

K $\frac{59.878}{3}$


ქართული
ლიბრეიტეკა

ბ ა ვ უ ვ ს ფ ს ი ა ტ ლ გ ი ა

85283
K

*

Гос. Речн. Библиотека Грз. ССР
обменный фонд
380007 г. Тбилиси ул. Кецоховели № 5

33

თსუ-ს ბიბლიოთეკის ფონდის კატალოგის ნაწილი

1947 — თბილისი

საქართველოს
საბჭოთავო
საბიბლიოთეო
№ 5283

ბიზანტიზმი

ინტერესი ბავშვის ფსიქოლოგიის მიმართ ყოველთვის დიდი იყო, განსაკუთრებით მასწავლებელთა და აღმზრდელთა წრეში. მაგრამ 1936 წლის 4 ივლისის ისტორიულ დადგენილებამდე, რომელიც საკავშირო კ. პ. (ბ) ცენტრალურმა კომიტეტმა გამოიტანა პედოლოგიურ დამახინჯებათა შესახებ განსაზღვრების სისტემაში, ეს ინტერესი ჩვენში ათეული წლების განმავლობაში პედოლოგიური, ყალბეცნიერული ძიების ნიადაგზე კმაყოფილდებოდა. ბავშვის ფსიქიკური განვითარების კანონზომიერებათა ნამდვილი მეცნიერულ-ფსიქოლოგიური შესწავლა მაშინ მხოლოდ გამონაკლისის სახით თუ წარმოებდა. შევხდებოდით აქა-იქ ცალკე გამოკვლევებს ბავშვის განვითარების კერძო საკითხებზე, მაგრამ ბავშვის ფსიქოლოგიის მთლიანი კურსის შედგენას არავინ ცდილობდა. 1936 წლის 4 ივლისის ზემოაღნიშნულმა დადგენილებამ, როგორც მოსალოდნელიც იყო, დიდად შეუწყო ხელი არა მარტო პედაგოგიკის გაჯანსაღების საქმეს, არამედ ბავშვის ფსიქოლოგიური შესწავლის გაცხოველებასაც. დღესდღეობით ჩვენ უკვე საკმაოდ დიდი მასალა მოგვეპოვება, რათა ბავშვის ფსიქოლოგიის მთლიანი კურსის შედგენაზე ვიფიქროთ.

თავისთავად იგულისხმება, რომ ასეთი კურსის შედგენისას მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ განსაკუთრებით ზემოხსენებული დადგენილების მითითებანი, კერძოდ: მითითება იმის შესახებ, თუ რაოდენ უმართებულოა „საბჭოთა პედაგოგიაში ანტიმეცნიერული ბურჟუაზიული პედოლოგიის შეხედულებათა და პრინციპთა უკრიტიკო გადმოტანა, პედოლოგიისა, რომელიც ექსპლოატატორულ კლასთა ბატონობის შენარჩუნების მიზნით ამოცანას ისახავდა დაემტკიცებინა ექსპლოატატორულ კლასთა და „უმალღეს რასათა“ საგანგებო ნიჭიერება და არსებობის განსაკუთრებული უფლებები, და, მეორე მხრით, მშრომელი კლასებისა და „დაბალი რასების“ ფიზიკური და გონებრივი განწირულობა, ამიტომ ჩვენ განსაკუთრებული სიძვირული უნდა მოვპყრობოდით ე. წ. „პედოლოგიის“ თეორიისა და პრაქტიკის ცრუმეცნიერულ დებულებებს, მეტადრე „პედოლოგიის“ მთავარ „კანონს“ — „კანონს“ ბიოლოგიური და სოციალური ფაქტორების, მემკვიდრეობისა და რალაც უცვლელი გარემოს გავლენით ბავშვების ბედის ფატალისტური განსაზღვრულობის შესახებ“. ჩვენ შევეცადეთ თავიდან აგვეშორება „პედოლოგიის“ ეს საბედისწერო შეცდომები.

ერთი სიტყვით, ჩვენ ვცდილობდით ბავშვის ფსიქოლოგია კეშმარტ მეცნიერულ საფუძვლებზე აგვეყოს. ხოლო რამდენად მოვახერხეთ ეს, ამაზე, იმედი გვაქვს, დაკვირვებული მკითხველა მიგვითითებს.

შინაარსი

	გვ.
1. ბავშვის ფსიქოლოგიის საგანი და ამოცანები	3
2. ბავშვის ფსიქოლოგიის მეთოდები	4
3. ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაცია	21
4. დედის მუცლის ხანა	29
5. ახალდასადებულობის ხანა	33
6. ძუძუს ბავშვობის ხანა	57
7. სკოლის წინარე ასაკის წინა პერიოდი	133
8. სკოლის წინარე ასაკი	247

თავი პირველი

ბავშვის ფსიქოლოგიის საგანი და ამოცანები

ახალდაბადებული ბავშვი რომ ერთი წლის ბავშვს შევადაროთ, ძალიან დიდ განსხვავებას დავინახავთ. მაშინ როდესაც ახალდაბადებული, შეიძლება ითქვას, თითქმის სრულიად მოკლებულია ყველაფერს, რაც სპეციფიკურია ადამიანისათვის, როგორც მაღალი სულიერი არსებისათვის, ერთწლიანი ბავშვის შესახებ ამას ველარ ვიტყვით: იგი უკვე სულიერი არსებაა, რომელიც გარკვეულად ადამიანის სპეციფიკური ნიშნებით ხასიათდება. მაგრამ ამის მიუხედავად, უდაოა, რომ მასსა და ზრდადასრულებულ ადამიანს შორის მაინც თვალსაჩინო განსხვავება არსებობს. იმისათვის, რომ ბავშვმა, ბოლოსდაბოლოს, ზრდადასრულებულის საფეხურს მიაღწიოს, მან განვითარების საკმაოდ გრძელი გზა უნდა განელოს.

რასაკვირველია, ამ გზის გათვალისწინება ძალიან საინტერესოს, მაგრამ საკმარისად რთულ ამოცანას შეადგენს, და ამიტომ აღვილი გასაგებია, რომ არა ერთი დარგი არსებობს მეცნიერებისა, რომელიც ამ ამოცანის თავისი თვალსაზრისით გადაჭრას ცდილობს. ამათ შორის განსაკუთრებულ ინტერესს ბავშვის ფსიქოლოგია წარმოადგენს. იგი ბავშვის ფსიქიკური ცხოვრების განვითარების პროცესს სწავლობს, პროცესს, რომელშიც ნელის თანდათანობით ზრდადასრულებული ადამიანის ფსიქიკის თავისებურებები მუშავდება. როგორია ეს გზა და რა ფაქტორებია, რომ მასზე წარმართველ ზეგავლენას ახდენენ, — ეს სწორედ ის საკითხებია, რომელთა შესწავლაც ბავშვის ფსიქოლოგიის ძირითად ამოცანას შეადგენს. მაშასადამე, ჩვენი დისციპლინის — ბავშვის ფსიქოლოგიის — წინაშე ფსიქიკის განვითარების საკითხები დგას, საკითხები იმ საფეხურების შესახებ, რომელთაც ყოველი ნორმალური ადამიანი განელოს, სანამ იგი ზრდადასრულებულის საფეხურს მიაღწევდეს.

თანამედროვე მოზრდილი ადამიანის სპეციფიკურ თავისებურებას შეგნებულ ი ცხოვრების უნარი შეადგენს. მისთვის ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი იმწამსვე უშუალოდ როდი ცდილობს თავისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას, როგორც კი იგრძნობს ამ მოთხოვნილებას. არა, მას საგანგებო უნარი აქვს შემუშავებული, თავი შეიკავოს და თავისი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად ამა თუ იმ ქცევის აქტს მხოლოდ მას შემდეგ მიმართოს, რაც წინასწარ გადაწყვეტს, თუ რა ქცევა იქნებოდა ამ პირობებში მისთვის ხელსაყრელი. შეგნებული ცხოვრების უნარი სწორედ ამაში მდგომარეობს.

აღსანიშნავია, რომ ადამიანის ცხოვრებაში ეს უნარი წამყვანი როლის შესრულებას შედარებით გვიან იწყებს. ყოველ შემთხვევაში, უდაოა, რომ,

სანამ ეს მოხდებოდეს, განვითარების საკმაოდ გრძელი გზა უნდა იქნეს გან-
ვილილი. და აი, ბავშვის ფსიქოლოგიის ამოცანას ადამიანის ცხოვრების უწყვეტ
რედ იმ პერიოდის შესწავლა შეადგენს, როდესაც არსებითად ის ჯერ კიდევ
მოკლებულია ამ უნარს, როდესაც მისი ქცევა ჯერ კიდევ მისი უშუალო
მოთხოვნილებებით განისაზღვრება. როგორც დავინახავთ, ეს საკმაო ხანს
გრძელდება ჯერ 6—7 წლამდე, ე. ი. სკოლაში შესვლამდე და შემდეგ სკო-
ლაში, სადაც ის უკვე გაშუალებული ქცევისათვის მომზადების
რთულ საფეხურებს გაივლის.

ბავშვის ფსიქოლოგიის მეთოდები

რა მეთოდებს მივმართავთ იმისათვის, რომ ბავშვის განვითარების ეს
საფეხური შევისწავლოთ?

1. დაკვირვება. მეცნიერება ორგვარ დაკვირვებას განასხვავებს: დაკვირ-
ვებას ბუნებრივ პირობებში და დაკვირვებას ხელოვნურ პირობებში. როდესაც
დაკვირვების საგნად რაიმე მოვლენაა დასახული, რომელიც მკვლევარის
მონაწილეობის გარეშე ჩნდება და იცვლება, მაშინ დაკვირვების პირველ სა-
ხესთან გვაქვს საქმე. მაგრამ, როდესაც მკვლევარი თვითონ ჰქმნის ან სცვლის
პირობებს, რომელშიც ესა თუ ის მოვლენა ჩნდება და ვითარდება, და მის
დაკვირვებას ამ პირობებში აწარმოებს, ჩვენს წინაშე ხელოვნური დაკვირ-
ვება, ცდა ან ექსპერიმენტი დგას. დაკვირვების პირველ სახეს მარ-
ტივად დაკვირვებას უწოდებენ, ხოლო მეორეს — ცდას ან ექსპე-
რიმენტს.

ბავშვის ფსიქოლოგიის მთავარ მეთოდს დაკვირვება წარმოადგენს.
ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ქცევის შესასწავლად ყველაზე უფრო ხელსაყ-
რელი მასალა თითქოს მაშინ უნდა გვეძლეოდეს, როდესაც ეს ქცევა ბუნებ-
რივ პირობებში მიმდინარეობს.

ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვის დამკვირვებელნი განსაკუთრებული
ენერჯით იმას კი არ ადევნებენ თვალყურს, რაც ყოველდღიურსა და ბავ-
შვისათვის ჩვეულებრივსა და დამახასიათებელ მოვლენას წარმოადგენს,
არამედ სრულიად პირიქით: ისინი ყველაზე მეტი ხალისით სწორედ არაჩვე-
ულებრივსა და იშვიათ შემთხვევებს აღნიშნავენ, ე. ი. იმას, რაც უფროსი
ასაკებისათვის უფროა დამახასიათებელი, ვიდრე იმ ასაკისათვის, რომელსაც
ბავშვი ეკუთვნის. რა თქმა უნდა, ასეთი იშვიათი შემთხვევები, ჩვეულებრივ,
ბავშვის მოცემული ასაკისათვის შეუფერებელი სიტუაციის ნიადაგზე ხდება.
ასეთი მასალა შეიძლება საინტერესო იყოს თავისი იშვიათობის მხრივ ან რო-
მელიმე კერძო ბავშვის ინდივიდუალურ თავისებურებათა შესასწავლად; მაგ-
რამ იმის გასაგებად, თუ რას წარმოადგენს ბავშვობის ხანის მოცემული პე-
რიოდი, საზოგადოდ, რა ძალები ახასიათებს მას და რა თანმიმდევრობითა
და რა პირობებში ვითარდებიან ეს ძალები, — ამის გასათვალისწინებლად
ასეთი მასალა თითქმის ვერაფერს დახმარებას ვერ გაგვიწევს.

ამრიგად, ბავშვის ფსიქოლოგიის განზრახვებს ყველაზე უფრო ის მა-
სალა ეთანხმება, რომელიც თითოეული ასაკისათვის დამახასიათებლის, ჩვე-

ულებრივი სიტუაციის, ე. ი. ასაკობრივი სიტუაციის, პირობებში ვგვხვდებით. მაშასადამე, ჩვენი მეცნიერების მთავარ მეთოდს ბავშვის ქცევის სწორედ ამგვარ პირობებში დაკვირვების წარმოება შეადგენს.

ბუნებრივად იბადება საკითხი, თუ რა კონკრეტი სახე უნდა მიეცეს ამ მეთოდს, რომ სათანადო მასალის სისწორით შენიშვნა და აღრიცხვა მართლა შესაძლებელი შეიქმნეს.

წარსულში და დღესაც განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ე. წ. დღიურის წარმოების მეთოდს აქვს. ბავშვის პირველი მკვლევარნი — და, პირველ რიგში, თვითონ დამაარსებელიც ჩვენი მეცნიერებისა, ვილჰელმ პრაიერი — თავის გამოკვლევებში განსაკუთრებით დღიურის მასალას ეყრდნობიან. ამ მეთოდური გზის ძირითადი აზრი ისაა, რომ ბავშვის დაკვირვება ყოველდღიურად და ყოველმხრივ იქნეს ნაწარმოები და ფიქსაციაქმნილი ე. წ. დღიურის სახით; ასე რომ იგი, ბოლოსდაბოლოს, ბავშვის განვითარების სრულ სურათს უნდა იძლეოდეს.

არსებულ ცნობილ დღიურებს რომ გადავხედოთ, ვნახავთ, რომ დაკვირვების მასალა არსად არ სცილდება ბავშვის ცხოვრების პირველი წლების ფარგლებს. ვ. პრაიერი, მაგალ., თავისი შვილის ყოველდღიურ დაკვირვებას მესამე წლის ბოლომდე აწარმოებდა. ასე იქცევიან, ჩვეულებრივ, სხვებიც, რამდენადაც თავისი დაკვირვების ობიექტის ყოველმხრივ შესწავლას ისახავენ მიზნად. სხვანაირად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო: საქმე ისაა, რომ ყოველდღიური და სრული დაკვირვების წარმოება მხოლოდ მანამდეა შესაძლებელი, სანამ ბავშვი მუდამ უფროსის უშუალო მეთვალყურეობის ქვეშ იმყოფება, სანამ მას დამოუკიდებლად ცხოვრების იმდენი უნარიც კი არ გააჩნია, რომ მცირე ხნით მაინც შესძლოს ამ მეთვალყურეობის გარეშე სიცოცხლე. მაგრამ, როდესაც ბავშვი მოიზრდება, იგი ხელიდან უსხლტება ამ მეთვალყურეობას, იგი ეხლა მთელ თავის ცხოვრებას როდი ატარებს მომვლელთან და მომვლელის დახმარებით, არამედ, უმეტეს წილად, უიმისოდ, სხვა წრეში, მისგან დამოუკიდებლად. ვასაგებია, რომ მისი ქცევის ყოველმხრივი და მუდმივი დაკვირვება ამიერიდან სრულიად შეუძლებელი ხდება. ამიტომაც, რომ დღიურის მეთოდი მხოლოდ პატარა ბავშვის — ჩვეულებრივ, არა უფროს სამწლოვანის — შესწავლისას თუ გამოდგება. უფროსი ბავშვის ქცევა იმდენად რთულია და მრავალმხრივი, რომ ჩვეულებრივი დღიურის წარმოება აქ ძნელი ხდება და, ცხადია, აქ სხვა მეთოდების გამოყენება ხდება აუცილებელი.

დაკვირვების მეთოდის ერთერთს პრაქტიკულ სახეს ე. წ. ფსიქოგრაფიული სქემა წარმოადგენს. ბავშვი რთული ობიექტია და მისი ქცევის ფორმებისა და სახეების გამოვლინების შემთხვევები უამრავია. მაშასადამე, დაკვირვების ნაყოფიერებისათვის აუცილებელი ხდება წინასწარი შეთანხმება იყოს იმის შესახებ, თუ რას აქვს ნამდვილი მნიშვნელობა ბავშვის შესწავლის მიზნისათვის. ამიტომ დამკვირვებელს წინასწარ შემუშავებული სქემა ეძლევა, რომელიც, დასახული ამოცანის მიხედვით, შესაფერ კაითხებს შეიცავს და, ამრიგად, შესაძლებლობას იძლევა — ბავშვის ქცევის უამ-

რაც შემთხვევათა შორის იმთავითვე სათანადო შერჩევა მოხდეს და ამითავე დაკვირვებას თავიდანვე სწორი მიმართულება მიეცეს.

2. ექსპერიმენტული მეთოდები. როდესაც ესა თუ ის მეცნიერება თავის მასალას მარტო დაკვირვების საშუალებით აგროვებს, იგი იძულებული ხდება თავისი კვლევა-ძიება უმთავრესად იმის მიხედვით წარმართოს და იმაზე ააგოს, რაც მისდა უნებურად და მისი მონაწილეობის გარეშე ხდება. რასაკვირველია, მას სხვა საკითხების დაყენებაც შეუძლია, მაგრამ მათი გადაჭრისათვის საჭირო მასალის დაგროვება შემთხვევაზეა დამოკიდებული: იგი იძულებული ხდება საკითხის გადაჭრა იმ დრომდე გადადოს, სანამ მას ბუნებრივი პირობების სათანადო კონსტელაცია შემთხვევით სათანადო მასალის დაკვირვების შესაძლებლობას მისცემდეს. ამიტომ გასაგებია, რომ წმინდა დაკვირვების მეთოდის ნიადაგზე მეცნიერების განვითარება ნელი ნაბიჯით მიიწეეს ხოლმე წინ.

სულ სხვაა, როდესაც მეცნიერებას ყოველ ცალკე შემთხვევაში საჭირო მასალის შერჩევა თვითონვე შეუძლია; როდესაც მას იმ მოვლენათა აქტიურად გამოწვევის შესაძლებლობა აქვს, რომელთა შესწავლაც მისთვის ხელსაყრელია; როდესაც იგი თავის ნებაზე ცვლის შესასწავლე ობიექტის პირობებს და აკვირდება, თუ რა ხასიათის ცვლილებები იჩენს ამის გამო თავს. ამიტომ სრულიად ბუნებრივია, რომ მას შემდეგ, რაც მეცნიერებაში ე. წ. ექსპერიმენტი იშვეტა, მისი განვითარება არაჩვეულებრივ სწრაფი ნაბიჯით წავიდა წინ.

ექსპერიმენტის გამოყენებას, სხვათა შორის, ვერც ბავშვის მეცნიერების წარმომადგენელნი აუქციებდნენ გვერდს, და ცნობილია, რომ ჯერ კიდევ კ. უ. ს. მ. ა. უ. ლ. (1859) ცდილობდა ამ მეთოდის დახმარებით ახალდაბადებული ბავშვის ქცევის ზოგიერთი მხარისათვის შუქი მოეფინა.

პირველ ხანებში ყველა იმ ექსპერიმენტს, რომელსაც ბავშვის მეცნიერებაში მიმართავდნენ, თითქმის მხოლოდ ფიზიოლოგიური ექსპერიმენტის ხასიათი ჰქონდა. შემდეგში ამავე სარბიელზე ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტიც გამოვიდა. ერთი ავტორის თქმით, „ვერც ერთ საქმის მცოდნეს ვერ გამოეპარება, რომ დღეს ჩვენ ბავშვის ფსიქოლოგიაში ახალი ფაზის წინ ან ნაწილობრივ უკვე ახალ ფაზაში ვდგავართ, რომელშიც ექსპერიმენტია გაბატონებული“. და მართლაც, განსაკუთრებით მეოცე საუკუნეში, ბავშვის მეცნიერების განვითარება უკვე მტკიცედ დაუკავშირდა ექსპერიმენტული მეთოდების გამოყენების შესაძლებლობას.

მაგრამ რამდენად საიმედოა ექსპერიმენტის გამოყენება ბავშვის მეცნიერებაში? ეს საკითხი იმთავითვე იღვა მკვლევართა წინაშე და, შეიძლება ითქვას, დღესაც დგას.

დღეს ასეთ პასუხს იძლევიან ამ საკითხზე: „ზოგიერთი მნიშვნელოვანი შედეგის მიუხედავად, ძნელია ვიფიქროთ, რომ ექსპერიმენტი ადრეული ბავშვობისათვის ოდესმე ისეთსავე მნიშვნელობას მოიპოვებს, როგორც მას სასკოლო ასაკის ბავშვობისათვის აქვს. ამას თავისი შინაგანი და გარეგანი მიზეზები მოეპოვება: ურთიერთ გაგებისა და მკიდრო კონტაქტის



დამყარების სიძნელე ექსპერიმენტორსა და ბავშვს შორის, სწრაფი დასრულება, ინტერესის სისუსტე და ყურადღების წინასწარ გაუთვალისწინებელი რჩევა; დასასრულს, შეუძლებლობა, ექსპერიმენტის დროს აღძრული სუბიექტური განცდების შესახებ ბავშვისაგან სათანადო ჩვენებები მიიღო: ყველაფერი ეს ამ მეთოდის უკვე პირველ წლებშივე გამოყენების ცდას მომავალშიც ერთგვარ საზღვარს დაუდებს, განსაკუთრებით, თუ იგი კვლევის მიზნით იქნება ნაწარმოები“.

რა თქმა უნდა, ყველაფერს ამას უეჭველი მნიშვნელობა აქვს, განსაკუთრებით, რამდენადაც საკითხი ბავშვის ფსიქიკას ეხება. მაგრამ არის მეორე მოსაზრებაც, რომელსაც უფრო პრინციპული ხასიათი აქვს. თუ რომ სწორია, რომ ადამიანის ქცევა ისე, როგორც ყველა მისი ფუნქციების ფაქტიური მდგომარეობაც, იმ ძირითად ცვლილებაზეა დამოკიდებული, რომელსაც იგი განსაზღვრულს, მისთვის ბუნებრივს სიტუაციაში განიცდის, თუ რომ ამიტომ იგი თავის ნამდვილ სახეს მხოლოდ ამ სიტუაციის ფონზე გვიჩვენებს, მაშინ, ცხადია, ექსპერიმენტის წინაშე უდიდესი სიძნელე დგება. ექსპერიმენტი, უწინარეს ყოვლისა, შესასწავლი მოვლენის იზოლიაციას ცდილობს; მერმე იგი ხელოვნურად უქმნის მას ამა თუ იმ პირობას, რათა ამ უკანასკნელის გავლენის ხასიათი და მიმართულება გაიგოს. ამრიგად, მთლიანად გამოყოფვა და ხელოვნურ პირობებში ჩაყენება — ის ორი ძირითადი მოთხოვნილებაა, რომელიც ყოველგვარი ექსპერიმენტის სპეციფიკურ ნიშნად უნდა ჩაითვალოს. იბადება საკითხი: თუ რომ ასეა, რა უნდა მოგვეცეს ექსპერიმენტმა ისეთის რისამე შესასწავლად, რაც მხოლოდ მთლიანისა და ბუნებრივი სიტუაციის ნიადაგზე იჩენს თავს?

ამგვარად, ქცევის სტრუქტურისა და სიტუაციის მთლიანობის ფაქტი ერთ-ერთს უდიდეს დაბრკოლებას წარმოადგენს ექსპერიმენტის გამოყენებისათვის ბავშვის ფსიქოლოგიაში. ყველაზე ნაკლებ ეს დაბრკოლება ქცევის ფიზიოლოგიური მექანიზმების კვლევისას იჩენს თავს, ყველაზე მეტად — ქცევის ფსიქოლოგიური მექანიზმების კვლევისას. ამიტომ გასაგებია, რომ ე. წ. პირობითი რეფლექსების მეთოდია, რომელიც ბავშვის მიმართ პირველად კრასნოგორსკიმ გამოიყენა და ამჟამად ამერიკაში განსაკუთრებით ბიჰევიორისტული ფსიქოლოგიის წარმომადგენლების მიერ იზმარება, ბავშვის ქცევის ელემენტარული ფიზიოლოგიური მექანიზმების შესახებ საგულისხმო შედეგებს იძლევა. ჩვენ აქ ამ მეთოდის გათვალისწინებაზე არ შევჩერდებით და პირდაპირ გადავალთ ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის სხვადასხვა სახის განხილვაზე.

1. ბავშვის ცხოვრებაში პირველი წლების შესწავლისას განსაკუთრებით ხელსაყრელად ის ექსპერიმენტული მეთოდები უნდა ჩაითვალოს, რომელნიც ცხოველის ქცევის გამოსაკვლევად იზმარებიან და ცხოველთა ფსიქოლოგების მიერ არიან დამუშავებულნი. ძირითადი აზრი ამ მეთოდებისა ისაა, რომ ამოცანა, რომლის გადაჭრაშიც ესა თუ ის სუბიექტი მტკიცედაა დაინტერესებული, ყველა შესაფერისი ძალების ამოძრავებას იწვევს. მაშასადამე, ამ სუბიექტის ძალების შესახებ ის წარმატება უნდა იძლეოდეს ამომწურ-



ველ ცნობებს, რომელსაც იგი ამოცანის გადაჭრისას აღწევს. ამიტომ ამ მეთოდების ჯგუფს ხშირად წარმატების ექსპერიმენტს (Leistungs-experiment) უწოდებენ.

ამ მეთოდთა საუკეთესო ნიმუშს ვ. კელერის ცდები იძლევა, რომელიც მან შიმპანზეს გონიერების შესასწავლად დააყენა. მშვიერი შიმპანზე ხილს ხედავს, რომლითაც იგი, ჩვეულებრივ, სიამოვნებით იკვებება. მაგრამ პირობები ისეთია, რომ პირდაპირი გზით მისი ხელში ჩაგდება შეუძლებელია. ამიტომ საჭიროა საგანგებო ზომები იქნეს მიღებული, რათა ხილი ხელთ იგდოს. მაგალ., ხილი მდლდა ჰკიდია და იმისათვის რომ მას შესწვდეს, ისეთი რამე უნდა დაიხმაროს, რომ მასზე შედგომა და ამრიგად ხილის ხელში ჩაგდება შესაძლებელი შეიქნეს. ნაგულისხმევია, რომ ცხოველი ყველა თავის მექანიზმებს მაქსიმალურად ამოძრავებს, რათა მისთვის სანუკვარი საგანი ხელმისაწვდომი გახადოს და შიმშილი დაიკმაყოფილოს. თუ პირობები ისეთია, რომ სხვა გზით თუ არ რაზუნდმე შედგომით ამოცანის გადაჭრა შეუძლებელია და ცხოველმა სათანადო ზომების მიღება შესძლო, ცხადია, მას ამისათვის საჭირო ძალები საკმარისად ჰქონია განვითარებული. ანალოგიური მეთოდის გამოყენება ბავშვის მიმართაც შეიძლება. ძირითადი მოთხოვნებია, რომელიც ამ შემთხვევაში აუცილებლად უნდა იყოს დაკმაყოფილებული, ეს ისაა, რომ ცდის პირმა ყველა ძალების ამოძრავება სცადოს, რომელიც მის განკარგულებაში იმყოფება და ამოცანის გადასაჭრელად გამოადგება. ეს პირობა კი იმ შემთხვევაში იქნება დაკმაყოფილებული, თუ რომ მას ისეთი ამოცანა მიეცემა, რომლის გადაჭრაშიც იგი მართლა ისე იქნება დაინტერესებული, როგორც მაგ., მშვიერი ცხოველი საკვების შოვნითაა დაინტერესებული. მაშასადამე, სხვებთან ერთად ჩვენც შეგვეძლო გვეთქვა, რომ „ყოველ შემთხვევაში, ექსპერიმენტატორის უპირველესი ზრუნვა იქნება უნდა იყოს მიმართული, რომ მან საჭირო ამოძრავებელი ძალები მართლა გამოიწვიოს და მათ მთლიანი მიმართულება მისცეს, რათა შემდგომ ცდის პირის შეცდომა ან მარცხი უსამართლოდ მისი ძალების ვითომდა სისუსტით არ ახსნას“. თავის თავად იგულისხმება, რომ ყოველი საშუალება უნდა იქნეს გამოყენებული, რათა ცდის მიმდინარეობაში ცდის პირის ინტერესი არ მოღუწდეს.

მაგრამ იმისათვის, რომ ამ მეთოდმა საწარმო შედეგები მოგვეცეს, მარტო ეს კი არაა საკმარისი. საქმე ისაა, რომ კიდევ რომ იყოს ცდის პირში მაქსიმალური ინტერესი ამოცანის წარმატებით გადაჭრის მიმართ აღძრული, ეს კიდევ არ იძლევა გარანტიას, რომ იგი ყველა თავისი ძალების ამოძრავებას შესძლებს; და ეს მითომ, რომ ძალების ამოძრავება მარტო შინაგან მისწრაფებაზე, მარტო ტენდენციასზე როდია დამოკიდებული, არამედ, განსაკუთრებით, იმ სიტუაციაზედაც, რომელშიც ეს ტენდენცია კონკრეტი მოთხოვნების სახესღებულდაც. მშვიერი მხეცი, რასაკვირველია, ოთახშიც შეეცდება საკვების დაუფლებას. მაგრამ განა შეიძლება ითქვას, რომ აქ იგი ისევე წარმატებით მოახერხებს ამ მიზნის მიღწევას, როგორც ტყეში, თუნდ რომ საშუალებები ორივე შემთხვევაში ერთი და იგივე იყოს! და, გარდა ამისა, განა ჩვენ ოთახში დამწყვედული მხეცის ქცევა გვაინტერესებს და ის საკით-



ხი, თუ როგორ გადასჭრის იგი განსაზღვრულ ამოცანას ოთახის სიტუაციაში? რა თქმა უნდა, შეიძლება ესეც იყოს საინტერესო; მაგრამ ჩვეულებრივ პირობებში მცხოვრები მხეცის, ე. ი. ნამდვილი მხეცის ქცევის დასახასიათებლად ოთახის პირობებში მოწყობილი ექსპერიმენტის შედეგები მასალად ვერ გამოდგება.

იგივე უნდა ითქვას ბავშვის შესახებაც. მაშასადამე, ე. წ. წარმატების ცდების დაყენებისას, პირველ რიგში, ის ბუნებრივი გარემო უნდა იყოს მხედველობაში მიღებული, რომელიც მოცემული ასაკისათვისაა დამახასიათებელი და რომლისადმი შეგუების პროცესიც ამ ასაკის ცხოვრების აზრსა და შინაარსს წარმოადგენს. ცდის პირობები, რამდენადაც შესაძლებელია, მაქსიმალურად უნდა ეთანხმებოდეს ამ გარემოებას. ამრიგად, მარტო ამოცანის გადაჭრის ინტერესი კი არ უნდა გვექონდეს მხედველობაში მიღებული, არამედ ამ ინტერესის ფონიც ისე იყოს არჩეული, რომ იგი მოცემული ასაკის ბუნებრივი სიტუაციის თავისებურებას შეეფერებოდეს. უნდა ვიფიქროთ, რომ ექსპერიმენტის უმთავრესი სიძნელე, რომლის შესახებაც ზემოთ გვექონდა საუბარი, ამ შემთხვევაში საგრძნობლად იქნება შემცირებული.

მაგრამ როგორაა მოსახერხებელი ამ ძირითადი მეთოდოლოგიური მოთხოვნის დაკმაყოფილება?

აქ ორი გარემოებაა მხედველობაში მისაღები. როგორც ქვემოთ დავინახავთ, ბავშვის ცხოვრების პროცესში ორი მიმდინარეობა უნდა გავარჩიოთ: ერთი — იმ ბუნებრივი სიტუაციისადმი შეგუების პროცესი, რომელიც მისი ცხოვრების ცალკე პერიოდებისათვისაა დამახასიათებელი და რომელიც მას ამ სიტუაციის ნიადაგზე წამოჭრილი ამოცანების საკუთარი ძალებით გადაწყვეტას ავალბებს. ეს სიტუაცია ბავშვის ცხოვრების პერიოდთა თანამიმდევრობის პროცესში რთულდება და თავისადმი შესაგუებლად სულ უფრო და უფრო რთული ქცევის აქტებს მოითხოვს; იმისათვის, რომ ამ აქტებმა თავი იჩინონ მოცემულ სიტუაციის ნიადაგზე, ბავშვში შესაფერისი განწყობა უნდა აღმოცენდეს. თუ ეს განწყობა არ არის, მაშინ არც ამოცანის გადაწყვეტის შესაძლებლობაა ცდასთან გვექნება საქმე. ეს განწყობა ბავშვის რომელიმე კონკრეტი მოთხოვნისა და მისი ასაკისათვის ბუნებრივი სიტუაციის ერთ-ერთ ზემოქმედების ნიადაგზე ჩნდება. თუ მიზნად ბავშვის ქცევის ექსპერიმენტული ფზით გათვალისწინება გვაქვს დასახული, უწინარეს ყოვლისა, მასში სათანადო განწყობის შექმნაზე უნდა ვიზრუნოთ. ეს კი მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება მოსახერხებელი, თუ ცდის პირს ისეთ პირობებში ჩავაყენებთ, როგორშიც მას მისი ასაკის ბუნებრივი სიტუაცია აყენებს და გარკვეული ამოცანების საკუთარი ძალებით გადაწყვეტას ავალბებს.

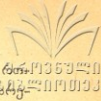
მაშასადამე, ცდის დაყენებისას ბავშვის ასაკობრივი სიტუაცია საკმარისად უნდა გვექონდეს შესწავლილი, რათა შესაძლებლობა გვექონდეს ისეთი პირობები შევუქმნათ, როგორთა ნიადაგზეც, ჩვეულებრივ, მისი ბუნებრივი განვითარების პროცესი მიმდინარეობს. მხოლოდ მონაცემ შემთხვევაშია მიწოდებული ამოცანის გადაჭრის შესაძლებლობის აღმოცენება მოსალოდნელი. მოკლედ: ექსპერიმენტის ნაყოფიერებისათვის ცდისპირში



ამოცანის საკუთარი ძალებით გადაჭრის განწყობა უნდა იქმნეს გამოწვევად რაც მხოლოდ მისი ასაკის ბუნებრივი, ჩვეულებრივი, სიტუაციის ანალოგიურ პირობებშია მოსალოდნელი.

მეორე მიმდინარეობა, რომელიც ბავშვის ცხოვრების შინაარსში უნდა დავადასტუროთ, ეს გარკვეული სიტუაციის ნიადაგზე წამოჭრილ ამოცანათა გადაწყვეტის ცდებში როდი მდგომარეობს, არამედ იმაში, რასაც ჩვეულებრივ თამაშს უწოდებენ. ბავშვში არა მარტო ის ძალები უნდა ვიგულისხმოთ, რომელიც მისი ასაკობრივი სიტუაციის ნიადაგზე წამოჭრილი სერიოზული მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად საჭირო, არამედ ის ძალებიც, რომელთა გამოყენებაც არსებული მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად სრულიად არაა საჭირო, მაგრამ ბავშვში მაინც უეჭველად არსებობენ. ეს ძალები თითოეული ასაკისათვის დამახასიათებლის ან მისთვის ბუნებრივი თამაშის პროცესში იჩენენ თავს. თავის თავად იგულისხმება, იმისათვის, რომ ამ ძალებმა თავი იჩინონ, სათანადო განწყობაა საჭირო, რაც მხოლოდ მაშინ არის მოსალოდნელი, თუ ბავშვი მისი ასაკისათვის შესაფერისი თამაშის პირობებშია ჩაყენებული. მეთოდოლოგიურად აქედან სრულიად გარკვეული დასკვნა გამოდინარეობს: ექსპერიმენტი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება საიმედოდ ჩაითვალოს, თუ იგი ისეთ პირობებში აყენებს ბავშვს, რომ მის ნიადაგზე ცდისპირის ასაკისათვის შესაფერისის, ჩვეულებრივი თამაშის განწყობის აღმოცენება იყოს უზრუნველყოფილი.

ბავშვის ქცევის ინვენტარში ისეთი ფორმებიც მოიპოვებიან, რომელნიც მას თანდაყოლილი აქვს, მთელი მისი სიცოცხლის განმავლობაში სტერეოტიპული სახით მეორედებიან და, მაშასადამე, სიტუაციის გართულების ზეგავლენით განვითარებას არ განიცდიან. ასეთებად უნდა ჩაითვალოს ბავშვის რეფლექსები, ინსტინქტები და ე. წ. გამომხატველი მოძრაობები, მაგალ., მიმიკური და პანტომიმიკური ცვლილებები. არსებობს ექსპერიმენტის ცალკე ჯგუფი, რომელიც ქცევის ასეთ ფორმებს იკვლევს და რომელსაც კ. ბიულერი გამოწვევის ექსპერიმენტს უწოდებს. უეჭველია, ყველაზე ნაკლები დაბრკოლება ამ ჯგუფის მეთოდების გამოყენებას ხვდება წინ. მართლაც და, თუ ამ შემთხვევაში საკვლევ ობიექტს თანდაყოლილი და, მაშასადამე, მზამზარეული მასალა შეადგენს, რომელიც ყოველგვარ სიტუაციაში, რამდენად რთულიც უნდა იყოს ეს უკანასკნელი, უცვლელი სახით იჩენს თავს, მაშინ ცხადია, რომ მათი გამოწვევა და ამ გზით მათი შესწავლა სიტუაციის თავისებურებათა ანგარიშგაუწველად გაცილებით უფრო გაბედულად შეიძლება, ვიდრე იმ შემთხვევაში, როდესაც საქმე განვითარებაში მყოფი ძალებისა და მექანიზმების შესწავლასთან გვაქვს. ამ რეაქციების ფორმათა ექსპერიმენტული შესწავლისათვის სრულიად საკმარისი იქნება, თუ ისეთ გამოიზიანებელთ გამოქმედებთ ცდის პირზე, რომლებთანაც ისინი ჩვეულებრივ უცვლელად არიან დაკავშირებული. თუ რომ ცდის პირს, მაგალითად, ახალდაბადებულ ბავშვს მართლა აქვს ესა თუ ის რეფლექსი, იგი უთუოდ თავს იჩენს, როგორც კი სათანადო გამოიზიანებელი იმოქმედებს მასზე.



3. **შემარიგებელი მეთოდები.** იმ უდიდესი უპირატესობის გვერდით, მელიც ექსპერიმენტს ახასიათებს უბრალო დაკვირვების მეთოდთან შედარებით, მას ერთი დიდი ნაკლიც აქვს და ამ მხრივ უპირატესობა დაკვირვების მეთოდს ეკუთვნის: ექსპერიმენტის უდიდესი უპირატესობა შესასწავლი ობიექტის თუ მოვლენის პირობათა ნებაყოფლობით შეცვლაში, მაშასადამე, მის ხელოვნურობაში მდგომარეობს. მაგრამ ესაა მისი უდიდესი ნაკლიც. დაკვირვების მეთოდის უდიდეს უპირატესობას, პირიქით, მოვლენის ბუნებრივ პირობებში დაკვირვების შესაძლებლობა შეადგენს. მაგრამ ამაშივეა მისი უდიდესი ნაკლიც. სრულიად ბუნებრივია, რომ მეცნიერებაში გაჩნდა აზრი ისეთი მეთოდის აგების ცდისა, რომელსაც ორივე ძირითად მეთოდის— დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის — უპირატესობა ექნებოდა და არც ერთის მათგანის ნაკლი, ე. ი. ისეთი მეთოდის აგებისა, რომელშიც ექსპერიმენტის პირობათა ხელოვნურობასთან ერთად დაკვირვების მეთოდის ბუნებრიობაც იქნებოდა დაცული. ასეთ ცდათა შორის განსაკუთრებით საგულისხმოდ ლაზურსკის ბუნებრივი ექსპერიმენტი და ე. წ. კლინიკური მეთოდი უნდა ჩაითვალოს.

1) ე. წ. ბუნებრივი ექსპერიმენტის იდეა პირველად ფსიქოლოგმა ა. ფ. ლაზურსკიმ წამოაყენა. ამ მეთოდის ძირითად არსს იგი შემდეგნაირად განმარტავს: „ტერმინი (ბუნებრივი ექსპერიმენტი) მე შემომაქვს კვლევის იმ განსაკუთრებული ხერხების აღსანიშნავად, რომელთაც საშუალო ადგილი უკავიათ, ერთის მხრივ, გარე ობიექტურ დაკვირვებასა და, მეორეს მხრივ, — იმ ლაბორატორულს, ხელოვნურ ექსპერიმენტს შორის, რომელიც ამ ქამად ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის სახელწოდებითაა ცნობილი... საკითხის გასაშუქებლად მოვიყვანოთ რამოდენიმე მაგალითი. წარმოვიდგინოთ, რომ გამოსაკვლევი გვაქვს მოძრაობათა თავისებურებანი, მაგალ., სხედასხვა პირის მოძრაობათა სისწრაფე და კოორდინაცია — რათა მათი ურთიერთთან შედარება მოვახერხოთ და მათი ინდივიდუალური ფიზიონომია გავარკვიოთ. ამ მიზანს სხედასხვა გზით შეიძლება დავუახლოვდეთ. ჯერ ერთი, მარტივი გარე დაკვირვების გზით, რომელსაც ყველაზე უფრო პრიმიტიულის, ყველაზე უფრო უბრალო სახით ყოველდღიურ ცხოვრებაში მივმართავთ ხოლმე. ამ დაკვირვებას შეიძლება უფრო ობიექტური სახე მივცეთ დღიურის შემოღებით — დაწვრილებით დამუშავებული პროგრამის გამოყენებით. ამის მიუხედავად, აქ თქვენ მაინც უბრალო დამკვირვებლად რჩებით, რომელიც იძულებულია იცადოს, სანამ ბედი ან შემთხვევა ისეთ მოვლენას არ მოგაწოდებს, რომელიც ამა თუ იმ მხრივ დამახასიათებელი იქნება“.

„მეორეს მხრივ, შეიძლება ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის მეთოდიც იქნეს გამოყენებული. შეიძლება აიძულო ცდის პირი რაც შეიძლება სწრაფად დასვას ფანქრით წერტილები ან ხმამაღლა იანგარიშოს, ან მრავალჯერ ზედიზედ გაიმეოროს სიტყვათა ერთიდაიგივე რიგი და სხვ. — მაშ აქ განსაკუთრებულ ხელოვნურ ხერხთან გვაქვს საქმე, რომლის დახმარებითაც რომელიმე



ფსიქიკური პროცესის იზოლიაცია ხდება და იგი ამ იზოლიაციაქმნილ იკვლევა“.

„მაგრამ მესამე გზაა შესაძლებელი და იგი შემდეგში მდგომარეობს: მოწაფეთა დაკვირვებისას მათი მეცადინეობის დროს, მაგალ., მოძრავი თამაშის, ხელგარჯილობის ან გიმნასტიკის დროს შეიძლება ისეთი თამაშის ფორმები ან წესები შეარჩიოთ, რომელშიც განსაკუთრებით ნათლად იჩენს თავს ესა თუ ის ინდივიდუალური თავისებურება, მაგალითად, მოძრაობათა სისწრაფე, მათი კოორდინაცია, მეტნაკლები სისწრაფით შეგუებისა და განსაზღვრულ რთულ მოძრაობათა ჩვევის შექმნის ნიჭი და სხვ...“

„მეორე მაგალითად შეიძლება დასახელებულ იქნეს ბავშვის კითხვის შესასწავლად დაყენებული ექსპერიმენტები და დაკვირვებები. რომ თვალყური აღევნოთ, თუ რას და როგორ კითხულობენ ბავშვები, მალე შესძლებთ ინდივიდუალურ თავისებურებათა მთელი რიგი დაადსტუროთ. ზოგს უყვარს კითხვა, ზოგს — არა, ზოგი ზღაპრებს აძლევს უპირატესობას, ზოგი მსუბუქ ბელეტრისტიკას, სახუმაროს ან იუმორისტულ მოთხრობებს, ზოგი — პოპულარულ-მეცნიერული შინაარსის სერიოზულ წიგნებს და ზოგი კიდევ — მოთხრობებს, რომელთაც თავის შინაარსად ყოფა-ცხოვრების თავისებურებები აქვთ აღებული. იგივე შეიძლება ითქვას თამაშის შესახებაც: არის თამაში, რომელშიც განსაკუთრებით მკაფიო გამოხატულებას ჰპოულობს ბავშვის შემოქმედება, ინიციატივა ანდა — პირიქით — მისი შთაგონებადობა, წამბაძველობა. ყველა ამდაგვარი რთული გამოვლენები შეიძლება გამოყენებული იქნენ — შემდგომი გადამუშავების გზით — ბუნებრივი ექსპერიმენტის ხერხების შექმნის მიზნით... ამისათვის, უწინარეს ყოვლისა, საჭიროა შერჩევა თამაშის იმ ფორმათა, კითხვის იმ ხერხებისა, გიმნასტიკის იმ სახეების, მოძრავი თამაშის იმ პირობებისა და წესებისა, რომელნიც განსაკუთრებით ხელსაყრელ მასალას მოგვცემდნენ ინდივიდუალობის გასაშუქებლად. როდესაც ეს მოხდება, დამკვირვებელს შესაძლებლობა მიეცემა მის მიერ არჩეული ქცევის ფორმა, რომელიც ბუნებრივ პირობებში ხდება, ექსპერიმენტის სახით გამოიყენოს, ე. ი. იმ მიზნით, რომ ცდის სუბიექტში ესა თუ ის გამოვლენა გამოიწვიოს. ასე, მაგალითად, მოძრაობათა სისწრაფისა და კოორდინაციის გამოკვლევის მიზნით შეიძლება ბავშვი სათანადო მოძრავი თამაშის პირობებში ჩააყენო და სხვ. — თვით ეს პირობები კი საჭიროა წინასწარ შეისწავლო და წვრილებით, რათა იცოდე, თუ რა გარემოში აყენებ ბავშვს და რა ამ შემთხვევაში მოსალოდნელი სხვადასხვა ტიპის ბავშვისაგან“.

„ბუნებრივი ექსპერიმენტის არსებით პირობას, რომლითაც იგი ხელოვნური ექსპერიმენტისაგან განსხვავდება, შეადგენს ის, რომ ბავშვმა არ იცოდეს, რომ მასზე ცდას ახდენენ. ამით თავიდან იქნება აცილებული... მისი პასუხების ის წინასწარ-განზრახულობა, რომელიც ხელოვნური ექსპერიმენტის პირობებში ხშირად ხელს უშლის ინდივიდუალობის განსაზღვრას...“

„...აქ, ისე როგორც ყოველს სხვა ექსპერიმენტშიც, შესაძლებლობა გვეძლევა ცდის პირი განსაზღვრულს, წინასწარ შესწავლილ პირობებში ჩაეყენოთ, რომელნიც მასში ამა თუ იმ პროცესს, ამა თუ იმ რეაქციას გამოი-

წვევენ... აი, სწორედ ეს შესაძლებლობაა... რომ ამ შემთხვევაში დიდ ნაბეჭდო წარმოადგენს წინ უბრალო დაკვირვებასთან შედარებით“.

როგორც ვხედავთ, ბუნებრივი ექსპერიმენტის მთავარ მიზანს ისე, როგორც იგი ლაზურსკის აქვს წარმოდგენილი, ბავშვის ინდივიდუალობის შესწავლა წარმოადგენს. ამიტომ მისი გამოყენების მეთოდთა განსაკუთრებით ამ მიმართულებითაა დამუშავებული და ისიც მხოლოდ სასკოლო ასაკის ბავშვის მიმართ.

ბუნებრივი ექსპერიმენტი ორ ძირითად ეტაპს შეიცავს: 1. უწინარეს ყოვლისა, უნდა წინასწარ იქნეს გამორკვეული, რა და რა ფსიქიკურ ფუნქციას აღძრავს განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ესა თუ ის სასწავლო საგანი (ხატვა, მაგალ., დაკვირვების უნარს, არითმეტიკა — მოსაზრებისას და სხვ.); მაშასადამე, წინასწარ უნდა მოხდეს სასკოლო საგნების ფუნქციონალური ან ქარაქტეროლოგიური ანალიზი. ეს ხდება შემდგენიარად: ჯერ დგება ბავშვის ზოგადი დახასიათება, ირკვევა სათანადოდ შერჩეული მასალის ნიბდაგზე მისი ტემპერამენტი, მისი ნებელობის და ემოციის სფერო, მისი ზნეობრივი და სოციალური გრძნობები, მისი გონებრივი ინტერესები და სხვ. — ამის შემდეგ იწყება ბავშვის სპეციალური დახასიათება, ე. ი. მკვლევარი აწარმოებს სპეციალურად იმ ბავშვის დაკვირვებას სწორედ იმ გაკვეთილის დროს, რომლის ფუნქციონალური ანალიზიც მას მიზნად აქვს დასახული და აღნიშნავს, თუ გაკვეთილის რა მომენტები აღძრავენ ყველაზე უფრო მკაფიოდ ბავშვის დამახასიათებელ თავისებურებებს. ამგვარად, ბოლოსდაბოლოს, ნათელი ხდება, თუ რა ფუნქციების მოქმედებას იწვევს აღნიშნული სასწავლო საგნის ესა თუ ის მომენტი. ასეთია ბუნებრივი ექსპერიმენტის დაყენების პირველი ეტაპი, რომელსაც ლაზურსკი ფუნქციონალურს ან ქარაქტეროლოგიურ ანალიზს უწოდებს.

მეორე ეტაპი უკვე თვითონ ცდის დაყენებას წარმოადგენს. იგი შეიცავს: 1. ექსპერიმენტულ გაკვეთილს და 2. მთელი ექსპერიმენტული დღის „შეკრებილობით მეთოდის“ (сводная методика). ექსპერიმენტულ გაკვეთილს ლაზურსკი ისეთ გაკვეთილს უწოდებს, რომელიც ამა თუ იმ სასწავლო საგნის ფუნქციონალური ანალიზის შედეგად მიღებულს, ყველაზე უფრო სიმპტომატურ ელემენტებს შეიცავს და ამიტომ ბავშვის ქარაქტეროლოგიურ თავისებურებათა მკაფიო გამოვლენის შესაძლებლობას იძლევა. — რაც შეეხება შეკრებილობით მეთოდის, მას სხვა მიზნები აქვს — სახელდობრ, მეტად თუ ნაკლებად ყოველმხრივი გამოკვლევა (обследование) რამდენიმე ბავშვისა სხვადასხვაგვარი სავარჯიშოების დახმარებით, რომელიც ამოკრებილია სხვადასხვა სასკოლო გაკვეთილებიდან და სამუშაოებიდან.

ასეთია ლაზურსკის ბუნებრივი ექსპერიმენტი. როგორც ვხედავთ, მას მართლაც აქვს ერთგვარი უპირატესობა, როგორც უბრალო დაკვირვებასთან შედარებით, ისე ექსპერიმენტთანაც. მაგრამ, სამწუხაროდ, იგი მხოლოდ სკოლის ასაკის ბავშვის მიმართ არის დამუშავებული და ისიც მხოლოდ გარკვევით ქარაქტეროლოგიური მიზნით. გარდა ამისა, მას უეჭველად



აქვს ზოგიერთი პრინციპული მნიშვნელობის ნაკლიც, რომელიც ფუნქციონირებს
 ლაზერსკიმაც აღნიშნა: 1. ცალკე ფუნქციების გამოცალკევება ბუნებრივად
 ექსპერიმენტისათვის გაცილებით უფრო დიდ სიძნელეს წარმოადგენს, ვიდრე
 ლაბორატორიული ექსპერიმენტისათვის და 2. თითქმის სრულიად შეუძ-
 ლებელი ხდება მისი დახმარებით მიღებული მასალის მათემატიკური დამუ-
 შავება.

2) თანამედროვე ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში საკმაოდ ცნობილია
 აგრეთვე ერთ-ერთი თავისებური მეთოდური ხერხი, რომელსაც მისმა ავ-
 ტორმა კლინიკური მეთოდი უწოდა. მისი მიხედვით, გარდა დაკვირვების
 მეთოდისა, რომელსაც მრავალი უხერხულობა ახლავს თან, შეიძლება სხვა გზაც
 იქნეს გამოიყენებული. „ესაა მეთოდი კლინიკური შემოწმებისა, რომელსაც
 ჩვეულებრივ ფსიქიატრი ხმარობს, როგორც დიაგნოზის საშუალებას... კლი-
 ნიკური შემოწმება ექსპერიმენტის ხასიათს ატარებს, რამდენადაც კლინიცი-
 სტი პრობლემებს აყენებს, იმუშავებს ჰიპოთეზებს, სცვლის ქვემდებარე პი-
 რობებს და, დასასრულ, ამოწმებს თავის ჰიპოთეზებს იმ რეაქციებთან დაკავ-
 შირებით, რომელთაც იგი ავადმყოფში მასთან საუბრის საშუალებით იწვევს.
 მაგრამ კლინიკურ შემოწმებას პირდაპირი დაკვირვების მომენტიც ახასია-
 თებს, რამდენადაც კარგი კლინიციისტი... ანგარიშს უწევს მთელს გონებრივ
 კონტექტს ნაცვლად იმისა, რომ მსხვერპლი გახდეს „სისტემატურ შეცდომა-
 თა“, როგორც ეს ხშირად ემართება წმინდა ექსპერიმენტატორს. ავადმყოფის
 დიაგნოზისათვის კლინიციისტი იმ დროს განმავლობაშიც შეუძლია იმუშაოს,
 როდესაც მის წინაშე, მაგალითად, განდიდების მანიის არცერთ შემთხვევას
 არა აქვს ადგილი. რომ არსებობდეს ავადმყოფური სინდრომების დიფერენ-
 ციალური ტესტები, მაშინ იგი ამ უკანასკნელთა დახმარებას მიმართავდა,
 მაგრამ ასეთი რამ არ არსებობს და ამიტომ კლინიციისტი იძულებულია შემ-
 დევი ხერხი გამოიყენოს:

1) იგი საუბარს იწყებს ავადმყოფთან და თითოეულს მის პასუხს, რო-
 მელსაც შეიძლება რაიმე კავშირი ჰქონდეს ავადმყოფურ იდეასთან, გაფაცი-
 ცებით თვალყურს ადევნებს;

2) სათანადოდ შერჩეული კითხვების საშუალებით იგი მიმართავს
 ავადმყოფს კრიტიკული ზონებისაკენ. თუმცა ჯერ კიდევ არ იცის, სად იჩენს
 თავს ბოღვითი იდეა, იგი მაინც ცდილობს თავისი საუბარი განუწყვეტლივ იმ
 ნიადაგზე აწარმოოს, სადაც ეფექტი მოსალოდნელია“.

ამრიგად, კლინიკური მეთოდის ძირითად თავისებურებას ბავშვის გა მო-
 კითხვა შეადგენს: ექსპერიმენტატორი საუბარს მართავს ბავშვთან იმ მიზ-
 ნით, რომ მისი შეხედულების, მისი მსოფლმხედველობის თუ მისი აზროვნე-
 ბის თავისებურებათა შესახებ შესატყვისი მასალა მოიპოვოს. თავისთავად
 იგულისხმება, ამ გამოკითხვას შემთხვევითი ხასიათი არა აქვს: იგი მკვლევარის
 წინაშე მდგარი პრობლემის ნიადაგზე აღმოცენდება და მთელს თავის
 მიმდინარეობაში იმ მოსაზრებით ან წინასწარი ჰიპოთეზით წარმართება,
 რომლის მართებულობის შემოწმებაც მიზნად არის დასახული.

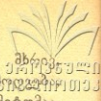


ძალიან ხშირად აღნიშნავენ, რომ ამ მეთოდით კვლევის წარმოება ადვილი არაა და რომ ეს დიდ გამოცდილებას მოითხოვს: „მე ვფიქრობ, ამ მეთოდით ავტორი, რომ ერთი წლის ყოველდღიური პრაქტიკა მიიწვია საჭირო, რათა თავიდან აიშორო ის აუცილებელი უმწეობა, რომელსაც ამ მეთოდის პირველი გამოყენებისას გრძობ“—ო... კარგი ექსპერიმენტატორი ორს ხშირად შეუძრებელ თვისებას უნდა აერთიანებდეს: დაკვირვების უნარს, ე. ი. უნარს—ალაპარაკოს ბავშვი ისე, რომ არც შეაჩეროს და არც გზას გადაახვევინოს—და იმავე დროს რისამე გარკვეულის ძიების უნარს რაიმე სწორი თუ მცდარი თეორიით, რომელიც უნდა შემოწმებულ იქნეს“. დიდ სიძნელეს წარმოადგენს, თუ რა ღირებულებას მიანიჭებ ბავშვის პასუხებს: შეცდომა იქნება ყველას თანაბრად მაქსიმალური ან თანაბრად მინიმალური მნიშვნელობა მიაწერო და, მეორეს მხრივ, არა ნაკლები შეცდომა იქნება, თუ იგულისხმებ, თითქოს ყველაფერი, რასაც ბავშვი გეუბნება, ცნობიერების ერთსა და იმავე პლანზეა მოსათავსებელი. პირიქით, კლინიკური მეთოდის ძირითადი არსი იმაში მდგომარეობს, რომ მნიშვნელოვანი უმნიშვნელოსაგან გაარჩიო და თითოეული პასუხი შესატყვის გონებრივ კონტექსტში მოაქციო.

იმისათვის, რომ ბავშვის პასუხების ნამდვილი ღირებულება გაიგო, იმისათვის, რომ ისინი მართლა დამახასიათებლად სცნო ბავშვისათვის, პიაჟეს მიხედვით, შემდეგი კრიტერიუმებია აუცილებელი: 1. ერთისა და იმავე ასაკის ბავშვების ჩვენებათა ერთნაირობა, 2. ერთისა და იმავე ასაკის ბავშვის აზროვნების ევოლუცია, 3. ფაქტი, რომ ორიგინალური ჩვენება, რომელსაც ბავშვი იძლევა, მაშინვე როდი იკარგება, არამედ ორგანულად ეზრდება მის ახალ გამოცდილებას, 4. შთაგონებისადმი წინააღმდეგობის გაწევა და 5. ერთისა და იმავე შეხედულების დადასტურება იმავე ბავშვის მახლობელ წარმოდგენათა რიგში.

კლინიკური მეთოდი არ გულისხმობს მარტო უბრალო საუბარს ბავშვისათვის ცნობილი რომელიმე საგნის ან მოვლენის შესახებ. შესაძლებელია, — ეს მოვლენა თვითონ გამოიწვიო; მაშასადამე, ექსპერიმენტულად აღადგინო ბავშვის წინაშე და შემდეგ მის შესახებ ბავშვთან სათანადო საუბარი გამოართო.

ასეთია კლინიკური მეთოდი. როგორც ვხედავთ, მას მართლა საშუალო ადგილი უკავია დაკვირვებასა და ექსპერიმენტს ანდა, უკეთ რომ ვთქვათ, გამოკითხვასა და ექსპერიმენტს შორის. ეს მისი უპირატესობაა. და მართლაც, პიაჟეს გამოკვლევები თვალსაჩინოდ ამტკიცებენ, რომ ამ მეთოდით ბევრი რამ შეიძლება გამოკვლეულ იქნეს, მაგრამ მხოლოდ განსაზღვრულ ფარგლებში. საქმე ისაა, რომ კლინიკური მეთოდით ბავშვის სიტყვიერ ჩვენებათა შეკრება შეიძლება. მაშასადამე, მის წარმოებას ბავშვის მხოლოდ იმ ასაკის მიმართ აქვს აზრი, როდესაც მეტყველება უკვე საკმარისაა განვითარებული, ე. ი. არა უადრეს 3-4 წლისა. პირველი წლები, როდესაც ბავშვის მთავარი ფუნქციების ჩასახვა და გარკვეული განვითარება ხდება, კლინიკური მეთოდისათვის სრულიად ხელმოუწვდომელია. გამოუსადეგარია იგი ისეთ შემთხვევებშიც, როდესაც რაიმე მიზეზის გამო ბავშვსა და მკვლევარს შორის



მეტყველებითი კონტაქტის დამყარება მოუხერხებელია. მეორის კლინიკური მეთოდი მხოლოდ ისეთი საკითხების გამოსაკვლევად გამოიყენება, რომელთა გაუმჯობესებაც სიტყვიერი მასალის ნიადაგზე შეიძლება. ამიტომაც, რომ ავტორიც მას ბავშვის აზროვნებისა და მსოფლმხედველობის შესასწავლად ხმარობს. ხოლო რაც შეეხება პრაქტიკულს ან ტექნიკურ აზროვნებას, რამდენადაც ეს უკანასკნელი არსებიდან მეტყველების გარეშე ვითარდება, მის მიმართ აქ კლინიკური მეთოდის უშუალო გამოყენება საეჭვოდ უნდა ჩაითვალოს. დასასრულ, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ნაკლი ამ მეთოდისა ისაა, რომ მას უდაოდ ს უ ბ ი ე ქ ტ უ რ ი ხასიათი აქვს. როგორც დავინახეთ, იგი მკვლევარის სამუშაო ჰიპოთეზის თუ თეორიის მიხედვით მიმდინარეობს და, მამასა-დამე, მისი ზეგავლენით განისაზღვრება. რამდენადაც აქ ნაგულისხმევი ჰიპოთეზი ყოველთვის წინასწარ როდია განსაზღვრული, არამედ თვით საუბრის პროცესში იბადება და იცვლება, იმის მიხედვით თუ რას ამბობს ბავშვი, კლინიკური მეთოდით ძიებას ყოველ ცალკე შემთხვევაში თავისებური, ხშირად წინასწარ გაუთვალისწინებელი, მიმართულება ეძლევა. ეს გარემოება შეუძლებელ ჰყოფს სხვადასხვა მკვლევარისათვის და სხვადასხვა პირის მიმართ ამ მეთოდით ერთისა და იმავე უცვლელი სახით კვლევის წარმოებას და, მამასადამე, ურთიერთის შედეგების კონტროლსა და შემოწმებას.

4. არაპირდაპირი მეთოდები. ობიექტური დაკვირვებისა და ექსპერიმენტული დაკვირვების მეთოდით კვლევის დროს შესწავლის უშუალო საგანს თვითონ ბავშვი შეადგენს: ჩვენს წინაშე ბავშვი დგას თვითონ და დაკვირვება და ექსპერიმენტი მასზე წარმოებს უშუალოდ. იგივე უნდა ითქვას ბუნებრივი ექსპერიმენტისა და კლინიკური მეთოდის შესახებაც. მაგრამ არის ხოლმე შემთხვევები, რომ ჩვენ არა გვაქვს შესაძლებლობა ბავშვი ჩვენი დაკვირვების პირდაპირ საგნად გადავაქციოთ. სამაგიეროდ, თუ მისი არაპირდაპირი დაკვირვების ნიადაგზე მოპოვებულ შედეგებსაც მივმართავთ, ჩვენს განკარგულებაში ერთგვარი მასალა დაგროვდება, რომლის გამოყენებაც სულ მოკლებული არ იქნება მნიშვნელობას. ასეთი დაკვირვების მეთოდებს შეიძლება არაპირდაპირი დაკვირვების მეთოდები ვუწოდოთ.

მათ შორის, პირველ რიგში, ბავშვობის ხანის შესახებ მოგონებათა მოგროვების მეთოდი უნდა დავასახელოთ. როგორც ცნობილია, არსებობს საკმაოდ დიდი ავტობიოგრაფიული ლიტერატურა, რომელშიც ესა თუ ის გამოჩენილი მწერალი ან მოღვაწე თავისი ბავშვობის განცდათა შესახებ მოგვითხრობს. სანიმუშოდ შეგვიძლია რუსოს, გეტეს, ტოლსტოის, აკაკი წერეთლის მოგონებები დავასახელოთ. ერთ-ერთმა ავტორმა 400 ანალოგიური ავტობიოგრაფია დაამუშავა, რომელშიც ავტორებს თავისი ბავშვობის პირველი მოგონებები აქვთ დასახელებული და თვალსაჩინოდ დაამტკიცა, რომ ბავშვის შესწავლის მიზნებისათვის ასეთ მასალას საკმაოდ დიდი მნიშვნელობა აქვს: ერთის მხრივ, იგი საინტერესო მაგალითებს იძლევა ბავშვის იმ თავისებურებათა საილუსტრაციოდ, რომელნიც სხვა უფრო საიმედო გზითაც არიან დადასტურებულნი; ხოლო, მეორეს მხრივ, რამდენადაც ბავშვის სულიერი ცხოვრების ისეთ მხარეებს ეხება, რომელთაც ბავშვი ყოველ-



თვის დიდი მზრუნველობით ფარავს ხოლმე, იგი ახალ ცნობებსაც გვაწვდის და, მაშასადამე, ხელს უწყობს მეცნიერების გამდიდრებას. ოღონდ ასეთ შემთხვევაში სალის დამუშავებისას ერთი რამ უსათუოდ უნდა გვახსოვდეს, სახელობრ: რომ ამ შემთხვევაში, ჩვეულებრივ, არა ობიექტურად მოცემულს, არამედ ნებით თუ უნებლიეთ სუბიექტურად გადამუშავებულ მასალასთან გვაქვს საქმე, რომლის გამოყენებაც უდიდეს სიფრთხილეს მოითხოვს.

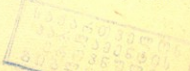
კიდევ უფრო მეტი სიფრთხილეა საჭირო იმ მოგონებათა მიმართ, რომელთაც სხვადასხვა პირები იძლევიან თავისი ბავშვობის შესახებ. არის შემთხვევები, რომ მკვლევარს რაიმე კონკრეტი საკითხი აინტერესებს, მაგ. ბავშვის ინტერესის განვითარება სხვადასხვა ასაკში, ბავშვის შიშის, სიყვარულის თუ სიძულვილის აფექტი და სხვ.—და, აი, იგი წინადადებით მიმართავს ზრდადასრულებულ სუბიექტს მოგონოს, თუკი რამ ახსოვს ამის შესახებ თავისი ბავშვობის დროიდან და მიაწოდოს მას. მეხსიერება, როგორც ცნობილია, წმინდა პასიურ ფუნქციას არ წარმოადგენს; იგი მცირე ხნის განმავლობაშიც საკმაოდ ცვლის თავის მასალას. მით უმეტეს, ადვილად იჩენს თავს მეხსიერების ეს თავისებურება, როდესაც დასამახსოვრებელი მასალა საკუთარ წარსულს და ისიც ბავშვობის ხანას ეხება. „როგორც თანამედროვე ხანა ძველს, ისევე არა გულუბრყვილოდ, არამედ სანტიმენტალურად ეპყრობა მომწიფებული ადამიანი თავის საკუთარ ბავშვობას: განვილი მდგომარეობათა ნამდვილი გახსენების ადვილს ხშირად გუმანი და კონსტრუქცია იჭერს, მეტად თუ ნაკლებად ძნელი აზრითი გათვალისწინება წინანდელი დროისა და არაცნობიერი გადატანა მასში შემდგომი ხანების აფექტებისა და წარმოდგენებისა“. თავისთავად იგულისხმება, ეს საშიშროება მით უფრო დიდია, რაც უფრო შორეულ წარსულსა და ძნელად დასაკვირვებელ ფაქტს ეხება მოგონება.

ბავშვობის დროის მოგონებათა შეგროვების მეთოდს განსაკუთრებით დიდი ვასავალი ე. წ. ფსიქოანალიზის სკოლის გამოკვლევებში აქვს. თანახმად ფსიქოანალიზის ძირითადი შეხედულებისა, ადამიანის ქცევა ქვეცნობიერ სფეროში ნაგულისხმევი მიდრეკილებებით და სურვილებით განისაზღვრება. ამ უკანასკნელთა გენეზისი უმეტეს ნაწილად ბავშვობის ხანის განცდებში უნდა ვეძიოთ. მაშასადამე, იმისათვის, რომ მოზრდილი ადამიანის ქცევის ბუნება იქნეს გაგებელი, აუცილებელი ხდება მისი ბავშვობის ხანის კვლევას შევედგეთ და ამ გზით იმ ემოციონალური განცდების ჩანასახი აღმოვაჩინოთ, რომელიც ბავშვობის დროის განცდათა ნიადაგზე აღმოცენდა. ამჟამად არაცნობიერი სახით განაგრძობს არსებობას და მთელს მის ქცევაზე მიმართულების მიმცემ გავლენას ახდენს.

ფსიქოანალიზის თეორიის რწმენით, ამ შემთხვევაში ჩვენ ბავშვობის ხანის ისეთ განცდასთან გვაქვს საქმე, რომელიც ცნობიერებიდან განდევნილია და საფუძვლიანადაა დაეიწყებული, მაგრამ რომლის გახსენება და, მაშასადამე, ხელახლა გაცნობიერება სათანადო ზომების დახმარებით მაინც შესაძლებელია. ფსიქოანალიზის რწმენით საკმარისია ეს მოხდეს, ე. ი. განდევნილი განცდები ხელახლა გაცნობიერებულ იქნენ, რომ სუბიექტი, რომელიც

2. ბავშვის ფსიქოლოგია

K 32878



მათი ზეგავლენით ფსიქოტურ მდგომარეობაში იმყოფება, სავსებით განსაკუთრებით. აქედან თავისთავად გამომდინარეობს ის დიდი ინტერესი, რომელიც ფსიქონალიზის თეორიას ბავშვობის ხანის მოგონებათა მიმართ აქვს.

ყველა ეს თეორიული მოსაზრება კიდევ რომ სრულიად საფუძვლიანი იყოს, ბავშვობის ხანის მოგონებათა მეთოდის ღირებულება მაინც საეჭვოდ უნდა ჩაითვალოს. საქმე ისაა, რომ ფსიქონალიზი სპონტანურ მოგონებებს კი არ აგროვებს და თავისი მიზნებისათვის ამუშავებს, არამედ სათანადოდ შერჩეული კითხვების საშუალებით მათს ხელოვნურად გამოწვევას ცდილობს; განსაკუთრებით საგულისხმოა, რომ ამ კითხვებს უმეტეს წილად შთაბეჭებითი ხასიათი აქვს; ასე რომ ყოველთვის საეჭვოა, ნამდვილად არსებული განცდის მოგონებასთან გვაქვს ამა თუ იმ კერძო შემთხვევაში საქმე, თუ ისეთთან, რომელიც მხოლოდ შთაგონების შედეგად უნდა ჩაითვალოს. ამიტომ უყოყმანოდ შეიძლება ითქვას, რომ ფსიქონალიზის გზით შეგროვილს ბავშვობის მოგონებათა მასალას გაცილებით ნაკლები ობიექტური ღირებულება აქვს, ვიდრე სპონტანურ მოგონებებს, რომელიც ცნობილ მოღვაწეთა ავტობიოგრაფიულ ლიტერატურაში მოიპოვება.

დასასრულ, უკანასკნელ ხანებში განსაკუთრებით ფართო გამოყენებას პოულობენ ე. წ. შემაჯობლებითი მეთოდები. ამ მეთოდებიდან, პირველ რიგში, ანკეტის მეთოდი უნდა იქნეს დასახელებული. მკვლევარი წინასწარ ადგენს კითხვების სიას (საანკეტო ფურცელს) იმ საკითხის შესახებ, რომლის გამოკვლევაც მას მიზნად აქვს დასახული. შემდეგ შესაგებად ურიგებს მას ისეთ პირებს, რომელთაგანაც მოსალოდნელია, რომ სათანადო პასუხის გაცემას შესძლებენ. რადგანაც ასეთი სია შესაძლებელია ერთდროულად მრავალ პირს დაურიგდეს, მცირე ხნის განმავლობაში პასუხების დიდი რიცხვის შეგროვება ხერხდება და შედარებით მცირე ხნის განმავლობაში მკვლევარს საკმაოდ დიდი მასალა უგროვდება. ანკეტის მეთოდისათვის, განსაკუთრებით, ის გარემოებაა დამახასიათებელი, რომ, მაშასადამე, მკვლევარი თვითონ საკუთარი დაკვირვების ან სხვა რამ გზით როდი ეძებს თავისი საკითხის გადასატრელად საჭირო მასალას, არამედ მხოლოდ აგროვებს იმ მასალას, რომელიც სხვას მოეპოვება.

მაგრამ მართო ეს არ კმარა ანკეტის მეთოდის დასახასიათებლად. საქმე ისაა, რომ, როგორც ვიცით, ე. წ. დაკვირვების სქემაც წინასწარ შემუშავებული კითხვების სიას შეიცავს და ამ სქემის მიხედვით ჩვეულებრივ თვითონ მკვლევარი კი არა, სხვა აგროვებს მასალას. მაგრამ განა შეიძლება ითქვას, რომ დაკვირვების სქემა და საანკეტო ფურცელი ერთი და იგივეა? რა თქმა უნდა, არა! განსხვავება ისაა, რომ დაკვირვების სქემა გულისხმობს, რომ მასალა სისტემატური გეგმიანი დაკვირვების გზით გროვდება, რომ ეს მასალა მზამზარეულად კი არაა წინასწარ მოცემული, არამედ იგი ამერიდან უნდა შეგროვდეს და რომ ეს შეგროვება ისე კი არ უნდა მოხდეს, როგორც მოგონებისათვის, იმას, ვისაც ეს სქემა ეძლევა, არამედ გარკვეული გზით, სახელდობრ, ბავშვის უშუალო დაკვირვების მეთოდით. დაკვირვების სქემა მხოლოდ სახელმძღვანელოა, რომელმაც ბავშვის დაკვირვების გზით შეს-

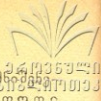
წავლა უნდა გააადვილოს და ნაყოფიერად აქციოს. ამიტომ იგი დაკვირვების მეთოდის ერთ-ერთ ვარიაციას წარმოადგენს და არა საანკეტო მეთოდს, რომელსავე სახეობას.

სულ სხვაა ანკეტის მეთოდი. საანკეტო ფურცელი სახელმძღვანელო კი არაა, რომელიც მისმა შემავსებელმა დასმულ კითხვებზე საპასუხო მასალის დასაგროვებლად უნდა გამოიყენოს. არა, იგი მხოლოდ კითხვებს შეიცავს, რომელთაც მან პასუხი უნდა გასცეს იმის მიხედვით, თუ რა იცის მათ შესახებ. ასე რომ აქ წინასწარაა ნაგულისხმევი, რომ მასალა მას უკვე მოეპოვება. ხოლო საიდან აქვს ეს მასალა, რა გზით მოაგროვა იგი, ამის შესახებ საანკეტო ფურცელი არაფერს ამბობს. ერთი სიტყვით, საანკეტო ფურცლის კითხვათა პასუხის გასაცემი მასალის შექმნა მკვლევარის მონაწილეობის გარეშე ზდება, იგი საესებით იმ პირზეა დამოკიდებული, ვინც საანკეტო ფურცელს ავსებს.

ამიტომ ანკეტის მეთოდი შეიძლება განისაზღვროს როგორც მეთოდი მკვლევარის ყოველი მონაწილეობის გარეშე შექმნილი მასალის კითხვების საშუალებით დაგროვებისა.

გასაგებია, რომ ანკეტის მეთოდი ზემოთ აღნიშნულ მეთოდთა შორის ყველაზე ნაკლებ საიმედოდ ითვლება. მართლაც, თუ ეს მასალა, რომელსაც იგი იძლევა, მკვლევარისათვის სრულიად უცნობი გზით არის მოპოვებული, თუ, მეორეს მხრივ, სათანადო მასალის შესაგროვებლად მეთოდოლოგიურ მოთხოვნილებათა მთელი რიგის სისწორით დაცვაა აუცილებელი, რა ღირებულება უნდა ჰქონდეს საანკეტო ფურცელში მოცემულ მასალას, რომელიც ვინ იცის რა გზით და როგორ მიიღო ფურცლის შემავსებელმა! ამიტომ უღიად უნდა ჩაითვალოს, რომ ანკეტის მეთოდი არსებითად უძლურია სანდო მასალა მოგვეცეს ისეთი საკითხების შესახებ, რომელთა საპასუხოდაც დაკვირვების ფაქტების ერთგვარი გადამუშავება და ამდენად მათი მცირედენი განზოგადება მაინცაა საჭირო.

სამაგიეროდ, იგი სასარგებლოა ცალკე ფაქტების დასადასტურებლად. როდესაც ვისმე ვეკითხებით იმის შესახებ, რაც მას უშუალოდ ეძლევა, რასაც ის ზედავს, რასაც ის გრძნობს მოცემულ შემთხვევაში, რაც მან იცის რაიმე მოვლენის შესახებ... ერთი სიტყვით, როდესაც კითხვა კონკრეტი ფაქტების დადასტურებას ეხება, როდესაც ხანგრძლივად დასაკვირვებელი და სათანადოდ გადასამუშავებელი არაფერია, მაშინ საანკეტო მეთოდს თამამად შეგვიძლია დავენდეთ. ამ შემთხვევაში კითხვა ისეთია, რომ მის საპასუხოდ სრულიად არაა საჭირო სუბიექტს წინასწარ ჰქონდეს სათანადო მასალა დაგროვილი, აქ მასალა თვითონ პასუხის გაცემის დროს იბადება. მაგალითად, ბავშვს ჰკითხავენ: რომელი სასწავლო საგანი უფრო უყვარს? ანდა ვის უნდა ჰკავდეს ნაცნობებიდან, ნათესავებიდან ან ისტორიული პირებიდან? და როდესაც იგი პასუხს გვაძლევს, ამით იგი მხოლოდ ადასტურებს იმას, რასაც ამემად განიცდის; და როდესაც ჩვენ არც გვინდა შეგნებულად სხვა რამ მასალა მივიღოთ მისგან, უეჭველია, ანკეტის მეთოდის წინააღმდეგ აქ ვერაფერი ითქმის.



დანარჩენ შემკრებლობით მეთოდთა შორის ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანად ბავშვის სხვადასხვა ნაწარმოებთა შეკრების მეთოდია უნდა ჩაითვალოს. როგორც ცნობილია, განვითარების განსაზღვრულ საფეხურზე ბავშვში ერთგვარი შემოქმედების უნარი იღვიძებს. იგი, უწინარეს ყოვლისა, მისი კონსტრუქტული თამაშის სხვადასხვა ფორმებში იჩენს თავს: შენებაში, ხატვაში, პლასტიკურ შემოქმედებაში, ცოტა უფრო გვიან — სიტყვიერ შემოქმედებაშიც.

იბადება საკითხი: აქვს თუ არა ბავშვის ნაწარმოებთა სხვადასხვა ფორმის შესწავლას რაიმე მეთოდოლოგიური ღირებულება? ხომ არ შეიძლება იგი ბავშვის შემეცნების მიზნებისათვისაც იქნეს გამოყენებული? გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ერთ მოსაზრებას აქვს. ბავშვის ნაწარმოების თითოეული ფორმა უექველი განვითარების პროცესში იმყოფება: მისი ნახატი, მისი ნაქარჭი თანდათანობით რთულდება, სრულდება და ზრდადასრულებული ადამიანის ნაწარმოებთა ფორმას უახლოვდება. ამასთან ერთად, ბავშვის განვითარებულ თითოეულ საფეხურზე მის ნაწარმოებს იმდენად გარკვეული, თავისებური ნიშნები აქვს, რომ მისი განვითარების მკაფიოდ გამოკვეთილი პერიოდების თანამიმდევრობაზე შეიძლება ლაპარაკი. მაშასადამე, ბავშვის ზოგადი განვითარებისა და ამ ფორმების განვითარების პერიოდებს შორის ერთგვარი შინაგანი კავშირი უნდა არსებობდეს. ამიტომ უღაოა, რომ ბავშვის შემოქმედების პროდუქტებში მისი ზოგადი განვითარების პერიოდების თავისებურებათა დადასტურება უნდა იყოს შესაძლებელი. ესეც არ იყოს, ისედაც ცხადია, რომ ყველაფერი, რაც ჩვენი ხელიდან გამოდის, ჩვენი ინდივიდუალობის მკაფიოდ დაღს ატარებს. თუ ეს ყოველი ჩვენი ნაწარმოების შესახებ ითქმის, კიდევ უფრო მეტის უფლებით ამის თქმა ჩვენი შემოქმედების პროდუქტების შესახებ შეიძლება. შემოქმედება რთული პროცესია და იგი ადამიანის მთლიანი პიროვნების ძალებს ამოძრავებს. ამიტომ უექველია, რომ ბავშვის შემოქმედების ანალიზი საკმაოდ ნათელს უნდა ჰყენდეს მრავალ თავისებურებას, რომელიც მისი შემოქმედებისათვისაა დამახასიათებელი.

ბავშვის ნაწარმოებთა შეკრების მეთოდს ის უპირატესობა აქვს, რომ იგი სრულიად ობიექტურ მასალას იძლევა: ბავშვის ნაწარმოები რაიმე გარკვეული ობიექტური ფორმით გვეძლევა, ამიტომ მისი ღირებულება სრულიად არაა დამოკიდებული იმაზე, თუ ვინ და როგორ აგროვებს მას. პიროვნების როლი ამ მასალის შევსების პროცესში არავითარ გავლენას არ ახდენს თვითონ მასალის თავისებურებაზე. ამ მხრივ ეს მეთოდი ყველა დანარჩენი მეთოდისაგან განსხვავდება. იგი განსხვავდება ექსპერიმენტალური გზით მიღებული მასალისაგან, რამდენადაც ამ უკანასკნელის ღირებულება იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად შესაფერის პირობებში და რამდენად ადეკვატურადაა ცდა მოწყობილი. ბავშვის ნაწარმოებთა შეკრების მეთოდი სრულიად თავისუფალია ექსპერიმენტის ხელოვნურობიდანაც: იგი ისეთ მასალას გვაძლევს, რომელიც ბავშვის მიერ მისი შემოქმედების გაღვიძების ბუნებრივ პირობებში ისახება. მაგრამ, მეორეს მხრივ, იგი ექსპერიმენტის უპირატესობასაც შეიცავს, რამდენადაც არაა ძნელი ბავშვი ხელოვნურად ისეთ პი-



რობებში ჩააყენო, რომ მან ხატვას, ძერწვას ან შემოქმედების სხვა რომელიმე ფორმას მოჰკიდოს ხელი.

მაგრამ, მეორეს მხრივ, ეს მეთოდი ბავშვის ქცევის მხოლოდ გარკვეულ ფორმებს ეხება და ამდენად, რა თქმა უნდა, დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის მეთოდებს, რომელთაც პრინციპიალურად უნივერსალური ხასიათი აქვთ, ვერ შეედრება. ამიტომ ამ მეთოდს ნამდვილად მხოლოდ დამხმარე როლის შესრულება შეუძლია.

ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაცია

1. რა პერიოდებს გაივლის ბავშვი თავისი განვითარების პროცესში? ამ საკითხის გარკვევა ეხლავე აუცილებელია ჩვენთვის. უამისოდ სრულიად მოკლებული ვიქნებოდით შესაძლებლობას გავრკვევულიყავით იმ თვალუწვდენელ მრავალფეროვნებაში, რომელსაც ბავშვობის ხანის განვითარების მინაარსი წარმოადგენს. მართლაცაა, როგორ უნდა დაგვეწყო უამისოდ ბავშვის განვითარების ფაქტების შესწავლა! ერთადერთ საზომად, რომლითაც ხელმძღვანელობა ამ შემთხვევაში შესაძლებელი იქნებოდა, დროის ერთეულები უნდა მიგვეჩნია. ჩვენ უნდა გავყოლოდით ბავშვის სიცოცხლის მთელ გასაქანზე იმ ცვლილებების გულდასმით შესწავლას, რომელიც დროის არჩეულ ერთეულებში ხდება. მაგრამ რა უნდა აგვეჩია ასეთ ერთეულებად? საათები, დღეები, კვირები, თვეები, წლები, თუ ამაზე უფრო მცირე ერთეულები? რა უფლება გვექნებოდა თავიდანვე გვეგულისხმებია, რომ განვითარების მნიშვნელოვანი ფაქტები ჩვენ მიერ შემთხვევით არჩეული დროის ერთეულის უფრო მცირე ხანგრძლივობის განაკვეთებში არ ხდება? ასეთ პირობებში რაც უფრო მცირე ხანგრძლივობის ერთეულს ავიღებდით და მათი მიხედვით ვაწარმოებდით ბავშვის დაკვირვებას, მით უფრო ნაკლებ შეცდომებს დაუშვებდით. მაგრამ მაშინ დაუძლეველი სიძნელებები წამოიჭრებოდა: ჩვენს წინაშე ფაქტების თვალუწვდენელი ზღვა გაიშლებოდა, რომელშიც ორიენტაციის მოხდენა შეუძლებელი იქნებოდა.

მეცნიერება ყოველთვის იძულებული ხდება თავისი კვლევა-ძიება ფაქტთა და მოვლენათა არა ცალკე ერთეულების, არამედ ჯგუფების ან კლასების შესწავლით განსაზღვროს. იგივე ამოცანა დგას ბავშვის ფსიქოლოგიის წინაშეც. სრულიად შეუძლებელია ყოველ წუთში ან ყოველ საათში თვალყური ადევნო მოზარდ ადამიანს მთელი ათეული წლების განმავლობაში და მისი ქცევის ფორმების რეგისტრაცია და ანალიზი აწარმოო. აუცილებელია დროის უფრო ხანგრძლივი ერთეულები აიღო, რომელნიც განვითარების ცალკე პერიოდებს შეიცავენ, და მათი შესწავლა აწარმოო.

მაგრამ მაშინ გამოვიდოდა, თითქოს უკვე შესწავლილი გვაქვს მთელი ბავშვობის ხანა და, მაშასადამე, ვაცით, რომ იგი ამა და ამ გარკვეულ პერიოდებს შეიცავს. ამჟამად ჩვენ ხომ სწორედ მისთვის გვესაპირობება ბავშვის განვითარების პერიოდებს დაწესება, რომ მისი შესწავლის დაწყების შესაძლებლობა მოვიპოვოთ!

ამრიგად, გამოდის, რომ კვლევის დაწყებისათვის ბავშვობის ხანის პერიოდში საჭირო, ხოლო პერიოდიზაციის მოხდენისათვის კვლევის სრულდება აუცილებელი, ე. ი. ბავშვის განვითარების შესწავლას პერიოდების დადგენა უნდა უსწრებდეს წინ, ხოლო პერიოდების დადგენას ბავშვის განვითარების შესწავლა.

რა გამოსავალი არსებობს ამ მოჯადოებული წრიდან? ჩვენ რომ გადავხედოთ ბავშვის ფსიქოლოგიის მეტად თუ ნაკლებად ცნობილ კურსებს, ჩვენ ვნახავთ, რომ იქ თითქმის ყველგან ბავშვის ასაკობრივ შესწავლას მისი განვითარების პერიოდიზაციის ცდა უსწრებს წინ და საგულისხმოა, რომ აქ ყველგან თითოეული პერიოდის ზოგჯერ საკმაოდ დაწვრილებითი დახასიათება მოცემული. მაგრამ საიდან აქვს ავტორს ეს დახასიათება მიღებული, თუ მას წინასწარ არ უწარმოებია ბავშვობის ხანის მთელი ხანგრძლივობის შესწავლა? და, გარდა ამისა, როგორ უნდა მოახერხოს მკითხველმა ამ პერიოდების დახასიათების გაგება, როდესაც მას არც სათანადო მასალა აქვს გათვალისწინებული და არც აუცილებელი ცნებები, რომელნიც ამ დახასიათებაში შედიან. უეჭველია, რომ აქ ერთგვარი გარკვეულობის შეტანა აუცილებელი. ამიტომ ჩვენ ვფიქრობთ — პერიოდიზაცია შეიძლება ორგვარი იყოს: ერთი — წინასწარი, რომელიც კვლევას უნდა უსწრებდეს წინ, რათა მკვლევარს იმთავითვე გარკვეული საორიენტაციო ხაზები ჰქონდეს მომავალი კვლევა-ძიებისათვის და მეორე — საბოლოო, რომელიც მხოლოდ კვლევის შედეგად შეიძლება იქნეს მიღებული. ჩვეულებრივ, წინასწარი პერიოდიზაციის ნაცვლად ცოტაოდენად შემოკლებულს საბოლოო პერიოდიზაციას იძლევიან, რომელიც თითოეული პერიოდის მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელ დახასიათებას შეიცავს. უეჭველია, წინასწარი პერიოდიზაციის ცდაში ასეთ დახასიათებას შეუძლებელია ადგილი ჰქონდეს. ეს არა მარტო შეუძლებელია, ეს ზედმეტია. წინასწარ პერიოდიზაციას საორიენტაციო მნიშვნელობა აქვს. მისი მთავარი მიზანი მოზარდი ადამიანის ცხოვრების იმ დროის მონაკვეთების დაწესებაში მდგომარეობს, რომელნიც, მიუხედავად მათი ხანგრძლივობისა, განვითარების მიმდინარეობის ცალკე ერთეულებს, მის ცალკე საფეხურებს წარმოადგენენ და რომელთა მიხედვითაც მკვლევარს თავისი კვლევითი მუშაობის წარმართვა შეუძლია. ბავშვის განვითარების შესწავლას მხოლოდ ასეთი წინასწარი პერიოდიზაციის ცდა უნდა უსწრებდეს წინ.

2. მაგრამ რა უნდა დაედოს საფუძვლად ასეთი პერიოდიზაციის ცდას? რასაკვირველია, არც ერთი ისეთი ნიშანი, რომელიც მხოლოდ განვითარების ფაქტიური შინაარსის შედეგად შეიძლება იქნეს მიღებული. ეს არა მარტო მითმ არ უნდა მოხდეს, რომ წინასწარი პერიოდიზაციის დაწესებისას ასეთი ნიშნების შესახებ ჯერ კიდევ არაფერი ვიცით, არამედ იმიტომაც, რომ კვლევაში საორიენტაციოდ ასეთი ნიშანი ვერავითარ დახმარებას ვერ გაგიწევს. ამ მიზნისათვის პერიოდიზაციის პრინციპად უეჭველია ისეთი რამ უნდა იქნეს არჩეული, რაც თვითონ ამ ნიშნების, ე. ი. განვითარების კონკრეტი შინაარსის საფუძველს წარმოადგენს, რაც მათ თავისებურებას განსაზღვრავს, რაც მთელი განვითარების მიმდინარეობას მიმართულებასა და შინაარსს ა-

ლევს და რაც ამის გამო უფრო ფართოა და უფრო პირველადი, ვიდრე განვითარების თითოეული საფეხურის კონკრეტი შინაარსი.



ასეთი საფუძვლის მოსანახავად ბავშვის ფაქტიური განვითარების წინასწარი გათვალისწინება ბევრს ვერაფერს მოგვცემდა. უფრო სწორი იქნებოდა, თუ მას იმ ზოგად მოსაზრებებზე დავამყარებდით, რომელნიც მის წარმართველ საფუძვლებს ეხებოდა, და ეს მიტომ, რომ განვითარების პროცესში არსებული ცალკე პერიოდები ამ საფუძვლებს მოქმედების ნაწარმოებთ წარმოადგენენ.

მაშ რა უნდა იქნეს აღებული ბავშვის განვითარების პერიოდიზაციის ცდის პრინციპად? ბავშვის განვითარების არსებული თეორიები რომ განგეხილა, მაშინ დავრწმუნდებოდით, რომ ცალკე მოქმედი ფაქტორების თვალსაზრისით უძლეურია მოზარდი ადამიანის განვითარების ფაქტივასაგები გახადოს, რომ ნამდვილად არც შინა ფაქტორების ასპექტით შეიძლება განვითარების განსაზღვრა და არც გარე ფაქტორების ასპექტით. ჩვენ მაშინ შინაგანისა და გარეგანის, ბიოლოგიურისა და სოციალურის მთლიანობის თვალსაზრისზე დავდევით და შევეცადეთ დავგვემტკიცებოდა, რომ განვითარების გაგების სიძნელეების გადალახვა ყველაზე უკეთ ამ თვალსაზრისით შეიძლება.

აქედან ცხადი ხდება, რომ ბავშვის განვითარების პერიოდებად დაყოფა შეუძლებელია, თუ იგი მარტო ბიოლოგიურ მომენტზე ან მარტო სოციალურზე იქნება დაფუძნებული. თუ განვითარებას ცალკე ფაქტორების დამოუკიდებელი მოქმედება კი არ განსაზღვრავს, არამედ მათი განუყრელი მთლიანობა, მაშინ უდაოა, რომ ბავშვობის ასაკის პერიოდებად დაყოფის ცდას სწორედ ეს მთლიანობის თვალსაზრისით უნდა დაედოს საფუძვლად.

3. პერიოდიზაციის არსებულ ცდებს რომ გადავაგლოთ თვალი, დავინახავთ, რომ ყველა მეტად თუ ნაკლებად ცნობილი ცდები განვითარების მკდარი თეორეტული გაგების ნიადაგზეა აგებული. უდიდესი ჯგუფი ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაციის ავტორებისა ბიოლოგიური ფაქტორის თვალსაზრისზე დგას და პერიოდების ჩამოყალიბების საფუძვლად რაიმე, მისი აზრით, ძირითად ბიოლოგიურ ნიშანს აყენებს. ამ უკანასკნელის განვითარების პერიოდები, ამისდა მიხედვით, ბავშვის ყოველმხრივი განვითარების პერიოდებად ცხადდება.

სანიმუშოდ შეგვიძლია დავასახელოთ შტრააციის და ბლონსკის ცდები.

შტრააცი თავის პერიოდიზაციის ცდას ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის ზრდის ფაქტებს უდებს საფუძვლად. ამისდა მიხედვით, იგი ოთხ პერიოდს განასხვავებს: I პერიოდი — ძუ ძუს ხანა (პირველი წელი) — ამ ორგანიზმის არაჩვეულებრივი ენერგიული ზრდა წარმოებს. II პერიოდი — ნეიტრალური ხანა (7 წლამდე), რომელიც ორად იყოფა: პირველი დამრგვალების ხანად (4 წლამდე), როდესაც ზრდის ენერგია სუსტდება, და დაგრძელების ხანად (5—7-მდე), როდესაც ზრდის ენერგია ხელახლა ძლიერდება. III პერიოდი — მეორე ბავშვობის ხანა (სქესობრივ მომწიფებამდე) და, დაასარულ, IV პერიოდი — სქესობრივი სიმწიფის ხანა.

ბლონსკი თავის პერიოდიზაციას კბილების ამოსვლისა და მოცვლის წინაშე უდებს საფუძვლად. ამისდა მიხედვით ისიც ოთხ პერიოდს ღებულობს: I — დედის მუცლის ხანა; II — უკბილო ბავშვობის ხანა (I წელი), III — ძუძუს კბილების ხანა (7 წლამდე) და IV — მუდმივი კბილების ხანა.

როგორც ვხედავთ, ორივე ავტორი ბავშვის განვითარების საფუძველს გარკვეულ ბიოლოგიურ ნიშანში ჰკერტს: ერთისათვის ფიზიკური ორგანიზმის ზრდის პერიოდები განსაზღვრავენ საერთოდ განვითარების საფეხურებს, მეორისათვის ეს როლი კბილების ზრდასა და მოცვლის მომენტს აქვს დაკისრებული. აქედან გასაგები ხდება, რომ ვერც ერთი და ვერც მეორე ბავშვის განვითარების რომელიმე განსხვავებულს ყველა მნიშვნელოვან პერიოდს ვერ იჭერს და ხშირად ან რამოდენიმე არსებით განსხვავებულ პერიოდს ერთ ფარგალში აქცევს (როგორც, მაგალითად, ბლონსკი, რომლის მიხედვითაც შვიდი წლის ბავშვი და 18-19 წლის ახალგაზრდა განვითარების ერთსა და იმავე პერიოდს ეკუთვნიან) ანდა პერიოდიზაციის ერთხელ არჩეულ პრინციპს ბოლომდე ვერ იცავს (მტრაციის უკანასკნელი პერიოდი სიმაღლისა და წონის პრინციპის ნაცვლად, პირველ რიგში, სქესობრივი სიმწიფის პრინციპს ეყრდნობა).

რაც შეეხება ავტორთა მეორე ჯგუფს, ისინი ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაციის საფუძველს სოციალურ გარემოში ეძებენ. ამათი რიცხვი ძლიერ მცირეა და, შეიძლება ითქვას, რომ ნაპღვილად ეს პრინციპი არც ერთს მათგანს არა აქვს სისწორით დაცული. ყველაზე უფრო საგულისხმო ცდას იძლევა ვიგოტსკი, რომლის მიხედვითაც ბავშვობის ასაკის სხვადასხვა პერიოდებად დაყოფას ბავშვისა და გარემოს დამოკიდებულება უძევს საფუძვლად.

მაგრამ ბავშვის დამოკიდებულების შეცვლის პროცესი გარემოსთან, ჯერ ერთი, მხოლოდ ბავშვის შესწავლის შედეგად შეიძლება გათვალისწინებულ იქნეს და მეორე და უმთავრესი — გარემო იმთავითვე მზამზარეული სახით არის მოცემული; იგი არავითარ ანგარიშს არ უწევს თვითონ ბავშვს. ასეთი გარემო კი შეუძლებელია ბავშვის განვითარების ფაქტორად ჩათვალოთ. უეჭველია, ამ კონცეფციას განვითარების ცალმხრივი გაგება უდევს საფუძვლად.

ამრიგად, პერიოდიზაციის არსებული ცდები ბავშვის განვითარების მცდარი გაგების ნიადაგზე აგებულად უნდა ჩაითვალოს, რამდენადაც ისინი ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაციის საფუძველს ბიოლოგიურისა და სოციალურის მთლიანობის გარეშე ეძებენ.

4. ასაკობრივი გარემო. მაგრამ შეიძლება კი საზოგადოდ არსებობდეს ისეთი რამ, რაც იმგვარ წინააღმდეგობათა მთლიანობას წარმოადგენდეს, როგორცაა შინაგანი და გარეგანი, ბიოლოგიური და სოციალური. ცოცხალი ორგანიზმის შინაგანი შესაძლებლობანი მხოლოდ შესატყვისი გარე პირობების ნიადაგზე პოულობენ რეალიზაციას. დედის მუცელი, რომელიც ჩანასახს გარე შთაბეჭდილებათა ცვალებადობის ზეგავლენისაგან იფარავს, იმ ინდიფერენტ გარემოს წარმოადგენს, რომელიც ჩანასახის შინაგან დისპოზიციათა ჩამოყალიბების შესაძლებლობას იძლევა. დაბადების აქტი

ცოცხალ ორგანიზმს ერთბაშად მარად ცვალებად უამრავ გამლიზიანებელ-
თა ზემოქმედების ობიექტად აქცევს: ამერიიდან იგი იმ ფიზიკური სინამდვი-
ლის შეკიდრად იქცევა, რომელშიც მას მთელი თავისი სიცოცხლის განმავ-
ლობაში განუწყვეტელი ბრძოლის წარმოება მოუხდება.

იბადება საკითხი: თუ ცოცხალი ორგანიზმის განვითარება სავსებით იმა-
ზეა დამოკიდებული, შეხვდება თუ არა მისი შინაგანი შესაძლებლობები სწო-
რედ იმ გარე პირობებს, რომელნიც მათშია ნაგულისხმევი და სავსებით მათ
შეესატყვისებთან, მაშინ როგორღა უნდა იყოს შესაძლებელი ახალდაბადებუ-
ლის განვითარება? იგი ხომ გარებუნების ათასგვარ გამლიზიანებელთა სამ-
კვიდროში იწყებს ერთბაშად ცხოვრებას, სამკვიდროში, რომელიც არავითარ
ანგარიშს არ უწყევს მის შინაგან შესაძლებლობათ! ასეთ პირობებში უფრო
მოსალოდნელია, ნაცვლად ზრდისა და განვითარებისა, სრულიად დაიღუბოს
იგი. აქ ჩვენ არ გვიანტერესებს ახალდაბადებული ცხოველის ბედი: როგორც
ცნობილია, მას საკმაოდ განვითარებული თანდაყოლილი მექანიზმები აქვს
ინსტიქტების სახით, რომელნიც მას ახალ პირობებში არსებობის შესაძლებ-
ლობას აძლევენ.

სულ სხვაა ბავშვი! ასეთი მზამზარეული მექანიზმების რიცხვი, როგორც
დავინახავთ, მას ფრიად განსაზღვრული აქვს. მაშასადამე, იმ აურაცხელი პი-
რობებიდან, რომელნიც მასზე იწყებენ ზემოქმედებას, მხოლოდ ზოგიერთი
შეესატყვისება მის ძალებს; დანარჩენები მათ არავითარ ანგარიშს არ უწყევენ.
მიუხედავად ამისა, ვერც ერთი ცოცხალი ორგანიზმი ვერ აღწევს განვითარე-
ბის ისეთ მწვერვალებს, როგორსაც ადამიანის შვილი. რით უნდა აიხსნას
ეს პირველი შეხედვით საოცარი მოვლენა?

როდესაც ბავშვი იბადება, ფიზიკური გარემო არასდროს უშუალოდ არ
იწყებს მასზე ზემოქმედებას. ტემპერატურა, სინათლე, ბგერა, ერთი სიტყვით,
ყველაფერი, რაც ფიზიკური გარემოდან მომდინარეობს, თავისი ბუნებრივი
სახით როდი მოქმედებს ბავშვის ორგანიზმზე; არა, ის სოციალური ერთეუ-
ლი — ოჯახი — რომელშიც ბავშვი იწყებს ცხოვრებას, შერჩევას ახდენს ამ
გამლიზიანებელთა შორის და ცდილობს განსაკუთრებით მხოლოდ ზოგიერთი
ამოქმედლოს მასზე და ისიც მოდიფიცირებული სახით: ბავშვი ადამიანის ბინა-
ში იწყებს ცხოვრებას და არა ღია ცის ქვეშ; თუ ტემპერატურა დაბალია,
ბინას ათბობენ და ბავშვს სათანადოდ შერჩეული საგებ-სახურავით სიცივისა-
გან იცავენ; თვალზე რასმე ახურავენ და ძლიერი სინათლის სხივებისაგან
იფარავენ.

ერთი სიტყვით, დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას, რომ ახალდაბადებული
ბავშვი ნამდვილად ფიზიკურ გარემოში კი არ იწყებს ცხოვრებას, არამედ,
პირველ რიგში, და, განსაკუთრებით, იმ გამლიზიანებელთა სამკვიდროში, რო-
მელნიც როგორც რაოდენობის, ისე რომელობის მხრივაც, მისი აღმზრდელე-
ბის მიერაა იმთავითვე განსაზღვრული. მაშასადამე, დაბადების აქტი ბავშვს
ფიზიკური გარემოს უშუალო ზემოქმედების ქვეშ როდი აყენებს, არამედ
სოციალური გარემოს ზემოქმედების ქვეშ, რომელიც გარე გამლიზიანე-
ბელთა შერჩევასა და მოდიფიკაციას ახდენს და, რამდენადაც შესა-



ძლოა, ახალდაბადებულის ორგანიზმზე მხოლოდ ისეთებს ამოქმედებს მის შინაგან ძალებს შეესატყვისებოდნენ და, მამასადამე, მათი განვითარება შესაძლებლობას იძლეოდნენ.

ამრიგად ბავშვის განვითარება მიტომ ხდება შესაძლებელი, რომ იგი იმ-თავითვე ფიზიკურს კი არა, სოციალურ გარემოში იწყებს და განაგრძობს ცხოვრებას.

თავისთავად იგულისხმება, ეს არა მარტო ახალდაბადებულის შესახებ ითქმის: ფიზიკური სინამდვილე ბავშვის სიცოცხლის შემდეგ პერიოდშიც სოციალური წრის მიერ განსაზღვრულისა და სახეშეცვლილი გამიზიანებლების სახით მოქმედობს მასზე. მაგრამ აქ, რა თქმა უნდა, თვითონ ბავშვის მიერ შერჩეული ელემენტების წრე ასაკის წინსვლასთან ერთად ფართოვდება. მამასადამე, თითოეულ ასაკს თავისი სპეციფიკური გარემო აქვს, რომელიც ფიზიკური სინამდვილის ხასიათით კი არა, უწინარეს ყოვლისა, სოციალურადაა განსაზღვრული. ბავშვის განვითარება, რომელიც მხოლოდ შინაგანისა და გარეგანის არსებითი კონცეიდენციის ნიადაგზეა შესაძლებელი, სოციალურად განსაზღვრული ასაკობრივი გარემოს შემოქმედების პირობებში ხორციელდება.

ამგვარად, ბავშვის თითოეული პერიოდის განვითარებას მისი ასაკობრივი გარემო განსაზღვრავს. მაგრამ რა განსაზღვრავს თითონ ასაკობრივ გარემოს? რით ხელმძღვანელობს ბავშვის სოციალური წრე, როდესაც მასზე მოქმედ გამიზიანებელთა შერჩევასა და მოდიფიკაციას ახდენს, ან თვითონ ბავშვი, რომელიც განსაზღვრულ სტიმულებს ირჩევს თავის გარემოდ? როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ფიზიკური გარემო თავის-თავად ინდიფერენტულია ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა მიმართ და მისი შემოქმედება ამ უკანასკნელთა წრეზე შემთხვევითია. მაგრამ განვითარება მხოლოდ მაშინ ხდება შესაძლებელი, თუ გარემოს შემოქმედება ცოცხალი ორგანიზმის შინაგან ძალთა განვითარების მოცემულ დონეს შეესატყვისება. თუ ამის მიხედვით ასაკობრივი გარემოს აზრი ისაა, რომ ბავშვზე შემთხვევით მოცემული სტიმულების ნაცვლად მისი შინაგანი ძალების შესატყვისმა სტიმულებმა იმოქმედონ, მაშინ ვასაგებია, რომ — თუ რა სტიმულები შევა ასაკობრივ გარემოში — ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა ხასიათისა და რა დონის ძალები აქვს ბავშვს შესატყვის ასაკში მოცემული. მამასადამე, ასაკობრივ გარემოს სათანადო ასაკის შინაგან შესაძლებლობათა დონე განსაზღვრავს.

ამრიგად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ, ერთის მხრივ, ბავშვის ძალთა განვითარება მასზე მოქმედ ასაკობრივ გარემოზეა დამოკიდებული, ხოლო, მეორეს მხრივ, პირიქით, თვითონ ასაკობრივი გარემოს შინაგანი ბავშვის ძალთა განვითარების დონით განისაზღვრება.

რამდენადაც თითოეულ ასაკს გარკვეული სპეციფიკური თავისებურებები ახასიათებს, ცხადია, ასაკობრივი გარემოც ამდენადვე გარკვეული და სპეციფიკური უნდა იყოს. ხანგრძლივ ისტორიულ პროცესში ასეთი ასაკობრივი გარემოს შემუშავება სტიქიურად მიმდინარეობდა. შეუფერებელი სტი-



მულები ცოცხალ ორგანიზმს ღუბავდა და თანდათანობით, ხანგრძლივი მოცილების პროცესში თითოეული ასაკისათვის მეტად თუ ნაკლებად ფერისი სტიმულების წრე ყალიბდებოდა. უეჭველია, ასაკობრივი გარემოს შინაარსის კონსოლიდაცია ასეთი სტიქიური პროცესის შედეგად უნდა მომხდარიყო.

5. ასაკობრივი გარემოს დაკვირვება გვეთვალისწინებს, რომ იგი ბავშვის განვითარების მიმდინარეობაში საგულისხმო ცვლილებებს განიცდის და, სანამ ზრდადასრულებულის გარემოს სახეს მიიღებდეს, რამდენიმე თვალსაჩინო და განსხვავებული ფორმაციის სახით გვევლინება.

უწინარეს ყოვლისა, დედის მუცელი სრულიად თავისებურ პირობებს წარმოადგენს ბავშვის ჩანასახის განვითარებისათვის. ეს უკანასკნელი თავიდან ბოლომდე სულ სხვაგვარად წარიმართებოდა, რომ ამ სპეციფიკურ გარემოს გარეშე წარმოებულყო: მასში რომ ისეთი გამლიზიანებლებს ჰქონოდათ ადგილი, რომელთაღმი შესაგუებლადაც საგანგებო, დამოუკიდებელი აქტებია აუცილებელი, მაშინ ადამიანის ჩანასახის ერთგვაროვანი, მეშველდროებით განსაზღვრული ბიოლოგიური ტიპის გაფორმება შეუძლებელი იქნებოდა. ამიტომ გასაგებია, რომ დედის მუცლის ხანა, ჩვეულებრივ, ბავშვის განვითარების ცალკე პერიოდად ითვლება.

დაბადების მომენტიდან რამდენიმე ხნის განმავლობაში ბავშვის გარემო ისე ეწყობა, რომ მასში დედის მუცლის გარემოს შეძლებისდაგვარი აღდგენის გარკვეული ტენდენცია ჩანს; იგი ბავშვის თითო ორგანიზმს არც ერთს დამოუკიდებელ აქტს არ მოსთხოვს, გარდა იმ აქტებისა, რომელნიც უკვე მომწიფებულ ინსტიქტურ მექანიზმებს ეყრდნობიან. ყველა შესაძლო ფიზიკური გამლიზიანებელი ისე იცვლება მოზრდილების მიერ, რომ, რამდენადაც შეიძლება, ბავშვის წინანდელი მდგომარეობის აღდგენას ცდილობს. ეს გარემოება სრულიად თავისებურ ნიადაგს ჰქმნის ბავშვის განვითარებისათვის. ამდენად ჩვენს წინაშე ახალი პერიოდი ისახება, რომელიც ახალდაბადებულის ხანის სახელით არის ცნობილი.

თანდათანობით ახალდაბადებულის გარემოს პირობები იცვლება და მასში სულ უფრო და უფრო მეტი გამლიზიანებელი შედის, რომელიც ბავშვის წინაშე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელი შეგუების ამოცანებს აყენებს. მაგრამ ამ გამლიზიანებელთა ძირითადი წრე იმდენად მოდიფიცირებულია, იმდენად სახეშეცვლილია დიდების მიერ, თანახმად ბავშვის ორგანიზმის თავისებურებათა, რომ ბავშვს მათი შეგუების შესაძლებლობა აქვს. ამრიგად, ბავშვის გარემოსა და მის ორგანიზმს შორის მისი მომეღული, მისი მშობელი დგას, რომელიც თავის სოციალური და კულტურული მდგომარეობის მიხედვით ისე ცვლის ამ გარემოს, რომ ბავშვს შესაძლებლობა ეძლევა თავისი შინაგანი პოტენციები გარე გამლიზიანებელთა მოქმედების ნიადაგზე განავითაროს. ეს გარემოება დაახლოებით მეორე წლისათვის იცვლება. მანამდე, მაშასადამე, ბავშვის განვითარების ცალკე პერიოდთან გვაქვს საქმე. სიმპტომატიურად ამ გარემოსათვის დედის ძუძუ უნდა ჩაითვალოს, რომლითაც ბავშვი იკვებება: დედის რძე ის თავისებური ახალი შინაარსის გამლიზიანებელია,



რომლითაც გარემო მოქმედობს მასზე. მაგრამ იგი დედის მიერ იმ რეჟიმს
 გადამუშავებული, მოდიფიცირებული მასალაა, რომ ბავშვის თითო ორგანიზმს
 მისი შეთვისება შეუძლია. დაახლოებით, შეძლებისდაგვარად, ასევე მოდი-
 ფიცირებულია დიდების მიერ თითქმის ყველა დანარჩენი გამლიზიანებელიც,
 რომლის ნიადაგზეც ბავშვის განვითარება წარმოებს. ამიტომ ამ პერიოდს დე-
 დის ძუძუს პერიოდი უნდა ვუწოდოთ.

მეორე წელში მდგომარეობა იცვლება. მას შემდეგ, რაც ბავშვი ფეხს
 სწავლობს და ძუძუსაც თავს ანებებს, მას ხშირი შემთხვევა ეძლევა პირის-
 პირ წარსდგეს გარე გამლიზიანებელთა წინაშე: დედა ყოველთვის აღარაა
 მასთან; მას ეხლა თვითონ უხდება უშუალო კავშირი დაიპიროს ამ გამლიზი-
 ანებლებთან და მათდამი დამოუკიდებელი შეგუების აქტები სცადოს. ამრიგად,
 მისი ძალების განვითარებას ახალი და შეუდარებლად უფრო ფართო იმპულ-
 სები ეძლევა, ვიდრე წინა პერიოდში. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ ბავ-
 შვის ორგანიზმი მთლიანად უპირისპირდებოდეს გარემოს და მის ზემოქმედე-
 ბას ზრდადასრულებული ადამიანისაგან სრულიად დამოუკიდებელი აქტებით
 უპასუხებდეს. მართალია, დედა ეხლა მასთან აღარ არის, მაგრამ, სადაც
 უნდა წავიდეს, მის ახლო უცხო ადამიანები მიიწი იმყოფებიან და, როდენ-
 საც ბავშვის წინაშე ისეთი სიტუაცია დგება, რომ წამოჭრილი ამოცანის გა-
 დაჭრა დამოუკიდებლად მისთვის შეუძლებელი ხდება, მაშინ მას ეს უცხო
 ადამიანები უწყვეტ დახმარებას. ასეთ გარემოში ბავშვს დაახლოებით 3-4
 წლამდე უხდება ცხოვრება. ამრიგად, ჩვენს წინაშე ბავშვის განვითარების
 ახალი პერიოდი დგას, რომელიც მეორე წლიდან იწყება და მეოთხეში თავ-
 დება.

სწორედ ამ დროს მისს გარემოში ახალი ცვლილება იჩენს თავს. გარდა
 იმისა, რომ ბავშვი ეხლა სულ უფრო და უფრო შორდება ოჯახს და შედარე-
 ბით მეტს დამოუკიდებლობას ეჩვევა; იგი ახალ გარემოშიც დგება, რომელიც
 პედაგოგიკურ მოთხოვნილებათა მიხედვით არის ორგანიზებული და ამდენად
 მისი განვითარებისათვის შედარებით უფრო რაციონალურ პირობებს შეიცავს.
 ბავშვი საბავშვო ბაღში შედის, სადაც მისი გარემოს ორგანიზაციას
 კვლავ ზრდადასრულებული, მაგრამ ეხლა უკვე უცხო ადამიანები — საბავშვო
 ბაღის ხელმძღვანელები აწარმოებენ. ბავშვი მათი ხელმძღვანელობით იზრდე-
 ბა, და ეს ზრდა ტოლების წრეში წარმოებს, რაც მის წინაშე ახალ ამოცანებს
 აყენებს. — ამრიგად, განვითარების ახალი პერიოდი ისახება, რომელიც 6-7
 წლამდე გრძელდება და სკოლის წინარე ასაკის სახელწოდებით არის
 ცნობილი.

ასეთი არის ბავშვის განვითარების ის პერიოდი, რომელიც სასკოლო
 ასაკს უსწრებს წინ და თავისი სპეციფიკური ნიშნებით ხასიათდება. სასკოლო
 ასაკი ბავშვის განვითარების შემდეგი საფეხურია, და იგი ცალკე უნდა იქნეს
 შესწავლილი.



თავი მეორე

ადამიანის ხნოვანების აღრიცხვას, ჩვეულებრივ, მისი დაბადების მომენტიდან იწყებენ. მართალია, ამ უკანასკნელს ჩანასახის განვითარების მთელი ცხრა თვის ისტორია უსწრებს წინ, მაგრამ ამას სათვალავში არავინ იღებს, და ეს მიტომ, რომ დაბადებამდე ადამიანი, ანატომიურ-ფიზიოლოგიურად, უფრო ნაწილს შეადგენს დედის სხეულისას, ვიდრე დამოუკიდებელ ორგანიზმს. მისი დამოუკიდებლობა მხოლოდ დაბადების მომენტიდან იწყება და ადამიანის უკანასკნელი ამოსუნთქვით მისი სიკვდილის მომენტიც თავდება.

ამ დროის განმავლობაში ცოცხალი არსება საკუთარი ძალებით ცდილობს დაიკმაყოფილოს თავისი მოთხოვნილებები — იმ პირობებში და იმ საშუალებებით, რომელთაც მას მისი ბუნებრივი და სოციალური გარემო აწვდის. ეს არის, რომ მის სიცოცხლეს შინაარსს აძლევს და ამით მას ნამდვილ ცხოვრებად აქცევს.


დედის გულის ხანა

1. ჩანასახის არსებობა იმ მომენტიდან იწყება, როდესაც მამაკაცის სპერმატოზოიდი დედის კვერცხს უერთდება. ემბრიონი, რომელიც ამ შეერთების აქტის შედეგად ჩნდება, თავისი განვითარების პროცესში ორს მნიშვნელოვან ხანას განვლის, ე. წ. ემბრიონურსა და პლაცენტურს. პირველ ხანაში ემბრიონი ფორმირდება, იგი ადამიანის ჩანასახის გარკვეულ სახესღებულობს; მეორეში — იზრდება და სრულდება, ხოლო მეცხრე თვის ბოლოს დედის მუცელს სტოვებს და ახალდაბადებული ბავშვის სახით გვევლინება.

რომ შეხედოთ მას, დაინახავთ, რომ იგი უკვე ნამდვილი ადამიანია; მაგრამ — არა მარტო გარეგნული შეხედულებით, არამედ იმ მხრივაც, რომ ყველა მნიშვნელოვანი ორგანოები და ამ ორგანოთა სისტემები თითქმის სრულიად მზამზარეული, ყოველ შემთხვევაში, იმდენად მომწიფებული მაინც აქვს, რომ საფუნქციოდ ბევრი არაფერი აკლია.

ქვემოთ დაწვრილებით გვეცნობით, თუ რა მდგომარეობაშია მთავარ ორგანოთა სისტემები. ეხლა კი ჩვენთვის საკმარისი იქნება თუ აღვნიშნავთ, რომ, საერთოდ, მათი განვითარება იმდენად შორსაა წასული, რომ ზრდისა და ფუნქციონალური განვითარების მეტი ბევრი არაფერი დარჩენიათ.

ამრიგად, სულ ცხრაოდე თვის განმავლობაში ერთუჯრედოვანი ჩანასახი ურთულეს და უგანვითარებულეს ორგანიზმად, მზამზარეულ ადამიანად იქცევა.



იბადება საკითხი: როგორია ის პირობები, რომლებშიც ასეთი არსებობა
ლებრივი სწრაფი ზრდა-განვითარება ხერხდება. ცნობილია, რომ ამას
ცოცხალი ორგანიზმის განვითარება დედამიწაზე მრავალის მხრივ იმ პირო-
ბებზეა დამოკიდებული, რომელშიც მას ცხოვრება უხდება: რაც უფრო რთუ-
ლია ეს პირობები, მით უფრო რთული ხდება მათდამი შეგუების ამოცანები
და მით უფრო ძლიერდება ცოცხალი ორგანიზმის განვითარების იმპულსები.

ემბრიონის არაჩვეულებრივი სწრაფი განვითარების ფაქტი ადვილად აფიქ-
რებიანებს აღამიანს, თითქოს დედის მუცელი რთულსა და ცვალებად გარემოს
წარმოადგენდეს და მისადმი შესაგუებლად ორგანიზმს ძალაუფლებურად ეგო-
დენ სწრაფი განვითარების გზის განვლა უხდებოდეს.

ნამდვილად კი ეს ასე არ არის. პირიქით: დედის მუცელი იმ თავითვე
ერთსახოვანს, უცვლელ გარემოს წარმოადგენს, რომელიც ჩანასახს მრავალ-
ფეროვან გალიზიანებათა შემოქმედების ობიექტად როდი აქცევს, არამედ
იცავს და იფარავს მათგან.

ამისდა მიხედვით, ჩანასახი ისეთ გარემოში იზრდება და ვითარდება, სა-
დაც შეგუების აქტები სრულიად არაა საჭირო, რამდენადაც იგი გარე პი-
რობათა უშუალო ზეგავლენისაგან დაცულია.

დედის მუცელში ბავშვს არ სჭირია არც კვებისა და მონელების ორგა-
ნოები, ვინაიდან მისი ორგანიზმი დედის სისხლის მიმოქცევის წრეშია ჩა-
თული; არც სუნთქვის ორგანოები, ვინაიდან არც აქ არის იგი დედისაგან და-
მოუკიდებელი. მას არ სჭირია არც ერთი რეცეპტორი ან ე. წ. გრძნობის ორ-
განო: არც თვალი, ვინაიდან დასანახი მას არაფერი აქვს, არც ყური, რადგან
ბგერას მისთვის არავითარი მნიშვნელობა არა აქვს, არც გემოს, სუნის, ტკი-
ვილისა და ტემპერატურის ორგანოები, ვინაიდან ნორმალურად უცვლელ გარ-
ემოში არც ერთი შესაფერისი გამლიზიანებელი არ შეიძლება მოქმედებდეს
მასზე. არც ფეხია საჭირო ამ გარემოში და არც ხელი, არც სხვა რამ ორგანო,
მიტომ, რომ დედის მუცელი მათი გამოყენებისათვის არავითარ საჭიროებას
არ ბადებს. მიუხედავად ამისა, ჩანასახი ყველაფერს ამას იძენს და ახალშო-
ბილ ბავშვს ყველაფერი ეს იმდენად განვითარებული აქვს, რომ ზოგიერთის
მათგანის ამოქმედებას უკვე პირველი დღიდანვე ახერხებს.

იბადება საკითხი მაშ რა ტენდენციები, მოქმედობს ემბრიონში? რა წარ-
მართავს მის ყოფას და განვითარებას? ცოცხალი ორგანიზმის ძირითად ინს-
ტინქტად ჩვეულებრივ თვით დაცვის ინსტინქტს სთვლიან. მაგრამ ამ ინ-
სტინქტს მხოლოდ ცოცხალი ორგანიზმის საწინააღმდეგოდ მიმართულ ტენ-
დენციათა და მავნე ზეგავლენათა პირობებში აქვს აზრი: ცოცხალი ორგანიზ-
მი თავს იცავს მათგან. რაც შეეხება ემბრიონს, მას ასეთი აქტიური თავდაც-
ვის საჭიროება, რა თქმა უნდა, ჯერ კიდევ არა აქვს: დედის მუცელი, რო-
გორც გარემო, სადაც მას ზრდა უხდება, ნორმალურად, ნამდვილ საფარს
წარმოადგენს, რომელიც მას ყოველგვარი გარე გამლიზიანებლის უშუალო
შემოქმედებისაგან იცავს. მაშასადამე, თავდაცვის ინსტინქტის მოქმედების შე-
სახებ აქ ზედმეტია ვილაპარაკოთ.



ერთი სიტყვით, უღაოა, რომ დედის მუცელში ბავშვის ორგანიზმის რეგულაცია რთულდება და სრულდება, რომ მას გარე პირობათა უშუალო ზეგავლენით თვის აქტიურად არავითარი ანგარიშის გაწევა არ უხდება. მაშასადამე, ცხადია, რომ აქ მისი ორგანოები ვითარდებიან და მწიფდებიან თავისთავად, მარტოდენ შინაგანის კანონზომიერების იმპულსით, გარეშე ყოველგვარი ფუნქციონისა და ვარჯიშისა: დედის მუცლის უცვლელ არეში ორგანიზმი თავისუფლად და წმინდად შლის იმ შესაძლებლობათ, რომელიც მას მეგვირგვინით აქვს თანდაყოლილი.

მაგრამ რაღა წარმართავს ორგანიზმის განვითარებას მას შემდეგ, რაც იგი შინაგანი, მემკვიდრეობით მიღებული იმპულსების ზეგავლენით, თავის ზრდის პროცესს დაამთავრებს, და მარტივი ჩანასახი ბავშვის დასრულებულ ორგანიზმად იქცევა.

როგორც ცნობილია, რამდენიმე თვით ადრე დაბადებამდე ბავშვი მოძრაობას იწყებს: „მუცელი მეძრაო“, ამბობს ასეთ შემთხვევაში დედა. არ არსებობს არავითარი საბუთი ვიფიქროთ, რომ ეს მოძრაობა რაიმე გარე გამიზიანებლის შემოქმედების საპასუხო რეაქციას წარმოადგენდეს. ჩვეულებრივ — სრულიად მარტებულად — მას ე. წ. იმპულსურ, ე. ი. შინაგანი წარმოშვების, მოძრაობათა ჯგუფს აკუთვნებენ. მაგრამ რა არის იმპულსური მოძრაობა? ჩვენ ქვემოთ დავრწმუნდებით, რომ იგი იმ ძირითადი ტენდენციის ამოქმედების ფორმად უნდა ჩაითვალოს, რომელიც ცოცხალ ორგანიზმს ჯერ კიდევ დაბადებამდე უჩნდება და მთელი მისი სიცოცხლის განმავლობაში გარდამწყვეტ გავლენას ახდენს მასზე. ყველაზე ადრე ეს ტენდენცია „მუცლის ძვრის“ სახით იჩენს თავს: უნდა ვიფიქროთ, რომ ჩანასახის სათანადო მოტორული ორგანოები ამ დროისათვის უკვე იმდენად არიან ჩამოყალიბებული, რომ ორგანიზმს მათი ფუნქციონის იმპულსი უჩნდება და იგი მოძრაობას იწყებს.

როგორც ვიცით, თითოეული ფუნქცია, რომელიც ჩანასახში პოტენციალურადაა მოცემული და დედის მუცელში ორგანიზმის, შინაგანი იმპულსების ზეგავლენით, გაფორმების კვალობაზე თავის გარკვეულ სახეს ღებულობს, თავისი შემდეგი განვითარებისათვის აუცილებლად სათანადო გარემოს ზეგავლენას მოითხოვს: თვალი, მაგ., სინათლის სხივების შემოქმედებას, ყური — ჰაერის რხევის ზეგავლენას და სხვ. — ორგანოების შემდგომი ფუნქციონალური განვითარება ასეთი გარემოს შემოქმედების გარეშე სრულიად შეუძლებელია. ამიტომაც ორგანიზმი ან უნდა დაილუპოს, ანდა მან სამუდამოდ უნდა დასტოვოს დედის მუცელი, რომელიც მას სათანადო გარე გამიზიანებელთა მიღების შესაძლებლობას ართმევს. მაშასადამე, მის ბედს ეს ძირითადი ტენდენცია — თავისი ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია — სწყვეტს და დაბადების აქტი ამ ტენდენციის აქტიობის შედეგს წარმოადგენს.

2. როგორ უნდა წარმოვიდგინოთ ბავშვის მდგომარეობა დაბადებამდე? სამწუხაროდ, სრულიად მოკლებული ვართ შესაძლებლობას ამ საკითხზე ემპირიულად შემოწმებული პასუხი გავსცეთ. პრაიერი, მაგალითად, ფიქრობდა, რომ დაბადების წინა ხანა ღრმადილი მავგარ მდგომარეობას უნდა

წარმოადგენდეს, რომელსაც აქა-იქ სუბიექტური განცდები — გრძნობები შეგრძნების მსგავსი ფენომენები არღვევენ.

პრაიერის აზრი, რომ აქ ღრმა ძილის მაგვარ მდგომარეობასთან და არანამდვილ ძილთან გვაქვს საქმე, უღაოა.

მართლაცდა, ჩვენი ძილი ხომ ფხიზლობასაც გულისხმობს — იგი მისი პოლარული მდგომარეობაა. ხოლო რამდენადაც დედის მუცელში ფხიზლობის შესახებ ლაპარაკი ზედმეტია, აქ ვერც ჩვეულებრივი ძილის შესახებ ვილაპარაკებთ, ალბათ, უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყვოდით, რომ აქ ისეთს თავისებურ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, რომელიც არც ნამდვილ ძილს წარმოადგენს და არც ნამდვილ სიფხიზლეს, — სპეციფიკურ დიფუზიურ მდგომარეობასთან, რომელიც შემდეგ, ერთის მხრივ, ნამდვილი ძილის და, მეორეს მხრივ, სიფხიზლის მდგომარეობად დიფერენცირდება.

აქვს თუ არა ბავშვს დაბადებამდე (ფეტუსს) ფსიქიკური განცდები? პრაიერი, როგორც ვიცით, ემოციონალურად აღბეჭდილი შეგრძნებების არსებობას აღიარებს. მაგრამ დედის მუცლის პერიოდის ნორმალური პირობები ისეთია, რომ ფსიქიკურის არსებობას იქ არც რაიმე საბაბი ექნებოდა და არც რაიმე აზრი. ეს იმდენად ცხადია, რომ პრაიერის მიერ ნაგულისხმევი განცდებიც კი — ემოციონალურად აღბეჭდილი შეგრძნებები — მისი აზრით კანისა და კუნთების შემთხვევითი გაღიზიანების შედეგად უნდა ჩნდებოდნენ, იმ გაღიზიანების შედეგად, რომელსაც ან თვით ფეტუსის ანდა დედის შემთხვევითი მოძრაობების შემოქმედება და არა ნორმალური პირობების ზეგავლენა უნდა იწვევდეს. ასეთ არაჩვეულებრივ ზეგავლენათა გამო, ვინ იცის, შეიძლება, მართლაც, ჩნდებოდეს რაიმე, ფსიქიკურის მკვარე ფენომენი; მაგრამ ეს ისევე არადამახასიათებელი იქნებოდა ფეტუსის მდგომარეობისათვის, როგორც თვით მისი გამომწვევი შემთხვევითი ზეგავლენა ფეტალური განვითარების გარემოსათვის.

ამრიგად, ჩვენ სრული საბუთი გვაქვს დავასკვნათ, რომ ფეტალური მდგომარეობა ცოცხალი ორგანიზმის ისეთი მდგომარეობაა, რომელიც, უწინარეს ყოვლისა, გარე პირობათა უშუალო ზეგავლენის გარეშე ვითარდება და ამდენად სრული თვითმყოფლობითა და დამოუკიდებლობით ხასიათდება.

3. თუ ასეთია დედის მუცლის ბავშვობის სტრუქტურა, მაშინ თავისთავად წყდება საკითხიც ამ პერიოდის ფუნქციის შესახებ: მართლაცდა, თუ მას გარე გამიზიანებელთა უშუალო ზეგავლენის გარეშე განვითარება ახასიათებს, მაშინ ცხადია, რომ მხოლოდ აქ ეძლევა ცოცხალ ორგანიზმს შესაძლებლობა მართო შინაგანი ფაქტორის მიხედვით წარმართოს: დედის მუცლის პერიოდი ეს ის ხანაა, როდესაც ორგანიზმი დაუბრკოლებლივ შლის თითქმის მხოლოდ იმ შესაძლებლობათ, რომელნიც მის საფუძველმდებელ გენებში მარხია. ეს ის ხანაა, რომელიც აუცილებელია, რათა ემბრიონი იმ გარკვეული ცხოველის ორგანიზმად იქცეს, რომლის ჩანასახსაც იგი წარმოადგენს.

თავისთავად იგულისხმება, ადამიანის ორგანიზმის ფორმაციის პროცესში რომ ცვალებად პირობათა ზეგავლენის არეში წარმოებულიყო, იგი ასე აღვი-

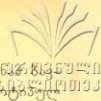


ლად თავის მიზანს ვერ მიაღწევდა. ასეთი პროცესის შედეგად საცესებით ისეთი ორგანიზმი კი არ ჩამოყალიბდებოდა, როგორც შესაძლებლობაც ძირითადად გენებშია ჩასახული, არამედ — გარე პირობათა ცვალებადობის გამო — ალბათ, საგრძნობლად განსხვავებული. დედის მუცლის პერიოდის ფუნქცია მაშინ არის, რომ იგი ადამიანის ჩანასახის მხოლოდ შინაგანი ფაქტორის ზეგავლენით განვითარებისა და, ამრიგად, ადამიანის ტიპური ორგანიზმის სწორი ფორმაციის შესაძლებლობას იძლევა.

ახალდაბადებულობის ხანა

I. ახალდაბადებულის გარემო

1. მეცხრე თვის ბოლოს ნაყოფი დედის მუცელს სამუდამოდ სტოვებს: იგი იბადება და ამ აქტივით ცოცხალი არსების ბედი ერთბაშად ძირიან-ფესვიანად იცვლება: 1) იგი დედის სხეულს სწყდება და ანატომიურად და ფიზიოლოგიურად დამოუკიდებელ არსებად იქცევა; 2) იგი გარე გემლიზიანებელთა მოკლებული არიდან ერთბაშად ურიცხვფეროვან გემლიზიანებელთა სამყაროში გადადის. შეიძლება ითქვას, რომ არც ერთი გეოლოგიური კატაკლიზმი, არ სცვლის არსებულ მდგომარეობას. ისე ანაზღაურად და ისე ძირითადად, როგორც დაბადების აქტი. თვით მომენტი ამ ცვლილებისა — დაბადების აქტი — სრულიად უჩვეულოსა და სამძიმო პირობებში აყენებს ბავშვის ორგანიზმს. ჩვენ არ ვიცით დაბეჯითებით, განიცდის რასმე დაბადების დროს ბავშვი, თუ არა, მაგრამ მის თითო სხეულს იმდენი არაჩვეულებრივ ძლიერისა და უხეში ზემოქმედების ატანა უხდება, რომ მომავალში მას ამის მსგავსიც კი არაფერი შეხვდება. „ჩვენ რომ საკუთარი დაბადების შთაბეჭდილების მოგონება შეგვეძლებოდაო“, ამბობს ერთი ავტორი, უეჭველია, მას ასე აეწერდით: „უფსკრულში გადაჩეხა, არაჩვეულებრივ მტკივნეული წნეხა თავსა და მთელ სხეულზე ძლიერ ვიწრო არხში გავლის დროს, ხრჩობა, წამოყვირება, მცირეოდენი შეება, ხელახალი ხრჩობა, შეება და, ბოლოს, ჩაძინება; ამასთან ერთად ძლიერი სიცივე, ხრიალი და ბრჭყვიალა სინათლე, გულისცემა, თითქოს სკდებოდეს იგი და ასთმატურად სუნთქვა“. ყოველ შემთხვევაში, დაბადების აქტის დროს ბავშვის სხეული, რომლისთვისაც ამ მომენტამდე ყოველი გარე გემლიზიანებლის ზეგავლენა სრულიად უცნობი იყო, ერთბაშად ამ უკანასკნელის უხეში შეტევის მსხვერპლად იქცევა. თავისთავად იგულისხმება, ბავშვის ორგანიზმი გარემოს ამ პირველს ძლიერ შეტევას ურეაქციოდ ვერ დატოვებს. და ეს პირველი და ამავე დროს უეჭველად უაღრესად ინტენსიური რეაქცია შეუძლებელია განსაკუთრებით ღრმა კვალს არ აჩენდეს ახალშობილის თითო ორგანიზმს და იმდენად ღრმას, რომ ყოველი შემდეგი რეაქცია, რამდენადაც იგი გარე გემლიზიანებლის ზეგავლენით იქნება გამოწვეული, ამ პირველი რეაქციის კვალის მიხედვით არ მიმდინარეობდეს. ამიტომ პირდაპირ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ცხოვრების პირველი პერიოდი, ე. წ. ახალდაბადებულობის ხანა 3 ბავშვის ფსიქოლოგია



ნა მანამ გრძელდება, სანამ ეს მდგომარეობა არ შეიცვლება, ე. ი. სანამ ჩვენს შვი გარე გამლიზიანებელთ ზემოქმედების საპასუხოდ ამ სტერეოტიპულ რეაქციას თავს არ დაანებებს.

2. დაბადების აქტით ახალშობილი ინდივიდის დამოუკიდებელი არსებობა იწყება. მაგრამ რაში მდგომარეობს ეს დამოუკიდებლობა? რაკი იგი დედის მუცელს სწყდება, იგი ცალკე ანატომიურ-ფიზიოლოგიურ ერთეულად იქცევა და, თუ წინათ არც დამოუკიდებელი კვება ჰქონდა და არც დამოუკიდებელი სუნთქვა, ეხლა ყველა ეს ფუნქციები თვითონ უნდა იტვირთოს. როგორც ჩვეულებრივ ფიქრობენ, თ ვ ი თ დ ა ც ვ ი ს ინსტინქტი, რომელიც ახალშობილის ორგანიზმში იღვიძებს, ამიერიდან მისი ქცევის ძირითად წარმართველ ძალად იქცევა. მაგრამ არა ნაკლები მნიშვნელობა აქვს მეორე ძირითად ინსტინქტს ან ტენდენციას, რომლის აქტიობაც, როგორც დავინახეთ, უკვე წინა საფეხურზეც დასტურდება და რომლის ბუნებრივ შედეგსაც თვითონ დაბადების აქტი შეადგენს, — სახელდობრ, არსებული ფუნქციების ამოქმედების ტენდენციას. პატარა ადამიანი, ამ ორი ძირითადი ტენდენციით აღჭურვილი, აბიჯებს ცხოვრების ბჭეს და სრულიად ახალ გარემოში იწყებს არსებობას.

3. მაგრამ როგორია ეს ახალი გარემო? პირველი შეხედვით იგი ძირიანფესვიანად განსხვავდება იმ არისაგან, რომელშიც დაბადებამდე ვითარდებოდა ბავშვის ორგანიზმი. მართლაცდა, ის ხომ ამიერიდან იმ დიდ ფიზიკურ სამყაროში იწყებს ცხოვრებას, რომელიც მოვლენათა აურაცხელ მრავალფეროვანობას შეიცავს და მხოლოდ დაუღალავი ბრძოლის შედეგად გვაწვდის იმას, რაც აუცილებელია ჩვენი არსებობისათვის. ახალდაბადებული ბავშვი ამ უღმობელი სამყაროს მკვიდრად იქცევა. მაგრამ ეს მხოლოდ პირველი შეხედვით არის ასე.

ნამდვილად კი საქმე სხვაგვარად უნდა წარმოვიდგინოთ. არსად დედამიწის ზურგზე კულტურული განვითარების არც ერთ საფეხურზე არ შეიძლება ისეთი მდგომარეობის დადასტურება, რომ ახალდაბადებული მართლა ამ მრავალფეროვან ბუნებრივ გარემოში იწყებდეს ცხოვრებას. ყველგან, განვითარების ყველა საფეხურზე, ბავშვსა და ბუნებას შორის ის სოციალური ერთეული დგება, რომელსაც ახალდაბადებულის მშობლები ეკუთვნიან. იმის მიხედვით, თუ როგორია ამ სოციალური ერთეულის ეკონომიური და საერთო კულტურული მდგომარეობა, მუშავდება გარკვეული წესები ბავშვის მოვლისა, რომლის ძირითადი აზრი და ხასიათი არსებითად ბავშვზე მოქმედ გარე გამლიზიანებელთა რაოდენობითსა და რომელობითს განსაზღვრულობაში მდგომარეობს, ე. ი. მუშავდება ის, რასაც ჩვენ ასაკობრივ გარემოს ვუწოდებთ.

ბავშვის გარემოდ, მამასადადე, თავიდანვე ის უთვალავი გარე-გამლიზიანებელთა სამყარო კი არ ხდება, რომელიც ფიზიკური ბუნების სახით დედის მუცლის გარემოს უკიდურეს წინააღმდეგობას წარმოადგენს, არამედ სოციალური წრის მიერ განსაზღვრული, სახეშეცვლილი ასაკობრივი გარემო, რომე-



ლიც ბავშვის მოვლის ამა თუ იმ სისტემის სახით კაცობრიობის განვითარებაში ყველა საფეხურზე შეიძლება დადასტურდეს.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ასაკობრივი გარემოს ძირითადი აზრი ბავშვზე მოქმედ გამლიზიანებელთა რომელობითსა და რაოდენობითს განსაზღვრაში მდგომარეობს. შეიძლება ითქვას, რომ „ჩვეულებრივი ხალხური წესი ბავშვის მოვლისა არსებითად მთელი დედამიწის ზურგზე ერთიდაიგივეა. იგი არც გოგრაფიულ ფაქტორზეა დამოკიდებული, არც სოციალურზე და არც სარწმუნოებრივზე“. რამდენადაც ეს ახალდაბადებულის მოვლის წესის გავრცელებულობას ეხება, ეს სწორია. მაგრამ, რამდენადაც მოვლის წესი გამლიზიანებელთა რაოდენობითსა და რომელობითს შერჩევაში მდგომარეობს, პლოსის აზრი მცდარია. სრულიად უდაოა, რომ ეს შერჩევა ყოველთვის სოციალური ერთეულის შეხედულებათა, ინტერესთა და შესაძლებლობათა მიხედვით ხდება; იქ, სადაც ეკონომიური ურთიერთობა ისეთია, რომ ყოველი ახალი პირი ზედმეტსა და უსარგებლო ტვირთს წარმოადგენს, იქ, რა თქმა უნდა, ბავშვზე ზემოქმედ გამლიზიანებელთა შერჩევაზე თავს არაჟინ იწუხებს და მას ზოგჯერ სრულიად უპატრონოდაც სტოვებენ. იქ, სადაც განსაკუთრებით ფიზიკური ძალა და სმტანლობა ფასდება, როგორც მაგალითად, ეს ძველ სპარტაში იყო, ბავშვზე მოქმედ გამლიზიანებელთა შერჩევაც თავისებურია: აქ ხშირად შეხედებით ისეთ წესს ბავშვის მოვლისას, რომელსაც ერთი ავტორი ფეტოფობურს უწოდებს და მოკლედ შემდეგაირად ახასიათებს: „ბავშვს დაბადებისთანავე — ხოლო ამის შემდეგ ცვალებადი სიხშირით — ცივ წყალში აბანებენ, სრულიად შიშველს ძირს, მიწაზე, სდებენ ანდა მაგრად ვაკრულს, მოძრაობის შესაძლებლობას მოკლებულს, სტოვებენ“. დამახასიათებელი ბავშვის ასეთი მოვლის წესისათვის ის არის, რომ იგი ასეთ გარემოს წარმოადგენს, რომელიც განსაკუთრებით დიდად განსხვავდება დედის მუცლის გარემოსაგან: თუ ამ უკანასკნელს სითბო, სიბზილუ და უგამლიზიანებლობა ახასიათებს, აქ სწორედ საწინააღმდეგო მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე. ამიტომაა, რომ ბერნფელდი მას ფეტოფობურს უწოდებს. ამ წესის მომხრენი იმით ამართლებენ მას, რომ ფიქრობენ, ბავშვის სხეულის გამაგრება და ახალი გარემოსადმი შეგუება ყველაზე უკეთ სწორედ ამ გზით შეიძლებაო.

მაგრამ ყველაზე უფრო გავრცელებული და, ასე ვთქვათ, ბუნებრივი წესი ბავშვის მოვლისა სხვაგვარია. სანიმუშოდ შეიძლება თუნდ ის წესი ავიღოთ, რომელიც ჩვენს ხალხშია გავრცელებული. ბავშვი რომ დაიბადება, იგი თბილი წყლით იბანება, მერე თბილად აკვანში არტახებით ჩაიკვრება, სინათლისაგან დასაცავად სახეზე რამე ეფარება, აკვანი ირწყვება და ბავშვი „იძინებს“. საზოგადოდ, ცდილობენ სიჩუმე დაიცვან, რომ ბავშვი არ გააღვიძონ. — ეს, პრინციპში, სწორედ ის წესია, რომელიც თითქმის ყველგან, მთელი დედამიწის ზურგზეა გავრცელებული და რომლის შესახებაც პლოსი ამტკიცებს, თითქოს იგი ბავშვის მოვლის ბუნებრივი, სხვადასხვა ფაქტორებზე დამოუკიდებელი წესი იყოს. დამახასიათებელი მისთვის ისაა, რომ იგი ბავშვის ახალ



გარემოს დედის მუცლის გარემოს უახლოვებს. ამიტომაც მას ფეტილი უწევი ეწოდება.

რამდენადაც ამ წესის ძირითადი აზრი გარე სამყაროს შესაძლო გამლი-
ზიანებელთა შემოფარგვლასა და ამ სახით ახალშობილი ბავშვისათვის ხელ-
საყრელი გარემოს შექმნაში მდგომარეობს, — ეს წესი, მართლაც, ყველაზე
უფრო ბუნებრივად უნდა ჩაითვალოს. მაგრამ იგი ყველგან და ყოველთვის
ერთნაირი არ არის: ოჯახის კულტურულ მდგომარეობაზე, განსაკუთრებით
კი, მის სოციალურ-ეკონომიურ ვითარებაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად
შესძლებს იგი გარემყარის ურიცხვ შესაძლებლობათა ისეთ ჩარჩოში ჩაყენე-
ბას, რომ ოჯახის ახალშობილი წევრისათვის მართლა ფეტოფილური გა-
რემო შეიქმნეს.

ამგვარად, ცხადი ხდება, რომ ახალდაბადებული ბავშვის გარემოს ბუნებ-
რივი გარე სამყარო კი არ წარმოადგენს, რა სახითაც იგი უშუალოდაა მოცე-
მული, არამედ ის კომპლექსი გარე მოვლენათა, რომელიც საზოგადოების გან-
ვითარების მონაცემ საფეხურზე მიზანშეწონილად ითვლება ბავშვის განვი-
თარებისათვის.

როგორ იქცევა ახალდაბადებული ამ ახალ გარემოში? სანამ ამ საკითხის
შესწავლას შევუდგებოდეთ, საჭიროა წინასწარ მისი ფიზიკური ორგანიზმის
მდგომარეობა გავეთვალისწინოთ.

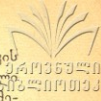
II. ახალდაბადებულის ფიზიკური სიძველე

1. ახალდაბადებულის სიმაღლე, თანახმად სხვადასხვა მკვლევარის ცნო-
ბებისა, 50 სანტ. უდრის. მაგრამ, რასაკვირველია, ყველა ბავშვზე ეს არ
იქმის. არის შემთხვევები, რომ ზოგიერთი ახალდაბადებული გაცილებით
ნაკლებს ან მეტს სიმაღლისაა. ეს სხვადასხვა ფაქტორზეა დამოკიდებული.
როგორც ცნობილია, ერთგვარი მნიშვნელობა აქვს აქ ბავშვის მემკვიდრეო-
ბას. ეს ნათლად ჩანს წინამდებარე ცხრილიდან (ცხრილი № 1), რომელიც
შეიცავს ცნობებს სხვადასხვა ეროვნული შთამომავლობის ახალდაბადებულთა
სიმაღლის შესახებ.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, განსხვავება სხვადასხვა ეროვნების ახალდა-
ბადებულთა შორის იმდენად დიდი არ არის, რომ მაინცდამაინც ყურადღების
ღირსი იყოს.

ერთგვარ განსხვავებას იძლევა ახალდაბადებულთა სქესობრივი კუთვნი-
ლების მომენტიც: ყველა ქვეყნებში ქალი უფრო დაბალი ტანის იბადება,
ვიდრე ვაჟი (განსხვავება, საშუალოდ, 0,6 სანტ. უდრის). ქართველი ახალ-
დაბადებული ქალი კი 0,85 სანტ. უფრო დაბალია, ვიდრე ვაჟი. ზოგიერთი
მკვლევარის აზრით (მაგ. ტობინარ-ის), რაც უფრო მაღალი ტანისაა რასა,
მით უფრო დიდია სიმაღლის განსხვავება ქალ-ვაჟთა შორის. ეს დებულება
ქართველი ბავშვების მასალაზეც მართლდება.

სიმაღლეზე გავლენას ახდენს აგრეთვე მშობელთა ასაკი, მათი ეკონომი-
ური მდგომარეობა და, დასასრულ, ისიც, მრავალშობიარეობა შეილება ახალ-



დაბადებული, თუ პირმო. ცხრილი № 2 შეიცავს ცნობებს დედის ასაკის გავლენის შესახებ თბილისელ ახალშობილთა სიმალლეზე, ხოლო ცხრილი № 3 — ეკონომიური მდგომარეობისა და მრავალშობიარობის გავლენის შესახებ უცხოელ ახალდაბადებულთა სიმალლეზე.

ცხრილი № 1. (უგრელიძის მიხედვით)

ეროვნება	ვაგი	ქალი	ორივე სქესის	სხვაობა	
გერმანელი ბავშვი	50	49	49,5	1,0	Гундобин-Бондырев | მ. უგრელიძე | Бабабясыц
ფრანგი ბავშვი.	49,8	49,3	49,5	0,5	
ინგლისელი ბავშვი	—	—	4,10	—	
რუსი "	49,3	48,6	48,9	0,7	
სომეხი "	49,93	49,09	49,49	0,84	
ქართველი "	50,33	49,45	49,89	0,88	
ქართველი "	50,85	50,24	50,59	0,57	

ცხრილი № 2 (უგრელიძის მიხედვით)

დედის ასაკი	ქართველი		სომეხი		რუსი	
	სიმალლე სანტიმ.		სიმალლე სანტიმ.		სიმალლე სანტიმ.	
	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი
20 წ.	49,9	49,9	49,5	48,1	51,0	48,8
20—30	51,5	49,9	47,9	49,8	50,5	48,2
30—40	50,9	49,1	50,3	43,7	50,2	50,0
40-ს ზევით	—	—	—	—	49,0	—

თუ რომ აქ მოყვანილი ცნობებით ვიხელმძღვანელებთ, კერძოდ, ქართველი ახალდაბადებულების შესახებ შეიძლება ითქვას, რომ უდიდესი სიმალლის ვაყები 20 — 30 წლ. დედებს ებადაბათ (მასალის უთანაბრობის გამო ამ ცნობების ავტორსაც უჭირს აქედან რაიმე დასკვნა გამოიყვანოს). ხოლო უდიდესი სიმალლის ქალები — 20 წელზე უფრო ახალგაზრდა დედებს.

ცხრილი № 3

	1912—13 წწ.	1920—22 წწ.
პირმო ვაყები	49,1	48,1
პირმო ქალები	48,4	47,8
მრავალშობიარეთა ვაყები	49,4	49,1
მრავალშობიარეთა ქალები	48,9	48,3



როგორც ვხედავთ (ცხრილი № 3) პირშომონი უფრო დაბალია, ვიდრე მრავალშობიარეთა ახალდაბადებულები.

რაც შეეხება მშობელთა ეკონომიურ მდგომარეობას, მისი გავლენა საკმაოდ თვალსაჩინოდ უნდა ჩაითვალოს: როგორც ამავე ცხრილიდან ჩანს, ომის წინა დროს დაბადებულნი (1912—13 წწ.), ჩვეულებრივ, უფრო დიდტანის არიან, ვიდრე ომის შემდეგ (1920—1922 წწ.) დაბადებულნი.

2. ახალდაბადებულის წონა, ჩვეულებრივ, 3—3,5 კილოგრამს უდრის. რასაკვირველია, ყველა დღეურ ახალდაბადებულს ეს წონა არა აქვს: უმცირესი წონის ბავშვები 2,5 კილოგრამს იწონიან, ხოლო უდიდესი წონის — 4 კილოგრამზე მეტს. პირველნი სუსტბად ითვლებიან, მეორენი კი — გიგანტებად ანუ ბუმბერაზებად.

პროფ. უგრელიძის მიხედვით, ეს წონა თბილისელ ქართველ, სომეხ და რუს ახალდაბადებულთა შორის შემდეგნაირადაა განაწილებული (ცხრილი № 4).

ცხრილი № 4 (უგრელიძით)

	4000 გრ. მეტი წონით		3999—3200-მდე		3199—2500-მდე	
	ვაჭი	ქალი	ვაჭი	ქალი	ვაჭი	ქალი
ქართველი	7%	2,3%	53,3%	46%	39,3%	51,6%
სომეხი	3,4%	0,6%	40,3%	34%	56,3%	63,3%
რუსი	3%	2%	46%	49%	50%	51,3%

ამ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ ბლონსკისა და სხვათა დებულება იმის შესახებ, რომ მე მკვიდრობას ახალდაბადებულთა წონაზეც აქვს გავლენა, საერთოდ, სწორად უნდა ჩაითვალოს. აღსანიშნავია ოლონდ. რომ ეს გავლენა არც იმდენად თვალსაჩინოა, რომ სხვა ფაქტორთა გავლენას ფარავდეს. პირიქით, როგორც ეხლავე დავრწმუნდებით, უფრო ხშირად საწინააღმდეგო მდგომარეობას აქვს ადგილი: არის ფაქტორები, რომელთაც გაცილებით მეტი გავლენა აქვთ ახალდაბადებულის წონაზე, ვიდრე შთამომავლობას. ამ დებულებას დასავლეთი ევროპისა და ამერიკის ახალდაბადებულთა შესახებ მასალებიც ადასტურებენ.

რაც შეეხება სქესობრივ განსხვავებულობას, იგი ყველა მკვლევარის მიერ იქნა დადასტურებული: ქალი საშუალოდ, ჩვეულებრივ, ვაჭებზე ნაკლებს იწონის. ამას ცხრილი № 5 ამტკიცებს.

ახდენს თუ არა ბავშვის წონაზე რაიმე გავლენას მშობლების ეკონომიური უზრუნველყოფა, ამ საკითხზე ურთიერთის საწინააღმდეგო მასალა იქნა მიღებული. დასავლეთი ევროპის მკვლევართა უმრავლესობა იმ აზრს ადგია, რომ ფეტუსი პარაზიტია, დედის ხარჯზე იკვებება და ამიტომ დედის კვება



მასზე თითქმის არავითარ გავლენას არ ახდენს. სამაგიეროდ, პელების ცნობების მიხედვით, საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი. პროფ. უგრელიძე საკმაოდ დიდი მასალის განხილვის შედეგად ასეთ დასკვნამდე მიდის: „გარჩეული ლიტერატურისა და ჩვენი საკუთარი დაკვირვების მიხედვით, არ შევიძლიან უარყოთ, რომ დედის კვებას გავლენა აქვს ნაყოფის განვითარებაზე. მაგრამ ეს გავლენა არც ისეთია, როგორც ეს თეორიული მოსაზრებით იყო მოსალოდნელი. ევროპის სახელმწიფოებმა დიდი ეკონომიური კრიზისი განიცადეს, მაგრამ ფეხმძიმენი კვების ნაკლებობის დროს, ეტყობა, თავისი მარაგით ასაზრდოებდნენ ნაყოფს“.

ცხრილი № 5 (უგრელიძის მიხედვით)

გ რ ო ვ ნ ე ბ ა	ვაფი	ქალი	განსხვავ.	აგტორი
ქართველები	3292	3120	162	უგრელიძე
სომხები	3250	3100	150	
რუსები	3250	3100	150	გუნდობინი
გერმანელები	3400	3200	200	კამერერ
ფრანგები	3130	3020	110	ვარიო და ფლინ.

ახალდაბადებულის წონაზე გავლენა აქვს აგრეთვე იმას, თუ წელიწადის რომელ დროს მოხდა მშობიარობა: ჩვეულებრივ, ზაფხულსა და შემოდგომაზე დაბადებულნი უფრო მეტს იწონიან, ვიდრე გაზაფხულსა და ზამთარში დაბადებულნი (ცხრილი № 6).

გარდა ამისა, პირველმშობიარე დედების ახალდაბადებულნი არა მარტო სიმაღლით, არამედ წონითაც ჩამოუვარდებიან მრავალმშობიარეთა ბავშვებს. ცხრილი № 7, რომელიც თბილისში დაბადებულ ბავშვთა შესახებ ცნობებს შეიცავს, ამ დებულების დასაბუთებას იძლევა.

ცხრილი № 6 (უგრელიძით)

	გაზაფ. დაბ. წონა	ზაფხულ. დაბ. წონა	შემოდგ. დაბ. წონა	ზამთარში დაბ. წონა
უგრელიძე	3062	3319	3267	3085
გელერ-ლევიტოვა	3270,86	3320,12	3330,17	3280,43
დულოცკი	3372	3396	3421	3363
იხაქსენ	3556	—	3558	—

	ქართველი		სომეხი		რუსი	
	პირველ. მშობიარე	მრავალ მშობიარე	პირველ. მშობიარე	მრავალ მშობიარე	პირველ. მშობიარე	მრავალ მშობიარე
ვაჟი . . .	3282	3503	3158	3349	3266	3562
ქალი . . .	3156	3159	2925	3145	3233	3215

როგორც ვხედავთ, აღნიშნული დებულება უმთავრესად ვაჟებს ეხება, ხოლო, რაც შეეხება ქალებს, აქ განსხვავება ისე მცირეა, რომ მასზე ლაპარაკი არ ღირს (უგრელიძე).

საინტერესოა, რომ, მაგალითად, პელერის ცნობების მიხედვითაც პირმშო ვაჟები უფრო განსხვავდებიან თავისი წონით მრავალმშობიარეთა ვაჟებისაგან, ვიდრე ქალები. შეიძლება ეს იმით აიხსნებოდეს, რომ ქალები მრავალმშობიარეთაც უფრო მსუბუქი ებადებათ, ვიდრე ვაჟები.

3. ახალდაბადებული ბავშვის ყოველდღიური აწონვის შემთხვევაში ერთი ფრიად პარადოქსალური მოვლენა იჩენს თავს, რომელიც პირველად როდერე-ის მიერ ყოფილა აღწერილი (1753 წ.). პირველი დღეების განმავლობაში ბავშვი კი არ მატულობს წონაში, არამედ კლებულობს. გასაგებია, რომ ამ ფაქტით მრავალი მკვლევარი დაინტერესდა და ამჟამად საბოლოოდაა დადგენილი, რომ ცხოვრების ჩვეულებრივ პირობებში მისი თავიდან აცილება სრულიად შეუძლებელია და, მაშასადამე, იგი „ფიზიოლოგიურ მოვლენად“ უნდა იქნეს მიჩნეული.

რამდენ ხანს გრძელდება „წონის ფიზიოლოგიური დაკლება“, ამ საკითხზე ცხრილი № 8 იძლევა პასუხს. იგი თბილისელ ახალდაბადებულთ ეხება და, რამდენადაც არსებითში სხვა ქვეყნებში მიღებულ ცნობებს ეთანხმება, შეგვიძლია მისი გათვალისწინებით დავკმაყოფილდეთ.

ცხრილიდან ჩანს, რომ წონაში კლება სულ 2—3 დღე გრძელდება: ახალშობილთა უდიდესი პროცენტი ან მეორე დღეს ამთავრებს წონაში კლებას და ან მესამე დღეს; განსხვავება სხვადასხვა ეროვნების ან სხვადასხვა სქესის ბავშვთა შორის იმდენად მცირეა, რომ ანგარიშგასაწევი არ არის. რაც შეეხება დაკლებული წონის რაოდენობას, ეს შემდეგი ცხრილიდან ჩანს (ცხრილი № 9).

ბავშვების რაოდენობა %, რომელთაც წონის კლება უთავდება

ეროვნება	1 დღე		2 დღე		3 დღე		4 დღე		5 დღე	
	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი
	ქართველი	—	6,0	42,2	60,0	51,9	20,0	1,9	12,0	1,9
სომეხი	7,0	12,5	63,0	62,6	22,7	21,1	5,1	4,2	1,7	—
რუსი	15,6	44,4	67,4	44,4	15,6	11,1	—	—	2,0	—

აქ ცალკეა აღრიცხული 2500—3000 გრ., 3000—3500 გრამ., 3500—4000 გრამიანი და 4000 გრამზე მეტი სიმძიმის ახალდაბადებული ბავშვების წონის საშუალო დანაკლისი. რადგანაც ეროვნული შთამომავლობის მიხედვით განსხვავება დიდი არ არის, ცხრილში მხოლოდ ქართველი ახალდაბადებული ბავშვების შესახებაა ცნობები შეტანილი.

ამ ცხრილიდან შეიძლება შემდეგი დასკვნების გამოყვანა: 1) წონის ფიზიოლოგიური დანაკლისი პირველ დღეს გაცილებით მეტია, ვიდრე შემდეგ დღეებში; 2) რაც უფრო დიდი წონის არის ბავშვი, მით უფრო მეტს ჰკარგავს იგი, თუ მხედველობაში გვეყოლება საშუალო წონის ბავშვები; ხოლო რაც შეეხება შედარებით სუსტებს, ისინი საშუალოზე თუ არა მეტს, ნაკლებს მაინც არ ჰკარგავენ; 3) ბავშვის სქესს, როგორც ჩანს, მნიშვნელოვანი როლი აქვს: მაშინ, როდესაც ყველა ვაჟები საშუალოდ 207,2 გრამს ჰკარგავენ, ქალებს მხოლოდ 158,4 გრამი აკლდებათ; განსხვავება 48,7 გრ. უდრის; 4) პირ-პირონი 38,3 გრამით ნაკლებს ჰკარგავენ, ვიდრე შემდეგშობილნი.

ცხრილი № 9 (შედგენილია უგრელიძის მიხედვით)

წონა დაბად გრამ.	1 დღე		2 დღე		3 დღე		4 დღე		ჯამი	
	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი
2500 }	139,0	131,5	30,5	53,0	10,5	12,5	2,3	9,0	182,3	206,0
3000 }	158,9	130,6	36,8	34,3	19,1	17,6	1,3	3,9	216,1	186,4
3500 }	192,7	182,1	37,1	14,2	12,4	14,1	2,1	3	244,3	213,4
3500 }	192,7	182,1	37,1	14,2	12,4	14,1	2,1	3	244,3	213,4
4000 }	192,7	182,1	37,1	14,2	12,4	14,1	2,1	3	244,3	213,4
საშ. დანაკლისი ყვე- ლა წონის ბავშვ.	163,4	148,0	34,8	33,8	13,6	14,7	1,9	5	213,7	201,5
პირმშ.	—	—	—	—	—	—	—	—	230,8	—
შემდეგ შობილ.	—	—	—	—	—	—	—	—	192,5	—



საინტერესოა, თუ რამდენი ღლის შემდეგ ახერხებენ ბავშვები პირვანდელი წონის აღდგენას. არსებული გამოკვლევების მიხედვით, დელი წონის აღდგენა ყველა ბავშვს ერთსა და იმავე ვადაში როდი უხერხდება: ზოგი უფრო ადრე აღწევს მას, ზოგი უფრო გვიან.

ავტორების დიდი უმრავლესობის ცნობების მიხედვით, ეს ვადა 7 დღესა და 14 დღეს შუა რხვეალობს. რაც შეეხება ჩვენს ბავშვებს, მათგან 6—7 ღლის განმავლობაში მხოლოდ 22,4% აღიდგენს თავის პირვანდელ წონას (უგრელიძე). აღსანიშნავია, რომ ქალების პირვანდელ წონის აღდგენა, ცოტა უფრო გვიან ხდება, ვიდრე ვალებისა.

დასასრულ, საინტერესოა, თუ რით უნდა აიხსნას წონის ფიზიოლოგიური კლების მოვლენა. ამ საკითხზე საბოლოო პასუხი ჯერ კიდევ ვერ არის მონახული. გუნდობინის აზრით, გადამწყვეტ როლს ამ შემთხვევაში შემდეგი გარემოება უნდა ასრულებდეს: 1) ახალდაბადებული საკმარის საკვებს ვერ ღებულობს ან იმის გამო, რომ იგი ჯერ კიდევ არ არის წოვას შეჩვეული, ანდა აგრეთვე იმის გამოც, რომ პირველ დღეებში დედასაც არა აქვს საკმარისი რძე, 2) ბავშვი ბევრს ჰკარგავს როგორც პერსპირაციით, ისე სითბოს ძლიერი გამოყოფის გამოც, 3) ახალდაბადებულის ორგანიზმის საერთო სისუსტის გამო საკვებ ნივთიერებათა შეთვისება საკმაო სისრულით არ უნდა ხდებოდეს. მთავარი მიზეზი, გუნდობინის აზრით, ნივთიერებათა გაცვლა-გამოცვლის უწყესრიგობაში უნდა ვეძოთ, რაც, თავის მხრივ, მთელი ორგანიზმის ფუნქციონალური სისუსტით აიხსნება. — უკანასკნელ ხანებში წონის ფიზიოლოგიური დაქვეითების მიზეზად ფილტვებისა და კანის მიერ წყლის გამოყოფის თვლიან: შენიშნულია, რომ წონის დაკლების დროს სისხლი სქელდება, ხოლო მატების დროს რაოდენობით იზრდება; გარდა ამისა, დაკარგული წონის უმეტესი რაოდენობა წყალზე მოდის (ბირკე-დელშტაინის დაკვირვებით, ახალდაბადებულს 12 საათის განმავლობაში 126 გრ. დაუკარგავს და აქედან 90 გრ. მარტო წყლის ხარჯზე მომხდარა). ზოგიერთი ავტორის აზრით, წყლის ასეთი ენერგიული გამოყოფის მიზეზი ის უნდა იყოს, რომ ახალდაბადებულის საკვები დედის რძე სისხლის მარილების მხოლოდ ერთს მესამედს შეიცავს: მასასადაჟე, ბავშვი დაბადების შემდეგ ნაკლებ მარილებს ღებულობს, ვიდრე დაბადებამდე, როდესაც იგი მარილებით მდიდარი ნივთიერებით სარგობდებოდა.

4. როგორც ცნობილია, ახალდაბადებულის გარეგნული შესახედაობისათვის დამახასიათებლად მისი სხეულის მთავარი ნაწილების — თავის, ტანისა და ფეხების პროპორციები უნდა ჩაითვალოს. მისი თავი მთელი სიმაღლის 25%-ს უდრის; ზრდადასრულებული ადამიანის თავი კი სიმაღლის მერვედს, ე. ი. 12,5%-ს შეადგენს; არაპროპორციულად დიდი მისი გარეშემოწერილობაც: იგი 34—36 სანტ. უდრის და ნორმალურ შემთხვევებში გულმკერდის გარეშემოწერილობის ნახევარზე მეტია 7 სანტიმეტრით. მისი სხეულის ქსოვილები სუსტია, მდიდარია წყლით (მთელი სხეული 70%-ს წყალს შეიცავს, ხოლო მაგარი ნივთიერებანი მარტო 30%-ს შეადგენენ მაშინ, როდესაც დიდის სხეულში წყალი მხოლოდ 50%-ია); მისი სისხლი ლარიბია ფერმენტებითა და ინფექციის წინააღმდეგ ბრძოლისათვის საჭირო ნივთიერებებით. ეს გა-

საგებად ხდის ახალშობილის სიცოცხლის უნარიანობის დაქვეითებას, ავალ-
მყოფური პროცესების მკვეთრ მიმდინარეობასა და მის ზვირ სიკვდილ-
ნობას.

5. რომ გადავიდეთ ესლა ახალდაბადებულის ნერვიული სისტემის შეს-
წავლაზე, ვნახავთ, რომ მისი განვითარების დონე ასეთია: თავის ტვინი, რო-
გორც წონით, ისე გაფორმების მხრივაც საკმაოდ მაღალ დონეზე დგას: იგი
350—360 გრ. იწონის და უკვე ყველა მთავარ ნაპარალსა და ხვეულებს
შეიცავს. თავის ტვინის ქერქი, დაახლოებით, 9 მილიარდ უჯრედს შეიცავს,
ე. ი. იმდენს, რამდენსაც ზრდადასრულებული ადამიანის. მაგრამ ფუნქციო-
ნალურად ჯერ კიდევ მოუმწიფებელია: მისი უჯრედები პატარებია, ლარიბია
მორჩებით, რომელნიც მიეღინის გარსის უქონლობის გამო ავზნების გატარე-
ბის შესაძლებლობას მოკლებულნი არიან და, მაშასადამე, ქერქის ცენტრებს
ურთიერთს ვერ უკავშირებენ. თავის ტვინის ქერქი არც ქერქქვეშ მდებარე
ცენტრებთან არის დაკავშირებული, რადგანაც ასევე მოუმწიფებელი არიან
ის ქსოვილებიც, რომელთაც ნერვული ავზნება ქერქიდან ამ ცენტრებისკენ
მიაქვთ.

სამაგიროდ სრულიად მომწიფებულია ხერხემლის ტვინი, როგორც
რეფლექტორული ორგანო. მას მხოლოდ პირამიდული გზების მომწიფება
აკლია, ე. ი. იმ გზების, რომელნიც მას თავის ტვინის ქერქთან აერთებენ. ამი-
ტომაა, რომ ახალდაბადებული მოკლებულია ნებისმიერი მოძრაობის უნარს.

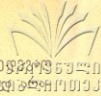
მოგრო ტვინი ჯერ კიდევ დაბადების მომენტამდეა მომწიფებული: სუნ-
თქვა, სისხლის მიმოქცევა, საკმლის მომწიფებელი მილის მუშაობა, ცხვირის
დაცემინება, მოქნარება და სხვ. — ყველაფერი ეს მოგრო ტვინის ფუნქციას
შეადგენს, და ამ აქტების წარმოება ახალდაბადებულს თავიდანვე შეუძლია.

ნათხემი და ვაროლის ხიდი სიერაცეში ორიენტაციისა და მოძრაობების
კოორდინაციის ცენტრებს წარმოადგენენ. რამდენადაც ახალდაბადებულის
მოძრაობები უწესრიგოდ და შეუთანხმებლად მიმდინარეობენ, უეჭველია, ეს
ამ ცენტრების მოუმწიფებლობის ბრალი უნდა იყოს. ქერქისქვეშ მდებარე
ცენტრები (მხედველობის ბორცვი და striatum-ი) რთულ ინსტინქტურ
მოძრაობებს განაგებენ, როგორც, მაგალითად, წოვას, მაგრამ, გარდა ამისა,
ჩვენს მიმიკასაც, რომელიც რთულ ემოციონალურ განცდებთან ერთად იცუ-
ლება. რამდენადაც ახალშობილს წოვის ინსტინქტი მომწიფებული აქვს, ხოლო
სახის გამომეტყველება შედარებით უძრავი და დაქვეითებული, მისი ქერქის-
ქვეშ მდებარე ცენტრებიც მხოლოდ ნაწილობრივ უნდა იყვნენ მომწიფებულნი.

III. ახალდაბადებულის სხოვრების შინაარსი

ა. „ძილის“ მდგომარეობა

1. ახალდაბადებულის ასაკობრივი გარემო პრინციპულად
არ განსხვავდება ღიდად დედის მუცლის გარემოსაგან. ყოველ შემთხვევაში,
იგი იმდენად ამცირებს და ანელებს გარე გამიღიანებელთა ზემოქმედებას
ბავშვზე, რომ ამ უკანასკნელისათვის შესაძლებელი ხდება, დაახლოებით,



კვლავ იმ მდგომარეობას დაუბრუნდეს, რომელიც დაბადების აქტის შედეგად იქნა დარღვეული. დაახლოებით-მეთქი, იმიტომ ვამბობ, რომ ნამდვილად ვინა ვითარს მოვლის წესს არ ძალუძს, ბავშვს საეხსებით დედის მუცლის სიტუაცია შეუქმნას, ვინაიდან გარე გამლიზიანებელთა გარკვეული რაოდენობა მასზე აუცილებლად მოქმედებს, როგორც, მაგ., ჰაერი, რომლითაც ბავშვი სუნთქავს. მიუხედავად იმისა, რომ დედის მუცლის ხანაში მას არც ერთხელ სთანადო ორგანოთა ამოქმედების შემთხვევა და შესაძლებლობა არ ჰქონია, ზოგი ორგანო (მაგალითად, სასუნთქი აპარატი) მაინც ისეთი მექანიკური სისწორითა და დაუბრკოლებლობით იწყებს დაბადებისთანავე ფუნქციობას, რომ ბავშვი ახალი გარემოს შემოქმედებას კი არა, უფრო მის აღკვეთას „იგრძობდა“ მტკივნეულად. ამიტომაც ამ ორგანოთა შესატყვისი გამლიზიანებლები, ყოველ შემთხვევაში, მას ხელს არ შეუშლიან თავის ჩვეულს, დაბადების წინანდელ მდგომარეობას დაუბრუნდეს.

როგორც ვიცით, დაბადების წინარე მდგომარეობას ძილის მაგვარ მდგომარეობად სთვლიან, და როცა ახალდაბადებულს ძლიერი შიშოლი ან ხმაურობა არ უშლის ხელს, ის ყოველთვის ამ ძილის მაგვარ მდგომარეობას უბრუნდება.

მაგრამ გვაქვს კი აქ საქმე მართლა მხოლოდ ფეტალური მდგომარეობის განახლებასთან. რომ ვცადოთ ბავშვის ამ მდგომარეობის უფრო ახლო გაცნობა, ვნახვთ, რომ იგი თითქმის მთელი მისი სიცოცხლის შინაარსს ავსებს: პირველ დღეებში ბავშვს თითქმის სულ „ძინავს“, — ყოველ შემთხვევაში არა ნაკლებ დღის ხანგრძლიობის 88,7%-ისა. გარდა ამისა, ბავშვის „ძილის“ რითში ხანმოკლეა. იგი ხშირად წყდება და კვლავ განახლდება: ბავშვი მალე იღვიძებს და მალევე იძინებს, თითქოს რაღაც აწუხებდეს მას; საერთოდ, განუწყვეტლივ მას ორ საათზე მეტი არ ძინავს. დასასრულ, დადასტურებულია, რომ მისი გაღვიძება ყოველთვის ერთნაირად ადვილი არ არის: ერთიდაიგივე გამლიზიანებელი ზოგჯერ აღვიძებს მას და ზოგჯერ ვერა.

ეს დაკვირვებები გასაგებს ხდიან ბავშვის „ძილის“ ნამდვილ ბუნებას. ჯერ ერთი, ნათელია, რომ ახალდაბადებულის „ძილი“, რომელიც მისი დროის 88,7%-ს ავსებს, შეუძლებელია თავიდან ბოლომდე ნამდვილ ძილად ჩავთვალოთ. წინააღმდეგ შემთხვევაში სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ რად ძინავს მას ასე ხანგრძლივად. მეორეს მხრივ, არც მარტო ფეტუსის უდიფერენციაციო მდგომარეობის გაგრძელებასთან უნდა გვქონდეს აქ საქმე. მართლაცდა, ცნობილია, რომ ძლიერი გამლიზიანებლების შემოქმედების გამო ბავშვი ზოგჯერ „იღვიძებს“; ყოველ შემთხვევაში, თავის ძილისმაგვარ მდგომარეობას ცოტა ხნით მაინც თავს ანებებს — იგი „სიფხიზლის“ მდგომარეობაში გადადის.

მაგრამ ამას სრული გარკვეული შედეგები სდევს თან: რაკი ფაქტია, რომ ძლიერი გამლიზიანებლების შემოქმედება წმინდა ფეტალურ მდგომარეობას ბოლოს უღებს; რაკი ფაქტია, რომ ეს გამლიზიანებლები ახალდაბადებულის ორგანიზმში რეაქციას იწვევენ, აუცილებელი ხდება დავეუვათ, რომ ამ უკანასკნელის შედეგად მასში დაღლილობის ტოქსინები გროვდებიან.



ცდებისა და ჩვეულებრივ დაკვირვებათა მიხედვით უდაოა, რომ უფრო ახალგაზრდაა ორგანიზმი, მით უფრო ადვილად იღლება ასეთი ინტოქსიკაციის ბუნებრივი შედეგი ძილია. მაშასადამე, აუცილებელი ხდება აღვიაროთ, რომ ახალდაბადებულობის პირველადი სიფხიზლის გვერდით, პირველადი ძილი იჩენს თავს. ამის შემდეგ გასაგები ხდება, თუ რად არის, რომ ახალდაბადებულის ძილი ზოგჯერ სიფხიზლისაგან ვერ გავვირჩევია, ხოლო ზოგჯერ ღრმა ძილის შთაბეჭდილებას იძლევა. უეჭველია, პირველ შემთხვევაში ფეტუსის არადიფერენცირებულ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, ხოლო მეორე შემთხვევაში — ძილთან.

ამრიგად, ახალდაბადებულის სიცოცხლის შინაარსს განსაკუთრებით ფეტალური არადიფერენცირებული მდგომარეობა შეადგენს, მაგრამ ამის გვერდით ძილისა და ფხიზლობის პრიმიტიული ფორმებიც იჩენენ თავს.

ბ. ფხიზალი მდგომარეობის შინაარსი

თანხმად საგანგებოდ ჩატარებული დაკვირვებებისა, ახალდაბადებული ბავშვი დღე-ღამის 11,3%-ს ფხიზლობს. ისმის საკითხი: რა შეადგენს ბავშვის ფხიზლობის დროის შინაარსს?

ყოველი ცოცხალი ორგანიზმი რაიმე ძირითადი ტენდენციის მატარებელია; იგია, რომ მის ცხოვრებას შინაარსსა და მიმართულებას აძლევს. ბავშვს, როგორც ვიცით, ორი ასეთი ტენდენცია აქვს: პირველი — თვითდაცვის ინსტინქტია, ხოლო მეორე — მოძრაობის ანუ ფუნქციობის ინსტინქტი. პირველი — გარე თუ შინა გავლენებათა საპასუხოდ იწყებს მოქმედებას: სათანადო მოძრაობათა საშუალებით ცოცხალი ორგანიზმი თავის დაცვას ცდილობს. ამ მოძრაობებს ამიტომ ყოველთვის რეაქციის მოძრაობათა, ან მოკლედ, რეაქციათა ხასიათი აქვთ. მეორე — მეგვიდრეობით მიღებულ ორგანოთა ამოქმედებისადმი მისწრაფების სახით იჩენს თავს. ორგანოები მათი სტრუქტურის შესაფერისად ისწრაფიან იმოქმედონ და იმოძრაონ. მათ არა აქვთ, მაშასადამე, რეაქციის მოძრაობათა ხასიათი, ისინი აქტიური ბუნების მოძრაობებს წარმოადგენენ.

ახალდაბადებული ბავშვის მოძრაობათა ინვენტარი რომ განვიხილოთ, მასში, მართლაც, მოძრაობათა ორს დიდ ჯგუფს აღმოვაჩინოთ: ე. წ. რეაქციებსა და აქტიურ მოძრაობებს.

ა) რეაქციის მოძრაობები

1. პირველი რეაქცია, რომელსაც ბავშვი გარე გამღიზიანებლის პირველი მკვეთრი შეტევის საპასუხოდ იძლევა, ეს ის თავისებური ხმაა, რომელიც ჰყვირილს უფრო გავს, ვიდრე აღამიანის კვიილს ან ყვირილს. ევროპის ხალხები მას კვიილს უწოდებენ და ჩვენც ამ ტერმინზე შევჩერდებით.

მაშ, ბავშვის პირველი რეაქცია სწორედ ეს სპეციფიკური კვიილია, მაგრამ ამასთან ერთად სხეულის ის თავისებური მთლიანი მოძრაობებიც, რომე-



ლიც ყველაზე უკეთ შოკის რეაქციის სახელწოდებით შეიძლება დებულება
დგეს.

ახალდაბადებულისათვის არაფერი არაა ისე დამახასიათებელი, როგორც ეს კვილი. როგორ ჩნდება იგი პირველად? თანამედროვე გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, ბავშვის პირველი კვილი მის ფილტვებში ჰაერის პირველი შეჭრის ე. ი. პირველი შესუნთქვისა და ამოსუნთქვის აქტს წარმოადგენს (პაიერი). მაგრამ არის შემთხვევები, რომ ბავშვი სუნთქვას უფრო ადრე იწყებს, ვიდრე კვილს. ამიტომ ვფიქრობთ, რომ ნამდვილად კვილი უბრალო ჩასუნთქვა-ამოსუნთქვის კი არაა, უფრო ხმის ორგანოთა ამოქმედების შედეგად უნდა ვიგულისხმოთ. ეს რომ ასეა, ეს იქედან ჩანს, რომ ხმის ორგანოს ნასვრეტის დაძაბული დავიწროება კვილის აუცილებელ პირობას შეადგენს.

ამგვარად, კვილი სპეციფიკური ადამიანური რეაქციაა, რომელიც მეტყველების ორგანოს ამოქმედებასთანაა დაკავშირებული. ამ აზრით შეიძლება მოსთვის პირველი მეტყველებითი რეაქციაც გვეწოდებია.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ მას თავიდანვე მეტყველების მნიშვნელობა აქვს; ეს არც იმას ნიშნავს, რომ იგი იმთავითვე ჩვეულებრივ ე. წ. გამომხატველ მოძრაობათა წრეს უნდა მიეკუთვნოს. კვილი პირველად დაბადების სიტუაციაში ხდება. დაბადების აქტი კი, როგორც ვიცით, პირველი შეხვედრაა ბავშვის სხეულისა გარეგამლიზიანებელთა ინტენსიურ შემოქმედებასთან. თავის-თავად იგულისხმება, ბავშვის ორგანიზმისათვის სრულიად შეუძლებელია ამ პირველს, გარე ზეგავლენით შექმნილ სიტუაციას, არავითარი რეაქციით არ უპასუხოს. და მართლაც, ახალდაბადებული მთელი ორგანიზმის მთლიან რეაქციას იძლევა, რეაქციას, რომელიც გამლიზიანებლის მიმართ სრულიად ინდიფერენტულია და მის თავისებურებას არავითარ ანგარიშს არ უწყევს. რაკი დაბადების სიტუაცია მთელი ორგანიზმის ასეთს დიფუზიურ რეაქციას იწვევს, გასაგებია, რომ ამ რეაქციაში ისეთი მნიშვნელოვანი ორგანოც ღებულობს მონაწილეობას, როგორსაც ადამიანისათვის მეტყველების ორგანო შეადგენს.

კვილი, მაშასადამე, ორგანიზმის მთლიანის, გამლიზიანებლის სპეციფიკურ ბუნებისადმი ინდიფერენტულის, შოკისებური რეაქციის თანმხლებს, ორგანიზმის სტრუქტურული თავისებურებით განსაზღვრულ ფენომენს წარმოადგენს.

ასეთი რეაქციისათვის განსაკუთრებით ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი არავითარ ანგარიშს არ უწყევს გამლიზიანებლის თავისებურებას, იგი მისი ბუნებისადმი სრულიად ინდიფერენტულია და ამიტომ ყოველთვის არასპეციფიკურ ხასიათს ატარებს.

ახალშობილი ბავშვისათვის ყოველი გარე გამლიზიანებელი უცხოა და უჩვეულო: დედის მუცელში ყოფნის დროს იგი სავსებით დაცული იყო მათი შემოქმედებისაგან. ამიტომ — პირველ ხანებში მაინც — მისი რეაქციები უძველად მოკლებული უნდა იყვნენ სპეციფიკურს, ე. ი. გამლიზიანებლის ბუნების შესატყვის ხასიათს.



ახალშობილის რეაქციითა შესწავლა გვარწმუნებს, რომ ეს მართლაც ასეა. ოღონდ ერთი განსაზღვრა უეჭველად მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ: გამლიზიანებლის მოქმედება შეიძლება ორგვარი იყოს: ინტენსიური და ნაკლებ ინტენსიური. ბავშვის რეაქცია ორივე შემთხვევაში განსხვავებულია. ინტენსიური გალიზიანების შემოქმედების შემთხვევებში მისი ლოკალიზაცია არ ხერხდება და ამიტომ რეაქციას მთელი ორგანიზმი იძლევა. ეს სწორედ ის შოკისებური რეაქციაა, რომლის პირველი ნიმუშიც დაბადების მომენტში გვეძლევა და რომელსაც, ჩვეულებრივ, კვილი ახლავს თან. იმის მიხედვით, თუ რამდენად დიდია გამლიზიანებლის ინტენსიობა, ეს რეაქცია ან მთლიანად შეიძლება წარმოიშვას და ან ნაწილობრივ: შედარებით უფრო სუსტ შემთხვევებში იგი მარტო კვილის ფორმით გვევლინება.

ამის შემდეგ გასაგებია, რომ ყოველი ძლიერი გამლიზიანებელი, რა ბუნებისაც უნდა იყოს იგი, ბავშვში ყოველთვის ერთსა და იმავე რეაქციას იწვევს: იგი კრთება და კვიის; ხოლო შედარებით ნაკლებ ინტენსიური გალიზიანების შემოქმედების შემთხვევებში მარტო კვილით კმაყოფილდება.

პრაიერი ცდილობს ყველა ის შემთხვევები ჩამოთვალოს, რომელნიც ბავშვის კვილის რეაქციას იწვევენ; ასეთებად ის სთვლის: შიმშილს, წყურვილს, სხეულის უხერხულ მდგომარეობას, სიცივეს, სისველეს, ცუდ სუნს, შავრად შეკვრას და უხერხულობას წოვის დროს. უეჭველია, ყველა ამ გამლიზიანებლისათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ მათი შემოქმედება დიფუზიური ხასიათისაა, თითქმის მთელ ორგანიზმში ვრცელდება, ერთი რომელიმე ორგანოთი ან სხეულის ნაწილით არ კმაყოფილდება და გარკვეული ლოკალიზაცია არ აქვს. პრაიერს არ აქვს აღნიშნული, რომ არც ერთი გამლიზიანებელი კვილს არ იწვევს, სანამ იგი საკმაოდ ინტენსიური არ ვახდება და, ვარდა ამისა, მას არც ის უეჭველი ფაქტი აქვს მოხსენებული, რომ ბავშვში კვილის რეაქციის გამოწვევა ყოველი გამლიზიანებით შეიძლება, საჭიროა ოღონდ იგი სათანადოდ გაძლიერდეს.

ერთი სიტყვით, ყოველი საკმაოდ ინტენსიური გამლიზიანებელი, შინაგანი თუ გარეგანი, რომელიც მთელ სხეულს დიფუზიურად აღძრავს, ბავშვის ვანვიტარების ამ საფეხურზე შოკისა და კვილის რეაქციას იწვევს.

2. მაგრამ ბავშვზე მოქმედი ყველა გამლიზიანებელი როდია ასეთი ხასიათის: ნაკლებ ინტენსიური გამლიზიანებლებიც ახდენენ გავლენას ბავშვზე. დამახასიათებელი ამათთვის ისაა, რომ მათი შემოქმედება ორგანიზმის რაიმე გარკვეული ნაწილის ან ორგანოს აგზნებას იწვევს: მთელ სხეულში დიფუზიურად არ იშლება და საკმაოდ გარკვეული ლოკალიზაცია აქვთ. ასეთი გამლიზიანებლებიც არასპეციფიკურ რეაქციას იწვევენ, ხოლო არა მთელი სხეულის არასპეციფიკურ რეაქციას ან მის თანმხლებსა და წარმომადგენელს — კვილს, არამედ იმ ორგანოს რეაქციას, რომელსაც გამლიზიანებელი ეხება. თავისთავად იგულისხმება, რომ ეს რეაქცია სხვადასხვაა იმის მიხედვით, თუ რა ორგანოდან მომდინარეობს: ხელისთვის იგი ერთნაირია, ფეხისთვის — მეორენაირი; მოკლედ: თითოეული ორგანოს სტრუქტურისა და ფუნქციის შესაფერისია. მაშასადამე, არასპეციფიკურად ეს რეაქციები მხოლოდ გამლი-



ზიანების მიმართ უნდა ჩაითვალოს; ხოლო რაც შეეხება ორგანოს, რომლის რეაქციებსაც ისინი წარმოადგენენ, ამ მხრივ მათთვის სწორედ სპეციალური რეაქციები უნდა დამახასიათებელი.

ასეთ მოძრაობათა შორის ახალდაბადებული ბავშვისათვის ყველაზე უფრო დამახასიათებელი ე. წ. წოვაა. ჩვეულებრივ, მას ინსტინქტურ მოძრაობათა წრეს მიაკუთვნებენ და მას თითქმის ერთადერთ მშაშვარებელ ინსტინქტად თვლიან. თუ ინსტინქტურად ისეთ მოძრაობად ვიგულისხმებთ, რომელთაც ახასიათებს: 1. სირთულე, 2. მიზანშეწონილობა, 3. თანდაყოლილობა და 4. რეფლექსთაგან განსხვავებით — მხოლოდ შინაგანი მოთხოვნილების არსებობის და არა გარე გამღიზიანებლის ყოველი ზეგავლენის შემთხვევაში ამოქმედება; თუ ინსტინქტურად ასეთ მოძრაობებს ვიგულისხმებთ, მაშინ, ცხადია, წოვა ახალდაბადებული ადამიანის უმნიშვნელოვანეს ინსტინქტად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ ეს სრულიად არ გვიშლის ხელს იგი სხვა თვალსაზრისითაც დავახასიათოთ; მით უმეტეს, რომ წოვის მოძრაობები არა მარტო შიმშილის დროს აქვს ბავშვს. სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვი გაძღომის ყოველი შემთხვევის შემდეგ როდი ანებებს თავს წოვას, არამედ ზოგჯერ იგი მანამდე განაგრძობს მას, სანამ რძე უკანვე არ გამოუვა პირიდან. გარდა ამისა, იგი ძალიან ხშირად წოვს თავის საკუთარ თითებს: არა მხოლოდ მაშინ, როდესაც შიან. ეს ფაქტი ცხადყოფს, რომ წოვა, რომელიც, რა თქმა უნდა, საკვების მისაღებად უაღრესად მიზანშეწონილ მექანიზმს წარმოადგენს, არა მარტო ამ მიზნისათვის გამოიყენება და რომ იგი არა მარტო ადექვატურით, არამედ ყოველგვარი სხვა გამღიზიანებლითაც შეიძლება გამოწვეულ იქნეს.

აქედან ცხადია, იგი იმ ტიპურ მოძრაობად უნდა ჩაითვალოს, რომელიც გარკვეულ ორგანოს ეკუთვნის და, შეიძლება, ყოველთვის ჩნდებოდეს, როდესაც ამ ორგანოს რაიმე გამღიზიანებელი ეხება, მიუხედავად იმისა, სწორედ ამ რეაქციას მოითხოვს გაღიზიანების ბუნება თუ არა.

ეს იმას ნიშნავს, რომ წოვა ჰამის ორგანოთა ფუნქციონალურ ამოქმედებას წარმოადგენს. იგი თავს იჩენს ყოველთვის, როდესაც ცოცხალ ორგანიზმს ამ ორგანოთა ამოძრავების ტენდენცია აქვს და ამასთან ერთად მასზე რაიმე ლოკალური გამღიზიანებელი მოქმედობს. ბუნებრივად, წოვის მექანიზმი თვითდაცვის, კერძოდ, კვების ინსტინქტის მექანიზმს ეკუთვნის. ამიტომ, ჩვეულებრივ, იგი შინაგანი გამღიზიანებლის, შიმშილის, ზეგავლენით იწყებს მოქმედებას. მაგრამ რამდენადაც წოვის მოძრაობები გარკვეული ორგანოს ფუნქციას შეადგენენ და ცოცხალ ორგანიზმს თითოეული თავისი ორგანოს ამოქმედების ტენდენცია აქვს, ვასაგები ხდება, რომ ბავშვი არაადექვატური გამღიზიანებლის ამ ორგანოზე შემოქმედებასაც წოვის რეაქციით უპასუხებს.

3. ამავე ჯგუფს ეკუთვნის ის რეაქციებიც, რომელნიც ახალდაბადებული ბავშვის რეფლექსების სახელწოდებით არიან ცნობილი:

ა) ბავშვის ხელის გული რომ რითიმე გააღიზიანო — სულერთია რით — თითები იმწამსვე მოიხრება, ხშირად ისე მაგრად ჩაეჭიდება გამღიზიანებელ საგანს, რომ იგი ზევით რომ ასწიოთ, ბავშვი შეიძლება დაეკიდოს კიდევ მას.

ფეხის გულის გაღიზიანებისას, ე. წ. ბ ა ბ ი ნ ს კ ი ს რეფლექსი ჩნდება ჩნდება ჩნდება
 ცერი ზევით აიწევა, ხოლო თითები — ქვემოთ.

ბ) საკმაოდ ძლიერი სინათლე ბავშვის თვალების დახუჭვას, ხოლო ზო-
 მიერი — ხშირად გახელას, შემდეგ — მიშტერებას და ზოგჯერ, როდესაც ნა-
 თელი საგანი, მაგ., სანთელი ნელამოდრაობს, თვალების გაყოლებასაც იწვევს.

როდესაც ბავშვზე მოქმედი გამღიზიანებელი, მაგ., შეხების ან მხედვე-
 ლობის, ძლიერ ინტენსიურია, იგი მთელს სხეულში გაბნეულს დიდფიზიურ
 აგზნებას იწვევს და შედეგი — შოკის ან მარტო კვილის რეაქციაა; ხოლო
 როდესაც, როგორც ზემოთ აღნიშნულ შემთხვევებშიც, გაღიზიანება ეგოდენ
 ინტენსიური არ არის, მაშინ მისი განსაზღვრული ლოკალიზაცია ხდება და
 რეაქციას ის ორგანო იძლევა, რომელიც გაღიზიანებას განიცდის. რა თქმა
 უნდა, აქ ყოველთვის საქმე გვაქვს მხოლოდ იმ რეაქციასთან, რომლის მო-
 ცემაც — ორგანოს მომწიფების დონის მიხედვით — მას შეუძლია: ხელი ეკი-
 დება, თვალი იხილება, ფეხი გაქცევის რეაქციას გვაძლევს. საგულისხმოა,
 რომ ეს რეაქციები, გამღიზიანებელთა რომელიმეითი განსხვავებულობის მი-
 უხედავად, მარად სტერეოტიპული სახით მეორდება.

გ) უეჭველია, რეაქციათა ამავე ჯგუფს უნდა მივაკუთვნოთ შემდეგი,
 პირველად პრაიერის მიერ დადასტურებული რეაქციის სახეც: როდესაც ბავ-
 შვი მადლარია და არც წოვის ფუნქციის ამოქმედების ტენდენცია აქვს, ტუ-
 ჩებზე რომ ძუძუ ან ხელი მიადო, იგი სწრაფად თავს განზე გაწევს. ჩვეუ-
 ლებრივ, ამ რეაქციას ე. წ. გ ა მ ო მ ხ ა ტ ე ე ლ მ ო ძ რ ა ო ბ ა თ ა ჯგუფში
 ათავსებენ და მას უ ა რ ყ ო ფ ის ნიშნად თვლიან. ნამდვილად კი ესეც ლო-
 კალური ხასიათის რეაქციად უნდა ჩაითვალოს: იგი გამღიზიანებლის ადგი-
 ლობრივ შემოქმედებაზე ჩნდება და თავის მოძრაობის და არა წოვის მოძრა-
 ობის სახით გვევლინება. მეორეს მხრივ, მას მხოლოდ მაშინ აქვს ადგილი,
 როდესაც ბავშვს არც კამის ტენდენცია აქვს აღზნებული და არც წოვის
 ფუნქციისა.

იგივე უნდა ითქვას დანარჩენ ე. წ. გ ა მ ო მ ხ ა ტ ე ე ლ რეაქციათა შესა-
 ხებაც (მაგალ., ტუჩების მოკუმვა, რომელიც წოვის რეაქციის შესავალად
 უნდა ჩაითვალოს: როდესაც მშერი ბავშვის ტუჩებს რითიმე ეხები და შემ-
 დგე საგანი სწრაფად უკანვე მიგაქვს, ბავშვი ტუჩებს კუმავს).

მაშ, საერთოდ, რეაქციულ მოძრაობათა შესახებ შემდეგი უნდა ითქვას:
 ყოველი გამღიზიანებელი, რომელიც ახალშობილ ბავშვზე მოქმედებს, მასში
 არასპეციფიკურ რეაქციას იწვევს — როდესაც გამღიზიანებელი ძლიერია, სა-
 პასუხოდ მთელი სხეულის არადიფერენცირებული შოკური რეაქცია და კი-
 ვილი ჩნდება; ხოლო როდესაც იგი შედარებით სუსტია და მისი შემოქმედე-
 ბის არეს ლოკალიზაცია ხერხდება, ორგანიზმის სათანადო ნაწილის ან ორ-
 განოს საპასუხო მოძრაობა იჩენს თავს, რომელიც თავისი ბუნებით ქვემდე-
 ბარე ორგანოს ფუნქციონალურ მოქმედებას წარმოადგენს.

სპეციფიკური სარეაქციო მოძრაობები, რომელნიც ანგარიშს უწევენ
 გამღიზიანებლის ხასიათს და ამ უკანასკნელის მიხედვით იცვლებიან, ახლ-
 დაბადებულს ჯერ კიდევ არა აქვს. გამონაკლისს ზოგიერთი შემთხვევები

შეადგენენ, რომელნიც, როგორც გამონაკლისნი, უფრო შემდეგი პერიოდის ჩანასახ ელემენტებს წარმოადგენენ, ვიდრე ახალდაბადებულობის მახასიათებელ მოვლენებს.

ბ) აბტიური მოძრაობები

ბავშვის მოძრაობათა მეორე ჯგუფი პრაიერს შემდეგ, დღემდე, იმპულსურ მოძრაობათა სახელწოდებით არის ცნობილი. ჩვეულებრივ, ამ მოძრაობათა შემდეგ სიას იძლევიან: „ხელებისა და ფეხების გაჭიმვა და მოხრა, რომელსაც ხშირად მიმართავენ ახალდაბადებული, მიუხედავად იმისა, რომ მისი გამომწვევი საბაბი არსად ჩანს; თითების გაშლა და მოხრა: სხეულის გაჭიმვა (გაზმორების შემთხვევების მსგავსად), თვალების ზოგიერთი მოძრაობა პირველ დღეებში, სხვადასხვა მოძრაობები ბანვის დროს (აბაჯანაში); სხვადასხვაგვარი გრიმასები ტუჩებით და თვალის ქეთუთოებით; ხელების აქეთ-იქით მოძრაობა, განსაკუთრებით, საკუთარი სახის წინ“... ბერნფელდი სამართლიანად აღნიშნავს, რომ, გარდა ამ მოძრაობათა, ალბათ, სხვებიც არსებობენ, რომელნიც იმპულსურ მოძრაობათა ჯგუფისადმი უნდა იქნენ მიკუთვნილი. მაგრამ, სახელდობრ, რომელნი — ამის გადაწყვეტა ძნელია, რადგანაც, სამწუხაროდ, მოძრაობათა ამ ჯგუფის ნამდვილი არსი ჯერ კიდევ არ არის საბოლოოდ გამორკვეული.

პრაიერმა პირველმა სცადა მათი ბუნების ნათელყოფა. მისი აზრით, ზრდისა და კვების პროცესების მეოხებით მოზარდის ნერვებსა და კუნთებში პოტენციალური ენერჯის განსაზღვრული რაოდენობა უნდა გროვდებოდეს, რომელიც დროგამოშვებით, სისხლის ან ლიმფის მდინარების ზეგავლენით, კინეტურ ენერჯიად უნდა იქცეოდეს და, ამრიგად, ბავშვის ე. წ. სპონტანურ მოძრაობებს იწვევდეს. ბერნფელდი პრაიერის ამ შეხედულებას ამარტივებს, რამდენადაც პოტენციალური ენერჯის წარმოშობისა და ლოკალიზაციის შესახებ საკითხს არ აყენებს და უბრალოდ, ფრეიდის შეხედულების თანახმად, ამტკიცებს: ადამიანის ორგანიზმის, როგორც მთელის, განკარგულებაში ფსიქიკური ენერჯის გარკვეული რაოდენობა მოიპოვება, რომლის ტრანსფორმაციის შესაძლებლობის აღიარებასაც წინ არაფერი ეღობება. ამ შემთხვევაში უნდა ვიგულისხმოთ, რომ თავისუფალი (პოტენციალური) ენერჯის ამოქმედების ერთ-ერთ ფორმად შეიძლება მისი მოტორულ აგზნებად გადაყვანაც ჩაითვალოს. ამისდამხედვით, ბერნფელდის თქმით, იმპულსური მოძრაობები თავისუფალი ენერჯის გამოვლენას ანუ გადაყვანის მოძრაობებს (Abfuhrbewegung) წარმოადგენენ.

არსებითად ბერნფელდის თეორია ახალს არაფერს იძლევა, როგორც ამას თვით ბერნფელდიც აღნიშნავს. მისი უპირატესობა მხოლოდ ის არის, რომ რაკი პოტენციალური ენერჯის დაგროვებას ზრდის პროცესს არ უკავშირებს, ზრდადსრულებული ადამიანის იმპულსურ მოძრაობათა აღიარების შესაძლებლობასაც გვაძლევს. მაგრამ ამასივე მარჯია მისი სისუსტეც: იგი ანგარიშს ვერ უწევს იმ უემქელს, პრაიერისა და სხვათა მიერ დამოწმებულ ფაქტს, რომ მოზრდილი ადამიანის მოძრაობათა ინვენტარში იმპულსურ მოძრაობათ



იშვიათად თუ შეზღუდებით. სწორი თეორია სწორედ ამ ფაქტის გათვალისწინებით უნდა იწყებდეს ან და უკეთ — ბავშვის ზრდის პროცესში იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრითი წონის გათვალისწინებით.

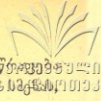
ცნობილ დაკვირვებათა მიხედვით, პირველი წლის განმავლობაში ე. წ. სპონტანურ მოძრაობათა რაოდენობა განუწყვეტლოვ იზრდება: თუ პირველ თვეში იგი ბავშვის ქცევის მთელი ინვენტარის მხოლოდ 1%-ს შეადგენს, სამი თვის შემდეგ იგი 11% აღწევს, ექვსი თვისათვის — 27%-ს, ცხრისათვის — 28 %-ს და, დასასრულ, 12-ისათვის 31%-ს. შემდეგი წლებისათვის დაწვრილებითი ცნობები არ მოგვეპოვება; ოღონდ მოზრდილობის ხანაში, როგორც ვიცით, მათი ხვედრითი წონა იმდენად მცირდება, რომ პრაიერი აქ მათ არსებობას თითქმის სრულიად უარყოფს. სამაგიეროდ, ამ მოძრაობათა პირველადს ფორმას პრაიერი დედის მუცლის ხანაში ადასტურებს: როგორც ვიცით, ეს ის მოძრაობებია, რომელსაც ჩვეულებრივ მუცლის ძვრას უწოდებენ.

ამ ცნობიდან, სხვათა შორის, ერთი გარკვეული დასკვნის გამოყვანა შეიძლება: ორგანიზმის განვითარების დასაწყის ხანებში იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრითი წონა ძლიერ სუსტია, შემდეგში — იმის კვალობაზე, თუ რა ტემპით მაგრდება ორგანიზმი, იგი სწრაფად იზრდება; ხოლო განსაზღვრულ დროიდან იმპულსურ მოძრაობათა შემთხვევები მით უფრო იშვიათი ხდება, რაც უფრო ახლო დგას ორგანიზმი თავისი დასრულების ფორმასთან: უეჭველია, ისინი მკიდროდ უნდა იყვნენ დაკავშირებული ორგანიზმის მომწიფების პროცესთან. ამ მხრივ ძალიან საინტერესოა, რომ ახალდაბადებულის იმპულსურ მოძრაობათა შორის თვალის მოძრაობებაც ასახელებენ. მაგრამ ძალიან მალე მდგომარეობა იცვლება და თვალის იმპულსურ მოძრაობებზე ლაპარაკი უადგილო ხდება. რას გვეუბნება ეს ფაქტი? უეჭველია, იმასვე, რასაც მეორე ფაქტიც, რომელსაც ეხლავე გავეცნობით.

ახალდაბადებული ბავშვი ზოგჯერ ფეხებს ამოძრავებს — ერთს რომ აქეთ გასწევს, მეორეს — იქით. რა თქმა უნდა, ესეც იმპულსური მოძრაობაა (მტერნი). მაგრამ განსაზღვრული დროის შემდეგ იგი ამ მოძრაობასაც თავს ანებებს: სახელდობრ, როდესაც მისი ლოკომოტორი ორგანოები იმდენად მომწიფდება, რომ სიარულის დაწყება გახდება შესაძლებელი, ბავშვი ჩვეულებრივ პირობებში ფეხების იმპულსურ მოძრაობებზე ხელს იღებს. იგივე უნდა ითქვას თვალის შესახებაც: რა წამს ეს ორგანო იმდენად მომწიფდება, რომ იგი თავისი ფუნქციის სწორ შესრულებას დაიწყებს, იმპულსურ მოძრაობებს აღარც ის მიმართავს.

ჩვენ უკვე ზემოთაც აღვნიშნეთ, რომ ცოცხალ ორგანიზმს და, კერძოდ და განსაკუთრებით, ადამიანს თვითდაცვის ინსტინქტის გვერდით მეორე ძირითადი ინსტინქტიც აქვს, რომელსაც ფუნქციონალური შეგვიძლია ვუწოდოთ.

ცოცხალი ორგანიზმის მუდმივი, შეუჩერებელი მოძრაობის ფაქტი, რომელიც ეხლა ფართოდაა ცნობილი, ამ ინსტინქტის წიაღიდან წარმოიშობა.



ამავე წყაროდან მომდინარეობს თითოეული ჩვენი ორგანოს მისწრაფება ადეკვატური მოქმედებისადმი: თვალი ესწრაფის ხედვას, ყური — სმენას, ცხვირი — ყნოსვას, ენა — გემოვნებას... ამიტომაა, რომ ისე როგორც აუტონელი იქნებოდა ადამიანისათვის უძრავად ყოფილიყო შეკრული დიდი ხნით, ისევე მტანჯველი იქნებოდა მისთვის ისეთ არეში ყოფნა, სადაც სხვა მისი ორგანოები ფუნქციონირების შესაძლებლობას სრულიად მოკლებულნი იქნებოდნენ.

როგორც ვიცით, ინსტინქტი უკვე დედის მუცლის ხანაში იწყებს მოქმედებას: როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, ფეტუსის პირველი მოძრაობა ანუ ე. წ. მუცლის ძვრა მისი გამოვლენის პრიმიტიულ ფორმას წარმოადგენს. თვით დაბადების ფაქტიც უამინსტინქტოდ გაუგებარი იქნებოდა. თავისთავად იგულისხმება, ამ ინსტინქტის მოქმედების შემთხვევები ახალდაბადებულ ბავშვის ინვენტარშიც უნდა გვხვდებოდეს, და სრულიად უეჭველია, რომ იმპულსური მოძრაობების ადგილი სწორედ ამ ინსტინქტის გამოვლენათა შორის უნდა ვეძიოთ.

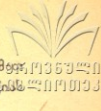
იმპულსურ მოძრაობათა ბუნების ასეთი კონცეფცია ერთბაშად ნათელიყოფს ყველა იმ ნიშნებს, რომელიც მათ დასახასიათებლად აცნობილი. სახელდობრ:

1. უწინარეს ყოვლისა, პრობლემატურად იმპულსურ მოძრაობაში მისი აქტიური ბუნება ითვლება. რაკი ამ მოძრაობის შემთხვევებში გარეგამლიზიანებლის ზემოქმედების დადასტურება შეუძლებელია, შინა გამლიზიანებლის ძებნას იწყებენ. ეს იმიტომ ხდება აუცილებელი, რომ იმთავითვე წინასწარვეა მიღებული აზრი, თითქოს ცოცხალი არსების ბუნებრივ მდგომარეობას უძრაობა შეადგენდეს და, მაშასადამე, ყოველი მოძრაობის დაწყებისათვის რაიმე გამლიზიანებლის ზემოქმედება იყოს საჭირო. გამოჩაკლისად მოზრდილი ადამიანის ე. წ. სპონტანური მოძრაობები ითვლება, რომელნიც ტვინიდან მომდინარე იმპულსების ზეგავლენით წარმოიშვებიან.

ჩვენი კონცეფციისათვის ეს სიძნელე არ არსებობს. თუ ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივი მდგომარეობა მოძრაობაა, თუ უძრაობა, მაშასადამე, მისთვის ამ ბუნებრივი მდგომარეობის შეწყვეტას ნიშნავს, მაშინ თავისთავად იგულისხმება, რომ მოძრაობისადმი მისწრაფება იმ თავითვე გარკვეული ინსტინქტის სახით უნდა იყოს მასში მოცემული.

ასეთი ინსტინქტი ახალდაბადებულ ბავშვის ორგანიზმსაც უნდა ჰქონდეს, რამდენადაც იგი ცოცხალი ორგანიზმია, და გასაგებია, რომ ეს ინსტინქტი სრულიად დამოუკიდებელის, აქტიური მოძრაობების სახით იჩენს თავს.

2. იმპულსურ მოძრაობათა ის სია რომ განვიხილოთ, რომელიც პრაიერის მიხედვითაა შედგენილი და ზემოთ იყო მოყვანილი, დავრწმუნდებით, რომ თითოეულს მათგანს სრულიად გარკვეული ხასიათი აქვს, სახელდობრ, იმ ორგანოს ფუნქციონალური მოძრაობის ხასიათი, რომლის საშუალებითაც იგი ხდება. ამ თვალსაზრისით ყველაზე უფრო სიპტომატურად ახალდაბადებულის ფეხების იმპულსური მოძრაობები უნდა ჩაითვალოს. ბავშვი ისე ამოძრავებს ფეხებს ჰაერში, თითქოს დაიარებოდეს. რამდენადაც იმპულსური მოძრაობები-



ფუნქციონალური ინსტინქტის გამოვლენას წარმოადგენს, შეუძლებელია, მხოლოდ სხვაგვარი ხასიათი ჰქონდეს, თუ არ ისეთი, როგორც ფეხების ფუნქციონალური შეფერვა, სახელობარ, სიარულის ხასიათი.

3. მაგრამ, თუ იმპულსური მოძრაობები ბავშვის ორგანოების ფუნქციონალურ ამოქმედებად უნდა ჩავთვალოთ, მაშინ მათი ობიექტური მნიშვნელობაც თავისთავად გასაგები ხდება. ამ საკითხის სპეციალისტებს ხაზგასმით აქვთ იმპულსურ მოძრაობათა ბიოლოგიური მნიშვნელობა აღნიშნული. მათი მიხედვით, ეს უკანასკნელი იმაში მდგომარეობს, რომ ყველა ამ მოძრაობებს წინასწარი ვარჯიშობის ღირებულება აქვთ.

მაგრამ საიდან და რატომ აქვთ მათ ასეთი ღირებულება, ამის ახსნას არავინ იძლევა. ჩვენი კონცეფციის მიხედვით, საკითხი თავისთავად წყდება: თუ ყოველი იმპულსური მოძრაობა ამა თუ იმ ორგანოს თუ სხეულის ნაწილის მოძრაობას წარმოადგენს ფუნქციონალური ამოქმედების მიმართულებით, მაშინ ცხადია, რომ ყოველი ასეთი მოძრაობის ცალკე შემთხვევა არსებითად ამა თუ იმ ორგანოს ფუნქციონალური ვარჯიშის აქტად უნდა ჩაითვალოს.

4. ეს გარემოება გასაგებს ხდის იმპულსურ მოძრაობათა განვითარების პროცესის მიმდინარეობასაც. თუ თითოეული იმპულსური მოძრაობა იმ ძირითადი ინსტინქტის გამოვლენას წარმოადგენს, რომელიც ბავშვის ცალკე ორგანოების ფუნქციონალური ამოქმედების აქტებში იჩენს თავს, მაშინ ცხადია, რომ ამ მოძრაობათა ბედი, ერთის მხრივ მაინც, სხეულის ორგანოთა მომწიფების მიმდინარეობასთან უნდა იყოს დაკავშირებული. მართლაცდა, სანამ ესა თუ ის ორგანო ჯერ კიდევ მოუმწიფებელია, მას არ შეუძლიან იმ ფუნქციის შესრულება, რომელსაც იგი თავისი განვითარების უმაღლეს საფეხურზე იძლევა. მაგრამ თუ მოცემულ მომენტში მისი მომწიფება დაწყებული მაინც არის, ორგანიზმის მოძრაობის ინსტინქტმა ამ ორგანოს ამოქმედების ტენდენციას უნდა უნდა იჩინოს თავი და შედეგად მისი ფუნქციონალური მომწიფების დონის შესაფერისი მოქმედება უნდა მოგვეცეს. ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე არა ორგანოს ნამდვილი ბიოლოგიური დანიშნულების შესრულების აქტი იქნება, არამედ მისი მომწიფების დონის შესაფერისი ფუნქციის ამოქმედების აქტი, ე. ი. არა ორგანოს ნამდვილი ფუნქციობა, არამედ მისი იმპულსური მოძრაობა.

აქედან ცხადია, რომ როგორც კი ორგანო ფუნქციონალურად საბოლოოდ მომწიფდება, ფუნქციონალური ტენდენცია იმპულსური მოძრაობების ნაცვლად თავს ნამდვილ ფუნქციონალურ ამოქმედებაში იბოვის დაკმაყოფილებას. მეორეს მხრივ, შესაძლოა, ესა თუ ის ორგანო ფუნქციონალურად საკმაოდ მომწიფებულაც იყოს, მაგრამ მისი ამოქმედება იმპულსური ხასიათის მოძრაობებით განისაზღვრებოდეს. ამას იმ შემთხვევაში უნდა ჰქონდეს ადგილი, როდესაც ესა თუ ის ორგანო მანამ ასწრებს მომწიფებას თავისი დანიშნულების შესრულების უნარიანობის დონემდე, სანამ ადამიანის ცხოვრების პირობების მის სერიოზულ გამოყენებას მოითხოვდნენ. განვითარების ჩვენი ძირითადი კონცეფციის მიხედვით, ეს იმ ორგანოთა და ფუნქციათა შესახებ უნდა ითქვას, რომელნიც ადამიანის მოზარდ ორგანიზმს, თავისი მ-

ღალი მემკვიდრეობის გამო, მეტად თუ ნაკლებად მზამზარეულად ექცევი-
ლებული. რაკი მოძრაობის ინსტინქტის იმპულსს ზეგავლენით მათხრობ-
დება აუცილებელი ზღბა, ხოლო ცხოვრების მოთხოვნილებები ამ უკანას-
კნელის გამოყენების საჭიროებას ჯერ კიდევ არ იძლევიან, იგი იძულებულია
იმპულსური მოძრაობების დონეზე დარჩეს. ასეთ შემთხვევებში შესაძლებ-
ლია თითოეული ეს მოძრაობა თავისი ხასიათით სათანადო ორგანოს ნამდვი-
ლი, საკმაოდ დასრულებული ფუნქციისაგან ბევრით არაფრით განსხვავდ-
ბოდეს.

მაგრამ, შესაძლებელია, საწინააღმდეგო შემთხვევებსაც ექნეს ადგილი.
ეს მაშინ, როდესაც ამა თუ იმ ორგანიზმს ისეთ გარემოში უხდება ზრდა,
რომელშიც მისი არსებობისათვის ზოგიერთის, ჯერ კიდევ მოუმწიფებელი
ფუნქციის ამოქმედება საჭირო. მაგრამ ბავშვის განვითარების ნორმა-
ლურ პირობებში ასეთ შემთხვევებს ადგილი არა აქვს.

ამრიგად, იმპულსურ მოძრაობათა ბედი დამოკიდებულია, ერთის მხრივ,
ორგანიზმის განვითარების დონეზე და, მეორეს მხრივ, იმ მოთხოვნილებებ-
ზე, რომელსაც ბავშვის ორგანიზმს მისი გარემო უყენებს. და ის მრუდე, რო-
მელიც სხვადასხვა ასაკის იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრითს წონას გამოხა-
ტავს, სწორედ ამ ორი ფაქტორის თანასწორმოქმედი ძალის შედეგს წარმოა-
დგენს. მართლაც, როდესაც ბავშვი იმდენად თოთოა, რომ მისი ორგანიზ-
მის გარკვეული ფუნქციონალური მომწიფების შესახებ ჯერ კიდევ ნაადრე-
ვია ლაპარაკი, მისი იმპულსური მოძრაობები ძლიერ იშვიათი და, განსაკუთ-
რებით, ნაკლებ-დიფერენცირებული უნდა იყოს: დედის მუცლისა და ახალ-
დაბადებულობის პერიოდში ეს მართლაც ასეა. ხოლო შემდეგ, იმის კვალო-
ბაზე, თუ როგორ ვითარდება ორგანიზმი და ცალკე ორგანოები, ფუნქციო-
ნალური ინსტინქტი სულ უფრო და უფრო საგრძნობი ხდება, და შედეგად
იმპულსურ მოძრაობათა რიცხვობრივ ზრდასა და რომელობითს დიფერენცია-
ციას ვღებულობთ. როდესაც ორგანიზმის განვითარება კიდევ უფრო შორს
წავა, ფუნქციონალური ინსტინქტი ხელსაყრელ პირობებში თამაშის, სწავ-
ლისა და, ბოლოს, შრომის სახითაც ხორციელდება. აქედან თავის-თავად ნა-
თელი ხდება, რომ იმპულსურ მოძრაობათა რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერ-
თად სულ უფრო და უფრო კლებულობს და ბოლოს, ზრდადასრულებული
ადამიანის ასაკში, თითქმის სრულიად აღიკვეთება.

IV. ახალდაბადებულობის ხანის უწყობი

როგორ უნდა წარმოვიდგინოთ ახალდაბადებული ბავშვის ცხოვრება?
ჩვენ ვიცით, ცოცხალი ორგანიზმისათვის გარდამწყვეტი მნიშვნელობა მის
გარემოს აქვს. ახალდაბადებულის გარემო ისეთია, რომ იგი, რამდენადაც
შესაძლებელია, დედის მუცლის პერიოდის მდგომარეობის აღდგენას ესწრა-
ფის. ძირითადი, თავიდან აუშორებელი განსხვავება ამ უკანასკნელისაგან
იმაში მდგომარეობს, რომ ახალდაბადებულმა თვითონ უნდა მიიღოს და გა-
დაამუშაოს საკვები და თვითონვე დამოუკიდებლად შეითვისოს ქანგბადი:

თითონ უნდა ისუნთქოს. მეორე განსხვავება ისაა, რომ გარესამყაროს გამო-
ზიანებელთა ზემოქმედების აბსოლუტური აღკვეთა სრულიად შეუძლებელი
ხდება და ახალდაბადებულის გარემო ამ გამოზიანებელთა ზემოქმედების
შენელებას უფრო ახერხებს, ვიდრე მის სრულ აღკვეთას: სინათლე, სითბო-
სიცივე, ხმაურობა და ბევრი რამ სხვა ახალდაბადებულზეც მოქმედებს მეტი
ან ნაკლები ინტენსივობით, მაშინ როდესაც დედის მუცელში მათ სრულიად
არ ჰქონიათ აღგლი. ცოცხალი ორგანიზმი ასეთ გარემოში იწყებს ცხოვრე-
ბას და მის წინაშე ამოცანა დგება, რომლის გადაწყვეტაზეც მისი ყოფნა-არ-
ყოფნის საკითხია დამოკიდებული: იგი ამ შეცვლილ გარემოს უნდა შეეგუ-
ოს. რამდენადაც ამოცანა მკაფიადისა და საყვების შეთვისებაში მდგომარე-
ობს, ამაში მას თანდაყოლილი ინსტინქტური მექანიზმები ეხმარება, ხოლო
გარე გამოზიანებელთა მიმართ — უკვე მიღწეული ღონე ამ გამოზიანებელ-
თა მიმღები ორგანოების განვითარებისა. იმ შემთხვევებში, როდესაც ეს გამ-
ლიზიანებლები თავისი ინტენსივობით ამ ღონეს შეეფერებოდნენ, ისინი ორგა-
ნიზმის შინაგან ფუნქციონალურ ტენდენციას აკმაყოფილებენ და მათი როლი
ამით ამოიწურება: ორგანიზმის თვითმყოფობას ეს გამოზიანებლები ვერ
არღვევენ და მათი არსებობა ორგანიზმისათვის საკუთარი ორგანოების ამო-
ძრავების ფაქტით ამოიწურება: როგორც განსხვავებული რაღაც, როგორც
გარე არსებული რაღაც, ისინი ორგანიზმისათვის არ არსებობენ.

მაგრამ რა გინდ დიდი მზრუნველობითაც უნდა იყოს ახალდაბადებულის
გარემო ფეტოფილურად მოწყობილი, სულერთია, სრულიად შეუძლებელია
იგი სავესებით უზრუნველყოფილი იყოს ინტენსიურ შთაბეჭდილებათა შე-
მოჭრისაგან, ისეთ გამოზიანებელთა შემოჭრისაგან, რომელიც ახალშობილი
ორგანიზმის მომწიფების ღონეს ანგარიშს არ უწყევნ და მის შესაძლებლო-
ბათა საზღვარს შორს სცილდებიან: ძლიერი, მოულოდნელი ხმა, ინტენსიუ-
რი სიცივე, მდებარეობის მოულოდნელი შეცვლა და მრავალი სხვა ძლიერი
გაღიზიანების შემთხვევა ყოველთვის შეიძლება დადასტურდეს ამა თუ იმ
ახალშობილი ბავშვის სიცოცხლის პირველსავე დღეებში. საფიქრებელია, რომ
ამ შემთხვევაში ახალშობილი ადამიანისთვის აქ მაინც ეხდება გარესამყაროს
მის წინაშე ფარად, აქ მაინც იჭრება მის წინაშე ობიექტური სინამდვილე, აქ
მაინც საბოლოოდ ეღება ბოლო მის თვითმყოფურ, სოლიდურ არსებობას,
რომელიც მას დედის მუცელში ახასიათებდა. ჩვეულებრივი რეაქცია, რომლი-
თაც ახალდაბადებულის ორგანიზმი უპასუხებს ასეთ გამოზიანებელებს,
მიუხედავად იმისა, თუ რომელი მათგანი მოქმედებს მასზე, ყოველთვის ერთ-
ნაირია: იგი მთლიანი ორგანიზმის არადიფერენცირებულს, მეტად თუ ნაკ-
ლებად გამოკვეთილს შოკურ რეაქციას წარმოადგენს, რომელსაც, ჩვეულებ-
რივ, კვიცილი ახლავს თან. მაგრამ, თუ ყოველი ასეთი გამოზიანებელი
მხოლოდ ნეგატიურს, თავიდან აშორების ან გაქცევის რეაქციას იწვევს, ეს
იმას ნიშნავს, რომ ისინი ურთიერთისაგან სრულიად არ განსხვავდებიან და,
მაშასადამე, ბავშვისათვის ობიექტური სინამდვილის სახით არც არსებობენ.

ამრიგად, ახალდაბადებულის მდგომარეობა ჯერ კიდევ ფეტუსის თვით-
მკმარი, სოლიდური მდგომარეობის გაგრძელებას წარმოადგენს. მაგრამ გა-

რე გამლიზიანებლები მაინც მოქმედებენ მასზე და შთელი მისი შექმნის
ცხოვრების შინაარსი ამ ურთიერთმოქმედების პროცესში უნდა შექმნეს

აქედან თავისთავად ნათელი ხდება, თუ რა შეადგენს ამ პერიოდის ძი-
რითად დანიშნულებას: ორგანიზმი, რომელსაც ამიერიდან ვარე გამლიზიანე-
ბელთა სამყაროში მოუხდება ცხოვრება, მათ ზემოქმედებას უნდა მიე-
ჩვიოს: იგი უნდა მომაგრდეს იმდენად, რომ მისი არსებობა და განვითარება
ამ ახალ პირობებშიც შესაძლებელი შეიქნეს. აქ ამ პერიოდში უნდა გადა-
წყდეს, დაჰყვა თუ არა ახალდაბადებულს იმდენად მომწიფებული შინაგანი
შესაძლებლობანი, რომ მათი განვითარება ვარემოს პირობების ნიადაგზე
გავრძელდეს.

თავი მეორე

ქმეხს ბავშვობის ხანა (მეორე წლები)

1. ასაკობრივი გარემო პირველი წლის განმავლობაში

ახალდაბადებულის გარემო თანდათანობით იცვლება. გარეგამლიზიანებელთა წრე, რომელიც ბავშვზე იწყებს ზემოქმედებას, სულ უფრო და უფრო ფართოვდება. იგი უფრო ხშირად და მეტი მრავალმხრივობით იწყებს ბავშვის ორგანიზმზე ზეგავლენის მოხდენას. ნათლად ჩანს, რომ განვითარების ტენდენცია იქეთაა მიმართული, რომ წელი თანდათანობით ბავშვის ორგანიზმსა და გარესამყაროს შორის, რამდენადაც შესაძლოა, უშუალო კავშირი დამყარდეს. პირველი წლის განმავლობაში ეს ტენდენცია, რა თქმა უნდა, ჯერ კიდევ სუსტადაა წარმოდგენილი: პირველ თვეებში ბავშვის გარემო ჯერ კიდევ ახლოს დგას ახალდაბადებულის გარემოს მდგომარეობასთან. მაგრამ ძლიერ მალე ბავშვის ორგანიზმს სულ უფრო და უფრო ხშირად უხდება გარეგამლიზიანებელთა ზემოქმედებასთან უშუალო კავშირის დაჭერა და მასთან შეგუების დამოუკიდებელი ცდების წარმოება.

ბავშვის ბუნებრივი საკვები, დედის რძე, შეიძლება ითქვას, ნახევრად გადაუმუშავებელი მასალაა და მის შესათვისებლად ორგანიზმს ბევრი არაფერი სჭირია: მთავარი საქმე ამ მასალის საკუთარ ორგანიზმში გადაყვანაა. და ამას, როგორც ვიცით, ბავშვი წოვის მექანიზმის ინსტიქტური ამოქმედების გზით ახერხებს. პირველი წლის განმავლობაში მდგომარეობა იცვლება: დედის რძის ადგილს თანდათანობით ისეთი მასალა იჭერს, რომლის გადასამუშავებლადაც ბავშვის ორგანიზმს მეტი დამოუკიდებლობის გამოჩენა უხდება. მართალია, ეს ერთბაშად არ ხდება; ბავშვის მთავარ საკვებს ისევ დედის ძუძუ იძლევა; მაგრამ მას, გარდა ამისა, დროგამოშვებით სხვა საკმელსაც აჩვენებს და, ცხადია, ეს გარემოება გარემყარის ახლის მხრივ ბავშვზე ზემოქმედებას იწვევს.

მისი გრძნობის ორგანოები, ისე როგორც სხეულის სხვა ნაწილებიც, იმპულსურ მოძრაობათა გამო, შესაფერ გარეგამლიზიანებელთა ზემოქმედებას უკვე ახალდაბადებულობის ხანაში ეჩვენებიან. ეს შესაძლებლობას იძლევა ბუნებრივი გარემოს ზემოქმედებას გაცილებით ნაკლებ მოვარიდოთ ბავშვი, ვიდრე



მისი სიცოცხლის პირველ კვირებში. იგი გარეთ გაჰყავთ, და მასზე ზიანებელთა ნამდვილი ზღვა იწყებს მოქმედებას; ზოგჯერ მარტოც მას და აქ კიდევ უფრო მჭიდროდ იკვრება უშუალო კავშირი მასსა და გარემყარს შორის: სითბოსა და სიცივის გამლიზიანებელი, სინათლისა და ხმის, შიმშილისა და ტკივილის, — ერთი სიტყვით, თითქმის აღარ რჩება გამლიზიანებელი, რომ მასზე ზეგავლენას არ ახდენდეს.

როგორც ვხედავთ, ბავშვის გარემო საგრძნობლად იცვლება. ეს ცვლილება გარემყარის ზემოქმედების წრის თანდათანობით გაფართოებაში და, მასთანადამე, ბავშვის ორგანიზმის განვითარებისათვის ახალი ფაქტორის, გარე პირობების მნიშვნელობის წინწამოყენებაში მდგომარეობს.

II. ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება

ფიზიკური ორგანიზმის ზრდისა და მომწიფების არაჩვეულებრივ სწრაფი ტემპი, რომელიც დედის მუცლის პერიოდისათვისაა დამახასიათებელი, პირველი წლის განმავლობაშიც მაღალ დონეზე რჩება. შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის საბოლოო გაფორმება, როგორც ადამიანის ორგანიზმისა, რომელიც რთული გარემოს პირობებში ცხოვრობს, პირველი წლის განმავლობაში სრულდება. ამიტომ, რომ ამ პერიოდის ყველაზე უფრო თვალსაჩინო თავისებურებად ბავშვის სხეულისა და ყველა მისი ორგანოების ინტენსიური ზრდის ენერგია ითვლება.

1. ეს ენერგია იმდენად ძლიერია, რომ ახალდაბადებული 50 სანტ. სიმაღლის ბავშვი პირველი წლის განმავლობაში ნორმალურ შემთხვევაში 25 სანტ. იმატებს. საგულისხმოა, რომ სიმაღლის მატების ენერგია მით უფრო დიდია, რაც უფრო მცირე ხნისაა ბავშვი: პირველ თვეებში იგი უფრო სწრაფად იზრდება, ვიდრე შემდეგ თვეებში.

იგივე უნდა ითქვას მისი წონის შესახებაც: პირველი სამი თვის განმავლობაში იგი ყოველთვიურად 880 გრამს იმატებს, შემდეგ სამ თვეში — 600 გრამს, შემდეგ — 500-ს და, ბოლოს, — 300 — 500 გრ.; წლის ბოლოს იგი 6-6,5 კილოგრამით მეტს იწონის, ვიდრე დაბადების დღეს.

თავისა და გულმკერდის გარეშემოწერილობაც მატულობს: პირველს — 10-11 სანტ., ხოლო მეორის — 12-13 სანტიმეტრს. არაჩვეულებრივ ინტენსიური ზრდის პროცესში ორგანიზმის შინა ორგანოებიცაა ჩათრეული: გული, ფილტვები, მომწიფებელი ორგანოები და, დასასრულ, ტვინი და კუნთებიც.

სამაგიეროდ, ნელა მიდის წინ ორგანიზმის ფუნქციონალური მომწიფების საქმე. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ორგანოები ყველა უსრულთა და ფუნქციონალურად მოუმწიფებელი. საგულისხმოა, რომ ზრდის არაჩვეულებრივი სისწრაფის გამო აუცილებელი ხდება ბავშვის ორგანიზმისათვის ნივთიერებათა უაღრესად გაცხოველებული გაცვლა-გამოცვლა. მასთანადამე, საჭმლის მონელების, სუნთქვის, სისხლის მიმოქცევის ორგანოთა წინაშე მაღალი მოთხოვნილებები დგება. მაგრამ, რადგანაც ყველა ამათ სწორედ ფუნქციონალური განვითარება აკლიათ, ორგანიზმი ადვილად გამოდის წონასწორობის



მდგომარეობიდან და სხვადასხვა დაავადების მსხვერპლად იქცევა. ამიტომაც რომ ეგოდენ ხშირია პირველი წლის განმავლობაში აღნიშნული ორგანოების დაავადებანი და სიკვდილის შემთხვევებიც კი.

2. ბავშვის სხეულის ენერგიული ზრდა პირველი წლის განმავლობაში კალციუმის მარილების დიდ მოთხოვნილებასთანაა დაკავშირებული: მეორე წლის ბავშვის სხეულს რვაჯერ ნაკლები კალციუმი ესაჭიროება, ხოლო მესამე წელს ცამეტჯერ ნაკლები, ვიდრე პირველი წლის განმავლობაში. ასევე აუცილებელია მისთვის გოგირდის მარილებიც. როგორც ერთი, ისე მეორეც ძელების გაკირიანებისათვის არის საჭირო. კალციუმის და გოგირდის მარილების დიდი რაოდენობის შეთვისების გამო, ბავშვის ჩონჩხი სწრაფად იზრდება და მტკიცდება. ამიტომაც ერთი წლის ბავშვი ამ მხრივ საგრძნობლად განსხვავდება ახალდაბადებულისაგან. ყველაზე უფრო თვალსაჩინო განსხვავებას ის შეადგენს, რომ მას უკვე რვა წინა კბილი აქვს ამოსული. პირველად (6-7 თვეში) მას ორი ქვედა წინა კბილი ამოდის, მერე—ორი ზედა წინა კბილი, 10-11 თვეში — 2 ქვედა წინა კბილი კიდევ და წლის ბოლოს — 2 წინა კბილი ზევით.

კალციუმისა და გოგირდის მარილების ცუდი შეთვისების ან სხვა რაიმე მიზეზით მათი ნაკლებობის გამო, ბავშვის ჩონჩხის განვითარება ნელდება და კბილების ამოსვლაც გვიანდება. ე. წ. რ ა ხ ი ტ ი ზ მ ი სწორედ პირველი წლის განმავლობაში იჩენს თავს. ამავე მიზეზის გამო, ნერვული სისტემაც ზიანდება და რახიტული ბავშვი, ჩვეულებრივ, ნერვულია, აგზნებული და ზოგჯერ გონებრივადაც ჩამოქვეითებული.

3. რაც შეეხება ნერვულ სისტემას, მისი ზრდაც სწრაფი ნაბიჯით მიდის წინ. კერძოდ, თავის ტვინის სიმძიმე წლის ბოლოს უკვე ზრდადასრულებულის ტვინის 3/5-ს უდრის; ასე რომ ერთი წლის განმავლობაში მისი წონა ერთი-ორად იმატებს. რასაკვირველია, ეს უმთავრესად ქერქს ეხება. მისი უჯრედები იზრდება, ჩნდება ახალი ნაპრალეები და ხვეულები და, რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია, მორჩები მწიფდებიან, ე. ი. მიეღინის გარსით იფარებიან და, მაშასადამე, სხვადასხვა ცენტრებს შორის დაკავშირების შესაძლებლობას ქმნიან. ეს გარემოება მისი მაჩვენებელია, რომ წლის ბოლოსათვის თავის ტვინის ქერქის გავლენა ორგანიზმის ყველა ფუნქციებზე გავრცელდება.

ხერხემლის ტვინი, როგორც ვიცით, ახალდაბადებულსაც თითქმის სავსებით მომწიფებული აქვს. პირველი წლის განმავლობაში იგი იზრდება და, გარდა ამისა, მისი პირამიდული გზების მიეღინიზაცია ხდება.

რაც შეეხება თავის ტვინის დანარჩენ ნაწილებს, მათი ზრდა და განვითარება საკმაოდ სწრაფი ნაბიჯით უახლოვდება თავის დასრულებას. წლის ბოლოს ისინი საბოლოოდ მომწიფებულნი არიან და შემდეგი განვითარების აზრი უმთავრესად იმაში მდგომარეობს, რომ ისინი რაც შეიძლება მეტად დაქვემდებარონ ქერქის რეგულატორულ გავლენას.

4. განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს ჩვენი პერეოლას ბავშვის თავისებურებათა გასაგებად მისი ენდოკრინული სისტემის შესწავლას.



პირველ როლს მთელი წლის განმავლობაში მკერდს უკანა ჯირკვლი (thymus) და, ნაწილობრივ, ეპიფიზი ასრულებს. ეს გარემოება გეზობადაა და, ერთის მხრივ, ბავშვის ზრდის სწრაფ ტემპს და, მეორეს მხრივ, მისი სისხლის შედგენილობის თავისებურებასაც. საქმე ისაა, რომ მკერდს უკანა ჯირკვალი ლიმფოციტების წყაროდ ითვლება. მაშასადამე, მისი ინტენსიური მოქმედების გამო პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის ორგანიზმში ლიმფოციტების დიდი რიცხვი უნდა დაგროვდეს. ამიტომ გასაგებია, რომ ბავშვის სისხლის თეთრი ბურთულები, შედარებით ზრდადასრულებულის სისხლთან, ლიმფოციტების არაჩვეულებრივ დიდ რაოდენობას შეიცავს. რაც შეეხება ზრდას, მკერდს უკანა ჯირკვალი აქვს გადამწყვეტ როლს ასრულებს, — განსაკუთრებით, თუ მხედველობაში მივღებთ იმ გარემოებას, რომ იგი კალციუმის მარილების გაძლიერებულ შეთვისებას უწყობს ხელს და, მაშასადამე, დაძვალაინებასა და კბილების ამოსვლის პროცესში მონაწილეობას ღებულობს.

ისეთი მნიშვნელოვანი ჯირკვლები, როგორცაა ფარისებრი ჯირკვალი და ჰიპოფიზი, ძალიან მცირე მონაწილეობას ღებულობენ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ორგანიზმის ცხოვრებაში. ორივე ეს ჯირკვალი ჯანგვის პროცესებს აძლიერებს ორგანიზმში და, მაშ, მთელი ორგანიზმის განვითარებასა და დასრულებას უწყობს ხელს. მათი მოქმედების სისუსტე გასაგებად ხდის ჩვენი პერიოდის ბავშვის უჯრედების უსრულობას, წყლიანობასა და უმტკიცობას ისევე, როგორც მის ზედმეტ ცხიმოვანობასაც.

5. როგორც ვიცით, თითოეულს ასაკს კონსტიტუციის თავისებური ანომალია ან დიათეზი ახასიათებს, რომელიც ამ ასაკის ფიზიოლოგიურ თავისებურებებთან არის დაკავშირებული და ამა თუ იმ ავადმყოფისადმი მიდრეკილებაში გამოიხატება.

ჩვენი პერიოდის ბავშვის დიათეზი, განსაკუთრებით, კალციუმის შეთვისების პროცესებთან არის დაკავშირებული. ამ პროცესების აშლის გამო, ბავშვი ნერვულად ავადდება, ცუდად სძინავს, პირისღებინება აქვს და, რაც უმთავრესია, სულ მცირე ავადმყოფური პროცესების (მაგალ., კუჭის აშლის, ტემპერატურის აწევის და შიმის) შემოქმედებით მძიმე სპაზმატურ რეაქციებს იძლევა: არის შემთხვევები, რომ იგი კვდება ან იხრჩობა ასეთი მცირე საბაბით გამოწვეული სპაზმების მიზეზით. ამ დიათეზს სპაზმოფილია ეწოდება და იგი სწორედ პირველი წლის განმავლობაში გვხვდება. კალციუმში დამამუშვიდებელ გავლენას ახდენს ნერვულ სისტემაზე და მისი სიმცირე ამ უკანასკნელის აგზნებულობის აწევას უნდა იწვევდეს, რასაც, კერძოდ, სპაზმატურ შემთხვევებში აქვს ადგილი.

III. მონიჭვერი სინამდვილის სწორობის დასაწყისი

ახალს ასაკობრივ გარემოში უკვე სრულიად შეუძლებელი ხდება დაცულ იქნეს ის მდგომარეობა, რომელიც დედის მუცლისა და, ნაწილობრივ, აგრეთვე ახალდაბადებულობის პერიოდისათვის იყო დამახასიათებელი. გარე სი-



ნამდვილე იმდენად მნიშვნელოვან მოთხოვნილებებს აყენებს ახალგაზრდა ორგანიზმის წინაშე, იგი იმდენად ხშირად იჭრება მისი არსებობის არელობაში, რომ წმინდა შინაგანის, ერთგვარი სოლიდისიტური მდგომარეობის დაცვაზე, რომელიც თავისი განვითარების წინა საფეხურებზე ჰქონდა ორგანიზმს, ლაპარაკი შეუძლებელი ხდება. ასეა თუ ისე, წინანდელი თვითმყარი მდგომარეობის ფარგლები უნდა გაირღვეს და ახალგაზრდა ორგანიზმის წინაშე ობიექტური სინამდვილე აღიმართოს. ბავშვის ცხოვრების მეორე პერიოდისათვის სწორედ ესაა დამახასიათებელი: ობიექტური სინამდვილის გაშლა და ამ უკანასკნელისადმი დამოკიდებულების პირველი ფორმების შემუშავება.

ობიექტური სინამდვილის პირველი ნიშნების დადასტურება ახალდაბადებულობის ხანაშიც შეიძლება. ჩვენ ვიცით, რომ ზოგიერთი გამლიზიანებლის ზეგავლენა ახალდაბადებული ორგანიზმის ლოკალურ მოძრაობებსა და სათანადო ორგანოების ფუნქციობას იწვევს. თანახმად არსებული დაკვირვებებისა, გამოწვევის ამ მხრივ არც ერთი ორგანო არ შეადგენს; მაგრამ ყველაზე უფრო თვალსაჩინო მასალას მხედველობისა და სმენის ორგანოთა გალიზიანება იძლევა. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ახალდაბადებული მის გარე არსებულ ობიექტს, რომელიც მისი მხედველობის ორგანოზე მოქმედებს, ნამდვილად ხედავდეს, ან ამა თუ იმ საკმაოდ ინტენსიურ ბგერას გარედან მომდინარედ აღიქვამდეს. ამ შთაბეჭდილებას ის ქმნის, რომ ბავშვი მხედველობითს გამლიზიანებელს უკვე პირველსავე დღეებში აყოლებს თვალს ანდა, ზარის ხმა რომ ესმის, თავს მისკენ იბრუნებს, თითქოს ეძებდეს, თუ საიდან მომდინარეობს ეს ბგერა. ერთი სიტყვით, იგი გარკვეული გამოღიზიანებლის აკენ მიიმართება.

შემდეგი დაკვირვება ძალიან საყურადღებოა ამ მხრივ:

10 დღის ბავშვი: ბავშვი ტირის; ვრეკავ ზარს საშუალო ძლიერებით. ტირილს სწყვეტს და თავს ზარისაკენ აბრუნებს. ზარი მეტად ბრჭყვიალაა. მას ის დიხანს უყურებს... შემდეგ ბავშვი კვლავ ტირის. ზარის ხმა რეაქციას არ იწვევს.

ეს დაკვირვება არა მარტო იმ ფაქტს ადასტურებს, რომ ახალდაბადებულ ბავშვს მიმართვის გარკვეული რეაქცია აქვს, რომელიც ნამდვილი ყურადღების მიქცევას, მამასადამე, რისღაც გარედან მოცემულის აღქმის შთაბეჭდილებას იძლევა, არამედ იგი ამავე დროს იმასაც ნათლად გვიჩვენებს, რომ ასეთი რამ მხოლოდ შემთხვევით, მხოლოდ ზოგჯერ იჩენს თავს ახალდაბადებულის ცხოვრებაში და ამიტომ სრულიად არ არის მისთვის დამახასიათებელი.

ამით აიხსნება ის გარემოებაც, რომ ლევენ ფელდის ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგები, რომელიც ამ საკითხს ეხება, სავსებით არ ეთანხმება ჩვენს დაკვირვებას. თანახმად ამ გამოკვლევისა, მხოლოდ მეორე თვიდან აქვს ბავშვს პოზიტიური რეაქციები მასზე მოქმედ ბგერათა საპასუხოდ. ექსპერიმენტულ პირობებში შეიძლება თავი ვერ იჩინოს ისეთმა რეაქციამ, რომელსაც შემთხვევითი ხასიათი აქვს, მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ასეთი რამ სრულიად არ გააჩნია ბავშვს. სამაგიეროდ ის, რაც დამახასიათებ-



ბელია მისთვის, ეს სათანადოდ დაყენებულ ცდებში უეჭველად უნდა დადგინდეს ტურდეს. ლევენფელდის გამოკვლევა ამტკიცებს, რომ გარეგანობის მქონე ლის, როგორც ობიექტურად მოცემულის აღქმა ანუ, როგორც შეიძლება აგრეთვე ითქვას, რეცეფცია მხოლოდ მეცასამე თვიდ ან ხდებ ადამახსიათებელი ბავშვისათვის.

ამ გამოკვლევის შედეგები ასეთია: პირველი თვის განმავლობაში ბავშვი სხვადასხვა ბგერაზე მხოლოდ მაშინ იძლევა რეაქციას, თუ მისი ინტენსიობა განსაზღვრულ დონეს აღწევს, ხოლო ეს რეაქცია მუდამ ერთნაირია, შოკისებური, სტერეოტიპული. მაშასადამე, ბავშვი მხოლოდ გამღიზიანებლის ინტენსიობაზე იძლევა რეაქციას და რომელია მისთვის სრულიად ინდიფერენტული რჩება. მეორე და მესამე თვეში მდგომარეობა იცვლება: ბავშვის რეაქციები ეხლა გამღიზიანებელთა რომელიაბადაც უწყვეტ ანგარიშს; ისინი სპეციფიკურ ხასიათს ღებულობენ. ამასთან ერთად, — რეაქციათა ხანგრძლიობაც იცვლება: მესამე თვის განმავლობაში იგი მატულობს, ხოლო შემდეგ თვეებში ნელნელა კლებულობს.

უნდა ითქვას, რომ ორივე ამ ფაქტის ყველაზე უფრო ბუნებრივი და მარტივი ინტერპრეტაცია ასეთი იქნებოდა: „სპეციფიკური რეაქციის ფაქტი, ალბათ, იმის მაჩვენებლად უნდა ვიგულოთ, რომ მეორე თვიდან გამღიზიანებლის ბუნების გათვალისწინება იწყება, ხოლო რეაქციის დროის გაღრმავება — იმის მაჩვენებლად, რომ ეს გათვალისწინება ქვანტიტატურად სულ უფრო და უფრო იზრდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ დროიდან გაღიზიანების პასიური განცდის ადგილს მისი აქტიური, სპეციფიკური აღქმა იკვრს, რომ ამიერიდან ბავშვი თვითონ მიიზიარება გამღიზიანებლისაკენ, რომ მას ამ უკანასკნელის ინტენცია უჩნდება“.

თანახმად მრავალი მკვლევარის აზრისა, ეს ფაქტი იმაშიც პოულობს თავის გამოხატულებას, თუ როგორ უჭირავს თავი ბავშვს ასეთ შემთხვევაში.

ბ; 1, 28. დილა. ბავშვის უკან, დაახლოვებით, სამი მეტრის მანძილზე ნელა დადრეკე ზარი: უცბად გალო ფართოდ თვალი; თვალის კაკალი ზემოთ აწია; თავი აქეთ-იქეთ მიატრიალ-მოატრიალა. შემდეგ ვაშუშდა. ზარი ზელახლა დადრეკე; იგივე რეაქცია, თითქოს ზარს ყურადღებით ეძებდა. ზარი მის პირდაპირ გადმოვწიე, ისე რომ დანახვა შესძლებოდა; ძებნის დროს დაინახა, მისი ფეხსაცმა მოახდინა და სახეს დიმილის იერი დაეტყო.

მართლაც, ბავშვის ეს ქცევა უეჭველად განსხვავდება ახალდაბადებულ ბავშვის ქცევისაგან ანალოგიურ შემთხვევებში. დამახასიათებელი აქ ძებნის გარკვეული ხასიათია: თვალების ფართოდ გახელა, მათი აქტიური მოძრაობა და, განსაკუთრებით, გაღიმება, რომელიც ზარის დანახვას ახლავს თან. სრულიად ცხადია, რომ ბგერა აქ გარედან მომდინარე ფენომენად აღიქმება, რომ იგი გარკვეულ ობიექტთან დაკავშირებულად იგულისხმება. ერთი სიტყვით, სრულიად ცხადია, რომ ამიერიდან ბავშვის გრძნობის ორგანოთა გაღიზიანება მისი მდგომარეობას ამა თუ იმ ცვლილების სახით კი არ განიცდება, არამედ იგი ობიექტურად მოცემულის, მის გარეთ არსებული სინამდვილის სახით ღდება მის წინაშე.



ეს მდგომარეობა, რომლის ანალოგიურ მოვლენებსაც შემთხვევით და
 იშვიათად ახალდაბადებულობის ხანაშიც აქვთ ადგილი, მეორე და მესამე
 თვეში სულ უფრო და უფრო ხშირად იჩენს თავს, ხოლო მეოთხესა და მე-
 ხუთეში განსაკუთრებით დამახასიათებელ მოვლენად იქცევა. მისი მნიშვნე-
 ლობა ძალიან დიდია. შეიძლება ითქვას, რომ ახალდაბადებული ორგანიზმი
 მხოლოდ ამ დროიდან იწყებს ცხოვრებას ამ ქვეყნად. მანამდე იგი ჯერ კი-
 დევ გარდამავალ მდგომარეობას განიცდიდა, რომელშიც პირველად უნდა გა-
 მორკვეულიყო, არის თუ არა იგი შინაგანი იმპულსების ზეგავლენით უკვე
 იმდენად მომწიფებული, რომ გარემყარის უჩვეულო პირობებში არსებობა
 და მათი ზეგავლენით შემდეგი განვითარება შესძლოს.

IV. ობიექტური სინამდვილის პრესუმიის ხანა

1. რაკი ერთხელ ეხდება ფარდა ახალ სინამდვილეს, რაკი წმინდა სუ-
 ბიექტური მდგომარეობის საზღვრები საბოლოოდ ირღვევა, ახლად აღმოჩე-
 ნილი სამყარო არაჩვეულებრივი ძალით იზიდავს ბავშვის ბუნებას. რასაკვირ-
 ველია, მდგომარეობა ისე როდი უნდა წარმოვიდგინოთ, თითქოს ამ მომენ-
 ტამდე ბავშვისათვის ყველაფერი დაფარული იყო, რომ თითქოს ყველაფერს
 ახლა აეხადა ფარდა და ბავშვის წინაშე ერთბაშად მრავალფეროვანი პანორა-
 მა გაიშალა, რომელსაც ბავშვიცა და ჩვენც — ზრდადასრულებული ადამიანე-
 ბი — ერთნაირად ვკვრებით.

რასაკვირველია, ეს ასე არ არის. ის, რაც ბავშვის განვითარების ამ სა-
 ფეხურზე ხდება, მარტო იმით განისაზღვრება, რომ ბავშვისათვის ობიექტური
 სინამდვილე პირველად იწყებს არსებობას. ხოლო როგორ აღიქვამს იგი ამ
 ობიექტურ სინამდვილეს, ეს სულ სხვა საკითხია, რომელსაც სპეციალური
 შესწავლა ესაჭიროება.

ასეა თუ ისე, ამიერიდან ბავშვისათვის ეს ახალი სინამდვილე განსაკუთ-
 რებით მიმზიდველი ხდება. ამას, უნდა ვითქვითოთ, ის ძირითადი ინსტიქტი
 უღვევს საფუძვლად, რომელიც ბავშვის ორგანიზმის ფუნქციებისა და ძალებ-
 ზის ამოქმედებაში პოულობს დაკმაყოფილებას და იმპულსურ მოძრაობათა
 სახით ჯერ კიდევ ახალდაბადებულობის ხანაში იჩენს თავს.

რაკი ბავშვის რეცეპტორები იმდენად მომწიფებულია, რომ მათზე გამ-
 ლიზიანებლის ზემოქმედება ორგანიზმის უარყოფით რეაქციას აღარ იწვევს,
 როგორც ეს, განსაკუთრებით, სმენის რეცეპტორის მაგალითზე დავინახეთ,
 ახლა ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენას ხელს არაფერი უშლის.
 ბავშვს ნამდვილი წყურვილი უჩნდება გარედან მომდინარე გამლიზიანებელ-
 თა მიმართ და, როდესაც ეს უკანასკნელი მასზე არ მოქმედებენ, იგი თვი-
 თონ იწყებს მათ ძებნას. კლავარედმა ბავშვის ამ ტენდენციას პერ-
 ცეპტული ინტერესი უწოდა; და მართლაც, განსაკუთრებით სამი-
 თხი თვის ბავშვის ქცევა ნათლად გვიჩვენებს, რომ მოზარდი ორგანიზმის
 ფუნქციონალური ტენდენცია თითქმის უკლებლივ გრძნობათა ორგანოების,



განსაკუთრებით კი მხედველობისა და სმენის ორგანოების, ეტყენსუმი
ქციობაში პოულობს გამოვლენას. გიგსუმი
ნიგსუმი

რომ ეს ასეა, ეს ამ ასაკის ბავშვის დაკვირვებებიდან ჩანს:

„(მე-42 დღეს) იგი ოთახის ჭერის ერთ წერტილს მიშტერებია; როდესაც ბავშვს ადგის ვუცვლით, მისი თავი და თვალი ისევე იმავე წერტილისაკენ მიიპარება... მე-70 დღეს ბავშვი თვალს აყოლებს ნათურას სინათლეს, თვალს მისკენ აბრუნებს და, როდესაც თვალბს ვუჩრდილავთ, მოუსვენარი ხდება“.

როგორც შენიშნულია, ჭერეტა იმდენად სასიამოვნოა ბავშვისთვის, რომ იგი საკმაოდ ძლიერ უსიამოვნებას ავიწყებინებს მას: როდესაც იგი რაიმე მიზეზის გამო ტირის, საკმარისია რაიმე ახალი დანახო, რომ გაჩუმდეს. ამიტომ, რომ სამი-ოთხი თვის ბავშვი დაძინებული რომ გგონია, ხშირად თვალბგახელილი წევს და იქაურობას ჭერეტს.

თუ როგორ იღვიძებს და ვითარდება ეს ჭერეტის ინტერესი, ეს განსაკუთრებით კარგად იქედან ჩანს, თუ რა ხანგრძლივობით აჩერებს ბავშვი თვალს საგანზე, რომელმაც მისი ყურადღება მიიპყრო. ჩვენი დაკვირვებებიდან გამომდინარეობს, რომ უკვე მეორე თვის ბოლოს შესაძლებელი ხდება ბავშვის თვალბი სამი-ოთხი მინუტით ადამიანის სახეზე შეაჩერო. ამ დრომდე კი ეს სრულიად შეუძლებელია: მისი მხედველობა საგნიდან საგანზე გადადის და ზოგჯერ ცარიელ სივრცეში იკარგება.

ჭერეტის ინტერესი ბავშვს განსაკუთრებით მესამე თვეში ეტყობა. მაგრამ ამ ინტერესის იმთავითვე სრული დაკმაყოფილება მას ჯერ კიდევ არ ძალუძს. ეს იმიტომ რომ მას, უმთავრესად, მხოლოდ იმის ჭერეტა შეუძლია, რაც შემთხვევით მოხდება მისი მხედველობის არეში. რაც ამ არის იქეთაა, რაც თვითონ არ ხდება თვალს, მისი დანახვა ჩვეულებრივ ბავშვის ძალებს აღემატება. საქმე ისაა, რომ ამისათვის თავისა და, განსაკუთრებით, თვალბის სპეციალური მოძრაობებია საჭირო და ამის მექანიზმი ბავშვს ჯერ კიდევ არა აქვს საკმარისად განვითარებული.

პერცეპტული ინტერესი, რომელიც აღნიშნული ასაკის ბავშვისათვისაა დამახასიათებელი, სათანადო ორგანოთა შემდგომი განვითარების იმპულსად იქცევა, რამდენადაც ეს განვითარება მათ ფუნქციობაზედაა დამოკიდებული. კერძოდ, მხედველობის მექანიზმის განვითარებაც ამავე ინტერესის ზეგავლენით მიმდინარეობს.

2. თვალბების მოძრაობათა განვითარების შესწავლა, პრაიერის მიხედვით, გვიჩვენებს, რომ აქ უმთავრესად ოთხი საფეხური უნდა განვასხვაოთ. განვიხილოთ ჯერ თვალბების მიმართვის, ე. წ. ფიქსაციის, განვითარება:

1. დაბადების პირველ დღეებში ბავშვის თვალი სრულიად უგეგმოდ მოძრაობს და მხოლოდ მაშინ ჩერდება რამოდენიმე ხნით ამა თუ იმ ობიექტზე, როდესაც შემთხვევით მოხდება მას.

2. მეორე კვირის ბოლოს საკმაოდ მნიშვნელოვანი ცვლილება იჩენს თავს: ახლა ბავშვის თვალბი აქტიურად მიიპარება რაიმე ნათელი ობიექტ-

ტისაკენ, და არის შემთხვევები, რომ იგი ერთი ასეთი ობიექტიდან მეორეზე გადადის.

3. მესამე საფეხური, რომელსაც ბავშვი პირველი თვის მეორე ნახევარში აღწევს, იმაში მდგომარეობს, რომ ეხლა მას უკვე მოძრავი ობიექტების თვალის გაყოლებაც შეუძლია.

4. მესამე თვეში კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი გარემოება იჩენს თავს: ბავშვს ნამდვილი „ძებნის“ უნარი უჩნდება. იგი ამა თუ იმ ხმაურის წყაროს ეძებს და, ამისდა მიხედვით, თავსა და თვალებს სხვადასხვა მიმართულებით ამოძრავებს. პრაიერის ბავშვს ეს უნარი მე-81 დღეს აღმოაჩნდა: „მე-81 დღეს სასმელ ჭიქას სველი თითი გაუფსვი და, ამრიგად, მაღალი, ბავშვისთვის უცნობი ტონი გაისმა. ბავშვმა იმ წამსვე თავი მოაბრუნა, მაგრამ რომ ვერაფერი დაინახა, დაიწყო ძებნა და, როდესაც მიმართულება სწორად მონახა, შეაჩერა თვალები“. ჩვენი დაკვირვებით, ამ ფაქტის დადასტურება, კიდევ უფრო ადრე შეიძლება. მაგრამ, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, დამახასიათებელი იგი მხოლოდ სამი-ოთხი თვის ბავშვისათვისაა.

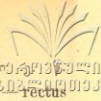
რაც შეეხება საგნებს, რომელიც ბავშვის მხედველობის არედან ერთბაშად, მოულოდნელად, ჰქრება, მათი თვალებით ძებნის უნარი ბავშვს გაცილებით უფრო გვიან უნვითარდება: თუ რომელიმე მოძრავი საგანი ისე სწრაფად გადასცდა მხედველობის არეს რომ თვალის გაყოლება ვერ მოესწრო, თვალის მოძრაობებს უკვე აღარ იწვევს და ბავშვი მას არ ეძებს“. პრაიერმა მხოლოდ მეათე თვეში შესძლო ამ უნარის დადასტურება.

ამრიგად, ცხადად ჩანს, რომ პირველი ორი თვის განმავლობაში ბავშვს ჯერ კიდევ არ ძალუძს თავისი მხედველობის ორგანო აქტიურად წარმართოს. უნდა ვიფიქროთ, რომ უმთავრესად ჰერეტის ინტერესის ზეგავლენით ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა არა მარტო კისრის, არამედ თვალის კუნთების აქტიურად გამოყენებასაც და მესამესა და მეოთხე თვეებში ამ მხრივ განსაკუთრებით დიდ წარმატებას აღწევს.

ამავე დროს პარალელურად თვალის ე. წ. აკომოდაციისა და კონვერგენციის მოძრაობებიც ვითარდება. როგორც ცნობილია, ჩვენ არა მარტო ამა თუ იმ მიმართულებით შეგვიძლია თვალის მიმართვა და გარკვეული ობიექტის ფიქსაცია: ამ უკანასკნელის ნათლად დასანახად სხვაგვარი მოძრაობებიცაა საჭირო. ყოველი ხილული საგანი შეიძლება ან შორს იყოს ან ახლოს. უეჭველია, საჭირო ხდება თვალების შეგუება ანუ აკომოდაცია ამ მეტნაკლები სიშორისადმი.

ჩვენ ორთავე თვალთ ვხედავთ: იმისათვის რომ თვალის ბადურაზე ხილული საგნის შეთანხმებული სურათი გაჩნდეს და საგანი ორად არ მოგვეჩვენოს, ორივე თვალის მოძრაობათა კოორდინაციაა საჭირო. როდესაც ძლიერ დაშორებულ საგანს ვჰკრეტთ, თვალის ღერძები თითქმის ურთიერთპარალელურ მდგომარეობაში იმყოფებიან. ხოლო, როდესაც საგანი გვიახლოვდება, მაშინ თვალების მოძრაობა შიგნით მიმართულებით ხდება აუცილებელი. ასეთ მოძრაობას კონვერგენციას უწოდებენ. აკომოდაცია, მაშასადამე, კონვერგენციის დახმარებით ვითარდება. ორივე მჭიდროდ არის ურთიერთთან დაკავშირებული, რასაც, როგორც სხვებიც აღნიშნავენ თა-

5. ბავშვის ფსიქოლოგია



ვისი ანატომიური საფუძველიც აქვს: აკომოდაციის მოძრაობები *musculus ciliaris*-ის საშუალებით ხდება, ხოლო კონვერგენციისა *rectus internus*-ის საშუალებით, და საგულისხმოა, რომ ორივე ამ კუნთს *nervus oculomotorius*-ის ერთიდაიგივე ტოტი წარმართავს: აკომოდაციისა და კონვერგენციის მოძრაობები შეთანხმებულად ვითარდებიან.

თუ როგორ ხდება ეს განვითარება, ეს ჯერ-ჯერობით საკმაოდ შესწავლილი არაა. ყოველ შემთხვევაში, სამი თვის ბავშვს აკომოდაციის მექანიზმი ჯერ კიდევ დასრულებული არა აქვს (პრაიერი). მეორის მხრივ, თვალების შეუთანხმებელი მოძრაობები, რომელიც ხშირად ახალდაბადებულისთვისაც დამახასიათებელია, სამი თვის შემდეგ აღარ გვხვდება (ბერნფელდი). მაშასადამე, ცხადია, ამ დროისათვის კონვერგენციის განვითარება საკმაოდ მაღალ დონეს უნდა აღწევდეს.

აკომოდაციისა და კონვერგენციის მექანიზმთა განვითარება მთელი პირველი წლის განმავლობაში უნდა ხდებოდეს, განსაკუთრებით კი — მესამე-მეოთხე თვეებში. პრაიერის შვილი მეთერთმეტე თვეში იყო გადამდგარი, როდესაც მან ერთხელ ნოხზე მჯდარმა იქვე ქალის თმა დაინახა; ხოლო მეორეჯერ გულდასმით თვალს ადევნებდა მხერხავს, რომელიც მისგან ოცდაათი მეტრის მანძილზე მუშაობდა. მაშასადამე, თერთმეტი თვის ბავშვს საკმაოდ განვითარებული უნდა ჰქონდეს როგორც ახლო საგანთა, ისე დაშორებულთა აკომოდაციის უნარი.

3. თვალების აკომოდაციისა და კონვერგენციის მოძრაობათ საკმაოდ რთული მექანიზმი უდევს საფუძვლად. მიუხედავად ამისა, ეს მექანიზმი შედარებით ძლიერ სწრაფად ვითარდება. ბუნებრივად იბადება საკითხი: თანდაყოლილია იგი, თუ შექმნილი. სხვანაირად: თვალების მოძრაობა, რომელიც საგნის დასანახადაა საჭირო, ისეთსავე თანდაყოლილ მოძრაობათა სისტემას წარმოადგენს, როგორსაც, მაგალითად, წოვა, თუ, პირიქით, ბავშვის მიერ წინასწარ უნდა იქნეს შესწავლილი.

ეს საკითხი სხვადასხვანაირად წყდება ე. წ. ნატივისტურსა და ემპირისტულ თეორიათა მიხედვით. ჰერინგის აზრით, „ორივე თვალის მოძრაობათა კოორდინაცია თანდაყოლილ მექანიზმს უყრდნობა და არა გაწვრთნას. ორივე თვალს, რამდენადაც მათი მოძრაობა მხედველობას ემსახურება, ერთი მარტივი ორგანოს მსგავსად იხმარება“ და თითოეული თვალისათვის ცალცალკე იმპულსი როდია საჭირო, არამედ ორივე თვალს ერთიდამავე იმპულსით იწყებს საჭირო მოძრაობას. ჰერინგი, მაშასადამე, ნატივისტურ თვალსაზრისს იცავს.

წინააღმდეგ ჰერინგისა, ჰელმჰოლცი ემპირისტული თეორიის თვალსაზრისზე დგას: „მართალია, ნორმალური მხედველობის შემთხვევაში... ორივე თვალის შეთანხმებული მოძრაობა იძულებითად გვეჩვენება... მაგრამ შესაძლებელია დამტკიცდეს, რომ ამ კავშირების კანონზომიერება შეჩვევაზეა დამოკიდებული“—ო.

მაშასადამე, მაშინ როდესაც ჰერინგის აზრით, სენსორულსა და მოტორულ ცენტრებს შორის თანდაყოლილი კავშირი არსებობს და ამიტომ ბადურას ყოველი ცალკე წერტილის აგზნება მოტორული ცენტრის სწორედ იმ

წერტილის აგზნებას იწვევს, რომელიც თვალის სათანადო მოძრაობისათვის აუცილებელი, ჰელმპოლცის შეხედულებით, ეს კავშირი მოტორიუმსა და სორიუმს შორის მხოლოდ გამოცდილების, გავარჯიშების ნიადაგზე ჩნდება და თანდათანობით მტკიცდება. ამის საბუთად ჰელმპოლცს ის ფაქტი მოჰყავს, რომ ადამიანს ვარჯიშის საშუალებით თავისი თვლების შეთანხმებული მოძრაობების — ე. წ. კოორდინაციის — დარღვევა შეუძლია. მისი აზრით, ეს სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, თვლების მოძრაობა რომ მართლა თანდაყოლილი ყოფილიყო.

მაგრამ ჰერინგი სამართლიანად შენიშნავს, რომ ვარჯიშის საშუალებით შეიძლება, მაგალ., რომელიმე ოთხფეხს ორ ფეხზე სიარული ვასწავლოთ, თუმცა უდაოა, რომ მისი თანდაყოლილი მექანიზმი სწორედ ოთხფეხზე სიარულს უდევს საფუძვლად. მაშ, სრულიად ცხადია, რომ ვარჯიშის საშუალებით თანდაყოლილის ერთგვარი მოდიფიკაცია შეუძლებელი არაა და ამ მხრივ არც თვლების კოორდინაციული მოძრაობის მექანიზმი შეადგენს გამოწვევის საფუძვლად.

რომ ორივე თვალის მოძრაობათა კოორდინაცია თანდაყოლილია და, მაშასადამე, ორივე თვალი ერთი იმპულსით მოძრაობს, ამის სასარგებლოდ შემდეგი დაკვირვებებიც ლაპარაკობს: 1) ახალდაბადებულს რომ ერთი თვალი დაუჩრდილოთ, მისი თვლების მოძრაობები მაინც კოორდინაციული იქნება, 2) სხეულის ყოველი ორმაგი ნაწილის, მაგალ., ხელების ან ფეხების მოძრაობა ყოველთვის სიმეტრიულია, ე. ი. არა ერთიდაიმავე, არამედ ურთიერთის საწინააღმდეგო მიმართულებით ხდება, ასე ემართება არა მარტო ზრდადასრულებულს, არამედ ახალდაბადებულ ადამიანსაც. თვლები ამ მხრივ გამოწვევის შეადგენენ: ისინი მართლა ერთი ორგანოს მსგავსად მუშაობენ: რა მხრივაც ერთი მიიმართება, იმ მხრივ მოძრაობს მეორეც.

ამ მოსაზრებათა გამო დავა ემპირიზმსა და ნატივიზმს შორის ჯერხონობით ასეა გადაჭრული: არც უკიდურესი ემპირიზმი ა მართალი და არც უკიდურესი ნატივიზმი — თვლების მოძრაობათა განვითარებაში თანდაყოლილ მომენტსაც აქვს მნიშვნელობა და შექენილსაც. საკითხი ოღონდ ისაა, შტერნის თქმის არ იყოს, თუ რა უნდა მივაკუთვნოთ მასში თანდაყოლილსა და რა — შექენილ მასალას.

მაგრამ, გარდა ნატივისტურისა და ემპირისტული თეორიისა, მესამე თეორიაც არსებობს, რომელსაც საკითხის გადაჭრა თანდაყოლილისა და შექენილის ალტერნატივის გარეშე უფრო სწორად მიაჩნია. მაგალითად, გეშტალტფსიქოლოგიის ერთ-ერთი მთავარი წარმომადგენელი, აღნიშნავს, რომ თვალის მოძრაობებსა და ხილული საგნის თვისებებს შორის უაღრესად თვალსაჩინო შეთანხმებულობა არსებობს: თვალის მოძრაობა ხედვის დროს საგნის მდებარეობაზე დამოკიდებული; აგრეთვე მისი კონტურების თავისებურებებზეც. მოკლედ, „პრინციპები, რომელნიც ჩვენს თვლების მოძრაობათ წარმართავენ, ისეთი ბუნების არიან, რომ მხედველობა ჩვენს გარშემო არსებული სივრცის რაც შეიძლება ნათელ სურათს იძლე-

ვა. საიდან ჩნდება ეს გასაცარი ჰარმონია ჩვენი თვალების სენსორულ და მოტორულ ფუნქციებს შორის?“.

თანახმად ჩვეულებრივი შეხედულებისა, ეს ჰარმონია ორი, არსებითად ურთიერთისაგან სრულიად დამოუკიდებელი, სისტემის, თანდაყოლილისა და გამოცდილებაზე დამყარებული სისტემის, შეკავშირების ნიადაგზე ჩნდება. მაგრამ რასაბუთი გვაქვს სენსორიუმში და მოტორიუმში უთუოდ დამოუკიდებელ სისტემებად ვივალისხმოთ? ვაცილებით უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიფიქრებდით, რომ ორივე აპარატი ძალიან ხშირად ერთს მთლიან ორგანოს წარმოადგენს, რომლისათვისაც სრულიადაც არაა სულერთი, თუ რა ხდება მის ცალკე ნაწილებში. პირიქით, რაც ერთ ნაწილში ხდება, ის მეორეზეც ახდენს გავლენას. ამისდა მიხედვით, ჩვენი ობტიკური ორგანო თვითრეგულაციის უნარით აღჭურვილ ორგანოს წარმოადგენს: რაც მოტორულ ნაწილში ხდება, ის სენსორულშიც იწვევს ცვლილებას და ამით კვლავ მოტორულშიც „როდესაც ბავშვი თვალს რაიმე ხილული ნათელი წერტილისაკენ მიმართავს უეჭველია, ეს მოძრაობა ობტიკური სენსორიუმის ფარგლებში მომხდარ მოვლენით არის გამოწვეული. მაგრამ იგივე მოძრაობა აღნიშნული ნათელი წერტილის გადანაცვლებას იწვევს თვალის ბადურაზე და ამით სენსორული მოვლენის ცვლილებებსაც“.

ჩვენ ვფიქრობთ, თვალების მოძრაობათა პრობლემისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმ ძირითად ტენდენციას აქვს, რომელიც, ჩვენის აზრით, ადამიანის სხეულის სხვა ორგანოთა თუ ფუნქციათა ამოქმედების მოთხოვნილების სახით იჩენს თავს. მესამე-მეოთხე თვეში ეს ტენდენცია, კერძოდ, მხედველობის ამოქმედებისადმი ინტერესის სახით გვევლინება. წარმოვიდგინოთ, — ბავშვს ჰერეტა „სწყურია“ და, აი, თვალს რაიმე ნათელი საგანი ხვდება; იგი მხედველობის არეშია, მაგრამ არა პირდაპირის, არამედ, ვთქვათ, პერიფერიული მხედველობის არეში. უეჭველია, სუბიექტში ხილული საგნის ზემოქმედება უკვე ფაქტია და ამდენად მასში ერთგვარი ცვლილებაა გამოწვეული. სრულიად ცხადია, რომ სუბიექტი, რომელსაც საგნის ჰერეტა „წყურია“, თვალისა და თავის იმ მოძრაობას გაახორციელებს, რომელიც მასში წინასწარ გამოწვეული ცვლილებებისა და ორგანოს სტრუქტურის შესაფერისი იქნება. თვალის მოძრაობა არავითარ შემთხვევაში ობტიკური შთაბეჭდილების უშუალო შედეგად არ შეიძლება ჩაითვალოს. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ წინასწარ უნდა აღგვეარებია, რომ გარე შთაბეჭდილება ცოცხალი ორგანიზმის ცალ-ცალკე ნაწილებზე ახდენს გავლენას და არა თვითონ ფსიქოფიზიკურად განუწვევრებელ მთლიანზე. უეჭველია, ასეთის რისამე შეწყყნარება შეუძლებელი იქნებოდა. მაშასადამე, ჯერ მთლიანი ორგანიზმის მთლიანი ცვლილება, რომელიც ჰერეტის ინტერესის ფონზე ხდება, და მერე ის ცვლილებები, რომელნიც ორგანიზმმა უნდა განახორციელოს თავის ამა თუ იმ ორგანოში, რათა თავისი ინტერესის რეალიზაცია მოახდინოს.

მაშასადამე, იძულებული ვხდებით აღვიაროთ, რომ თვალის მოძრაობა თავისთავად კი არ წარმოებს, არამედ გარე გამიღვიანებლის ზეგავლენით ერთგვარად მოდიფიცირებული მთლიანი ორგანიზმის მიერ ხდება, რომელიც



მას თავისი აქტუალური ინტერესისა და უკვე მომზდარი მოდიფიკაციის ფუნქციონირებას წარმართავს. ამ შემთხვევაში, ცხადია, თვითონ ხილული ობიექტის თვისებებს უეჭველი მნიშვნელობა ენიჭება. ცოცხალი ორგანიზმის მოძრაობათა სისტემის საოცარი შეთანხმებულობა ამ თვისებებთან მანამ საოცარი და გაუგებარი დარჩება, სანამ არ ვიგულისხმებთ, რომ ეს მოძრაობები ცოცხალი ორგანიზმის იმ მთლიანი ცვლილების ნიადაგზე ხდება, რომელიც ხილული ობიექტის შემოქმედების შედეგად ჩნდება მასში.

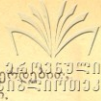
4. ბავშვის პერცეპტული ინტერესი მისი სმენის რეცეპტორის ამოქმედებაშიც იჩენს თავს. მრავალი დამკვირვებელი ადასტურებს, რომ სამი-ოთხი თვის ბავშვს არა მარტო ჭერება, არამედ სხვადასხვაგვარი ბგერის მოსმენაც იტაცებს. განსაკუთრებით, ადამიანის ხმა, მერე — მუსიკალური აკორდები და აგრეთვე რითმული ხმაურობანი, დასასრულ — სხვა ბგერებიც. ლევენფელდის ექსპერიმენტებიდან ნათლად ჩანს, რომ თუ პირველი თვის განმავლობაში ბგერა, ჩვეულებრივ, უარყოფითს რეაქციას იწვევს, მეოთხე თვიდან დაწყებული — მდგომარეობა იცვლება და, რაც დრო გადის (მერვე თვემდე მაინც), დადებითი რეაქციის მით უფრო ხშირი მოწმენი ვხვდებით. ამავე შედეგს იძლევა ჩვეულებრივი დაკვირვებაც: ბავშვი რომ ტიროდეს და რაიმე საკმაოდ ძლიერი ბგერა გაიგონოს, იგი დროებით მაინც გაჩუმდება. საგულისხმოა, რომ „ბგერა თავისთავად“, როგორც მხოლოდ ბგერა, მესამე-მეოთხე თვიდან ხდება სასიამოვნო.

თავისთავად იგულისხმება, სმენის ინტერესი ბგერის რეცეპტორის ხშირი ამოქმედების იმპულსად იქცევა და ბავშვი თანდათანობით მის აქტიურ გამოყენებას ეჩვევა.

როგორც ბიულერიც აღნიშნავს, აქტიური სმენა არ არის ისეთ მექანიზმებთან დაკავშირებული, რომ მისი განვითარების გათვალისწინება ისე ადვილად შეიძლებოდეს, როგორც მხედველობისა. როდესაც რისამე აქტიური გავიგონებ გვსურს, ჩვეულებრივ, ბგერის წყაროსაკენ ვიხრებით და მას ყურს ვუახლოვებთ. ერთი სიტყვით, ვცდილობთ, ისეთი მდგომარეობა ავიჩიოთ, რომ ბგერის ტალღები განსაკუთრებით ადვილად წვდენ ჩვენს სმენის ორგანოს. ამასთან ერთად, მეტადრე დაძაბული სმენის შემთხვევაში, სათანადო კუნთის საშუალებით სმენითი დაფის დაჭიმვასაც ვახერხებთ.

როგორ და როდის აღწევს ბავშვი თავისი სმენის რეცეპტორის აქტიური გამოყენების შესაძლებლობას, ძნელი სათქმელია. რომ ეს საკმაოდ ადრე იწყება, ამის შესახებ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბარი. ჩვენ გვახსოვს, რომ ბავშვი შედარებით ადრე იწყებს მოსმენილი ბგერის წყაროს ძებნას. მართალია, პირველსა და, შეიძლება, მეორე თვეშიც ეს მხოლოდ შემთხვევით და გამოწვევით სანთი ხდებოდა; სამაგიეროდ, მესამე-მეოთხე თვეში იგი უკვე ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა.

5. რაც შეეხება სხვა რეცეპტორებს, ისინი, როგორც ჩანს, შედარებით უფრო გვიან ვითარდებიან: სუნისა და გემოს რეცეპტორთა აქტიური გამოყენება ზრდადასრულებულ ადამიანსაც შედარებით იშვიათად უხდება, ხოლო, რაც შეეხება შეხების რეცეპტორს, მისი მნიშვნელობა, განსაკუთრებით, პირ-



ველი ნახევარი წლის ბოლოს იჩენს თავს. მაგრამ აქ მასზე არ შევჩვივართვით. რადგანაც მის შესახებ შემდეგ თავში საგანგებოდ გვექნება საუბარი.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ბავშვის ცნობიერების მეორე ხანა იმ დროიდან იწყება, როდესაც მისი სოლიფსური, არადიფერენცირებული ძილის მსგავსი, მდგომარეობა ირღვევა და მის წინაშე ობიექტი ისახება; როდესაც, მაშასადამე, პირველად იღვიძებს მისი ცნობიერება. ბავშვის არსებობა იმწამსვე ამ ახალი სინამდვილისაკენ იხრება: მისი ცხოვრების მთავარ შინაარსს პირველ თვეებში პერცეპტული ინტერესი, განსაკუთრებით კი, ჰერეტიკალიზმის ინტერესი შეადგენს: ბავშვის თვალი და ყური ობიექტური სინამდვილისაკენ არის მიმართული; შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ბავშვი, ყოველს პრაქტიკულ ინტერესს მოკლებულს, სრულიად კონტემპლატურ არსებობდა იყოს გადაქცეული, რომელიც წმინდა თეორიულის ან ესთეტური თვალთ ჰერეტს სინამდვილეს. ყოველ შემთხვევაში, ახალი სინამდვილე, რომელიც ახალდაბადებულ ორგანიზმში აქამდე უმთავრესად უარყოფითს, შოკურ რეაქციას იწვევდა, ახლა ბავშვის პერცეპტული ინტერესის საგნად და, როგორც ჩანს, სიამოვნების განცდის უშრეტ წყაროდ იქცევა.

6. რა თანამიმდევრობით ვითარდება პერცეპტული ინტერესი, ეს ძნელი დასადასტურებელი არაა:

ცნობილია, რომ მხედველობისა და სმენის აქტიური გამოყენება მეორე თვიდან იწყება. მაგრამ სმენის ინტერესი წლოვანობის წინსვლასთან ერთად კლებულობს, ხოლო მხედველობის — ძლიერდება, სანამ მეხუთე თვეში პირველს არ წამოეწევა; ამის შემდეგ პირველობა უკვე მას ეკუთვნის. მაშასადამე, განვითარების დინამიკა მხედველობის დომინანტური მდგომარეობის შექმნიდაკენაა მიმართული.

7. რას აძლევს ბავშვს ეს ინტენსიური კონტემპლაცია? რაში უნდა ვიგულოთ მისი ნამდვილი აზრი და მნიშვნელობა? ერთი რამ ჩვენ უკვე ვიცით: სახელდობრ ის, რომ პერცეპტული ინტერესი ადამიანის ერთ-ერთი ძირითადი ინსტიქტის გამოვლენაა და ამდენად ბავშვის კონტემპლაცია, მისი ჰერეტალიზმი და სმენა, ამ ინსტიქტის დაკმაყოფილების აქტს წარმოადგენს.

მაგრამ ამასთან მეორე გარემოებაცაა დაკავშირებული: რეცეპტორების ხშირი და მრავალმხრივი მოქმედება მათ განვითარებას იწვევს. ეს გარემოება კი უზრუნველყოფს მათი გამოყენების შესაძლებლობას მომავალში, როდესაც ორგანიზმს გარემუარის მრავალფეროვან მოვლენებთან საკუთარი ძალებით მოუხდება ანგარიშის გასწორება. გარდა ამისა, ამ ხანას უშუალო, აქტუალური ბიოლოგიური მნიშვნელობაც აქვს: მხედველობისა და სმენის ფუნქციების განვითარება შესაძლებლობას აძლევს ბავშვის უმწეო ორგანიზმს გარე გამოწინააღმდეგებელთა ზემოქმედებას სათანადო რეაქციებით უპასუხოს. მაგალითად, ვთქვათ, ბავშვი დედას ხედავს, ხედავს ძუძუს ან გრძნობს შეხებას ლოყაზე. ეს სიგნალი ხდება იმისათვის, რომ მან სათანადო მოძრაობები დაიწყოს: მოეშადოს ძუძუს საკმელად, გაიწიოს დედისაკენ და სხვ. ასეთსავე სიგნალობას უწევს მას მოზრდილის აღქმაც: იმის მიხედვით, თუ როგორია ამ უკანასკნელის მანიპულაციები, ის ბავშვში შესაფერის რეაქციებს



იძლევა. ერთი სიტყვით, ბავშვის პერცეპტულ ფუნქციათა განვითარებას აქტუალური მნიშვნელობაც აქვს, და ეს იმ სიგნალებისადმი შეჩვევაში მდგომარეობს, რომელთა საპასუხოდაც მისი ბიოლოგიურად აუცილებელი ფუნქციების ამოქმედება ხდება საჭირო.

Y. გახეხვის ხანა

1. ცნობილია, რომ, როდესაც ცხოველი რასმე ხედავს, იგი იმწამსვე გარკვეულ რეაქციას იძლევა: თუ საჭმელს ხედავს, მაშინვე მისკენ მიიწევს, თუ საშიშს რასმე — საბრძოლველად ან გასაქცევად ემზადება. ერთი სიტყვით, ცხოველს მხოლოდ პრაქტიკული დამოკიდებულება აქვს ყველა გამლიზიანებელთან, რომელიც მისი აქტუალური მხედველობის არეში იმყოფება.

ჩვენ ვნახეთ, რომ 3—5 თვის ბავშვის საქციელი ანალოგიურ შემთხვევებში სხვაგვარია: ბავშვი ჭერეტს მის წინ გაშლილ ობიექტურ სამყაროს და ნიშანს არ იძლევა იმისას, რომ მისი დაპყრობა, ხელში ჩაგდება და მისი საშუალებით თავისი ბიოლოგიური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება უნდოდეს. ამ მხრივ იგი სულ არ ჰვავს ცხოველს.

მაგრამ არსებობს არა ერთი გამლიზიანებელი, რომლის მიმართაც ბავშვი სხვაგვარად იქცევა: პირზე რომ ძუძუ მიადო, ბავშვი პირს წაავლებს მას და წოვას დაუწყებს; ასევე ექცევა იგი ყველაფერს, რაც კი ამა თუ იმ მიზეზით მის ტუჩებს ეხება. განსაკუთრებული ადგილი ამ მხრივ მისი საკუთარი სხეულის ნაწილებს უკავია, უწინარეს ყოვლისა, რასაკვირველია, ხელს, რომელსაც ჯერ კიდევ ახალდაბადებულობის ხანაში ეტყობა პირის მიმართულებით მოძრაობის გარკვეული ტენდენცია; როდესაც, შემთხვევით, იგი პირს მოხვდება, ბავშვი მის წოვას იწყებს. მეორე თვის ბოლოს, როდესაც ხელის გზა პირისაკენ უკვე თითქმის საბოლოოდ გათელილია, როდესაც ბავშვს უკვე ყოველი მდებარეობიდან შეუძლია ხელის პირთან მიტანა, საკუთარი თითების ან დამუჭული ხელის წოვა ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა. ბავშვის იმპულსურ მოძრაობათა შორის, როგორც ვიცით, ფეხების მოძრაობათაც აქვთ ადგილი. არის შემთხვევები, რომ ხელი მის ფეხს ხვდება. მაშინ ბავშვი მაგრად ეჭიდება მას და პირისაკენ სწევს. შედეგი ფეხის პირთან მიტანა და ხშირად მისი წოვაც.

ამრიგად, ბავშვს უკვე საკმაოდ ადრე უჩნდება ყველა იმ ობიექტების დაუფლებისა და მათი საწოვად გამოყენების ტენდენცია, რომელნიც მის განკარგულებაში იმყოფებიან, როგორც, მაგალითად, საკუთარი სხეულის ნაწილების და, უწინარეს ყოვლისა, ხელისა და, შემთხვევით, აგრეთვე ფეხისაც.

ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ გარე ობიექტთა დაუფლების, მათი — ასე ვთქვათ — თავისად ქცევის ტენდენცია ბავშვს თავიდანვე მოცემული აქვს.

განსაკუთრებით საგულისხმო აქ ის არის, რომ ეს ტენდენცია პირთან მიტანისა და მოწოვის აქტში პოულობს დაკმაყოფილებას. უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს ის პრიმიტიული, ის ერთად-ერთი ფორმაა დაუფლებისა, რომელიც, პირველ რიგში, ცხოველისათვისა და მანახსიათებელი და რომელიც თავის სა-



ბოლოო განხორციელებას ჭამის აქტში პოულობს. როგორც ჩანს, იგი მიაჩნის ცხოვრების პირველ საფეხურზე ჯერ კიდევ საკმაოდ წმინდა და სუფთად დაცული. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ არც ზრდადასრულებულს, კულტურული ადამიანისათვისაა იგი სულ უცხო: არის შემთხვევები, რომ განსაკუთრებით ძლიერი დაუფლების სურვილი კბენის ან შეკმის ყრუ ტენდენციის სახით იჩენს თავს, რის სიმბოლურ ნაშთსაც, მაგალ., კოცნა წარმოადგენს.

ასეა თუ ისე, ყოველ შემთხვევაში, დადასტურებულად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბავშვს უკვე თავიდანვე აქვს ერთგვარი დაუფლების მოთხოვნილება და იგი შეხების აღმძვრელ გამაღიზიანებელთა მიმართ იჩენს თავს: საკმარისია მის ხელს, ლოყას ან ტუჩს შეეხო, რომ იმწამსვე მისი დაუფლების რეაქციებმა იჩინოს თავი. ამიტომაც, რომ ბავშვი პირველ თვეებში ყველაფერს, რაც ხელში მოხვდება, დაუყოვნებლივ პირისაკენ მიაჭანებს. ამ გამაღიზიანებელთა მიმართ იგი, შეიძლება ითქვას, ნამდვილი სენსორული არსებებაა. მაგრამ ეს მდგომარეობა უცვლელი არ რჩება: არის შემთხვევები — განსაკუთრებით, მესამე-მეოთხე თვეებში — რომ ბავშვი რამოდენიმე ხანს ამა თუ იმ ობიექტის მართო შეხებით კმაყოფილდება, თითქოს მის მთავარ ინტერესს ამჟამად თვითონ შეხება წარმოადგენდეს. თავის-თავად, მაშასადამე, მას შეხების მიმართაც ისეთივე პერცეპტული ინტერესი უჩნდება, როგორც ჭერეტისა და სმენის მიმართ აქვს.

მაგრამ მდგომარეობა მალე იცვლება და მეხუთე-მეექვსე თვეში შეხებასთან დაკავშირებით კვლავ მოტორული მხარე დგება პირველ რიგში. ბავშვს ჭერეტა და სმენა, როგორც ასეთი, აღარ აკმაყოფილებს. მასში ახალი მოთხოვნილება იღვიძებს, რაც იმაში იჩენს თავს, რომ ამიერიდან მას, რასაც თვალი ხედავს, ყველაფრის ხელში ჩაგდება და დაუფლება სწავლია. იწყება ახალი ხანა ბავშვის ცხოვრებაში, რომელიც, სიგიზმუნდს შემდეგ, ტაციების ხანის სახელწოდებითაა ცნობილი.

მაგრამ როგორ შეუძლია მას ამ ახალი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება? თვალი ხომ მართო იმას არ ხედავს, რაც უშუალოდ ეხება ბავშვის სხეულს: იგი შორეულ საგნებსაც ჭერეტს. მაშ როგორ უნდა მოახერხოს მან ამ საგანთა ხელით შეხება, ხელში ჩაგდება და პირში მიტანა? იგი ხომ ერთ ადგილას უძრავად წევს და თავისი სხეულის სივრცეში თავისუფლად ამოძრავება სრულიად არ შეუძლია! პერცეპტული ინტერესის ზეგავლენით მან იმას მაინც მიაღწია, რომ თავს თავისუფლად ხმარობს: კისრის კუნთები მას ეხლა უკვე საკმაოდ განვითარებული აქვს. ახალი მოთხოვნილების — დაუფლების მოთხოვნილების — ზეგავლენით მას ეხლა სხეულის დანარჩენი ნაწილებიც უნდა განუვითარდეს და, პირველ რიგში, რასაკვირველია, ის ორგანო, რომელსაც ამ მოთხოვნილების გამო ყველაზე უფრო ხშირად დასჭირდება ფუნქციონა, სახელდობრ, ხელები.

ჩვეულებრივ, აქ ოთხს განსხვავებულ საფეხურს ადასტურებენ:

I საფეხურს ის ხანა შეადგენს, როდესაც ბავშვი ხელების იმპულსურ მოძრაობებს იძლევა. აქ, რა თქმა უნდა, სრულიად ზედმეტია მათი აქტიური გამოყენების შესახებ ლაპარაკი. სამაგიეროდ უეჭველია, რომ ამ

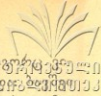
იმპულსურ მოძრაობებს, როგორც უკვე თავის ადგილასაც გვეჩვენა აღნიშნული, ხელების ფუნქციონალური განვითარებისთვის აქვთ დიდი მნიშვნელობა.

II საფეხური მაშინ იწყება, როდესაც ხელის სხვადასხვა მოძრაობა შენებითს გამოიზიანებელს უკავშირდება: ხელში ჩადებული საგნები რამოდენიმე ხნით ხელში რჩება; მერე იგი კვლავ ძირს ვარდება; ბავშვი ხელს კიდებს ყველაფერს, რაც ხელში უვარდება, იქნება ეს რაიმე უცხო ობიექტი, თუ საკუთარი სხეულის რომელიმე ნაწილი. როგორც ჩანს, ეს იმ ხანის დასაწყისია, რომელიც შეხების პერცეპტულ ინტერესს შეიცავს.

III საფეხურზე ჩვენ უკვე ხელების ახალ მოძრაობასთან გვაქვს საქმე. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ამ მოძრაობას თავიდანვე გარკვეული, აქტიურად არჩეული მიმართულება ჰქონდეს დასახული: ბავშვის ხელებს ახლა პირის მიმართულებით მოძრაობის ტენდენცია ახასიათებს. ხშირია შემთხვევები, რომ ეს მიზანი ვერ სრულდება: ხელი პირის ნაცვლად ხან ცხვირს ხდება, ხან ლოყასა და ხან თვალს. ბერნფელდს დიქსონის ერთი ცდა მოჰყავს, საიდანაც დასკვნის, რომ ხელების მოძრაობას მართლა გარკვეული, მტკიცედ არჩეული მიზანი აქვს და რომ ეს მიზანი ბავშვის პირია და არა სხვა რამ: „მე მოვაცილე მისი ხელი პირს და ერთ ხანს ხელში დავიჭირე, მერე გავუშვი. ბავშვმა ისევ პირისაკენ წაიღო ხელი. იგივე განმეორდა არა მარტო იმ დღეს, არამედ შემდეგ დღეებშიც“. ბერნფელდის აზრით, აქ უეჭველად ახალ გარემობას აქვს ადგილი: ბავშვი რომ ხელებს ამოძრავებს, ეს მიტომ კი არ ხდება, რომ თვითონ მოძრაობა იძლევა სიამოვნებას, როგორც ეს, მაგალითად, იმპულსურ მოძრაობათა შესახებ შეიძლება ითქვას, არამედ აქ სიამოვნების წყაროდ რაღაც სხვა უნდა ვიგულისხმოთ: ბავშვს რომ ხელი, მუდამ პირისაკენ მიაქვს, სიამოვნებას, ალბათ, თვითონ მოძრაობა კი არა, ამ მოძრაობის მიზნის მიღწევა, ხელის პირში ჩადება უნდა იძლეოდეს-ო, ამბობს იგი. ცნობილია, რომ, თუ ბავშვს შემთხვევით რაიმე საგანი ჩაუვარდა ხელში, ამ უკანასკნელთან ერთად იგიც პირისაკენ მიექანება.

IV. დასასრულ, მეოთხე საფეხური მაშინ იწყება, როდესაც ხელის მოძრაობაში მხედველობაც იწყებს მონაწილეობის მიღებას. ეს სწორედ ის ხანაა, რომელიც აპერცეპტული ინტერესის პერიოდის შემდეგ დგება და ე. წ. ტ ა ც ე ბ ი ს ხ ა ნ ი ს სახელწოდებით არის ცნობილი. მდგომარეობა მოკლედ ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: თუ წინა საფეხურებზე, რომელნიც არსებითად მოსამზადებელ საფეხურებად უნდა ჩავთვალოთ, ხელი მხოლოდ იმას წვდებოდა, რასაც შემთხვევით მოხვდებოდა და შემდეგ ამას პირისაკენ მიაქანებდა (III); ეხლა მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, რომ ხელი აღარ უცდის ასეთ შემთხვევას; იგი აქტიურად მისწრაფვის გარე ობიექტისაკენ, აქტიურად ეხება და წვდება მას და პირისაკენ მიაქანებს.

2. თავისთავად იგულისხმება, — ამ შემთხვევაში საკმაოდ რთული აქტი დგას ჩვენს წინაშე: რასაც წინათ თავისთავადი, დამოუკიდებელი ღირებულება ჰქონდა, ეხლა ახალს, მის გარე არსებულ ღირებულებას, ექვემდებარება. მაშასადამე, სხვადასხვის, აქამდე დამოუკიდებელი მომენტის, უკავშირება



და ერთ მოლიან ქცევად გარდაქმნა ხდება. სახელდობრ, წინათ, როგორც ვხედავთ, ციოტ, ჰერეტას ბავშვისათვის სრულიად დამოუკიდებელი აზრი ჰქონდა. სპერეტა მიტომ, რომ ეს თავისთავად იყო მისთვის მიმზიდველი. გარდა ამისა, ბავშვი ხელში მოხვედრილ ობიექტს ეხებოდა, მიტომ რომ შეხება თავისთავად იყო მისთვის საინტერესო; ანდა, მას ხელს უჭერდა და პირისაკენ მიაქანებდა, მიტომ რომ პირში ჩადება და წოვა ან ლოკვა თავისებურ კმაყოფილებას ჰგვრიდა მას. ეხლა კი მდგომარეობა არსებითად იცვლება: ყველა ეს დამოუკიდებელი აქტი — ჰერეტა, ხელის შეხება და მოჭერა, პირისაკენ წაღება და ლოკვა, რომელთაგანაც თითოეულს თავისი აზრი ჰქონდა, ურთიერთს უკავშირდება და ერთ ქცევის აქტად — ხ ე ლ ი ს ტ ა ც ე ბ ა დ იქცევა.

უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ყველა ეს აქტები ერთი მოთხოვნილების ნიშნად აჩვენებენ არიან გაერთიანებულნი და ამდენად ერთსა და იმავე მიზნის ნაწილობრივს, ურთიერთის დამხმარე აქტებს წარმოადგენენ. რა არის ეს მოთხოვნილება, ეს მიზანი, რომელიც ტაცების მთლიან ქცევას უღევს საფუძვლად?

ბავშვი ხელავს საგანს: მარტო შეხედვა მას არ აკმაყოფილებს; პირიქით, საგნის დანახვა რაღაც ტენდენციას აღძრავს მასში, რის შედეგადაც იგი დანახულ საგანს ხელით სწვდება, პირისაკენ ეწევა და, დასასრულ, ლოკვას უწყებს. უეჭველია, უკანასკნელი ნაწილობრივი აქტი, რომლითაც ქცევა სრულდება, განსაკუთრებით ნათლად გვიჩვენებს, თუ ბავშვის რა მოთხოვნილებასთან გვაქვს აქ საქმე. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, რაიმე ობიექტის პირში ჩადება ამ ობიექტის დაუფლების, მის საბოლოოდ თავისად ქცევის უტყუარ ნიშანს წარმოადგენს. მაშასადამე, მთელი ტაცების აქტის აზრი ეხლა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: ბავშვი არ კმაყოფილდება გარე ობიექტის ჰერეტით; ეხლა მას მისი ხელში ჩაგდება, მისი სრული დაუფლება სწადია: ობიექტის შემჩნევას, მის დანახვას ამიერიდან მხოლოდ იმდენად აქვს აზრი, რამდენადაც ამით რაღაც დასაუფლებელს, ხელში ჩასაგდებას პოულობს.

თავისთავად იგულისხმება, ტაცების აქტი, რომელიც, ამრიგად, რამოდენიმე დამოუკიდებელი აქტის გაერთიანებას წარმოადგენს, მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება წარმატებით დასრულდეს, თუ სუბიექტს თავიდან ბოლომდე ერთი და იგივე ძირითადი მოთხოვნილება — დანახულ ობიექტის დაუფლება — აქვს მხედველობაში. თუ ეს არ არის, მაშინ ტაცების მთლიანი ქცევა ვერ განხორციელდება და იგი კვლავ ნაწილობრივ აქტებად დაიშლება. მაგალითად, ვთქვათ, ბავშვი რაიმე საგანს ხელავს, მისი ხელში ჩაგდების სურვილი უჩნდება და ხელს წევს მისკენ, მაგრამ ამ დროს ხელი სხვას რასმე ხვდება, იგი რეფლექტორულად ეკიდება მას და პირისაკენ მიაქანებს. უეჭველია, განზრახული ქცევა აქ ვერ განხორციელდა. ანდა, მაგალითად, ბავშვი რომ შენიშნულ ობიექტს ხელი დაავლო, მისი ყურადღება თვითონ ხელმა მიიქცია; ამ შემთხვევაში საგანი მას შეუმჩნეველად ხელიდან უვარდება (ბიულერი).

3. არის თუ არა ამის მიხედვით ტაცების ქცევაში, გარდა იმისა, რომ იგი ბავშვის პერცეპტული ინტერესის დამოუკიდებლობის აღკვეთას წარმოადგენს, კიდევ ისეთი რამ, რაც ახალის მხრივ ახასიათებს ბავშვის განვითარებას? რო-

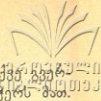


გორც დაკვირვებული ანალიზიდან ჩანს, უეჭველად არის. რას ტაცებს ხელს ბავშვი თავისი განვითარების წინა საფეხურებზე? რასაკვირველია, მხოლოდ იმას, რაც ხელში ხვდება. მისი მოძრაობები, მამასადამე, შემთხვევითი ხასიათისაა და ამიტომ ბავშვის ქცევა ყოველთვის ასეთსავე შემთხვევით ხასიათს ატარებს. მართალია, ზოგჯერ აქტიური ძებნის შემთხვევებიც გვხვდება: მაგალ., ბავშვი ბერის წყაროს ეძებს, მაგრამ ასეთი შემთხვევები გამოწვევის შეადგენენ. გარდა ამისა, ეს „ძებნა“, ჯერ ერთი, შედარებით მარტივი შემადგენლობისაა: იგი თავისა და თვალების ამა თუ იმ მხრივ მოძრაობით ამოიწურება; და მეორე, პირველ თვეებში ბავშვს იგი იმწამსვე ავიწყდება, როგორც კი სხვა რაიმე თვალსაჩინო გამლიზიანებელი იმოქმედებს მასზე. სულ სხვაა ტაცების ქცევა: შემთხვევით მოქმედი გამლიზიანებლის ზემოქმედება, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, არა თუ არ იწვევს, არამედ არღვევს კიდევ მას. იგი ერთი ცენტრალური მოთხოვნილების ნიადაგზე ჩნდება და მის შესასრულებლად ამ მოთხოვნილების თავიდან ბოლომდე უცვლელად დაცვა აუცილებელი.

ამრიგად, ტაცების ქცევა სუბიექტის ნამდვილ აქტივობას ითხოვს; იგი ისეთ მოძრაობათა სისტემაა, რომელთა გასაერთიანებლად მათი განუწყვეტელი რეგულაცია საჭირო. ეს რეგულაცია, რა თქმა უნდა, თვით სუბიექტიდან უნდა გამომდინარეობდეს. მამასადამე, ცხადია, ტაცების პერიოდში, რომელიც ჩვეულებრივ, განსაკუთრებით მეხუთესა და მეექვსე თვეებს ახასიათებს, ბავშვი თვითონ ხდება თავისი მოძრაობების წარმართველი. შეიძლება გვეთქვა, რომ იგი თავისი ქცევის ნამდვილ სუბიექტად იქცევა. ეს პირველი ჩანასახია ადამიანის „მე“-სი, — პირველი ჩანასახია იმ სპეციფიკური ადამიანური ძალის ე. წ. ნებისყოფისა, რომელიც შესაძლებლობას ქმნის ჩვენი ქცევა შინაგან თუ გარეგან გამლიზიანებელთა შემთხვევითი ზეგავლენით კი არა, შეგნებულის, წინასწარ გაზომილი განზრახვით განისაზღვროს.

ამრიგად, პერცეპტული ინტერესის ხანასა და ტაცების ხანას შორის უეჭველი შინაგანი კავშირი მყარდება: პერცეპტული ინტერესის ხანაში ბავშვი ობიექტის მონაცემთა ჰერეტიკთაა გატაცებული; მას, როგორც ჩანს, თვითონ ჰერეტიკ აინტერესებს, როგორც ასეთი. შემდეგ ხანაში მისი ქცევა ჰერეტიკის ობიექტის ფლობის იმპულსით განისაზღვრება. მაგრამ საგულისხმოა აქ სწორედ ისაა, რომ ეს ქცევა წარმატებით მხოლოდ იმ შემთხვევაში სრულდება, თუ სუბიექტს თავიდან ბოლომდე სწორედ ეს ობიექტი აქვს მხედველობაში და არა სხვა რამ. ისე გამოდის, თითქოს პირველი ხანა მეორის აუცილებელ წინააფეხურს წარმოადგენდეს, თითქოს პირველ ხანაში ბავშვი ობიექტის თავისებურების გათვალისწინებას ეჩვეოდეს, რათა შემდეგ, მეორე ხანიდან დაწყებული, ერთი გარკვეული ობიექტით ხელმძღვანელობა შეიქნეს შესაძლებელი.

4. რა თანამიმდევრობით ხდება ამ მნიშვნელოვანი ფუნქციის განვითარება, ეს, როგორც ბერნფელდიც აღნიშნავს, არაა საკმარისად შესწავლილი. ყოველ შემთხვევაში, უეჭველია, რომ ბავშვი ჯერ კიდევ მეოთხე თვეში ახერხებს საკმაოდ მტკიცედ ამა თუ იმ საგნის ხელის წაღებას, თუ რომ იგი საკ-



მაოდ მოხერხებულ ალაგასაა. მაგრამ ძლიერ მალე ამასაც იჩვენებდა. იქვეა მათი მით ან მის უკან მდებარე ობიექტებისაკენაც მიაქვს ხელი და აჭერს მათ. ამისათვის მას, რა თქმა უნდა, ზედატანის საჭირო მიმართულებით მიმოხვრის უნარი ეხმარება და იგიც განუწყვეტლივ სარგებლობს ამით. მერე ამას ზოხვაც ერთვის: პირველ ხანებში ბავშვი ორივე ხელით სარგებლობს, ერთ-დროულად, მაგრამ მალე შეეძგეს თვეში, ცნობილ დაკვირვებათა თანახმად, ცალი ხელის, სახელდობრ, თავიდანვე მარჯვენა ხელის, ხმარებაზე გადადის. თითების კოორდინაციული მოძრაობა და მათი მიზანშეწონილი გამოყენება საბოლოოდ თითქმის მხოლოდ მეშვიდე-მერვე თვიდან ხერხდება, მანამდე კი უმთავრესად დიდი თითი და ოთხი დანარჩენი თითი ერთად იხმარება, თითქოს ბავშვს ორი თითი ჰქონდეს მხოლოდ.

ასე ვითარდება ტაცების აქტი, რომელიც, როგორც უკვე ზემოთაც იყო აღნიშნული, ხუთი-ექვსი თვის ბავშვისათვის უკვე დამახასიათებელ და გაბატონებულ ნიშნად იქცევა.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ მეორე-მესამე თვეში ახალდაბადებულის წმინდა სუბიექტური მდგომარეობის ფარგლები ირღვევა და მის წინაშე სრულიად ახალი, მის გარეთ არსებული ობიექტური სინამდვილე დგება. ეს გარემოება მასში არსებითს ცვლილებას იწვევს: თუ წინათ ბავშვი თითქოს ყოველი გარეგამოიზიანებლის ზეგავლენას გაუბრბოდა, მას ყოველთვის უარყოფითი რეაქციით უპასუხებდა; ეხლა, პირიქით, მთელი თავისი არსებით ამ გამოიზიანებლისაკენ იხრება. მესამე-მეოთხე თვის განმავლობაში მისი ქცევა განსაკუთრებით ამ გამოიზიანებელთა ძიებით და აქტიური ჰერეტიკით განისაზღვრება, ხოლო მეხუთე-მეექვსე თვეში — მათი აქტიური დაუფლებით. თუ წინათ იგი, ასე ვთქვათ, „თეორეტიულად“ იპყრობდა გარე სამყაროს, ეხლა იგი „პრაქტიკულად“ იჭრება მასში და მის დამორჩილებას ცდილობს.

VI. სხეულის მოვლიერის დაუფლება

როგორც თავიდანვე აღვნიშნეთ, ყველაფერს ამას კვალდაკვალ ბავშვის სხეულის განვითარებაც სდევს თან. თუ პერცეფციის ხანა კისრისა და, განსაკუთრებით, თვალის კუნთების განვითარებას იძლევა შედეგად, ეხლა, პირველ რიგში, ხელისა და შემდეგ მთელი სხეულის კუნთების განვითარება დგება; ბავშვი მალე ჯდომას, ფოფხვას და ბოლოს, ფეხზე დგომასაც სწავლობს. უნდა ითქვას, რომ სხეულისა და მისი ორგანოების აღნიშნული განვითარება მხოლოდ იმას იძლევა, რაც მის სტრუქტურულ თავისებურებაში მოიპოვება. შტერნი ასეთ განვითარებას მომწიფებას უწოდებს. ამის მიხედვით, უფრო სწორი იქნება, თუ ვიტყვით, რომ ამ პერიოდის ერთ-ერთს, განსაკუთრებით თვალსაჩინო, ნიშანს ბავშვის სხეულის მომწიფების საკმაოდ ინტენსიური პროცესი შეადგენს.

1. განვიხილოთ, როგორ მიმდინარეობს ჩვენს პერიოდში ეს პროცესი.

ბავშვის პერცეპტული ინტერესის, ისე როგორც ტაცების მოთხოვნილების უკვე დასაკმაყოფილებლად, რა თქმა უნდა, სხეულის მდგომარეობას დიდი მნიშვნელობა აქვს. უძრავად, პასიურად ერთ ადგილზე მყოლიარე ბავ-



ში მარტო იმ ობიექტების კვრეტითა და ტაცებით უნდა დაკმაყოფილებული რომელიც შემთხვევით მისი მხედველობის ან წვდომის არეში არიან მხოლოდ სებულნი. ობიექტურ სინამდვილეში უფრო შორს შეჭრის ტენდენცია უკეთ იქნებოდა დაკმაყოფილებული, ბავშვს რომ როგორმე სივრცის გადალახვაც შესძლებოდა. და აი, გადამწყვეტ ნაბიჯს ამ მხრივ სწორედ ჩვენს პერიოდში ადგამს ბავშვი.

ხელების ნებაყოფლობითი მოძრაობის შემდეგ ყველაზე უფრო ადრე იგი ჯდომას სწავლობს; და ამით საკმაოდ აფართოვებს იმ საგანთა წრეს, რომლის კვრეტა და ტაცება მისთვის შესაძლებელი ხდება. ჯდომა ადამიანის ორგანიზმის თანდაყოლილ სტრუქტურას ემყარება: სათანადო სახსრები და კუნთები, რომელნიც ჯდომის აქტში ლებულობენ მონაწილეობას, თან ახლავს ადამიანის ორგანიზმს. ჯდომის სწავლა ამ ორგანოების ანატომიურ მომწიფებასა და ფუნქციონალურ ვარჯიშზეა დამოკიდებული. დიქსი აღნიშნავს, რომ ბავშვი უკვე მესამე თვიდან იწყებს ჯდომის ცდას. ჩვენი დაკვირვებით, ეს ზოგჯერ უფრო ადრეც ხდება, მაგრამ რეგულარულად მხოლოდ მესამე თვიდან იწყება. ისე, როგორც სხვა შემთხვევებშიც, ბავშვს აქაც ხელს უწყობენ, მას ისეთ გარემოს უქმნიან, რომ ეს ახალი ცდაც გაუადვილდეს: მას ყოველნაირად ეხმარებიან და მეზუთე თვეში ბავშვს უკვე დაუხმარებლადაც შეუძლია ჯდომა.

„200 დღის ბავშვი მარჯვენა ხელს ჰკიდებს თავისი საბავშვო ეტლის კიდეს და ენერგიულად წამოიწევა: ძალის ხმევისაგან სულ ერთიანად გალურჯწითლდება, თვალები ცრემლებით ენაშება, პირის კუთხეები ქვემოთ აქვს დაშვებული — და, აი, იგი მიზანს აღწევს: ის თავისუფლად ჯდება, უზურგსაყრდენოდ“.

ამრიგად, ექვსი თვის ბავშვს უკვე საკმაოდ თავისუფლად შეუძლია ჯდომა. ოღონდ დამოუკიდებლად დაჯდომის ძალა ჯერ კიდევ არ შესწევს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, თითქოს ეს უნარი ყველა ბავშვს ერთდროულად უვითარდებოდეს. ისე, როგორც სხვა შემთხვევებშიც, ბავშვის გარემოს, სახელდობრ, მისი მოვლის წესებს, აქაც განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. პრაიერი ამბობს, რომ ჯდომის უნარის მომწიფებაზე ძალიან დიდ გავლენას ახდენს „მახლობლების ნაადრევი ცდები ბავშვის ხელოვნურად დაჯდომის გამოწვევისა, წაბაძვა ერთად მოზარდი დამძებისა, უპატრონობა და მოუვლელობა“.

ამის შემდეგ ბავშვი ფოფხვას სწავლობს და შემდეგ დგომასა და სიარულსაც; ასე, რომ პირველი წლის ბოლოს მისი ლოკომოტორული აპარატი იმდენად განვითარებულია, რომ მას შეუდარებლად შორს შეუძლია შეიქრას ობიექტურ გარემოში და, ამრიგად, ცვალოს და აფართოოს მასზე მოქმედ გარე გამლიზიანებელთა წრე.

2. განსაკუთრებით აღსანიშნავი მისი ლოკომოტორული აპარატის მომწიფების პროცესში ის არის, რომ პირველი წლის ბოლოს მას უკვე შეძენილი აქვს ადამიანის სპეციფიკური უნარი ვერტიკალურად ორ ფეხზე დგომისა და ამრიგად ხელების განთავისუფლებისა ლოკომოტორული ფუნქციისაგან.

როგორ ხდება ლოკომოტორული აპარატის თანდათანობითი განვითარება? შევჩერდეთ ჯერ ფოფხვაზე. როგორც დიქსი აღნიშნავს, მისი დასაწყისი

შემდეგში უნდა ვეძიოთ: ხუთი კვირის ბავშვი მუცელზე დაწოლილი და იგი ცდილობს მიაწვეს ფეხით რასმე მტკიცეს და ოდნავ მაინც წაწვეს. ამას შემდეგ, იმავე დიქსის მოწმობით, ბავშვი ცდილობს ხელებით მიაწვეს რასმე და, ამგვარად, უკან გახობდეს. ეს ქცევა განსაკუთრებით ხშირად პირველი წლის მეორე ნახევარში მეორდება, მეტადრე იმ შემთხვევებში, როდესაც ბავშვი კარგ გუნებაზეა ხოლმე. აქ ახალი ისაა, რომ ბავშვი თავისუფლად ბრუნდება ერთი მხრიდან მეორეზე ანდა, გულდაღმა თუ წევს, გულდაღმა გადატრიალებას ახერხებს. მერვე თვეში იგი ნამდვილ ფოფხვას იწყებს და საგულისხმო ისაა, რომ ესხა მუხლებზეც კი დგება და არა მარტო უკან, არამედ წინაც შეუძლია გაიწიოს.

შეიძლება ითქვას, ფოფხვას აქ ჯერ კიდევ არა აქვს ობიექტური მიზანი: ბავშვს იგი თავისთავად ჰკვრის სიამოვნებას. ასეთი ობიექტური მიზნისათვის ფოფხვის გამოყენება მხოლოდ მე-9 თვიდან იწყება: ბავშვი მიფოფხვავს, რათა ხელი სტაცოს საგანს; მაშასადამე, ფოფხვას ამ შემთხვევაში ტაცების მიზნით მიმართავს. შემდეგში ფოფხვა ბავშვის თავისთავადს მისწრაფებას შეადგენს და ეს მე-11 თვემდე გრძელდება, როდესაც იგი უპირატეს ადგილს უკვე დგომასა და სიარულის ცდებს უთმობს.

3. რაც შეეხება ფეხზე დგომის განვითარებას, მის დასაწყისს დიქსი მე-4 თვეში აღსატურებს. ამ დროიდან იგი თანდათანობით ვითარდება და მე-6 თვეში სრულიად გარკვეულ სახეს ღებულობს. „ესხა ბავშვს ჯდომას ფეხზე გაჩერება ურჩევნია და ამასთან ერთად სიხარულის ბგერებს იძლევა“. მე-9 თვის დასაწყისში უკვე იმდენად მოწიფებულია დგომის უნარი, რომ ბავშვი საკმაო ხანს სკამზე დგას, ოღონდ, რასაკვირველია, ხელები საზურგეზე აქვს მოკიდებული. იმავე თვეში პირველად ხერხდება დამოუკიდებლად წამოდგომაც. მე-11 თვეში, დაასარულ, ბავშვი უკვე თავისუფლად ადგომასა და ხელების დაუხმარებლად ფეხებზე დგომას ახერხებს. ამასთან ერთად სიარულის უნარიც მწიფდება.

დიქსის მოწმობით, ექვსთვენახევრის ბავშვს რომ მკლავებში მოკიდო ხელი და ისე დააყენო, რომ მისი ფეხები ოდნავ ეხებოდნენ იატაკს, იგი ფეხის გადადგმის მოძრაობებს დაიწყებს, თითქოს მიდიოდეს. სპეციალისტთა სიტყვით, ეს დაკვირვება ყველა ძუძუს ბავშვის მიმართ დასტურდება. მერვე თვიდან დაწყებული, ეს მოძრაობები ბავშვისათვის განსაკუთრებული სიამოვნების წყაროდ იქცევა. თავისუფლად ფეხზე დგომის უნართან ერთად ბავშვი ესხა უკვე გავლასაც ახერხებს. საგულისხმოა ის სიფრთხილე, რომელიც დაცემის შიშთან უნდა იყოს დაკავშირებული და რომლითაც ბავშვი გავლის ცდებს აკეთებს; საგულისხმოა ეს, განსაკუთრებით, იმიტომ, რომ იგი თავიდანვე იჩენს თავს უკვე მანამდე, სანამდე ბავშვი მართლა დაეცემოდეს და რასმე იტყენდეს. ალბათ, ამ სიფრთხილით აიხსნება, რომ ბავშვი სიარულის დაწყების პირველ დღეებში როდი ეცემა პირველად, არამედ უფრო გვიან, მას შემდეგ, რაც სიარული შედარებით უკვე გვარიადად აქვს შესწავლილი: დიქსის ბავშვი მე-398 დღეს დაეცა პირველად, თუმცა ერთი წლის რომ შესრულდა, მას უკვე საკმაოდ თავისუფლად შეეძლო გავლა.

პირველ ხანებში სიარული თავისთავად არის ბავშვისათვის სასიამოვნო და ამდენად მისთვის დამოუკიდებელ ღირებულებას წარმოადგენს. მაგრამ პირველ ხანებში იგი ტაცების მიზნისათვის გამოიყენება; დიქსი აღნიშნავს, რომ უკანასკნელ შემთხვევაში იგი ყოველთვის შემდეგ ოთხ მომენტს შეიცავს: „1. ბავშვი რომელიმე მისთვის საინტერესო ობიექტის ფიქსაციას ახდენს; 2. სიხარული და სურვილი მოანათებენ მისი თვალებიდან; 3. იგი ხელებს იშვერს საგნისაკენ; 4. დასასრულ, ეძებს დასაყრდნობ წერტილს და მიდის წინ მარჯვედ და სწრაფად“.

ამრიგად, პირველი წლის ბოლოსათვის ბავშვი უკვე იმდენად ფლობს თავის სხეულს, რომ მას ფეხზე თავისუფლად დგომა და ადგილის გადასაცვლებაც შეუძლია, ლოკომოციის ფუნქციონალური ინსტინქტი, რომელიც, იმპულსურ მოძრაობათა სახით იმთავითვე იყო ბავშვის ქცევაში წარმოდგენილი, პირველი წლის უკანასკნელ თვეებში ტაცების ტენდენციას ექვემდებარება და ლოკომოტორული აპარატისა და მისი ფუნქციის მომწიფებას განსაკუთრებით აჩქარებს.

VII. ალქმის გენეზისი

ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი დგას ჩვენს წინაშე, რომლის განუხილველად ბავშვის შემდეგი განვითარების შესწავლა ძნელი იქნებოდა. ესაა საკითხი ბავშვის ალქმის შესახებ.

მართლაცა, ბავშვის წინაშე რომ ობიექტური სინამდვილე დგება, ბავშვი რომ მთელი თვეების განმავლობაში მისი ჰერეტიკით არის გატაცებული და შემდეგ სრულიად გარკვეული გარემომიმართული მოძრაობის საშუალებით მის დაუფლებას ცდილობს, ხომ არ ნიშნავს ეს, რომ იგი იმ თავითვე ისევე აღიქვამს ამ ობიექტურ სინამდვილეს, როგორც ჩვენ?

1. ჩვენ ვიცით: ახალდაბადებული ბავშვისთვის წმინდა სუბიექტური, ასე ვთქვათ, „სოლიდური“ მდგომარეობაა დამახასიათებელი, და ობიექტური სინამდვილის ალქმის შესახებ, აქ რა თქმა უნდა, სრულიად ზედმეტია ლაპარაკი. მაგრამ გარეგამლიზიანებლები ხომ ახალდაბადებულის ორგანიზმზეც მოქმედებენ! ჩვენ ვიცით, რომ მისი რეაქციები ისეთია, რომ გამლიზიანების რომელიმე თვისებურებას თითქმის არავითარ ანგარიშს არ უწყენ — არც მაშინ, როდესაც მათ, განსაკუთრებით, დიდი ინტენსიობა ახასიათებთ, და არც მაშინ, როდესაც ეს ინტენსიობა არც ისე დიდია. პირველ შემთხვევაში, როგორც ვიცით, არასპეციფიკური შოკური რეაქცია ხდება, მეორეში — აგრეთვე არასპეციფიკური რეცეპტორთა ფუნქციონალური ამოქმედების რეაქცია. ორივე ამ რეაქციის ჯგუფის არასპეციფიკურობა, მათი ინდიფერენტობა გამლიზიანებელთა რომელიმე თვისებურებისადმი ნათლად გვიმტკიცებს, რომ ორგანიზმს მათი განსხვავებული ბუნების აღქმასთან საქმე არა აქვს. სამაგიეროდ, ორგანიზმის რეაქცია, რომელიც უფრო ხშირად ნეგატიური ხასიათისაა, გვიჩვენებს, რომ მისი თვითმყოფი, შეუშფოთველი მდგომარეობა ირლევია და, გამლიზიანებელთა ზემოქმედების შემთხვევებში განსხვავებულს, როგორც ჩანს, უარყოფითს მდგომარეობას უთმობს ადგილს. ამრიგად, სრულიად არადიფერენცირებული, ყოველგვარს გარკვეულ

შინაარსს მოკლებული, ძილის მაგვარი მდგომარეობა დროგამოშვებით და მცირე ხნით იცვლება: ასეთ შემთხვევებში იგი ფხიზლობის მდგომარეობაში უახლოვდება და ამდენად ჩვეულებრივი ძილისებური მდგომარეობისაგან განსხვავდება. ეს უკვე პირველი დიფერენციაა, რომელიც ახალშობილი ბავშვის მდგომარეობაში იჭრება.

ამასთან ერთად, სიფხიზლის მდგომარეობაც ყოველთვის ერთნაირი არაა: ძუძუსწოვის ან თბილ წყალში ბანაობის, ან ხელფეხის იმპულსური მოძრაობის დროს იგი სხვაგვარია და რაიმე ძლიერი ხმაურობის, ტკივილის ან ძალით გაღვიძების დროს კიდევ სხვაგვარი. ეს გარემოება ბავშვის მდგომარეობაში კიდევ უფრო შორსმწვდომი დიფერენციაციის არსებობის მაჩვენებელია.

ერთი სიტყვით, რაც დრო გადის, ახალდაბადებული ბავშვის მდგომარეობა მით უფრო ხშირად სცილდება თავის ჩვეულებრივს, პირველადს ნორმალურ დიფუზიურ სახეს და ახალი ფორმით გვევლინება.

2. როდის ხდება პირველად ეს ძირითადი ხასიათის ცვლილება ბავშვის არსებაში? ამ საკითხს მაინც და მაინც დიდი მნიშვნელობა არ აქვს: უეჭველია, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება მან ძლიერ ადრე იჩინოს თავი, მეორე შემთხვევაში კი უფრო გვიან. თანამედროვე ფსიქოლოგიური კვლევა, რომელსაც ეს საკითხი განსაკუთრებით აინტერესებს, თანდათანობით იმ აზრს ადგება, რომ პრიმიტული ალქმის შემთხვევებს ახალდაბადებულობის ხანაშიც შეიძლება ჰქონდეს ადგილი. ასე, მაგალითად, თანახმად ზოგიერთი ცნობილი გამოკვლევისა, უკვე შვიდი დღის ბავშვი სხვაგვარ რეაქციას იძლევა დედის ჩურჩულზე და სხვაგვარს — უცხო ადამიანისაზე: მაშინ, როდესაც პირველი, როგორც ეს მისი ტვინის აქტიობის მრუდიდან ჩანს, ერთგვარს დამამშვიდებელ გავლენას ახდენს მასზე, მეორე — სრულიად შეუმჩნეველი რჩება. ყოველ შემთხვევაში, სამი კვირის ბავშვი მაინც ადამიანის ხმის გაგონებაზე წოვის მოძრაობას იწყებს.

ამრიგად, ბავშვის ალქმის შემთხვევები შეიძლება ახალდაბადებულობის ხანაშიც შეხვდეს ადამიანს. მაგრამ აქ ამას ყოველთვის შემთხვევითი ხასიათი აქვს და, რასაკვირველია, დამახასიათებლად არ შეიძლება ჩითვალოს.

სამაგიეროდ, მესამე თვიდან ალქმის შემთხვევები სრულიად ნორმალურ მოვლენად იქცევა. საგულისხმოა, რომ ამ დროიდან (მეოთხე თვიდან) ბავშვს უკვე ცხრა მთავარი ფერის ურთიერთისაგან გარჩევის ძალა შესწევს. გარდა ამისა, ამავე ასაკის (5 თვიდან) ბავშვი საგნებს ფორმის მიხედვითაც განსხვავებს: ბავშვი რომ ოთხკუთხედი ფორმის ბოთლიდან მიაჩვიო წოვას და შემდეგ ეს ბოთლი სხვა ფორმის ბოთლებთან ერთად მიაწოდო, დიანახავთ, რომ იგი ადვილად არჩევს მას დანარჩენთაგან. ზოგი დაკვირვების მიხედვით, ეხლა მას შემდეგი ფორმების გარჩევა შეუძლია: ოთხკუთხედის, სამკუთხედის, ოვალურისა და ჭიანურის ფორმისა.

3. მაგრამ განა შეიძლება აქედან დავასკვნათ, რომ ბავშვის ალქმა — 3-4 თვიდან მაინც — ისეთივეა, როგორც დიდი ადამიანის ალქმა? რასაკვირველია, არა. ძლიერ საგულისხმოა, რომ ბავშვის ალქმის პირველი შემთხვევა, რომელიც კანესტრინის მეშვიდე დღეს აქვს დადასტურებული, სრულიად გარკვეუ-



ლი შინაარსისა და ხასიათისაა. როგორც დავინახეთ, იგი დედის ხმის აღქმის წარმოადგენს. ეს ფაქტი მრავალმხრივ არის საყურადღებო. ჯერ ერთი: შეი რომ თავისი პირველი აღქმის აქტს მართო ძუძუს ჰქმევის სიტუაციასთან დაკავშირებით არ ახდენდეს, მაშინ რატომ უტეხო ადამიანის ხმასაც არ უნდა გამოეწვია მასში ასეთივე ეფექტი! უნდა ვიგულისხმეთ, რომ საქმე აქ სწორედ ბავშვის მოვლის, განსაკუთრებით კი — ჰქმევის სიტუაციაშია, ე. ი. ისეთ სიტუაციაში, რომელიც მის ცხოველ მოთხოვნილ ელემენტებს აის დაკავშირებული და დანარჩენი სიტუაციებისაგან სწორედ ამ სიცხოველით განსხვავდება. მეორე, რაც ამ ფაქტიდან გამომდინარეობს, ბავშვის აღქმის ხასიათისა და თავისებურებისათვისაა დამახასიათებელი. მართლაც, განა შეიძლება ითქვას, რომ ამ შემთხვევაში საქმე მარტო ბგერის გაცდლასთან გვაქვს! უეჭველია, არა. მარტო ბგერა ბავშვისთვის არ არსებობს: წინაღმდეგ შემთხვევაში მას უტეხო ადამიანის ბგერაზედაც უნდა მოეცა სათანადო რეაქცია. ძირითადი მის აღქმაში მთლიანი სიტუაციაა, ის მთლიანი შთაბეჭდილება, თუ შეიძლება ასე ითქვას, რომელსაც მთელი სიტუაცია ჰქმნის. ამიტომ, რომ რეაქციას ნაწილობრივი მომენტი — ბგერა თავისთავად — კი არ იძლევა, არამედ დედის ხმა, როგორც კომპლექსური მთლიანი.

ეს გარემოება შესაძლებლობას გვაძლევს ბავშვის პირველი აღქმის ბუნება უფრო ზედმიწევნით დავახასიათოთ.

ჩვენ ვხედავთ, რომ იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში ჩნდება, როდესაც ბავშვის ორგანიზმს რაიმე გარკვეული მოთხოვნილება მიმართავს გარე სამყაროსაკენ. ამ უკანასკნელის ზემოქმედება, რამდენადაც იგი აღნიშნულ მოთხოვნილებასთანაა დაკავშირებული და მისი დაკმაყოფილების სიტუაციას წარმოადგენს, ბავშვის ორგანიზმზე მთლიან შთაბეჭდილებას ახდენს და მასში როგორც მთლიანში იწვევს ცვლილებას. ამასთან ერთად რეცეპტორები, რომელიც შესატყვის გამლიზიანებელთა ზემოქმედებას უკვე იმ თავითვე თავისი თანშობილი სტრუქტურით არიან შეგუებულნი, ამ სიტუაციისაკენ მიმართებიან: ჩნდება სათანადო ფენომენები — ბგერა, ფერი, გემო, სუნი, რომელიც მოცემული სიტუაციის ზემოქმედებით გამოწვეულის, მთლიანი ფსიქოფიზიკური მოდიფიკაციის ნიადაგზე ერთდებიან და ამ სიტუაციის ნიშნებად თუ თვისებებად განიცდებიან. ასე ჩნდება აღქმა.

როგორც ვხედავთ, მთავარი და ძირითადი აქ გარე სიტუაციის ზეგავლენით შექმნილი მთლიანი მდგომარეობის მოდიფიკაციაა. არსებითად ეს მოდიფიკაციაა, რომ გრძნობის ორგანოთა ფუნქციებს, ე. წ. შეგრძნებებს, ერთი მთლიანის ნიადაგზე აერთიანებს და, ამრიგად, მათ გარედან მომდინარე ფენომენებად აქცევს. უნდა ვიფიქროთ, რომ გარესამყარო ცნობიერების განვითარების პირველ საფეხურებზე, როდესაც იგი მხოლოდ არადიფერენცირებულს, დიფუზიურ ზემოქმედებას ახდენს ცოცხალ ორგანიზმზე, მარტო ამ მთლიანი მოდიფიკაციის სახით გვეძლევა. მაგრამ მას შემდეგ, რაც მას შეგრძნება დაერთვის, მასში სათანადო ობიექტური ვითარება ისახება და, ამისა და მიხედვით და ამის გამო, მისი შინაარსის დიფერენციაცია იწყება: მას ობიექტისაკენ მიმართული შინაარსი უჩნდება.

ამრიგად, რთული სიტუაციის ზემოქმედებით გამოწვეული მდგომარეობის ნიადაგზე შესაძლოა, მაგალ., სიტყვა „ღელა“ აღმოცენდეს, რომელიც სუბიექტს გარედან მომდინარე ხმის თვალსაჩინო სახით ეძლევა: „ღელა“, მაშასადამე, მთელი სიტუაციის მიერ გამოწვეული მთლიანი მდგომარეობაა, რომელიც ერთ შემთხვევაში ბგერის ფენომენით არის წარმოდგენილი, მეორეში — ფერის ან რომელიმე სხვა მხედველობითი ფენომენით, მესამეში — შეიძლება, სუნის ან გემოს ფენომენითაც.

მესამე-მეოთხე თვეების მიმდინარეობაში, როდესაც ბავშვისთვის გარდამწყვეტ როლს პერცეპტული ინტერესი ასრულებს, აღქმის განვითარების პროცესი სწრაფი ნაბიჯით მიდის წინ. თანდათანობით მის ორგანიზმს და, განსაკუთრებით, მის გრძნობის ორგანოებს არა მარტო კმევის სიტუაცია მიმართავს თავისაკენ, არამედ ხშირად სხვა სიტუაციის გამლიზიანებლებიც. პირველ ხანებში აქ მთავარი ადგილი ისევ ადამიანსა და მის ქცევას ეკუთვნის. ბავშვის პირველი აღქმები ადამიანთან არის დაკავშირებული. მაგრამ მალე იგი გარე საგნების აღქმასაც ახერხებს. ჩვენ დავინახეთ, რომ თითოეული აღქმული ობიექტი, უწინარეს ყოვლისა, იმ მთლიანი შთაბეჭდილების სახითაა წარმოდგენილი, რომელსაც განსაზღვრულ სიტუაციაში ეს ობიექტი იწვევს მასში და შემდეგ ერთი რომელიმე გრძნობადი ფენომენის შეგრძნების შინაარსის სახითაც. მაგალ., განსაზღვრული მთლიანი მდგომარეობის გამომწვევი ხმა „ღელა“, ხოლო მეორე მდგომარეობის გამომწვევი შეიძლება სხვა რამ ობიექტი იყოს.

აღქმის შემდეგი განვითარება იმაში მდგომარეობს, რომ ჯერ მისი ძირითადი ბირთვის — მთლიანი მდგომარეობის — შინაარსის თანდათანობითი დიფერენციაცია ხდება: იგი მარტო ერთი გრძნობადი ფენომენის მატარებლად როდი რჩება, არამედ ორის, სამისა და მეტისაც. ამრიგად, ბავშვს აღქმული ობიექტი მრავალი გრძნობადი თვისების მატარებლად ევლინება; ხდება ობიექტის შინაარსის დიფერენციაცია, დიფუზური მთლიანობის დანაწევრება, ჩნდება დანაწევრებული მთლიანობა, ე. წ. გ ე შ ტ ა ლ ტ-ი. — მეორეს მხრივ, განვითარება იმაში იჩენს თავს, რომ სუბიექტის ამ მთლიან მდგომარეობას გრძნობადი შინაარსი თანდათანობით შორდება და სულ უფრო და უფრო მეტ დამოუკიდებლობას იძენს: დიდი ადამიანის აღქმისათვის უკვე განსაზღვრული სიტუაციის ნიადაგზე გამოწვეულს მთლიან მოდიფიკაციას იმდენი მნიშვნელობა აღარა აქვს, რამდენიც გრძნობად მასალას, შეგრძნებათა კომპლექსს, რომელიც აღქმის შინაარსში შედის. ყოველ შემთხვევაში, მაშინ, როდესაც — სუბიექტურად მაინც — პირველი იჩრდილება, მეორე — სულ უფრო და უფრო ნათელი ხდება.

ამრიგად, ბავშვის აღქმა საკმარისად განსხვავდება დიდის აღქმისაგან.

4. რას აძლევს ბავშვის აღქმას ტაცების პერიოდი?

უნდა ვიფიქროთ, რომ მისი მნიშვნელობა საკმაოდ დიდია. მხედველობა და სმენა შორიდან აღქმული ფუნქციებია. ამიტომ მათ მიერ მიწოდებული მასალა — ბავშვის განვითარების დასაწყის ფაზაში მაინც — არ შეიძლება იმდენად მტკიცე და ნათელი იყოს, რომ აღქმის შინაარსის დიფერენციაციას



საფუძვლად დაედოს. რა თქმა უნდა, მხედველობის თუ სმენის შინაარსთა სიმეტრიცე და სინათლე მჭიდროდ არის დაკავშირებული იმ გარემოებასთან, თუ რა მნიშვნელობის სიტუაციის გამლიზიანებლებს წარმოადგენენ და ამის გამო რამდენად ინტენსიურად არის სუბიექტი მათდამი მიმართული. მაგრამ თუ ამ მომენტს კონსტანტად ვიგულისხმებთ, მაშინ ახლო რეცეპტორების უპირატესობა (ე. ი. რეცეპტორების, რომელნიც უშუალოდ ეხებიან გამლიზიანებულ ობიექტს, როგორც, მაგალითად, შეხების, გემოს, სუნის რეცეპტორები) მათთან შედარებით უღაო ფაქტად უნდა აღვიაროთ.

ამ უკანასკნელთა შორის პირველი ადგილი, რასაკვირველია, შეხების რეცეპტორის ეკუთვნის. ტაცება სწორედ აქტიური შეხების შესაძლებლობას იძლევა; მაგრამ, გარდა ამისა, იგი იმდენად აახლოვებს სუბიექტს გამლიზიანებულ საგანთან (ბავშვი საგანს პირში იღებს), რომ მისი გემოსი და სუნის, ისე როგორც მხედველობითისა და სმენითი თვისებების, უკეთ გათვალისწინების შესაძლებლობას აძლევს. ამრიგად, ტაცება ობიექტის მრავალმხრივისა და ინტენსიური ზემოქმედების პირობებს ჰქმნის და ამდენად ჰკრეტის და სმენის ნიადაგზე დაწყებულ აღქმას უფრო გარკვეულ შინაარსს აძლევს.

მეორე მხრივ, ტაცება, უწინარეს ყოვლისა, მოტორულ აქტს წარმოადგენს; მოტორიკას კი, საზოგადოდ, ყოველი აღქმისათვის უაღრესი მნიშვნელობა აქვს, განსაკუთრებით კი, საგანთა ფორმის აღქმისათვის. შეიძლება ითქვას, რომ თვალთ და ყურით ისე, როგორც სხვა რეცეპტორებით მიღებულ შინაარსს, გარკვეული ფორმის საგანში მხოლოდ ჩვენი მოძრაობები და, უწინარეს ყოვლისა, ხელის მოძრაობები აერთიანებს. ბიულერი აღნიშნავს, რომ „ფორმის შეთვისება კვლდაკვალ საკუთარი მოძრაობების გაფორმებასთან ერთად ხდება“... აქ, ალბათ, განსაკუთრებული მნიშვნელობა სხვადასხვა ორგანოების ფუნქციობის შეთანხმებულობას, მათ კოორდინაციას, უნდა მიეკუთვნოს.

VIII. მესხიარების განვითარების დასაწყისი

1. მესხიერების ძირითადი ფუნქცია გამოცდილების დაგროვებაა და ამისა და მიხედვით გარემოს მრავალ გამლიზიანებულთა ზემოქმედების მიმართ მიზანშეწონილ რეაქციათა შერჩევა და შეთვისება.

მაშასადამე, მესხიერების ზეგავლენით, რაიმე გამლიზიანებლის განმეორებითი ზემოქმედების შემთხვევაში, სუბიექტის რეაქცია მის მიმართ იცვლება და უმჯობესდება.

იბადება კითხვა, იწვევს თუ არა გალიზიანების განმეორება ახალდაბლებულის რეაქციაში რაიმე ცვლილებას.

„ახალდაბლებული მღეა სამი დღისაა. ვრეკავ ზარს. ეს ბავშვის შეკრთომის რეაქციებს იწვევს. რამოდენიმე ხნის შემდეგ ისევე ვრეკავ ზარს: იგივე რეაქციები, ცოტა შესუსტებული. მესამედ განმეორება უკვე არავითარ თვალსაჩინო ეფექტს არ იძლევა“.

რას ხედავთ აქ. განსაზღვრული გალიზიანება პირველად გარკვეულ შეკრთომის რეაქციას იწვევს, ბოლო განმეორების შემდეგ — თითქმის აღარავითარს, თითქმის ბავშვმა გამლიზიანებელი იცნო და, რაკი მასში საშიში ვერაფერი დაინახა, აღარც უპასუხა მას სათანადო რეაქციით. გამოდის, თითქმის



გამლიზიანებლის ცნობა უკვე სამი დღის ბავშვს შეეძლოს, თითქმის შეიძლება — თუნდ ცნობის სახით — უკვე მასაც ჰქონდეს.

მაგრამ ამას ბევრი რამ ეწინააღმდეგება და, უწინარეს ყოვლისა, ის ფაქტი, რომ ახალდაბადებულს ჯერ კიდევ აღქმის უნარიც არა აქვს საკმარისად განვითარებული. მაშ როგორ უნდა აიხსნას რეაქციის ცვლილების ეს ფაქტი?

როგორც სამართლიანად აღნიშნავენ ხოლმე, გალიზიანების განმეორებითი ზემოქმედებამ შეიძლება ორის მხრივ გამოიწვიოს ცვლილება ორგანიზმში: 1) გალიზიანების ხშირი განმეორების გამო შეიძლება ორგანიზმი დაიღალოს. ეს გარემოება იმაში იჩენს თავს, რომ გამლიზიანებლის ზემოქმედებით გამოწვეული რეაქციები თანდათანობით სუსტდება და, ბოლოს, შეიძლება სრულიად აღიკვეთოს; 2) გამლიზიანებლის ხშირი განმეორების გამო, შეიძლება ორგანიზმი მიეჩვიოს მას და, მაშასადამე, მეორესა და მესამე შემთხვევაში ისეთივე რეაქცია არ მოგვეცეს, როგორც პირველ შემთხვევაში. სრულიად უეჭველია, რომ რეაქციათა ცვლილება, როგორც დაღლილობის, ისე მიჩვევის შემთხვევაშიც, სუბიექტის ცნობიერი ჩარევის გარეშე ხდება: იქაც და აქაც რეაქციათა რეგულაციას ორგანიზმის ბიოლოგიური სისტემა წარმართავს.

მაშასადამე, შესაძლებელი ყოფილა ორგანიზმის ცხოვრებაში ისეთ შემთხვევებსაც ჰქონდეს ადგილი, რომ გამლიზიანებლის განმეორებითი ზემოქმედება რეაქციათა ცვლილებას იწვევდეს, მაგრამ ამას მეხსიერებასთან, როგორც ფსიქიკურ მექანიზმთან, არავითარი კავშირი არ ჰქონდეს.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ სრული უფლება გვაქვს ვიფიქროთ, რომ ახალდაბადებულის რეაქციათა შეცვლა გამლიზიანებლის განმეორებითი ზეგავლენის შემთხვევებში, როგორც წესი, ცნობის აქტის კი არა, სწორედ ასეთ ფსიქიკის გარეშე მიმდინარე პროცესს უნდა წარმოადგენდეს.

2. ეს რომ ასეა, განსაკუთრებით კარგად ერთი ცნობილი ექსპერიმენტული გამოკვლევებიდან ჩანს.

ექსპერიმენტატორი ერთს ხუთი დღის ბავშვს უცხო სასტვენის ხმას აძლევს გამლიზიანებლად. სტვენა 30 სეკ. გრძელდება. შედეგი ასეთია:

პირველ მიწოდებაზე ბავშვი შემდეგ რეაქციებს იძლევა: მკაფიო უსიამოვნების მოძრაობები, ხელების ერთბაშად აწევა, თავის უკან გადაღება, შუბლის შექმუნა, პირის დამანჭვა, თვალების დახამამება, უსიამოვნების ბგერები: რეაქცია გრძელდება 9".

მეორე მიწოდებაზე: სავსებით იგივე რეაქციები 8".

მესამე მიწოდებაზე: სავსებით იგივე რეაქციები 11".

მეოთხე მიწოდებაზე: სავსებით იგივე რეაქციები 9".

იგივე ცდა განმეორებულ იქნა 10 ბავშვზე (ასაკი 5-დან 30 დღემდე) და შედეგი თითქმის იგივე იქნა მიღებული. სამაგიეროდ 6 თვის ბავშვის რეაქციები სულ სხვაგვარი აღმოჩნდა:

პირველ მიწოდებაზე იგი შემდეგ რეაქციას იძლევა: შიშის კივილი, უკმაყოფილო მოძრაობა. 35

მეორე მიწოდებაზე: უკმაყოფილო მოძრაობა, უკმაყოფილების გამოხატულობა. 20".

მესამე მიწოდებაზე: ეტუობა, უსმენს. უკმაყოფილების არაფერი ჩანს. ყურადღების მცირე ნიშნები. 15".

მეოთხე მიწოდებაზე: დაინტერესებული იხედება ბგერის მიმართულებით.



რომ შევადაროთ ორივე რეაქცია ურთიერთს, დავინახავთ, თუ რაოდენად დადებითად აღიქვამდა ეს უკანასკნელი, რამდენჯერაც უნდა განმეორდეს სტვენა, როგორც რომელიმის, აგრეთვე ხანგრძლივობის მხრივაც ყოველთვის ერთსა და იმავე რეაქციას იძლევა, ექვსი თვის ბავშვი უკვე მეორე განმეორების შემდეგ გვიპასუხებს განსხვავებული რეაქციით. ამასთან ერთად მისი რეაქციის ხანგრძლივობაც კანონზომიერად იცვლება: გარდა იმისა, რომ იგი გაცილებით უფრო დიდია, ვიდრე ხუთი დღის ბავშვის რეაქციის ხანგრძლივობა, აღსანიშნავია, რომ ყოველი ახალი განმეორების შემდეგ იგი თანდათანობით მცირდება. რეაქციის ხასიათის ცვლილებას გარკვეული მიმართულება აქვს: თავში იგი ნეგატიური ხასიათის ლებულობს და მეოთხე მიწოდების შემდეგ უკვე ნამდვილი აქტიური ინტერესის რეაქციად იქცევა. სრულიად ცხადია, რეაქციის განმეორება ბავშვისათვის უადგილოდ არ იკარგება: იგი მას ცნობილობს და მეოთხე მიწოდების შემდეგ უკვე სპეციალური ყურადღების საგნად აქცევს. უნდა ვიფიქროთ, განსაკუთრებული მნიშვნელობა სწორედ ამ უკანასკნელ გარემოებას აქვს: იგი გვიჩვენებს, რომ ბავშვი გამღიზიანებლის უკეთ აღსაქმელად, მის, ასე ვთქვათ, ახლო გასაცნობად ემზადება. ეს ცვლილება გამღიზიანებლის მიმართ, როგორც ვიცით, განსაკუთრებით მესამე თვიდან ახასიათებს ბავშვს. მაშასადამე, ბავშვის მეხსიერების პირველი ამოქმედების მომენტიც, დაახლოებით, ამავე დროისათვის უნდა ვიგულოთ.

ცნობილია რამოდენიმე შემთხვევა, საიდანაც შეიძლება დავასკვნათ, თითქოს უკვე სამი თვის ბავშვს ცნობის უქვეყელი უნარი ჰქონდეს.

მაგალ., ეს დაკვირვება: „როდესაც ბავშვმა წოვა გაათავა, მე ხელში ავიყვანე (ბავშვს ეს მოგომარეობა ძალიან უყვარს)! ის-ის იყო მან გაღიმება თაიფყო, მაგრამ, რადგანაც იგი ამ დროს უცნობ ქალს ვუჩვენე, მან ტუჩები ძირს ჩამოუშვა და საცოდავი ყვირილი მორთო (უფრო საცოდავი, ვიდრე ჩვეულებრივ)“.

უნდა ვიფიქროთ, რომ ბავშვი უკვე კარგად არჩევს ნაცნობს უცნობისაგან. შემდეგ თვეში ჩაწერილი დაკვირვებიდან ჩანს, რომ ბავშვი ყველა ნაცნობ სახეს უღიმის, ხოლო უცნობის მოულოდნელ დანახვაზე ტირის. ვიდრე უფრო ადრე (მესამე თვეში) ანალოგიური ფაქტი სხვებმაც დადასტურეს.

იბადება კითხვა: საიდან მომდინარეობს ბავშვის ეგოდენ განსხვავებული რეაქცია უცნობისა და ნაცნობის ზემოქმედების შემთხვევებში. რას ემყარება ე. წ. ცნობის ფაქტი.

ჩვენი დროის მეცნიერების აზრით, საქმის მდგომარეობა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: „ბავშვში შემდეგი ცნობიერი პროცესი როდი ხდება: ეს სახე სწორედ იმას ჰგავს, რომელიც წინათაც მინახავს, ხოლო ის არასოდეს არ მინახავსო, — ვინაიდან მას არც წარსულის მოგონების ძალა შესწევს და არც შედარებისა, საზოგადოდ. ბავშვს ამ შემთხვევაში სრულიად არავითარი ცნობიერი მიმართება არა აქვს წარსულისადმი. წინანდელი მრავალგზისი, განმეორებითი აღქმები დედის სახისა მხოლოდ იმით ახდენენ მასზე გავლენას,



რომ ხელახალ აღქმას თავისებურს გ რ ძ ნ ბ ი თ ს იერს აძლევენ, მიხედვითაც იგი ერთგვარი სიამოვნების გრძნობით არის აღბეჭდილი „ნაცნობობის რომელობით“.

მაშ ასე: განმეორებითი შემოქმედება ერთისა და იმავე ობიექტისა აადვილებს მის აღქმას, იგი ერთგვარი ემოციონალური იერით აღბეჭდება, რომელსაც მეცნიერებაში ნ ა ც ნ ო ბ ო ბ ი ს რომელობას უწოდებენ და რომლის მიხედვითაც იგი არსებითად განსხვავდება ყოველი ახალი ობიექტის აღქმისაგან.

როგორც ჩანს, ელემენტარული ცნობის უნარი უკვე მესამე თვიდან აქვს ბავშვს. რასაკვირველია, რაც დრო გადის, იგი სულ უფრო და უფრო ვითარდება. პირველი წლის განმავლობაში ეს განვითარება, უმთავრესად, ე. წ. ლ ა ტ ე ნ ტ უ რ ი ხანის გახანგრძლივებას ეხება. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი არა მარტო მაშინ ცნობილობს ობიექტს, თუ იგი ხელმეორედ მცირე ხნის შემდეგ აჩვენეთ მას, არამედ შედარებით ხანგრძლივი დროის შემდეგაც. ასე, მაგალითად, შტერნის ბავშვი, როდესაც იგი 12 თვის იყო, უკვე ორი კვირის უნახაობის შემდეგ ახერხებდა მამის ცნობას.

ცნობა მეხსიერების ელემენტარ ფორმად უნდა ჩაითვალოს: როდესაც სამი-ოთხი თვის ბავშვი რასმე ან ვისმე ცნობილობს, სრულიად არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ამასთან დაკავშირებით მას აგონდება, თუ წინათ სად და რა პირობებში უნახავს აღნიშნული ობიექტი. მაშასადამე, მისი მეხსიერება ჯერხნობით, ალბათ, მარტო იმით განისაზღვრება, რომ იგი გამლიზიანებლის განმეორებით შემოქმედებას იოლად და ამიტომ მეტის კმაყოფილებით აღიქვამს, ვიდრე ახალი გამლიზიანებლის შემოქმედებას.

3. რაც შეეხება ბავშვის წ ა რ მ ო დ გ ე ნ ე ბ ს, ე. ი. წარსული აღქმის შინაარსის რეპროდუქციას, მისი პრიმიტული სახე უკვე ცნობის მეხსიერების პერიოდშია დადასტურებული. აღსანიშნავია ოლონდ, რომ ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე ნამდვილი სპონტანურად შობილი წარმოდგენა კი არ დგას, არამედ იგი ყოველთვის რაიმე უშუალოდ შემოქმედი გამლიზიანებლის რეპროდუქციას გვაძლევს. ასეთი წარმოდგენის ჩანასახს ხშირად უკვე მესამე თვეში ადასტურებენ:

ბავშვს უცნობი პირი ეჩვენება. იგი ინტერესით მიაპყრობს მას თვალს. უცნობი გვერდზე გაიწევა. ასე, რომ ბავშვი მას ვეღარ ხედავს. მიუხედავად ამისა, ბავშვს ერთხანს გაჩერებული აქვს თვალები იმ მიმართულებით, საიდანაც სახის გამოჩენას მოელოს.

რა თქმა უნდა, ეს სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, რომ გამლიზიანებელი თავისი შემოქმედების აღკვეთასთან ერთად ბავშვისათვის უგზო-უკვალოდ აღკვეთილიყო: უეჭველია, იგი რამდენიმე ხნით მაინც განაგრძობს მასში არსებობას. მაგრამ რა სახით. რასაკვირველია, წ ა რ მ ო დ გ ე ნ ე ბ ი ს სახით.

ამ პრიმიტული წარმოდგენის შესასწავლად ვ ის ლ ი ც კ ი მ სპეციალური ცდები დააყენა. ასე რომ, ამჟამად ბავშვის მოლოდინის შემთხვევების შესახებ არა მარტო დაკვირვების მასალები მოგვეპოვება, არამედ ზოგი ექსპერიმენტულიც.

ვისლიციის გამოკვლევაში ასეთი მეთოდია გამოყენებული: ბავშვს (პირველი თვიდან მეორე თვემდე) ისეთ გამლიზიანებელს აწვდიან, რომ მისი ყურადღება მიიპყროს და შემ-



დგ მას უცხად მალავენ. ეს ცდა რამოდენიმეჯერ მეორდება და ექსპერიმენტატორი თუაჩინესული უფრო აღეგნებს: აჩერებს თუ არა ბავშვი თვალს იმ მიმართულებით, საიდანაც გამოდგება გამ- ბელი უნდა გამოჩნდეს. თუ აჩერებს, ეს, ალბათ, მიტომ ხდება, რომ ბავშვი ელოდება გამ- ლიზიანებელი ხელახლა გამოჩნდება. მაშასადამე, გამლიზიანებელი მას მისი ზემოქმედების აღკვეთასთან ერთად როდი ავიწყდება, არამედ ახსოვს, ე. ი. წარმოდგენის სახით აქვს დაცული და ამიტომაც, რომ მის ხელახლა გამოჩენას ელოდება. გამლიზიანებლად ვისლიციის გამოკვლევაში ადამიანის სახე გამოყენებული, ვინაიდან ბავშვის ყურადღებას პირველი თვე-ების განმავლობაში მხოლოდ ადამიანის სახე იპყრობს. წინასწარ ცდებში გამოკვეული იქმნა, თუ რამდენ ხანს აჩერებს, ჩვეულებრივ, ბავშვი თვალს გამლიზიანებლის მიმართულე- ბით მისი ზემოქმედების აღკვეთის შემდეგ. სანამ მას, განმეორებით მიწოდების ზეგავლე- ნით, მისი ხელახლა გამოჩენის მოლოდინი გაუჩნდებოდეს ანუ, სხვანაირად რომ ვთქვათ, რას უღრის ბავშვის გამლიზიანებლის პერსექუტაციის ხანგრძლიობა. თუ რომ გან- მეორებითი მიწოდების შემდეგ ბავშვის თვალი გამლიზიანებლის მიმართულებით უფრო დიდ- ხანს შეჩერდებოდა, ვიდრე ეს უბრალო პერსექუტაციისთვის იყო საჭირო, მაშინ ეს მისი ნიშანი უნდა ყოფილიყო, რომ ბავშვს გამლიზიანებელი ახსოვს და მის ხელახლა გამოჩენას ელოდება.

ამ ცდების შედეგები მოცემულია მე-10 ცხრილში. ცხრილიდან ნათ- ლად ჩანს, რომ, რამდენჯერაც უნდა მიაწოდო პირველი თვის განმავლობაში ბავშვს ესა თუ ის გამლიზიანებელი, იგი მხოლოდ 1"-ით აჩერებს თვალს მი- სი მიმართულებით, ე. ი. სწორედ იმდენ ხანს, რამდენიც პერსექუტაციისათ- ვის აღმოჩნდა საჭირო (ცხრ. 10). — ეს იმას ნიშნავს, რომ ერთი თვის ბავშვს ჯერ კიდევ არა აქვს მოლოდინის უნარი: გამლიზიანებლის მრავალჯისი გან- მეორება მასზე არავითარ გავლენას არ ახდენს. სამაგიეროდ, მეორე თვიდან მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი უკვე ორი-სამი განმეორების შემდეგ მოლო- დინის თვალსაჩინო ნიშანს იძლევა — იგი გაცილებით უფრო დიდხანს აჩე- რებს თვალს გამლიზიანებლის მიმართულებით, ვიდრე ეს უბრალო პერსექე- რაციისათვის არის საჭირო.

ცხრილი № 10

მიწოდების რიცხვი	ხ ნ ო ვ ა ნ ო ბ ა							
	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8
1	1	4	12	25	28	50	52	67
2	1	4	16	28	32	55	54	74
3	1	5	19	35	36	52	55	77
4	1	6	18	52	42	72	71	83
5	1	5	21	58	35	57	70	92
6	1	6	17	40	45	53	66	76
7	1	6	25	50	45	60	61	77
8	1	7	25	34	42	49	52	66

მაშასადამე, უნდა ვიკულისხმოთ, რომ გამლიზიანებლის განმეორებითი ზემოქმედება უკვე ორი თვის ბავშვზე ახდენს ზეგავლენას; ეს იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვს გამლიზიანებელი მისი ზემოქმედების აღკვეთასთან ერთად როდი ავიწყდება, არამედ იგი წარმოდგენის სახით განაგრძობს მასში არსებობას: ბავშვს ახსოვს იგი: იბადება საკითხი: რამდენი ხნით — დიდხანს რჩება გამლიზიანებლის სახე მის მეხსიერებაში, თუ მალე იკარგება?

ხნოვანობა	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8
ხანგრძლივობა	1	4	12	25	28	50	52	68

ვისლიცკის იმავე ცხრილში ამის პასუხიც მოიპოვება. ცნობილია, რაც უფრო მეტია გამლიზიანებლის განმეორებითი ზემოქმედება, მით უფრო ხანგრძლივად გვამახსოვრდება იგი. ვისლიცკი ცდილობდა გამლიზიანებლის განმეორებათა რიცხვის ზრდის საშუალებით მოენახა თითოეული თვის ბავშვისათვის ის მაქსიმალური ხანგრძლივობა, რომლის განმავლობაშიც მას მოლოდინის შენარჩუნება შეეძლო. რიცხვები, რომელიც მან მიიღო, უეჭველია, ერთგვარ წარმოდგენას გვაძლევენ ბავშვის მეხსიერების ხანგრძლივობის შესახებ. ცხრილიდან (ცხრ. 11) ჩანს, რომ ორი თვის ბავშვისთვის მეხსიერების მაქსიმალური ლატენტური ხანა 7"-ს არ აღემატება და რომ ამ რიცხვის მისაღებად რვა განმეორებაა საჭირო. სამი თვისათვის ლატენტური ხანაც მეტია (25") და არც ამდენი განმეორებაა საჭირო. იგივე უნდა ითქვას შემდეგი თვეების შესახებაც: რვა თვის ბავშვის მოლოდინის ხანგრძლივობა 92" უდრის.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ, რაც უფროსია ბავშვი, მით უფრო დიდხანს შეუძლია გამლიზიანებლის ლოდინი, ე. ი. მით უფრო ხანგრძლივად ინარჩუნებს ცნობიერებაში მის წარმოდგენას. მაგრამ ეს ხანგრძლივობა ძლიერ მცირეა, სულ რამოდენიმე სექუნდს გრძელდება და ორ მინუტამდე რვა თვის ბავშვის შემთხვევაშიც ვერ აღის.

მამასადავამ, ამა თუ იმ ობიექტის განმეორებითი აღქმა ერთგვარ კვალს მხოლოდ მეორე-მესამე თვიდან სტოვებს ბავშვის ცნობიერებაში. ეს კვალი წარმოადგენის სახით განაგრძობს მასში არსებობას, მაგრამ მისი ლატენტური ხანა იმდენად მცირეა, რომ თუ საზოგადოდ შეიძლება პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის მეხსიერების შესახებ ვილაპარაკოთ, ეს მხოლოდ ე. წ. უშუალო მეხსიერება შეიძლება იყოს.

IX. ბავშვის რაეპციების ხასიათი და მისი განვითარება

1. როგორც დავინახეთ, მეორე-მესამე თვიდან ბავშვი წმინდა შინაგანი, სოლიფსური, მდგომარეობიდან იღვიძებს და ირგვლივ ობიექტურ გამლიზიანებელთა სამყაროს ამჩნევს. მისი ორგანიზმის განვითარების შინაგანი იმპულსი მას სწორედ გარე სამყაროსაკენ მიმართავს: ჯერ იგი — მესამე-მეოთხე თვეში — პერცეპტულად იჭრება მასში და თავისი რეცეპტორების საშუალებით ეცნობა მას. შემდგომი ორი თვის განმავლობაში მისი ექსპანსია კიდევ უფრო შორს მიდის: იგი ტაცების საშუალებით ეუფლება სამყაროს. მაგრამ ახლა უკვე ყოველი მისი მოძრაობა, ისე როგორც ყოველი აღქმაც, ყოფილი აღქმისა და მოძრაობის ზეგავლენის ქვეშ ვითარდება: წარსული თუმცა ხანგრძლივად არა, მაგრამ მაინც ერთგვარ გავლენას ახდენს მის ქცევაზე. ამ

დროისათვის უკვე მისი მეხსიერება იღვიძებს და იგიც თანდათანობით გამოც-
დილების შეძენას იწყებს.

მაგრამ ისმის საკითხი: ნუთუ მდგომარეობა იმდენად იცვლება, რომ, თუ
წინათ ბავშვი თითქმის ყოველ გამლიზიანებელზე უარყოფითს რეაქციას იძ-
ლეოდა, ახლა, პირიქით, ყველას შესატყვისი რეაქციით უპასუხებს. და თუ
ეს არაა ასე, იცვლება თუ არა რაიმე მხრივ მაინც, ახალდაბადებულთან შე-
დარებით, ჩვენი პერიოდის ბავშვის რეაქციების ხასიათი.

პირველი წლის განმავლობაში რომ რეაქციების ხასიათი მართლა თვალ-
საჩინოდ იცვლება, ეს დიდი ხანია, საკმაოდ კარგადაა ცნობილი. მაგალი-
თად, ცხრილი № 12, რომელიც აქ არის მოყვანილი, სწორედ უარყოფითისა
და დადებითი რეაქციების რაოდენობითს განაწილებას ეხება. ჩვენ ვხედავთ,
რომ მაშინ, როდესაც ახალდაბადებულის რეაქციების ყველა 100%-ს უარ-
ყოფითი ხასიათი აქვს, მესამე თვიდან დადებითი რეაქციებიც იჩენენ თავს
და მათი რიცხვი იმდენად მატულობს, რომ პირველი წლის მეორე ნახევარში
უარყოფითი რეაქციების რიცხვს უკვე საგრძნობლად სჭარბობს.

მაგრამ ჩვენ ვხედავთ, რომ უარყოფითი ხასიათის რეაქციები, პირველი
წლინახევრის განმავლობაში მაინც, ყველა რეაქციათა უმრავლესობას წარ-
მოადგენენ, ხოლო მეორე წლინახევრის მიმდინარეობაში, მართალია, იკლე-
ბენ, მაგრამ მაინც თვალსაჩინო პროცენტს იძლევიან. ისმის საკითხი: რა გამ-
ლიზიანებლებია, რომელთაც ბავშვის ორგანიზმში ყოველთვის უარყოფითი
რეაქციებით უპასუხებს?

ახალდაბადებული ბავშვი ყოველგვარს საკმარისი ინტენსიობის მქონე
გამლიზიანებელს უარყოფითი რეაქციით უპასუხებს. რატომ? რა არის საერთო
ამ გამლიზიანებლებში? უეჭველია, მხოლოდ ის, რომ თითოეული მათგანი
უცხოა და უჩვეულო ბავშვისათვის და ამიტომაც, რომ ყველა უარყოფითს
რეაქციას იწვევს. აქედან შეიძლება კაცმა იფიქროს: ასეთივე ხომ არაა ბავ-
შვის დამოკიდებულება შემდეგშიც ყოველი ახალისა და უჩვეულო გამლიზი-
ანებლისადმი?

ცხრილი № 12

ხ ნ ო ვ ა ნ ო ბ ა	ნეგატიური რეაქცია	პოზიტიური რეაქცია	ჯ ა მ ი
0.0	100	—	100
0.3	87	13	100
0.6	37	63	100
0.9	29	71	100
1.0	25	75	100

ჩვეულებრივი დაკვირვება ადასტურებს ამ აზრს, ხოლო უახლესი ექს-
პერიმენტული გამოკვლევები საბოლოოდ ამტკიცებენ მას.

თანამედროვე ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ცნობილია ამ აზრის ექს-
პერიმენტული შემოწმების ცდა. ჯერ ერთი, ჩვენ უკვე ვიცით, რომ, როდესაც
რაიმე ახალ გამლიზიანებელს აწოდებ ბავშვს, პირველად ეს უარყოფით რეაქ-
ციას იწვევს და ასე რჩება მთელი პირველი თვის განმავლობაში. ხოლო მეორე
თვეში და, განსაკუთრებით, შემდეგ თვეებში მდგომარეობა იცვლება: თუ



ერთლიაიგივე გამლიზიანებელი ახლაც განმეორებით ამოქმედდ ბავშვების უარყოფითს რეაქციას აღარ გამოიწვევს. მაშ, უდაოა, სანამ გამლიზიანებელი უცხოა, იგი უარყოფითს რეაქციას იწვევს; როგორც კი იგი ნაცნობი ხდება, მას უარყოფითი რეაქციების გამოწვევის ძალა ეკარგება.

თუ ეს ასეა, მაშინ უცნობი გამლიზიანებლის ზემოქმედებამ პირველი წლის განმავლობაში ყოველთვის უარყოფითი რეაქციები უნდა მოგვცეს. ცნობილია, რომ ამის შესამოწმებლად სხვადასხვა ხნის ბავშვს (ათ-ათ ბავშვს ერთი თვიდან რვაშვილამდე) უცნობ გამლიზიანებელს აწვდიდნენ. აღმოჩნდა, რომ ასეთი გალიზიანება ყოველი ხნოვანობის ბავშვში, თუმცა ყოველთვის არა, მაგრამ მაინც ხშირად უარყოფითს რეაქციას იწვევდა (ცხრილი № 12).

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ნაცნობი გამლიზიანებელი არას დროს ასეთ რეაქციას არ იწვევს, თუ რომ, რასაკვირველია, იგი თავისი ბუნებით იმთავითვე უარყოფით გამლიზიანებელს არ წარმოადგენს, ე. ი. ისეთს, რომლისადმიც ორგანიზმს, საზოგადოდ, ვერ მოუხერხებია შეგუება. მაშასადამე, შეიძლება დავასკვნათ, რომ ყოველი გამლიზიანებელი, რომლისადმიც ორგანიზმი ჯერ კიდევ ვერ არის საკმაოდ შეგუებული, ე. ი. ყოველი უცხო, ახალი გამლიზიანებელი, მასში უარყოფით რეაქციას იწვევს.

როგორ გავლენას ახდენს ბავშვზე გამლიზიანებელთა ცვლილება? რა რეაქციას იწვევს მასში ისეთი შემთხვევა, როდესაც ნაცნობი გამლიზიანებელი უცნობად იქცევა, ან უცნობი ისევ უცნობად და, დასასრულს, უცნობი ნაცნობად?

ამავე გამოკვლევიდან კარგად ირკვევა, რომ გამლიზიანებელთა ასეთი ცვლილება ბავშვში უარყოფით რეაქციებს იწვევს. მე-13 ცხრილიდან ჩანს, რომ უარყოფითი რეაქციები მით უფრო ხშირია, რაც უფროსია ბავშვი, რომელზეც გამლიზიანებელთა აღნიშნული ცვლილება მოქმედებს. ეს შემდეგს სამივე შემთხვევას ერთნაირად ეხება. შეცვლილი ნაცნობ გამლიზიანებელს უცნობით, თუ, პირიქით, უცნობს ნაცნობით, ბავშვი ყველა შემთხვევაში უარყოფით რეაქციას იძლევა. თითქოს უდაოა, რომ საქმე თვითონ გამ-

ცხრილი № 13

ხნოვანობა	ნაცნობი იქცევა უცნობ.	უცნობი უცნობ.	უცნობი ნაცნობ.
0,2—0,9	50	51	5
0,4—0,6	68	68	25
0,6—0,8	75	71	66

ლიზიანებლის უცნობობასა თუ ნაცნობობაში არ უნდა იყოს, თორემ რად უნდა მოეცა ბავშვს უარყოფითი რეაქცია იმ შემთხვევაშიც, როდესაც უცნობი გამლიზიანებელი ნაცნობად იქცევა.

თვითონ ავტორი ასე ხსნის ამ მოულოდნელ შედეგს. ის ამბობს, რომ სამივე შემთხვევაში ბავშვზე თვით ობიექტის, როგორც ასეთის, ნაცნობობა თუ უცნობობა როდი უნდა მოქმედებდეს, არამედ სულ სხვა რაღაც: სახელდობრ, ის გარემოება, რომ აქ გამლიზიანებელთა ცვლილება ხდება. მაშასა-



დამე, ამ შემთხვევაში ობიექტი როდი მოქმედებს თავისთავად უარყოფით რეაქციის აღმძვრელად, არამედ გამლიზიანებელთა ცვალებად, როგორც გარდაქმნა; რადგანაც ეს უკანასკნელი უცხოა და უცნობი ბავშვისათვის, გასაგებია, რომ იგი უარყოფით რეაქციებს იწვევს. ამრიგად, ბიულერის აზრით, მიტომ იწვევს სამივე შემთხვევა ბავშვის უარყოფით რეაქციებს, რომ ბავშვს ყოველგან ერთსა და იმავე გარემოებასთან, სახელდობრ უცხო, უცნობ მოვლენასთან — გამლიზიანებელთა ცვალებასთან აქვს საქმე.

მაგრამ, თუ მართლა აქაც გამლიზიანებლის უცხოობაა, რაც უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშვზე, მაშინ რად ხდება, რომ უცხო ობიექტის ზემოქმედების შემთხვევაში უარყოფითი რეაქციების რაოდენობა ხნოვანობასთან ერთად იკლებს, ხოლო მოვლენის (გამლიზიანებელთა ცვალების) ზემოქმედების შემთხვევაში, პირიქით, იმატებს. ჩვენი ავტორის აზრით, მიტომ, რომ, რაც უფრო იზრდება ბავშვი, მით უფრო ნაკლებ უცხოა და უცნობია მისთვის ესა თუ ის გამლიზიანებელი, რომ მოზრდილი ბავშვისათვის აბსოლუტურად უცხო გამლიზიანებელი აღარ არსებობს და, მასასადამე, არ უნდა გავივიკირდეს, რომ ბავშვის ხნოვანობის წინსვლასთან ერთად უარყოფითი რეაქციების რიცხვი კლებულობს.

კი მაგრამ, რად არ ვღებულობთ იმავე ეფექტს უცნობი მოვლენის ზეგავლენის შემთხვევაში? თუ საქმე უცნობობის შემცირებაშია, აქაც ხომ უცნობობაა უარყოფითი რეაქციების მიზეზი? მამ რატომ ხდება, რომ ამ რეაქციათა რიცხვი, როგორც აღვნიშნეთ, კი არ კლებულობს, არამედ მატულობს?

უეჭველია, საქმე გამლიზიანებლის უცხოობაში, მის სიახლეში კი არ არის, როგორც ასეთში, არამედ იმაში, თუ რამდენად მზადაა ორგანიზმი გაღიზიანების მისაღებად, მის ასათვისებლად. პირველ შემთხვევაში, ე. ი. როდესაც ბავშვზე უცნობი გამლიზიანებელს ვამოქმედებთ, ამ უკანასკნელის უარყოფითი გავლენა მიტომ მცირდება ხნოვანობის წინსვლის კვალობაზე, რომ იგი სულ უფრო და უფრო მომწიფებულ ორგანიზმს ხვდება. ეს აზრი ასეთი სიტყვებითაც შეიძლება გამოითქვას: რაც უფრო იზრდება ორგანიზმი და „იმეტებს მისი გამოცდილება, შთაბეჭდილებათა შემადგენელი ელემენტების მით უფრო ნაკლები რიცხვია მისთვის სრულიად უცხო და უცნობი“. საქიროა ოღონდ ამ შემთხვევაში გამლიზიანებლის უცნობობა იმ აზრით გავიგოთ, რომ ორგანიზმი მას მომზადებული არ ხვდება, რომ მას ან სრულიად არ შესწევს ძალა ამ მომენტში მისდა შესაგუებლად, ანდა არ არის ამისათვის სათანადოდ განწყობილი.

თუ ამას მხედველობაში ვიქონიებთ, მაშინ გასაგები გახდება, თუ რად იძლევა გაღიზიანების ცვლა უარყოფით რეაქციას. მართლაცდა, რა ხდება, როდესაც ერთი გამლიზიანებელი, ვსთქვათ, უცნობი, ერთბაშად ნაცნობის სახეს ღებულობს? როდესაც ბავშვი უცნობ ობიექტს აღიქვამს, მისი ფსიქოფიზიკური ორგანიზმი ძალაუვნებურად ამ გარკვეული ობიექტის აღსაქმელად განეწყობა; ეს იმას ნიშნავს, რომ სწორედ ის ფსიქოფიზიკური ძალები აუმობრავდა, რომელიც გარკვეული ობიექტის საუკეთესოდ აღსაქმელადაა საჭირო. გაღიზიანების შეცვლის შემთხვევაში უეცრად, მოლოდინის საწინააღმდეგოდ, სულ სხვა ობიექტი ჩნდება. ორგანიზმის არსებული განწყობა შეუ-

ფერებელია ამ ობიექტის აღსაქმელად და მისთვის ძალთა სხვა განწყობაშია მისი. მაშასადამე, ორგანიზმი მოუმზადებელი ხდება ამ ახალ გარემოებასა და, მიუხედავად იმისა, საზოგადოდ ნაცნობია იგი სუბიექტისათვის, თუ უცნობი, ამ გარკვეულ მომენტში იგი შეუფერებელია ორგანიზმისათვის და მისი გავლენა შეიძლება მხოლოდ უარყოფითი იყოს.

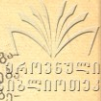
მაგრამ რად იმატებს ეს უარყოფითი გავლენა ბავშვის ზრდასთან ერთად? უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს ბავშვის განწყობის განვითარებასთან უნდა იყოს დაკავშირებული. პირველი თვის განმავლობაში, რა თქმა უნდა, არავითარს გარეგანწყობაზე არ შეიძლება ლაპარაკი, რამდენადაც ორგანიზმი ჯერ კიდევ თავისი შინაგანი სიცოცხლით ცოცხლობს, რამდენადაც იგი გარე გამლიზიანებელთაგან სრულ დამოუკიდებლობას ესწრაფის. მეორე-მესამე თვეში, როგორც ვიცით, პირველად იჩენს თავს ბავშვისათვის ობიექტური სინამდვილე, როგორც ასეთი. თავისთავად იგულისხმება, რომ ორგანიზმის ძალები ჯერ კიდევ ჩამოყალიბებული არაა, ისინი ჯერ კიდევ არადიფერენცირებულს, დიფუზიურ მდგომარეობაში იმყოფებიან. ამიტომ ბავშვის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმისთვის ჯერ კიდევ უცხო უნდა იყოს განსხვავებულის, ურთიერთისაგან გამოკვეთილი განწყობის შექმნის უნარი. ეს გამლიზიანებელი მოქმედობს ორი-სამი თვის ბავშვზე, თუ ის გამლიზიანებელი, მისი ფსიქოფიზიკური ძალებისათვის ეს სულერთია, რამდენადაც ეს უკანასკნელნი ჯერ კიდევ შედარებით არადიფერენცირებულ მდგომარეობაში იმყოფებიან. შემდეგი განვითარება განსაკუთრებით ამ მდგომარეობის შეცვლაში იჩენს თავს. რაც დრო გადის, მით უფრო მწიფდება ბავშვის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმი და მისი ძალები მით უფრო გარკვეულსა და ურთიერთისაგან განსხვავებულ სახეს ღებულობენ. ეს გარემოება ბავშვის ორგანიზმის განწყობის დიფერენციაციასა და სპეციალიზაციაშიც იჩენს თავს.

მაშასადამე, რაც უფრო დიდია ბავშვი, მით უფრო გარკვეული ხდება მისი ძალების განწყობა გარკვეული სიტუაციის მიმართ და მით უფრო ძნელი ხდება მისთვის ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლა. ამიტომ ერთი შთაბეჭდილების მოულოდნელად მეორით შეცვლა, რამდენადაც ამით არსებული განწყობა ირღვევა, მით უფრო მტკივნეულსა და მით უფრო გარკვეულს უარყოფით რეაქციას უნდა იწვევდეს, რაც უფრო მოზრდილია ბავშვი, რომელზეც ეს შთაბეჭდილება მოქმედებს.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ობიექტური სამყაროს გამლიზიანებელთა მიმართ ბავშვს საკმაოდ დიფერენცირებული რეაქციები აქვს; სახელდობრ, ზოგი გამლიზიანებლის მიმართ მისი რეაქციები დადებითია, ზოგის მიმართ — უარყოფითი. პირველი ექვსი თვის განმავლობაში ამ უკანასკნელთა რიცხვი სჭარბობს. მათ ისეთი შთაბეჭდილებების შემოქმედება იწვევს, რომელთაც ორგანიზმი მოუმზადებლად ხვდება, ე. ი. უწინარეს ყოვლისა, ახალის, უცნოს, უცნობისა და აგრეთვე მოულოდნელი შთაბეჭდილებების შემოქმედება.

X. პერიუდი სპონიქსის ჩასახვა

1. პირველი წლის მეორე ნახევარში უარყოფითი რეაქციების რიცხვი მცირდება და უპირატესობა დადებითი რეაქციების მხარეზე გადადის. რით



ახსნება ეს საოცარი მოვლენა? ნუთუ მხოლოდ იმით, რომ ბავშვის ორგანიზმი იმდენად მომწიფდა, რომ იგი უფრო ხშირად მომზადებული ხდებოდა გარე გამლიზიანებელთა ზემოქმედების შემთხვევებს, ვიდრე მოუზადებელი?

უეჭველია, ამ ფაქტს უთუოდ აქვს მნიშვნელობა. მაგრამ მართო ამით ვერ ახსნით იმ თვალსაჩინო გარდატეხას, რომელიც ბავშვის რეაქციითა განვითარების პროცესში პირველი ექვსი თვისათვის ხდება. საქმე ისაა, რომ მრავალფეროვანსა და ცვალებად გარემოებაში მოულოდნელი და უცნობი გამლიზიანებელი არა თუ ექვსი თვის ბავშვისათვის, არამედ ჩვენთვისაც უთვალავია. მიუხედავად ამისა, ბავშვის რეაქციები უფრო ხშირად პოზიტურია, ვიდრე ნეგატიური. ისე გამოდის, თითქოს რაღაც ბედზე მის ორგანიზმზე სწორედ პოზიტური გამლიზიანებლები უფრო ხშირად მოქმედებდნენ, ვიდრე ნეგატიური. უეჭველია, რომ აქ რაღაც მიზეზს უნდა ჰქონდეს ადგილი: შემთხვევით ასეთი რამ და ისიც ეგოდენ კანონზომიერად არასდროს არ მოხდებოდა.

როდესაც საქმე მოზრდილთან გვაქვს, აქ ანალოგიური მოვლენა არ გვაკვირვებს: მოზრდილი ადამიანი აქტიურია და იგი თვითონ ეძებს ისეთ გამლიზიანებელთ, რომელნიც მისთვის ხელსაყრელია, ხოლო ისეთებს, რომელნიც, პირიქით, არ არიან მისთვის ხელსაყრელი, იგი გაუბრძვის. ხომ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ექვსი თვის ბავშვის ქცევისათვისაც იგივეა დამახასიათებელი?

ცნობილია ცდები იმის შესახებ, თუ როგორ ეპყრობა ბავშვი პირველი წლის განმავლობაში მასზე ზემოქმედ გამლიზიანებელთ: მთელი წლის განმავლობაში პასიურად ემორჩილება მათ, თუ განსაზღვრულ ხანაში აქტიურბად იჩენს მასში თავს.

ექსპერიმენტატორი სახეზე ადებდა ბავშვს ისეთ საგნებს, რომელთა თვიდან მოშორება სულ უბრალო მანიპულაციითაც შეიძლებოდა. უნდა ვიფიქროთ, როცა ეს გამლიზიანებელი რაიმე უხერხულ მდგომარეობას შეუქმნიდა ბავშვს, ამ უკანასკნელის მხრივ იმ წამსვე აქტიურს, სახელდობრ, თავიდან მოშორების რეაქციას გამოიწვევდა, რა წამს მას ამის უნარი გაუჩნდებოდა. აღმოჩნდა, რომ სხვადასხვა ხნის ბავშვი (ნახევარი თვიდან თორმდე თვემდე) სხვადასხვა სახის რეაქციებს იძლეოდა. შ. ბიულერმა ყველა ეს რეაქციები შემდეგნაირად დაანაწილა: 1. არასპეციფიკური, მაშასადამე, ყოველგვარ მიმართულებას მოკლებული, გაქცევის რეაქციები; 2. მიმართული, მაგრამ არამიზანშეწონილი, გამლიზიანებლისადმი არა სპეციფიკური რეაქციები და, დასასრულ, 3. მიმართული, გამლიზიანებლისადმი სპეციფიკური, მიზანშეწონილი რეაქციები.

რა გამოირკვა ამ ცდების შედეგად?

პირველი თვის განმავლობაში ყველა რეაქციები, რომელსაც გამლიზიანებელი იწვევს, არასპეციფიკური ხასიათის აღმოჩნდა: ბავშვის მოძრაობები ისეთი იყო, რომ სრულიად არ ჩანდა, გამლიზიანებლის წინააღმდეგ იყვნენ ისინი მიმართულნი, თუ არა. შთაბეჭდილება უფრო ისეთი იყო, თითქოს



წმინდა თავისდაღწევის ან გაქცევის რეაქციებს წარმოადგენდნენ. ბრუნიკოვი
 ბის ეს ხასიათი მშვენიერად ეთანხმება ყველაფერს, რაც ერთი თვის-ბავ-
 შვის შესახებ ვიცით. არაა საკვირველი, რომ სრულიად პასიურს არსებებს,
 რომელიც თითქმის ყოველგვარის გარეგამღიზიანებლის ზემოქმედებას გა-
 ურბის, გამღიზიანებლის შესაფერისი რეაქციის მოცემა არ შეეძლოს.

სამაგიეროდ, მეორე თვეში, როდესაც ბავშვი უკვე ყურადღებით მიმარ-
 თავს ობიექტურად მოცემულ შთაბეჭდილებებს, მისი რეაქციები ახალ სახეს
 ლეზულობენ. ცდებიდან გამოირკვა, რომ უკვე თვენახევრის ბავშვის რეა-
 ქციათა შორის 25%-ს ისეთი მოძრაობები შეადგენდნენ, რომელიც გამღიზიან-
 ებლისაკენ იყენნ მიმართული. მართალია, მიზანშეწონილი სახე მათ ჯერ
 კიდევ არ ჰქონდათ, ე. ი. ისეთნი არ იყვნენ, რომ მათი საშუალებით მართლა
 სათანადო გამღიზიანებლის თავიდან აშორება ყოფილიყო შესაძლებელი.
 მაგრამ, ყოველ შემთხვევაში, ახალშობილი ბავშვის რეაქციებისაგან არსებით-
 თად განსხვავდებოდნენ, რამდენადაც თავის დაღწევის ანუ გაქცევის რეაქ-
 ციებს კი არა, უფრო მოგერების რეაქციებს წარმოადგენდნენ. მათი მრუდე
 ხუნთნახევარი თვისათვის მაქსიმალურ დონეს, სახელდობრ, ყველა რეაქციე-
 ბის 50%-ს აღწევდა. მაგრამ, რადგანაც მიზანშეწონილი, გამღიზიანებლის
 ბუნების შესატყვისი რეაქციები, რომელიც პირველად ოთხნახევარი თვის
 ბავშვს ეწყება, ამ დროისათვის 12-13%-მდე აღის, გასაგებია, რომ მისი გან-
 ვითარების მრუდე საკმაოდ სწრაფი ნაბიჯით ეშვებოდა ძირს და წლის ბო-
 ლოს თითქმის სრულიად ჰქრებოდა. სამაგიეროდ, მის ადგილს მიზანშეწონილ
 ადეკვატ რეაქციათა მრუდე იჭერდა, რომელიც განსაკუთრებით ექვსი თვი-
 დან, არაჩვეულებრივ სწრაფი ტემპით ვითარდება და წლის ბოლოს სრულ
 100%-ს აღწევს.

ამრიგად, სრულიად უღაო ხდება, რომ ბავშვის რეაქციების ხასიათი
 ექვს თვემდე სულ სხვაგვარია, ვიდრე მას შემდეგ. პირველი ნახევარი წლის
 განმავლობაში ბავშვი ხშირად მასზე მომქმედ გამღიზიანებელთა უბრალო
 პასიურ ობიექტს უფრო წარმოადგენს, ვიდრე აქტიურ სუ-
 ბიექტს, რომელიც სათანადოდ შერჩეული რეაქციების საშუალებით წარ-
 მატებით იშორებს მათ თავიდან. ამიტომ ამ ხნის განმავლობაში იგი არავი-
 თარ გავლენას არ ახდენს მასზე მომქმედ გამღიზიანებლებზე — ამ მხრივ
 ყველაფერი წმინდა შემთხვევაზეა დამოკიდებული. სულ სხვა სურათს იძლე-
 ვა პირველი წლის მეორე ნახევარი. აქ ბავშვი ნამდვილ აქტიურ სუბიექტად
 იქცევა, რომელიც პასიურად როდილა ემორჩილება მასზე შემთხვევით ზე-
 მოქმედ გამღიზიანებელს; პირიქით, სათანადო რეაქციათა დახმარებით ებრ-
 ძვის მათ და, ხშირად სადაც საჭიროა, მეტის თუ ნაკლები წარმატებით იცავს
 თავს მათგან.

ხოლო, თუ მართლა ასეთი ხასიათის ცვლილება ხდება ექვსი-შვიდი თვის
 ბავშვში, მაშინ გასაგებია, თუ რადაა, რომ ამიერიდან მას უფრო ხშირად და-
 დებითი რეაქციები აქვს, ვიდრე უარყოფითი. თუ რომ ექვსი-შვიდი თვის
 ბავშვის სახით ჩვენს წინაშე აქტიური სუბიექტი დგას, რომელსაც გამღიზიან-
 ებელთა წარმატებით შებრძოლების უნარი გააჩნია, რად არ უნდა ვიფიქ-
 როთ, რომ იგი იმის პასიური ლოდინით კი არ დაკმაყოფილდება, თუ შემთ-



ხვევით რა გამღიზიანებელი იმოქმედებს მასზე, არამედ, როგორც აქტიური სუბიექტი, თვითონ ჩაერევა მათს ბუნებრივ მიმდინარეობაში და თავისთვის ხელსაყრელ გამღიზიანებელთა ძიებას დაიწყებს. ბუნებრივია, რომ მისი ასეთი ქცევის შედეგად მასზე მომქმედ გამღიზიანებელთა გარკვეული შერჩევა მოხდება და იგი უფრო ხშირად დადებითი გამღიზიანებლების შემოქმედების ობიექტი გახდება, ვიდრე უარყოფითისა.

ამრიგად, დაკვირვებული ანალიზის მიხედვით, ექვსი თვის ბავშვი, თითქოს მართლა ნამდვილ სუბიექტად იქცევა, რომელიც თვითონ იწყებს თავისი საკუთარი ბედის ქედვას: თუ ღღემდე იგი შემთხვევით წამოჭრილ გამღიზიანებელთა შემოქმედების პასიურ მსხვერპლს წარმოადგენდა, ამიერიდან იგი თითქოს უკვე თვითონ ახდენს მათ შერჩევას და ამდენად თვითონვე განსაზღვრავს თავის ბედს. ეს ფაქტი ბავშვის განვითარების ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს ეტაპს წარმოადგენს იმ გზაზე, რომელიც პირუტყვიდან ადამიანისაკენ მიმდინარეობს. თავისთავად იგულისხმება, ეს გარემოება გარდაწყვეტ გავლენას ახდენს ბავშვის ქცევის შემდეგი დროის განვითარებაზე. მაგრამ რომ ბავშვმა მართლა შესძლოს მასზე შემოქმედ გამღიზიანებელთა მიზანშეწონილი შერჩევა, ამისათვის ორი რამაა აუცილებელი: ჯერ ერთი, მეტი თუ ნაკლები ცოდნა გამღიზიანებელთა ხასიათისა და შემდეგ მათდამი თავიდან ასაცილებლად თუ გამოსაწვევად საჭირო მოქმედებები უნდა იყოს. პირველი წლის მეორე ნახევრის ძირითად შინაარსს, აი, სწორედ ორივე ამ მომენტის ზრდა და განვითარება შეადგენს.

XI. ბავშვის სოციალური ქსევა

ა. ბავშვის სოციალური მოძრაობათა ბავშვის ჩასახება

1. ჩვენ ვიცით, რომ რაც უფრო პატარა ხნისაა ბავშვი, მით უფრო მეტადაა იგი მოზრდილ ადამიანზე დამოკიდებული, — უწინარეს ყოვლისა, თავის ღედაზე ან იმაზე, ვინც მის როლს ასრულებს. შეიძლება ითქვას, რომ ერთხანს იგი მთელ სამყაროს მართო თავისი მომვლელის სახით განიცდის, თითქოს მთელი მრავალფეროვანი გარემყარი მართო ამ უკანასკნელით ამოიწურებოდეს.

იმ პირობებში და იმ გარემოში, რომელშიც ბავშვს ცხოვრება უხდება, სხვანაირად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო. საქმე ისაა, რომ ყოველი გარემო გამღიზიანებელი, რომელიც მას ეხება, მხოლოდ დედის შუამდგომლობით მოქმედობს მასზე. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის აღქმა გამოყოფილის, გამოცალკევებული ობიექტის ასახვის წმინდა ინტელექტუალურ პროცესს კი არა, უფრო იმ მთლიანი ხასიათის შთაბეჭდილებას წარმოადგენს, რომელსაც მასში სტიმულების კონსტელაცია იწვევს. თუ მართალია, რომ ყველა გამღიზიანებელი დედასთან ან სხვა ადამიანთან დაკავშირებით ეძლევა ბავშვს, მაშინ ცხადია, რომ პირველი ხანებში განღიზიანებელთა ყოველი კომპლექსის აღქმა, როგორც მთლიანი შთაბეჭდილება, კომპლექსის ამ ცენტრალურის, ემოციონალურად ყველაზე უფრო ძლიერი წევრის სახით იქნება აღბეჭდილი. ამიტომ გასაგებია, რომ არაფერი ისე ადრე არ იწვევს ბავშვის მხრით რეაქციას, როგორც ადამიანის და, უწინარეს ყოვლისა, რასაკვირველია, დედის სახე.



ჩვენ უკვე ზემოთაც გვქონდა შემთხვევა აღგენიშნა რამოდენიმე ტიპი, რომელიც ამას ადასტურებს. ყველაზე უფრო მკერამტყველურად სასარგებლოდ კანესტრინის დაკვირვება ლაპარაკობს: იგი გვიჩვენებს, რომ დედის ხმაზე უკვე შეიძლება დღის ბავშვიც კი გარკვეულ რეაქციას იძლევა. რასაკვირველია, ეს არ არის გამლიზიანებლის ობიექტივაცია და, მამასადაამე, ნამდვილი აღქმა: ჩვენ ვეცით, რომ ასეთი რამ მხოლოდ მეორე-მესამე თვიდან ხდება შესაძლო ბავშვისათვის. მაგრამ ადამიანის სახე აქაც ინარჩუნებს თავის უპირატესობას სხვა გამლიზიანებლებთან შედარებით. ბავშვის ყველა საიმედო დაკვირვებებიდან ნათლად ჩანს, რომ ყველაზე უფრო ადრე ბავშვის ყურადღებას, განსაკუთრებით, ადამიანის ხმა ან ადამიანის სახე იპყრობს; ამას ის ცნობილი ფაქტიც ამტკიცებს, რომ პირველ ხანებში ბავშვს მხოლოდ ადამიანის ცნობა შეუძლია. სამაგიეროდ საგნების ცნობას, რავინდ ზმირადაც ჰქონდეს მათთან საქმე, იგი მხოლოდ შემდეგ ახერხებს.

2. როდის და რა სახით იწყება ბავშვისა და სხვა ადამიანთა შორის კონტაქტი? როდის ხდება, რომ ბავშვს სხვისი გაგების უნარი უჩნდება და ამისდა მიხედვით იწყებს ქცევას? როდის ხდება, რომ იგი მეორე ადამიანის ქცევაზე გავლენის მოხდენას ახერხებს? ყველაფერი ეს ჩვენს წინაშე აყენებს საკითხს ბავშვის მიერ ე. წ. გამოჩატველ მოძრაობათა გაგების შესახებ.

ცნობილია, რომ, როდესაც დედა თავის ახალდაბადებულს ღიმილით მიმართავს, ბავშვი ჯერ კიდევ პირველი თვის გასულამდე ღიმილითვე უპასუხებს მას. როდესაც ახალდაბადებულს მეორე ბავშვის ტირილი ესმის, იგიც ტირილს (კივილს) იწყებს.

იბადება საკითხი: ნუთუ საიმოვნებისა და უსიამოვნების ისეთი გამოხატულებანი, როგორცაა სიცილი ან ტირილი, უკვე პირველი თვის განმავლობაში ესმის ბავშვს?

ცნობილია სპეციალური ცდა ამ საკითხის გამოსარკვევად. მისი შედეგები ასეთი აღმოჩნდა: როდესაც ერთი თვის ბავშვის ახლოს მეორე ბავშვის კივილი ისმის, იგი თვითონაც იწყებს კივილს, მიუხედავად იმისა, ჩანს მკივანა ბავშვი, თუ დაფარულია იგი. მეორე თვიდან დაწყებული მღგობარეობა არსებითად იცვლება: აქ ყველა გამოცდილი ბავშვების 90% კივილზე არავითარ რეაქციას არ იძლევა, თუ რომ მკივანა ბავშვი შირმით არის დაფარული და ბავშვებს მხოლოდ მისი ხმა ესმით, ხოლო თვითონ მას ვერ ხედავენ. ეს ფაქტი გასაგებია, რამდენადაც ორი თვის ბავშვი უკვე იმდენად შეჩვეულია აკუსტიკურ გამლიზიანებელთ, რომ ისინი მასში შოკურ რეაქციას აღარ იწვევენ. სამაგიეროდ, თუ მკივანა ბავშვი მოსჩანს, მაშინ ორთვიანი ბავშვების 32% თვითონაც კივილის რეაქციას იძლევა.

აქედან, შეიძლება ვიფიქროთ, ასეთი დასკვნა გამომდინარეობს: მაშინ, როდესაც ახალდაბადებულ ბავშვზე ორ თვემდე კივილი მხოლოდ როგორც აკუსტიკური გამლიზიანებელი მოქმედებს და, როგორც ასეთი, მხოლოდ შოკის რეაქციას იწვევს, ორი თვის ბავშვზე მხოლოდ სოციალურად, ე. ი. როგორც გამოჩატველი მოძრაობა მოქმედებს.



თუ ვიგულისხმებთ, რომ ამა თუ იმ გამომხატველი მოძრაობის განმეორება, რამდენადაც ამისთვის უთუოდ ორი ადამიანის ურთიერთზე ზეგავლენა საჭირო, სოციალურ ქცევას წარმოადგენს, იმ შემთხვევაში ბიულეტენის დასკვნა შეიძლებოდა მართებულად ჩათვლილიყო. მაგრამ მაშინ ყოველგვარი წაბაძვის აქტისა და სოციალური ქცევის გაიგივება მოგვიხდებოდა. ეს კი იმდენად შორს წაგვიყვანდა, რომ იძულებული ვიქნებოდით ყოველი პროცესი, რომელიც ბავშვის ორგანიზმში მეორე ადამიანის რაიმე ზეგავლენით ხდება, უთუოდ სოციალურ ქცევად აღგვეარებია. როგორც ქვემოთ დავინახავთ, არსებობს წაბაძვის ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ბავშვის მოძრაობები ისევე დამოუკიდებლად მიმდინარეობენ, ფსიქიკის ყოველგვარი ზეგავლენის გარეშე, როგორც, ვთქვათ, წოვის მოძრაობები. მეორე მხრივ, საერთო მათ შორის ისიც არის, რომ ერთიცა და მეორეც ადამიანის ზეგავლენით ხდება: იქ, წაბაძვის შემთხვევაში, მოძრაობებს ადამიანის სათანადო მოძრაობები იწვევენ, აქ — წოვის შემთხვევაში — ამ უკანასკნელთ დედის ძუძუს ბავშვის ტუჩებთან მიახლოვება აღძრავს.

სამაგიეროდ, ექსპერიმენტები მოფერებისა და გაჯავრებისა და სათანადო სახის გამომეტყველების გავლენის შესახებ ბავშვზე უეჭველ ნათელს ჰყენენ ჩვენს საკითხს: გამოირკვა, რომ ზუთიდან რვა თვემდე თითქმის ყველა (80 — 100%) ბავშვის სახე იმავე გამომეტყველებას ღებულობს, როგორსაც ექსპერიმენტატორისა. 8 თვიდან კი მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება: ყველა ბავშვების 70 — 80% ექსპერიმენტატორის გამომეტყველებას როდი ბაძავს, არამედ ისეთ გამომეტყველებას მიმართავს, რომელსაც ექსპერიმენტატორისასთან თითქმის არავითარი მსგავსება არა აქვს და ბავშვის მიერ საკუთარი განცდების გამოსახატავად იხმარება. ეს იმას ამტკიცებს, როგორც თავის თავადაც ცხადია, რომ რვა თვის ბავშვს პასიურად კი აღარ გადააქვს თავის თავზე დიდის სახის გამომეტყველება, არამედ ეხლა უკვე მისი მნიშვნელობა ესმის, მისი აზრი, როგორც გამომხატველი მოძრაობისა. ამიტომაც, რომ ბავშვში ექსპერიმენტატორის მიმართვა უსიამოვნებას ან სიამოვნებას იწვევს და ეხლა იგი თავისი სახის გამომეტყველებით ამ თავის განცდებს გამოხატავს და არა ექსპერიმენტატორის გამომეტყველებას იმეორებს.

ამრიგად, ბავშვის დამოკიდებულების განვითარებაში ე. წ. გამომხატველ მოძრაობათა მიმართ ორი ეტაპი უნდა გავარჩიოთ: ერთი — როდესაც ბავშვო აღქმულ გამომხატველ მოძრაობებს, როგორც გარკვეულ მოძრაობებს, იმეორებს, ხოლო მისი საკუთარი განცდები, ამ მოძრაობათა შემოქმედების მიუხედავად, სრულიად არ იცვლებიან; და მეორე — როდესაც გამომხატველი მოძრაობები მეორე სუბიექტის განცდის ნიშნად აღიქმება და ამ გზით ბავშვის სათანადო განცდის შეცვლის მიზეზად იქცევა. უნდა ითქვას, რომ ბავშვის განცდა არც პირველ ეტაპზე რჩება სულ უცვლელად; მაგრამ აქ იგი არა მეორე ადამიანის გამომეტყველების უშუალო შედეგად გვეძლევა, არამედ გამომხატველ მოძრაობათა განმეორების ზეგავლენით ჩნდება. მაშ, მეორე ადამიანის ბავშვის განცდაზე ზეგავლენა ორივე შემთხვევაში ხდება.

7. ბავშვის ფსიქოლოგია



ოლონდ პირველ საფეხურზე იგი მექანიკური ხასიათისაა, ხოლო მეორე (მე-8 თვიდან მაინც) მეტად თუ ნაკლებად ცნობიერი ხასიათისა. ამ საფეხურისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელ მიღწევას მეტყველების, როგორც გამომხატველი მოძრაობის, მნიშვნელობის წვდომა შეადგენს.

ბ. მეტყველების ჩასახვა და ბანვიტარება

1. ა. ბავშვის ქცევაზე მეტყველების შემოქმედების ყველაზე უფრო აღრინდელ ფორმას შემდეგი წარმოადგენს: არის შემთხვევები, რომ, როდესაც ბავშვი ტირის, საქმარისია რაიმე სიტყვით მიმართო, რომ იგი დროებით მაინც დაწყნარდეს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ჩვენი სიტყვა მისთვის გასაგები იყოს. მაგრამ სრულიად უქველია, რომ გავების შესახებ ბავშვის განვითარების ასეთ დაბალ საფეხურზე ლაპარაკი სრულიად უსაფუძვლოა. აქ უფრო ბავშვის სოციალური ინსტიქტის ერთ-ერთ ფორმასთან უნდა გვეკონდეს საქმე: მას ადამიანის ხმა აწყნარებს, როგორც ასეთი, და არა ის შინაარსი, რომელიც ამ ხმის საშუალებით გამოითქმის. ბიულერი ამაში „სიტყვის არადიფერენცირებული გავლენის“ ფაქტს ხედავს.

ბ. გავების უნარის მეორე მოსამზადებელი საფეხური უკვე დიფერენცირებული ხასიათისაა. ბავშვი რამდენიმე გარკვეული სიტყვის გაგონებისას თავს გარკვეულის მიმართულებით ამოძრავებს, სახელდობრ, იმ საგნების მიმართულებით, რომელთაც წარმოთქმული სიტყვები აღნიშნავენ. განსაკუთრებით, საყურადღებო აქ ის არის, რომ მოძრაობის მიმართულება ყოველი სიტყვისათვის თავიდანვე უცვლელია. მაგალითად, „სადაა ტიკ-ტაკ“, ან „სადაა პაპა“, ან „ღიღღა“ — კითხავენ ბავშვს, და ისიც იმ მიმართულებით იხედება, სადაც აღნიშნული საგნები, პირები ან მათი სურათი ეგულება. უნდა ვიფიქროთ, რომ ასევე მოიქცეოდა ბავშვი იმ შემთხვევაშიც, პაპისა და ღიღღას სურათის ნაცვლად რომ კედელზე სხვა რაიმე სურათი დაგვეკიდებია.

უქველია, ამ შემთხვევაში ბავშვის პირობითს რეფლექსთან გვაქვს საქმე, რომელიც მას განსაზღვრულ სიტყვებზე, როგორც სმენით გამღიზიანებელზე, შეუმუშავდა. შემუშავების პროცესი ჩვეულებრივ ასე მიმდინარეობს: სადაა „ტიკ-ტაკ“, ეუბნებიან ბავშვს და საათისაკენ მიახედვინებენ. მრავალჯერ განმეორების შემდეგ ბავშვი უკვე თავისით იწყებს, სხვის დაუხმარებლად საათისაკენ გახედვას. აღსანიშნავია, რომ ამ რეფლექსის შემუშავება არა მარტო გარკვეულ სიტყვებზე შეიძლება, არამედ მთელ წინადადებებზეც. ასეთ შემთხვევაში რეფლექსის სიგნალად თვითონ ცალკე სიტყვები კი არა, მათი კომპლექსი, როგორც მთლიანი, ხდება. ძალიან ხშირად, როგორც ბიულერიც აღნიშნავს, გადამწყვეტი მნიშვნელობა ხმის მოდულაციას აქვს. მაგალ., როდესაც Tapelot-ის ბავშვს კითხავდნენ: wo ist das Fenster? (სადაა ფანჯარა?), იგი ფანჯრისაკენ გაიხედავდა ხოლმე. მაგრამ, როდესაც მას ერთხელ ფრანგულად ჰკითხეს, ოლონდ ხმის იმავე მოდულაციით: où est le fenêtré-ო, ბავშვმა იმავე მიმართულებით გაიხედა, თუმცა ფრანგული მას პირველად ესმოდა თავის სიცოცხლეში.

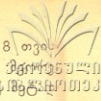
გ. დასასრულ, დიდი მნიშვნელობა აქვს ენის გავების მოსამზადებლად ადამიანის ექსტრესაც. როდესაც ბავშვს რაიმე სიტყვა ესმის და ამავე დროს იმ საგნისავე მიუთითებენ, რომელსაც სიტყვა ეხება, ეს ხელს უწყობს მას, — ამ საგნის წარმოდგენასა და სიტყვას შორის ერთგვარი კავშირი დაამყაროს.

დ. ასეთსავე სურათს იძლევა, ბავშვის გავლენაც მეორე ადამიანის — სახელდობრ, ზრდადასრულებული ადამიანის — ქცევაზე. თავისი დაბადების პირველი მომენტიდანვე ბავშვი კვიცილს იწყებს. რას წარმოადგენს ეს პირველი კვიცილი თავისთავად, ამის შესახებ ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბარი. ოღონდ აქ, განსაკუთრებით, ის როლი უნდა აღინიშნოს, რომელიც მას ბავშვის მომვლელის ქცევისათვის აქვს. როგორც შენიშნავენ, მას „უაღრესად მნიშვნელოვანი ღირებულება აქვს; იგი უტყუარ ნიშანს წარმოადგენს მომვლელისათვის, რომ ბავშვი ისეთ მდგომარეობაში იმყოფება (შიან, დასველებულია ან რაიმე სტიკია), რომ მას დახმარება ესაჭიროება“.

ამრიგად, ბავშვის კვიცილს, რომელიც შედარებით მალე ტირილად იქცევა, მართლაც უაღრესი ობიექტური მნიშვნელობა აქვს: უმისოდ ბავშვის მოვლა შეუდარებლად უფრო რთული იქნებოდა, ვიდრე იგი ამჟამად არის. საინტერესოა, რომ, როდესაც მომვლელი ზედმეტი ყურადღებით ეპყრობა ბავშვის ტირილს და მის დასაწყნარებლად ყოველთვის რაიმე ზომებს ღებულობს (ძუძუს ჭმევა, ხელში აყვანა, ხელით ტარება), ბავშვი თითქოს გრძნობს, რომ მის ხელთ დიდზე ზეგავლენის მშვენიერი საშუალება იმყოფება და ყოველს უმნიშვნელო შემთხვევაშიც მას მიმართავს. ამრიგად, იგი ბიულერის თქმის არ იყოს, ნამდვილ დესპოტად იქცევა, რომელიც თავისი უინიანი კვიცილით ყველას შიშის ზარს ჰგვრის. ასეთ მოვლენას უფრო ხშირად ისეთ ოჯახებში აქვს ადგილი, რომელთაც ბავშვის მოვლასთან პირველად უზღებთ საქმის დაჭერა; სამაგიეროდ, სადაც ბავშვი უფრო ხშირად უყურადღებოდაა მიტოვებული ან მისი კაპრიზების დასაკმაყოფილებლად არავის სცალიან ანდა, დასასრულ, შეგნებულად განსაზღვრულ რეჟიმს აჩვენენ, იქ ბავშვის ტირილი უფრო იშვიათად ისმის ხოლმე.

არ უნდა ვიფიქროთ, რომ აქ ბავშვის შეგნებულ ქცევასთან გვაქვს საქმე. ტირილი აქ ფსიქიკის მონაწილეობის გარეშე ხდება, ყოველ შემთხვევაში, ბავშვის სიცოცხლის პირველი წლის პირველ ნახევარში მაინც. განსაზღვრული მოთხოვნების ფაქტი და ტირილის მოძრაობები იმის გამო, რომ ეს მოთხოვნისებები იმდენად ხშირად კმაყოფილებოდა, რომ უტირილოდ თითქმის არასდროს არ განიცდებოდა, ეგოდენ მჭიდროდ უკავშირდებიან ურთიერთს, რომ ისინი ერთ მთლიანს ფიზიოლოგიურ პროცესს შეადგენენ, რომელიც ე. წ. პირობითი რეფლექსის მექანიზმის სახით მოქმედობს.

პირველი წლის მეორე ნახევარში მდგომარეობა იცვლება. ბავშვი ეხლა ტირილს ხშირად განზრახვაც მიმართავს ხოლმე. ეს მას შემდეგ ხდება, რაც ტირილი სუბიექტურადაც, ე. ი. ბავშვისათვისაც გამომხატველ მოძრაობად იქცევა, სახელდობრ, მას შემდეგ, რაც მას, საზოგადოდ, გამომხატველ მოძ-



რაობათა გავების უნარი ჩნდება. როგორც გამოირკვა, ეს უკვე მთავრად ბავშვისათვის ხდება შესაძლებელი და საგულისხმოა, რომ ბავშვი მნიშვნელოვანი გამომხატველი მოძრაობის — ენის — გავების უნარსაც მთელსა და მთელს თუ ნაკლებად სწორედ ამ დროისათვის იძენს.

2. პირველი წლის ბოლო თვეებში ბავშვი უკვე თვითონ იწყებს ზოგიერთი ბგერის კომპლექსის ხმარებას, რათა ამით თავისი სურვილი და მოთხოვნილება გასაგები გახადოს ახლობლებისათვის. ეს ფაქტი მისი განვითარების განსაკუთრებით მნიშვნელოვან ნაბიჯად უნდა ჩაითვალოს, რადგანაც ამით არა მარტო მას ეძლევა შესაძლებლობა თავის ახლობლებთან მჭიდრო კონტაქტი დაამყაროს, არამედ ამ უკანასკნელსაც — ენის საშუალებით თავის მხრივაც მეტი გავლენა მოახდინონ ბავშვზე, ვიდრე აქამდე. ეს მითომ, რომ ბავშვის მიერ ზოგიერთი სიტყვის ხმარება გვაფიქრებინებს, რომ მათი გავება ბავშვსაც უნდა შეეძლოს. ენის ნამდვილი გავების პროცესი განსაკუთრებით ამის შემდეგ იწყებს განვითარებას. მაგრამ იმისთვის, რომ ბგერათა რაიმე კომპლექსი სიტყვად იქნეს გამოყენებული, საჭიროა მას რაიმე აზრი ჰქონდეს. იბადება საკითხი, რა უნდა ვიგულისხმოთ ბავშვის პირველი სიტყვების აზრად. რას გამოსთქვამს იგი თავისი სიტყვებით?

პირველი შეხედვით, შეიძლება აღამიანმა იფიქროს, რომ ბავშვის სიტყვა „დედა“ იმასვე ნიშნავს, რასაც ჩვეულებრივი სახელი-არსებითი — დედა. წინათ მეცნიერებაშიც ასე ფიქრობდნენ. მაშასადამე, ეგონათ, თითქმის ბავშვის პირველი სიტყვა გარკვეული სახელის ფუნქციას ასრულებდეს. მაგრამ ეხლა გამოირკვეულად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ ბავშვის ბგერების კომპლექსი, რომელსაც იგი სიტყვად ხმარობს, არავითარ შემთხვევაში სახელდების მიზნით არ გამოიყენება: „პირველ რიგში ბავშვის სურვილები და აფექტური მდგომარეობებია, სიტყვების საშუალებით რომ ცნობად გვეძლევიან (Kundgeben). „დედა“, ამის მიხედვით, გამოსახავს ჭამის მოთხოვნილებას ან ხელზე აყვანის მოთხოვნილებას, ან სიხარულს გარკვეული პირის (დედის) დანახვის გამო“-ო, — ამბობს კ. ბიულერი და, ამრიგად, ხაზგასმით აღნიშნავს, რომ ბავშვის ბგერების კომპლექსები „აფექტისა და სურვილის სიტყვებს“ წარმოადგენენ. ეს იქედანაც კარგად ჩანს, რომ ბავშვი ერთსა და იმავე სიტყვას მრავალს განსხვავებულ შემთხვევაში ხმარობს, რომელთაც საერთო არაფერი აქვთ, გარდა ბავშვის სუბიექტური მდგომარეობისა, მისი აფექტის ან რაიმე გარკვეული სურვილისა. ასე, მაგალითად, პრაიერის ბავშვმა თავის დაბადების დღეს ახალი სიტყვა Geburtstag (დაბადების დღე) ისწავლა. ამის შემდეგ ამ სიტყვას მრავალ ისეთ შემთხვევაში ხმარობდა, რომელთაც საერთო არაფერი ჰქონდათ, გარდა იმისა, რომ ბავშვს რაიმე მხრივ სიამოვნებას ჰგვრიდნენ. „მაშასადამე“-ო, ამბობს ერთი ავტორი, „უთუოდ სიხარულის აფექტი უნდა ყოფილიყო, რასაც ბავშვი ამ სიტყვით გამოსახავდა“-ო.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ბავშვის პირველი სიტყვები გრძნობის თუ სურვილის უბრალო გამომხატველ მოძრაობებად უნდა ჩაითვალოს. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ გაუგებარი იქნებოდა, რომ სწორედ გარკვეულ ცხოველებს

„ძალი) ან რაიმე მხრივ მათ მსგავს საგნებსა და სურათებს უწოდებს ბავშვებს „ამუ“-ს და არა ყოველნაირი სიხარულის განცდის დროს წამოიყვირებს მას.

ამრიგად, უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ბავშვის პირველი სიტყვები, რომელნიც ნამდვილად ცალკე სიტყვებს კი არა, მთელს წარმოადგენენ, იმას, რასაც ჩვენ წინადადებას ვუწოდებთ, არც მარტო სუბიექტურ მდგომარეობას გამოხატავენ და არც მარტო ობიექტურ მონაცემს ასახელებენ: „უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყოდით, რომ ორივე — სუბიექტურია და ობიექტურიც — ერთდროულად და განუყრელად არის მოცემული ბავშვის ერთსიტყვიან წინადადებაში, რათა შემდგომი ურთიერთს გამოეყვენ და ცალკე ჩამოკრისტალდნენ“.

ჩვენ ვიცით, თუ რას წარმოადგენს ბავშვის აღქმა. იგი არ არის წმინდა ინტელექტუალური აქტი, როგორც ეს ჩვენი აღქმის შესახებ შეიძლება დაახლოვებით მაინც ითქვას. მაგრამ იგი არც წმინდა ემოციონალური განცდაა. აღქმა და ემოცია, როგორც წმინდა ობიექტური და სუბიექტური შინაარსები, მხოლოდ ზრდადასრულებული ადამიანის ცნობიერებაში არსებობენ. ბავშვს კი — განსაკუთრებით იმ პერიოდში, რომელსაც ეხლა ვსწავლობთ — არც ერთი აქვს და არც მეორე. მისი აღქმა, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, არადიფერენცირებელი, დიფუზიური მდგომარეობაა, რომელიც ვერც ემოციონალურისა და ვერც ინტელექტუალურის სახელწოდებით დახასიათდება. ბავშვის პირველი სიტყვა სწორედ ასეთ მთლიანს, არადიფერენცირებულ მდგომარეობასთან არის დაკავშირებული. მაგრამ ამ მდგომარეობას ძირითადი ცენტრი აქვს, რომლითაც იგი ცნობიერებაში იჭრება და სწორედ ეს ცენტრია, რომ ბავშვს ერთ შემთხვევაში ერთ სიტყვას ახმარებიანებს და მეორეში — მეორეს.

ამით აიხსნება, რომ „ამუ“ მეტად თუ ნაკლებად გარკვეულ ობიექტებთანაა დაკავშირებული, რომ „დედა“ ყოველი განცდის დროს კი არ იხმარება, არამედ უთუოდ გარკვეულ პირთან, დედასთან დაკავშირებით.

3. მაგრამ როგორ ხდება, რომ ბავშვი სიტყვის გამოყენებას იწყებს? მან ზომ ჯერ კიდევ არ იცის, რომ ყოველ ობიექტს თავისი სახელი აქვს. მას ზომ ჯერ კიდევ წარმოადგენაც კი არ გააჩნია იმის შესახებ, რომ ერთისა და იმავე სიტყვით ერთნაირი ნიშნების მქონე ობიექტების აღნიშვნა შეიძლება. მაშ როგორ ხდება, რომ იგი მაინც ახერხებს საჭირო შემთხვევებში სიტყვას მიმართოს და იგი მეტად თუ ნაკლებად სწორად გამოიყენოს?

შეიძლება ვთქვათ, რომ აქ გადამწყვეტ როლს ის ასოციატური კავშირი ასრულებს, რომელიც სიტყვასა და მის მიერ გადმოცემულ შინაარსს შორის არსებობს. ვთქვათ, ბავშვს, რაიმე გარკვეულ განცდასთან დაკავშირებით, ესა თუ ის გარკვეული ბგერითი კომპლექსი მოუსმენია; და თუ ეს არაერთხელ მომხდარა, ბოლოსდაბოლოს, ამ განცდასა და აღნიშნულ ბგერით კომპლექსს შორის ისეთი კავშირი უნდა დამყარებულყო, რომ ერთის ცნობიერებაში წამოჭრას წმინდა ასოციაციურად მეორის გამოწვევა უნდა შესაძლებოდა.



მაგრამ ბავშვის მეტყველების ყურადღებითი შესწავლა გვაფიქრებინებს რომ ეს სულ ასე არ უნდა იყოს. ბავშვის სიტყვაა და ამ უკანასკნელის შინაარსს შორის შეუძლებელია მართო ასოციაციური კავშირი არსებობდეს და პირველი მეორეს ამ კავშირის მიხედვით იწვევდეს. საქმე ისაა, რომ ეს რომ მართლა ასე ყოფილიყო, მაშინ უნდა გვეგულისხმებია, რომ განსაზღვრული შინაარსი უკვე სიტყვამდე არსებობს ბავშვის ცნობიერებაში. მაგრამ მაშინ რატომ არ უნდა მიგველო მხედველობაში, რომ შესაძლებელია იგი ბავშვს სხვა რაიმე შინაარსთან უფრო ხშირად ჰქონდეს განცდილი, ვიდრე ბგერათა კომპლექსთან და ამიტომ ასოციაციურად მასთან უფრო მტკიცედ იყოს დაკავშირებული, ვიდრე უკანასკნელთან. მაშინ სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, რომ ამ განცდის წამოჭრასთან ერთად სწორედ სიტყვა უჩნდება ბავშვს და არა მასთან ასოციაციურად უფრო მჭიდროდ დაკავშირებული მეორე შინაარსი.

არა, უეჭველია, საქმე უბრალო ასოციაციაში არაა. როდესაც ჩვენ, მოზრდილები, რასმე ვხედავთ, ძალაუვნებურად მის სახელს წარმოვსთქვამთ; თუ არა და, ყოველ შემთხვევაში, ამის მოთხოვნილებას მაინც ვგრძნობთ და ამასთან ერთად, უეჭველად, უჩინრად მაინც განსაზღვრულს მეტყველებით მოძრაობებს ვახდენთ ხოლმე. ეს ფაქტი გვაფიქრებინებს, რომ განცდა და სიტყვა ორს შემთხვევით დაკავშირებულს, დამოუკიდებელ ერთეულებს როდი წარმოადგენენ. არამედ ორივე ერთი მთლიანი ფენომენის აუცილებელს, ურთიერთის შემავსებელს ნაწილებს შეადგენენ. განცდა, შეიძლება ითქვას, ჯერ კიდევ დასრულებულ, ჩამოყალიბებულ ფენომენად ვერ ჩაითვლება, სანამ მას სათანადო მეტყველებითი მოტორული პროცესები თან არ დაერთვის. თუ ეს დიდს შესახებ შეიძლება ითქვას, მაშინ რაღა უნდა ვთქვათ პატარა ბავშვის შესახებ, რომელიც მხოლოდ ახლა იწყებს მეტყველებას. უეჭველია, მისი განცდები, რომელნიც ეგოდენ მცირედ დიფერენცირებულ მდგომარეობას წარმოადგენენ, გაცილებით მეტად უნდა შეიცავდნენ მოტორულ მომენტებს თავის შინაარსში, ვიდრე ზრდადასრულებული ადამიანის.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ხომ არ გამომდინარეობს აქედან, რომ პირველი წლის ბოლომდე ბავშვს არც ერთი დამთავრებული, ჩამოყალიბებული განცდა არა აქვს? ჩვენ რომ ამ მხრივ მივმართოთ ბავშვის დაკვირვებას, ვნახავთ, რომ ეს დასკვნა არც ისე უცხოა საქმის ნამდვილი მდგომარეობისათვის. საქმე ისაა, რომ ბავშვის განცდათა განვითარება მთელი ორგანიზმის მთლიანი დიფუზიური ცვლილებებით იწყება და განცალკევებულ ფენომენებად მხოლოდ შემდეგ საფეხურებზე იქცევა. განვითარება მთლიანიდან კერძოობითისაკენ მიმდინარეობს. მაგრამ საგულისხმოა, რომ მოტორულ ელემენტებს არც ეს მთლიანი მდგომარეობებია მოკლებული და საინტერესოა, რომ ეს მოტორული კომპონენტებიც შედარებით მთლიანობითს ხასიათს ატარებენ. ისინი, უწინარეს ყოვლისა, ე. წ. გამომხატველ მოძრაობათა სახით იჩენენ თავს და არასოდეს ჩვენთვის ისე დამახასიათებელი არ არიან, როგორც სწორედ პირველი ბავშვობის პერიოდში. ეს გარემოება მით უფრო საგულისხმოა და სიმპტომატური, რომ ჩვენს პირველ დიფუზიური განცდები; რომელნიც მეტად თუ ნაკლებად მთლიან მდგომარეობას წარმოადგენენ, გრძნობის მაგვარ ფე-



ნომენებს უახლოვდებიან, ხოლო გრძნობა თვით მოზრდილშიც სწორედ გემოვნაზე მომხატველ მოძრაობებთანაა დაკავშირებული. უნდა ვიფიქროთ, რომ იმის მიხედვით, თუ როგორ და როდის ხდება განცდების დიფერენციაცია, მოტორული კომპონენტებიც სულ უფრო და უფრო სპეციფიკურ სახეს ღებულობენ და დიფერენცირდებიან.

იმის კვალობაზე, რაც ბავშვის არადიფერენცირებული მდგომარეობის ფარგლებში ერთგვარი ობიექტური ცენტრი ისახება; იმის კვალობაზე, რაც ინტელექტუალური შინაარსის მსგავსი განცდებიც ჩნდებიან, ჩვეულებრივი გამომხატველი მოძრაობები მათი სახის ჩამოსაყალიბებლად საკმარისი აღარ არიან და თანდათანობით მათ მეტყველებითი მოძრაობებიც ერთვის. ამრიგად, მეტყველება, როგორც განცდის კონსტიტუტური ელემენტი, პირველ რიგში, ინტელექტუალურ განცდებთან უნდა იყოს დაკავშირებული.

მაგრამ პირველი წლის ბოლოს ბავშვის ინტელექტუალურ განცდებზე ლაპარაკი ჯერ კიდევ ნაადრევად უნდა ჩაითვალოს. აქ მხოლოდ აღქმის განვითარების ერთ-ერთს წინა საფეხურთან გვაქვს საქმე, რომელზეც სუბიექტური ფონი აღქმის შინაარსის ჯერ კიდევ უაღრესად კონსტიტუტურ მომენტს შეადგენს. ამიტომაც, რომ ბავშვის სიტყვები მისი განვითარების ამ საფეხურზე იმდენად ახლო დგანან ჩვეულებრივ გამომხატველ მოძრაობებთან, რომ ზოგი მეცნიერი, შეიძლება ითქვას, მათ შორის ვერავითარ განსხვავებას ვერ ხედავს. ეს კი იმას ამტკიცებს, რომ ბავშვის აღქმების ობიექტური შინაარსი ჯერ კიდევ ვერ ღებულობს სიტყვის საშუალებით თავის გარკვეულს, ჩამოყალიბებულ ფორმას. ეს ჯერ კიდევ მომავლის საქმეა.

ბ. ბავშვის სოციალური კონტაქტის ფორმები

1. ბავშვის დამოკიდებულება ადამიანთან იმთავითვე პოზიტურია. ეს ასეც უნდა იყოს, ვინაიდან მას ყოველთვის რაიმე დახმარების გაწევა, რაიმე მოთხოვნილების დაკმაყოფილება ესაჭიროება. წლის პირველ ნახევარში ბავშვი სრულიად პასიურია: იგი ადამიანთან კონტაქტს დადებითი რეაქციით უპასუხებს, ხოლო მას ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა ეს კონტაქტი აქტიურად აღადგინოს, თვითონ დააწესოს. სამაგიეროდ, როგორც დავინახეთ, წლის მეორე ნახევარში მდგომარეობა იცვლება: „მხედველობის, შეხების თუ ბგერების საშუალებით იგი ყოველთვის ცდილობს დიდის ყურადღება მიიპყროს“ და იგი კონტაქტში ჩაითრიოს.

ამ ხნის ბავშვის დიდთან დამოკიდებულების შინაარსს ბიულერი შემდეგნაირად ახასიათებს: „იგი დიდისკენ მიიწევს, უნდა მასთან ახლო ან მის ხელში ყოფნა... მასთან გადასვლა, მასთან ერთად ყოფნა, მისი თავისაკენ მიწევა, მისგან რისამე მიღება—აი რა უნდა შეადგენდეს ბავშვის სხვა ადამიანთან დამოკიდებულების პირველ შინაარსს“-ო. ამას ზედ ერთვის დიდის მიერ მოცემული ნიშნების გაგების უნარიც: მითითებისა, რომლის საშუალებითაც ბავშვის თვალი თითოდან საგანზე გადადის (დადასტურებულია, რომ პირველად ეს ადამიანის მიმართ ხდება და მერე საგნებზეც გადადის), დაძა-



ხებისა, თავზე ხელის დასვენებისა და სხვა მოფერების მოძრაობებისა, ზოგიერთი სიტყვების თუ წინადადებისა და, დასასრულ, დიდთან თანაგორც, მაგალითად, მალულობია და სხვ. ყველაფერი ეს რომ გავსინჯოთ, დავინახავთ, რომ აქ ერთი რამ განსაკუთრებით დამახასიათებელია, სახელდობრ, ის, რომ ბავშვი არა მარტო მამის მიმართავს მოზრდილს, როდესაც რაიმე ბიოლოგიური მოთხოვნების დაკმაყოფილება სწადია, არამედ მამინაც, როდესაც ასეთ რასმე ადგილი არა აქვს. უეჭველია, მას სხვა ხასიათის მოთხოვნებაც უნდა ჰქონდეს და ეს უნდა იყოს, რომ მას ადამიანთან კავშირს არა როგორც რაიმე მიზნისათვის საშუალებას, არამედ, თავისთავად, როგორც დამოუკიდებელ მიზანს აძებნივს.

ამგვარად, პირველი წლის განმავლობაში ბიოლოგიური ინსტინქტის გვერდით, უეჭველია, ბავშვის ქცევას სოციალური ინსტინქტიც წარმართავს. მაგრამ ადამიანისთვის სწორედ ისაა დამახასიათებელი, რომ მასში ორივე ინსტინქტი ცალკე როდი მოქმედებს, როგორც თანასწორღირებულებიანი რეგულატორი ადამიანის ცხოვრებისა. არა. ბავშვის ყველა მოთხოვნისა ადამიანის საშუალებით და ადამიანის დახმარებით კმაყოფილდება. მამასადამე, ბიოლოგიური ინსტინქტი სოციალურთან არის გადახლართული, უკეთ რომ ვთქვათ, იგი სოციალურის ნიადაგზე ფორმდება.

2. როგორია ბავშვის დამოკიდებულება თავის ტოლებთან? ეს საკითხი განსაკუთრებული ყურადღებით არის შესწავლილი. წლის პირველ ნახევარში ბავშვი თითქმის არავითარ ყურადღებას არ აქცევს მეორე ბავშვს. მაგრამ სხვა საგნებთან შედარებით მას, რაც უნდა იყოს მაინც, უეჭველი უპირატესობა აქვს. ბავშვის ტირილის ხმა, მაგალითად, განსაკუთრებულ გავლენას ახდენს მასზე: როგორც ვიცით, ისიც იწყებს ტირილს. საერთოდ კი, პასიურობა, რომელიც საზოგადოდაა დამახასიათებელი ამ ხნის ბავშვისთვის, ტოლის მიმართ უფრო ინდიფერენტულად აქცევს მას, ვიდრე დიდი ადამიანის მიმართ.

წლის მეორე ნახევარში მდგომარეობა აქაც იცვლება: ბავშვი ეხლა უკვე მეტ ყურადღებას აქცევს თავის ტოლს და, თუ სათანადო სიტუაციაში მოაქციე, მალე ერთგვარ კონტაქტსაც ამყარებს მასთან: აძლევს და ართმევს სათამაშოს, თამაშობს მის დასანახად. 10 თვიდან გამარჯვებული იცინის, როდესაც ხელიდან გამოვლევს მეორეს რასმე და თვითონ მიითვისებს. ხოლო თუ მას წაართვეს რამე, მწარედ ტირის. ერთი სიტყვით, დესპოტური ტენდენციები ტოლების მიმართ აქ ნათლად იჩენს თავს. მეტოქეობა, დამორჩილება გამარჯვებულისადმი ან თავისი უპირატესობის გრძნობა— აი ის ფორმები, რომელნიც უკვე ამ პერიოდის ბავშვების ურთიერთდამოკიდებულებას ახასიათებს.

XII. ნაბაჰის ჩასახვა და განვითარება

1. რას აძლევს ბავშვს ეს მუდმივი კავშირი ადამიანთან? რაა ის სპეციფიკური მონაბოვარი, რომელიც ამ კავშირის ნიადაგზე იბადება და ვითარდება? თავიდათავი ადამიანის ქცევაში ეს ის თავისებური მოძრაობებია, რომელ-



ნიც მუდამ თან ახლავენ მის ორგანიზმს და ხშირად ეგოდენ სასარგებლო შედეგებს აღეკვენ მას. უნდა ვიფიქროთ, რომ ამ მოძრაობათა ხშირი, განმეორებითი აღქმა უგზო-უყვლოდ არ იქარგება ბავშვისათვის. ბოლოსდაბოლოს, იგი თვითონაც ეჩვევა ასეთსავე მოძრაობებს და, ამრიგად, თავისი სოციალური წრისა და კულტურული ღონის თანასწორღირებულებიან წევრად იქცევა.

მაგრამ რა უდევს საფუძვლად ამ მიჩვევას? როგორ და რისი საშუალებით იძენს ბავშვი ყველა იმ მოძრაობის უნარს, რომელსაც თავის ირგვლივ ხედავს? უეჭველია, რომ მთავარი აქ წაბაძვის მექანიზმია. „წაბაძულობა ძალუმი ფაქტორია; იმის უმეტეს ნაწილს, რასაც ჩვენ ვსაწვლობთ, საკუთარი გამოვლენების საშუალებით როდი ვიძენთ, არამედ ნიმუშის მიხედვით“. რომელსაც ჩვენი გარემო იძლევა, იმის საშუალებით, რასაც წაბაძულობა ეწოდება. ზოგი მკვლევარი განსაკუთრებული ხაზგასმით აღნიშნავს წაბაძულობის ამ მნიშვნელობას. ამბობენ, რომ ჩვენი უნარო საქმიანობისა, ჩვენი სხვადასხვა ჩვევები, უწინარეს ყოვლისა, წაბაძვის ნიადაგზე ჩნდება; მაშინ, როდესაც „გამლიზიანებლის ხელახალი განმეორება განსაკუთრებით საგნის წინ წამოწევასა და საგნის მოპოვებას ავითარებს, მოძრაობათა განმეორებას შედეგად ფუნქციითა გაფორმება უნდა მოჰყვეს“-ო.

დაკვირვებები ადასტურებენ, რომ პირველი წლის მესამე მეოთხედის ბავშვისათვის ისე არაფერია დამახასიათებელი, როგორც წაბაძველობა. როგორც პირველსა და მეორე მეოთხედს ჯერ პერცეპტული ინტერესი და მერე აქტიური ტაცება ახასიათებს, თითქმის ისევე მესამე მეოთხედისათვის ყველაზე უფრო ნიშანდობლივად წაბაძველობის განვითარება შეიძლება ჩაითვალოს.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რასაკვირველია, თითქმის წაბაძველობა პირველად ამ ასაკში იჩენდეს თავს. ბავშვთა თანამედროვე დამკვირვებლები მას გაცილებით ადრე ადასტურებენ. ამავე შედეგს იძლევა ექსპერიმენტული კვლევაც, რომელიც ამ საკითხს ეხება.

ჩვენ უკვე ვიცით, რომ სპეციალური ექსპერიმენტების მიხედვით ახალდაბადებული ბავშვისათვის მეორე ბავშვის კივილი დაბადების პირველსავე დღეს ხდება გადამდები. შეიძლება ამ შემთხვევაში წაბაძვასთან საქმე არ გვექონდეს. შეიძლება აქ ადგილი ჰქონდეს ჩვეულებრივ რეაქციას ინტენსიური სმენითი გამლიზიანებლის საპასუხოდ, ვინაიდან ახალდაბადებულს სპეციფიკური რეაქციები არ გააჩნია და თითქმის ყველაფერს კივილით უპასუხებს. სამაგიეროდ უეჭველია, რომ მეორე თვიდან მაინც მეორე ბავშვის კივილი უეჭველად გადამდები ხდება ბავშვისათვის. გარდა ამისა, ჩვენ ზემოთ დავრწმუნდით, რომ ექსპერიმენტატორის ესა თუ ის სახის გამომეტყველება ადვილად გადადის უკვე სამი თვის ბავშვზე; ასე რომ ამ ხნის ბავშვის წაბაძულობაში ექვის შეტანა შეუძლებელია, მით უმეტეს, რომ 6—7 თვის ბავშვების თითქმის ყველა 100% ამგვარად იქცევა.

როგორც ჩანს, ე. წ. გამომხატველი მოძრაობების წაბაძვის უნარი ყველაზე ადრე უნდა უმწიფდებოდეს ბავშვს. საინტერესოა, რომ ასევე ადრე იწყებს ბავშვი ბგერის წაბაძვასაც.



სკუპინის ბავშვი, 0,1 1/2. „მას შემდეგ რაც რამოდენიმეჯერ ჩვეულებრივ კვებით იქნა მის წინაშე „abbr“ წარმოთქმული, ბავშვმა ერთბაშად დაიწყო ვენით გაიღიმა; მერე ორიოდ საცდელი მოძრაობა გააკეთა ტუჩებით და ძლიერი ძალის ხმევით წამოიძახა „abbr“.

შტერნის ბავშვი, 0,2 1/2. „თუ ბავშვი კარგ გუნებაზეა და მაშინ უთხარით „erre, erre“ ხშირად ასეთ რეაქციას მიიღებს: იგი იმეორებს იმავე მარცვლებს ხანგრძლივი, თვალსაჩინო ძალისხმევით, მიუხედავად იმისა, რომ ჩვეულებრივ გაუჭირვებლად ამბობს ხოლმე მათ“.

პირველი ცდების შემდეგ ბგერების წაბადვა ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა და რვა-ცხრა თვის ბავშვი უკვე მთელი სიტყვების განმეორებასაც ახერხებს. მაგალითად, შტერნის ბავშვი (0,9) ადვილად იმეორებს ბგერათა ერთ-ერთ კომპლექსს, რომელიც წინათ სპონტანურად არასდროს არ წარმოუთქვამს. მეორე წლის მიმდინარეობაში ბგერათა წაბადვას სრულიად განსაკუთრებული მნიშვნელობა ეძლევა: ბავშვის მეტყველების განვითარების პროცესში იგი გადაწყვეტ როლს ასრულებს. მაგრამ არც ამ პერიოდშია ბგერების წაბადვა მნიშვნელობას მოკლებული. განსაკუთრებით საგულისხმოა ე. წ. ტიტინი, რომლის მნიშვნელობაც ენის მომზადების პროცესში დიდია.

როგორც ვიცით, პირველი თვის განმავლობაში ბავშვის ხმის ორგანოს ფუნქციონირება კივილით განისაზღვრება. მეორე თვეში მდგომარეობა იცვლება: ეხლა ბავშვი არა მარტო კივის, არამედ არის შემთხვევები, რომ, როდესაც დაკმაყოფილებულია და არაფერი აწუხებს, სხვადასხვა ბგერების გამოთქმას იწყებს: იგი „ლულუნებს“. ეს ბგერები ხშირად ურთიერთს ებმებიან; ასე, რომ ზოგჯერ დაუსრულებლად გრძელდებიან. შთაბეჭდილება სწორედ ისეთია, როგორც ე. წ. იმპულსური მოძრაობების შემთხვევებში. უნდა ვიფიქროთ, რომ აქაც სწორედ ამავე მოვლენასთან გვაქვს საქმე: ფუნქციონალური ტენდენცია საარტიკულაციო ორგანოების ამოქმედებას იწვევს და ამის ბუნებრივ შედეგად ბგერათა დასრულებულ რიგებს ვლვებულობთ. ამას ელურტულს, ლულუნს ან ტიტინს უწოდებენ (lallen, лепет). მისი მნიშვნელობა ენის განვითარებისათვის უეჭველად თვალსაჩინოა. საქმე ისაა, რომ ტიტინის პროცესში საარტიკულაციო ორგანოები ვარჯიშობენ და თანდათანობით ყველა იმ ბგერების გამოთქმას ეჩვევიან, რომელნიც შემდეგ მეტყველების ფონეტიკურ მასალას შეადგენენ.

შენიშნულია, რომ ტიტინის დროს ბავშვი დაუბოლოებლად ერთსა და იმავე ბგერას ან ბგერების კომპლექსს იმეორებს ხოლმე. ამ მოვლენის ყურადღებითი შესწავლა გვარწმუნებს, რომ ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე, როგორც პირველად ბოლდვინმა აღნიშნა, ნამდვილი „ცირკულარული რეაქციაა“, ე. ი. ბავშვს ესმის თავისი ბგერა და ამ უკანასკნელს ამავე ბგერის გამოთქმით უპასუხებს და ასე დაუსრულებლივ. შეიძლება ვთქვათ, რომ აქ თვითწაბადვის უეჭველ აქტთან გვაქვს საქმე და, მაშასადამე, ტიტინის ხანაში ბავშვი უმთავრესად თვითწაბადვის საშუალებით იძენს იმ ბგერებს, რომელნიც შემდეგში მას ნამდვილი მეტყველების ფონეტიკურ მასალად გამოადგება.

ბავშვი არა მარტო გამომხატველ მოძრაობათა და ბგერათა მიმართ ჩემს წამბაძველობას, არამედ ადამიანის სხვა მოძრაობათა მიმართაც, მაგალ., Major-ის ბავშვი რვა თვის იყო, როდესაც მან დედის შემდეგი საკმაოდ რთული მოძრაობა გაიმეორა: მან აიღო გაზეთის ფურცელი და ქულის მსგავსად თავზე დაიხურა. სკუპინის 11 თვის ვაჟი ქალღმერთ ბერტუდა სკამებს, თითქოს მტვერს აშორებდა, თუმცა, უეჭველია, რომ ამ მოძრაობების აზრი მისთვის უცხო იყო: ისინი აღქმულ მოძრაობათა უაზრო განმეორების მეტს არაფერს წარმოადგენდნენ.

2. საკითხი იმის შესახებ, თუ რა ხნის ბავშვი რა ტიპის წამბაძველობას იჩენს, ანუ, ჩვეულებრივ, რას წაბაძავს, ამჟამად ექსპერიმენტულადაცაა შესწავლილი. Gersney-მ, რომელმაც წაბაძულობის საკითხის სპეციალური ექსპერიმენტული გამოკვლევა დაისახა მიზნად, ხანგრძლივი შემოწმების შემდეგ 36 გამლიზიანებელი აირჩია, რომელთა მიწოდების შედეგადაც ბავშვის წაბაძულობის გარკვეული კანონზომიერებით მიმდინარე მრუდე მიიღო. ამ გამლიზიანებელთა შორის, დაახლოებით, ნახევარი გამომხატველ მოძრაობათა ჯგუფს, სხეულის მოძრაობებსა და ბგერებს ეკუთვნის, ხოლო მეორე ნახევარი — მოძრაობებს, რომელნიც საგნებთან იყვნენ დაკავშირებული, მაგალითად: ჯოხით ხახუნი, ტიკინას ხელით აცეკვება და სხვ.

გამოირკვა, რომ ყველაზე უფრო ადრე ბავშვი შუბლის შექმუნას მბაძავს. ეს მეორე თვეში იწყება და უკვე ოთხი თვისათვის თავისი განვითარების მაქსიმალურ დონეს (40%) აღწევს. ხუთი თვიდან მრუდე ძირს მიდის და ცხრა-ათი თვის ბავშვთა შორის თითქმის არცერთი არ მოიპოვება ისეთი, რომ შუბლის შექმუნას რაიმე ყურადღებას აქცევდეს. შედარებით ცოტა უფრო გვიან ხელის აწევისა და დაწევის წაბაძულობა იწყება: ამ მოძრაობათა მბაძავს ბავშვი მხოლოდ მეოთხე თვეში ახერხებს. ამის შემდეგ ეს უნარი ძლიერ სწრაფად ვითარდება; ასე რომ რვა თვისათვის უკვე ბავშვების მთელი 100%-ია ხელის აწევა-დაწევის წაბაძვით დაინტერესებული. ეს სულ ორ თვეს გრძელდება. მერე ინტერესი ერთბაშად სუსტდება და მეორე წლის დასაწყისისათვის სრულიად ისპობა. თავისებურ სურათს იძლევა თავის ქნევის წაბაძვა. იგი შედარებით ადრე (მეორე თვეში) იწყება, 9-სა და 11 თვეში თავისი განვითარების უმაღლეს დონეს აღწევს (50%), შემდეგ ინტერესი მისადმი კლებულობს, მაგრამ მაინც ძალიან დიდხანს გრძელდება (მეორე წელში).

საერთოდ, რომ თვალი გადავავლოთ წაბაძვის ამ შემთხვევებს, დავინახავთ, რომ მათთვის ყველაზე უფრო დამახასიათებელ გარემოებას ის შეადგენს, რომ თითოეული მათგანი შედარებით ადრე იწყება, მაგრამ უკვე პირველი წლის დასასრულისათვის ან სრულიად ისპობა ანდა მხოლოდ ოდნავ განაგრძობს არსებობას.

სამაგიეროდ, სულ სხვა სურათს იძლევა მეორე ჯგუფის მოძრაობათა წაბაძულობის განვითარება. აქ თითქმის ყველა — ჯოხით რახუნის გამოკლებით — მხოლოდ რვა თვის შემდეგ იკიდებს ფეხს, თავის განვითარების თვალსაჩინო



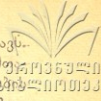
ლონეს მეორე წლის მიმდინარეობაში აღწევს და ამ ღონეზე, როგორც ხანგრძლივად რჩება. ყველაზე უფრო ხშირად ბავშვები ჯოხით რახუნს ბაძავენ: ხუთი თვიდან დაწყებული, ეს მოძრაობა განსაკუთრებით ინტენსიურად იზიდავს მათ და ათი თვისათვის შემოწმებული ბავშვების ყველა 100% ბაძავს მას. საინტერესოა, რომ ამის შემდეგ — მეორე წლის ბოლომდე მანც — არ ჩანს, რომ ეს მოძრაობა თავის ინტერესს ჰკარგავდეს: 90% და 100% ბავშვებისა მას ხალისით იმეორებენ. რაც შეეხება დანარჩენ მოძრაობათ (ტიკინას ხელით აცეკვება და თითებით ჩხაპნა), შეიძლება ითქვას, რომ პირველი წლის მიმდინარეობაში არცერთი მათგანი ბავშვის წაბაძულობის ობიექტად არ იქცევა: მხოლოდ მეორე წლის დასაწყისიდან იწყებენ ისინი ინტერესს და, რაც დრო გადის, მით უფრო დიდს.

წაბაძულობის ყველა აღნიშნული შემთხვევები რომ ავიღოთ, დავინახავთ, რომ ისინი არსებითად ორს განსხვავებულ ჯგუფს შეადგენენ: ზოგი მათგანი, მაგალ., ხელის აწევ-დაწევა, შუბლის შეკუმხვა, უბრალო მოძრაობათა თანამიმდევრობას შეიცავს, ზოგი კიდევ — ისეთ მოძრაობებს, რომელთაც გარკვეული აზრი აქვთ და მთლიანად რაიმე განსაზღვრულ მოქმედებას (Handlung) წარმოადგენენ, მაგალ., დედოფალას აცეკვება, თითებით კაწვრა, ანდა გაზეთის ქუდად დახურვა, მტვერის წმენდა. — დასასრულ, წაბაძვის შემთხვევათა შორის შეიძლება ისეთი მოძრაობაც მოინახოს, რომელიც უბრალო მოძრაობადაც შეიძლება ნაგულისხმევი იქნეს და მოქმედებადაც. მაგალ., თავის ქხევას შეიძლება გარკვეული მოქმედების — თანხმობის ან უარყოფის — მნიშვნელობაც ჰქონდეს. თუ ამ დაჯგუფებას მხედველობაში მივიღებთ, მაშინ დავინახავთ, რომ პირველი წლის განმავლობაში ბავშვი მხოლოდ მოძრაობებს ბაძავს, რომ, სანამ მეორე წელში არ გადადგება, მოქმედების წაბაძვა მის ძალეებს აღემატება.

დაახლოვებით რომ გავიცნოთ ის მოძრაობები, რომელთა წაბაძვაც პირველი წლის განმავლობაში ხერხდება, ვნახავთ, რომ ისინი ან გამომხატველ მოძრაობათა ჯგუფს ეკუთვნიან, ან საარტიკულაციო ორგანოთა მოძრაობებისას და ან სხეულის კიდურებისა და თავის მოძრაობებს წარმოადგენენ. სამივე ეს ჯგუფი სხეულის ფარგლებს არ სცილდება და ერთად სხეულის სხვადასხვა ორგანოთა ფუნქციონის კერძო შემთხვევებად უნდა ჩაითვალოს.

ამრიგად, პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის წაბაძულობის შინაარსს სხეულის მოტორულ ორგანოთა ფუნქციონალური ვარჯიში შეადგენს. აი, მაშასადამე, ის, რასაც ადამიანებთან ურთიერთობა აძლევს პირველი წლის განმავლობაში ბავშვს. ბავშვი თავისი სხეულის სხვადასხვა ცალკე მოძრაობებს ეჩვევა, ზოგჯერ მათ კოორდინაციასაც, მაგრამ რაც შეეხება მოქმედებას, როგორც მოძრაობათა სისტემას, რომელსაც გარკვეული მიზანი აქვს, ეს მისთვის ჯერ კიდევ ხელმოუწვდომელია და მისი შეძენა შემდეგი წლების ამოცანას შეადგენს.

3. როგორაა ბავშვის წაბაძვა შესაძლებელი? ეს ერთ-ერთი საკითხთაგანია, რომლის გადაჭრაც მკვლევართა შორის დღესაც დიდ უთანხმოებას იწვევს. მართლაც, წაბაძვის ყოველ კერძო შემთხვევაში ბავშვს ჯერ განსაზ-



ღერული მოძრაობის აღქმასთან აქვს საქმე: იგი რაიმე მოძრაობას ხელდას-
შემდეგ ამას თვითონაც იმეორებს. ამრიგად, წაბაძვის პროცესში ორი მეთე-
ვარი მომენტი: სენსორული (მოძრაობის აღქმა) და მოტორული (მოძრაობის
განმეორება). ბავშვს გარედან პირველი მომენტი აქვს მიცემული. რაც შეე-
ხება მეორეს, ეს სავსებით მასზეა დამოკიდებული. და, აი, იბადება საკითხი:
როგორ ახერხებს ბავშვი, რომ რაიმე მოძრაობის პირველივე დანახვის შემ-
დეგ სწორედ იმ მოტორულ იმპულსებს ამოქმედებს, რომელიც აღქმული
მოძრაობის გასამეორებლადაა ზაჭირო?

ბავშვის წაბაძვის შემთხვევები ორგვარია: 1. იგი ჰბაძავს იმ მოძრაობებს,
რომელიც თვითონაც, სხვისაგან დამოუკიდებლად, მრავალჯერ შეუსრულებია;
აქ შეიძლება ორი შემთხვევა იყოს: ა) როდესაც ისეთ მოძრაობებს ჰბაძავს,
რომელთა მსგავსიც მას არა მარტო ჰქონია ოდესმე, არამედ დაუნახავს კი-
დეც და ბ) როდესაც ასეთი საკუთარი მოძრაობები არასდროს მხედველობით
არ აღუქვამს. 2) იგი ჰბაძავს ისეთ მოძრაობებს, როგორც მას თვითონ ჯერ
კიდევ არც ერთხელ არ ჰქონია. ეს შემთხვევები მით განსხვავდებიან ურთი-
ერთისაგან, რომ პირველი ახალს არაფერს აძლევს ბავშვს, ხოლო მეორე სრუ-
ლიად ახალს, მისთვის უჩვეულო ფუნქციას აჩვენებს.

როგორ მიმდინარეობს წაბაძვის პროცესი ყველა ამ შემთხვევაში? დაკ-
ვირვებებიდან ნათლად ჩანს, რომ აქ რამოდენიმე მომენტია დამახასიათებელი.
ბიულერი განსაკუთრებული ხაზგასმით აღნიშნავს მათ და ყოველი ინტენ-
ციონალური წაბაძვის უტყუარ კრიტერიუმებად სთვლის. ავიღოთ ახალდაბ-
დებული ბავშვი. როგორც ცნობილია, იგი თავისი ხელებითა და ფეხებით
სხვადასხვა ე. წ. იმპულსურ მოძრაობებს იძლევა. მეორე თვეში ამ მოძრა-
ობების ხასიათი იცვლება: ერთ მომენტში ბავშვი მოძრაობებს ანელებს და
მერე ერთსა და იმავე მოძრაობას ხანგრძლივად იმეორებს. მეთოთხმეტე ცხრი-
ლიდან, რომელიც აქვე მოგვყავს (ცხრილი № 14), ნათლად ჩანს, რომ ხელის
მოძრაობათა შენელება პირველად მეორე თვეში ხდება და მეორედ — მესხ-
თეში; მაგრამ ამავე მესხთე თვეში ფეხის მოძრაობათა შენელებაც ხდება.
ამას შედეგად მოძრაობათა არაჩვეულებრივი დაჟინებითი განმეორება სდევს.

ცხრილი № 14

ხ ნო ვ ა ნ ე ბ ა	დ რ ო	ს ა შ უ ა ლ ო რ ი ც ხ ვ ი
		ხელის მოძრაობათა
0,0+ 21	1"	1,5
0,2	1"	1,2
0,3	1"	1,2
0,4	1"	0,6
0,5	1"	0,4
		ფეხის მოძრაობათა
0,2	1"	1,5
0,6	1"	0,5

თან: ავტორის ცნობის მიხედვით, ერთმა 0,3-ის ბავშვმა ზედიზედ 36 ჯერ მოუჭირა ხელი ერთ საგანს, მეორემ — 0,5-სამ, რომელიც მუცელზე იწვევდა 56 ჯერ ასწია და დასწია ბეჭები და თავი, მესამემ, რომელიც აგრეთვე მუცელზე იწვა, 86-ჯერ წამოიწია ზევით.

რა ხდება ასეთ შემთხვევაში? რა თქმა უნდა, აქ ხდება თვითწაბაძვა. ჩვენ ვხედავთ, რომ იგი გარკვეული აქტით იწყება: ბავშვი მოძრაობებს ანელეს. უეჭველია, მიტომ რომ ის, რაც აქამდე თავისით ხდებოდა, ერთბაშად ბავშვის ყურადღების ობიექტად იქცევა. იმას, რაც აქამდე მასში იყო, ესხა ბავშვი თავის წინაშე ხელავს: მისი მოძრაობები ობიექტის სახეს ღებულობენ და, როგორც ასეთნი, გარემყარის საგანთა მსგავსად არიან მოცემულნი.

ამრიგად, აქ ორი გარემოება იჩენს თავს: ყურადღების მიქცევა მოძრაობისადმი და ამ უკანასკნელთა გაობიექტება. ბიულერი ორსავე წაბაძვის კრიტერიუმად სთვლის.

ამის შემდეგ ამ გარედან მოცემული ნიმუშის აქტიური განმეორება წარმოებს. გასაგებია, რომ მოძრაობათა შენელება იმ სიფრთხილესთანა და ძალების დაძაბვასთანა დაკავშირებული, რომლითაც ქვემდებარე მოძრაობის განმეორება ხდება. ასეთი მდგომარეობა მანამ გრძელდება, სანამ ბავშვი მას არ სძლევს და, ამრიგად, მის გაუჭირვებლად განმეორებას არ შესძლებს. თვითწაბაძვასა და სხვის წაბაძვას შორის ამ მხრივ პრინციპული განსხვავება არ არის. თითქმის ყველა, ვინც კი ბავშვის წამბაძველობის ფაქტებს ავიწყერს, უყურადღებოდ არ სტოვებს ამ მომენტებს: როგორც სკუპინი, ისე შტერნიც ხაზგასმით აღნიშნავენ, რომ ბავშვი ჯერ ყურადღებით ისმენს რაიმე ბგერას და შემდეგ დიდის ძალისხმევით მის განმეორებას ცდილობს. ყველა დაკვირვებიდან ჩანს, რომ წარმატებით წაბაძვა ბავშვში საგრძნობ სიხარულს იწვევს.

ამგვარად, წაბაძვის პროცესის დამახასიათებელ მომენტებად უნდა ვიგულისხმოთ: ყურადღების მიქცევა მოძრაობისადმი (თავისი იქნება თუ სხვისი, სულერთია), მისი გაობიექტება, მისი ნელა—სიფრთხილით და ძალისხმევით—რამდენჯერმე განმეორება და, დასასრულს, სიამოვნების ან კმაყოფილების რეაქცია.

თავისთავად იგულისხმება, რომ, ამის მიხედვით, ყოველ წაბაძვის აქტთან ერთგვარი ინტენციია ან განზრახვა უნდა იყოს დაკავშირებული. იქ, სადაც ასეთი რამ არ არის, იქ არც შეიძლება წაბაძულობის შესახებ ვილაპარაკოთ. და მართლაც, ამ სიტყვის ჩვეულებრივი მნიშვნელობაც სწორედ ამას ჰგულისხმობს.

ეს გარემოება მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ, როდესაც ბავშვის წაბაძულობის აქტებს ვაკვირდებით. არის შემთხვევები, რომ ყურადღების მიქცევის აქტს, აღქმული მოძრაობის განზრახ განმეორების ცდას ადგილი არა აქვს, მაგრამ, ამის მიუხედავად, ერთის საქციელი მაინც გადადის მეორეზე; ბავშვის კივილი ახალდაბადებულის ასეთსავე კივილს იწვევს; დიდის ღიმილი უკვე პირველსავე თვეში ბავშვის საპასუხო ღიმილს წარმოშვებს. ერთი სიტყვით, არის მრავალი შემთხვევა, რომ ბავშვზე ისევე „გადადის“ ზოგი



სხვისი მოძრაობა, როგორც ჩვენზე, მაგალითად, მოქნარება. ასეთი შემთხვევები „წაბაძულობის“ ცალკე ჯგუფს შეადგენენ, რომლისთვისაც ისაა დამატებითი ხასიათებელი, რომ ისინი ფსიქიკურის თითქმის ყოველგვარი მონაწილეობის გარეშე ხდებიან და ამდენად მხოლოდ ფიზიოლოგიურ მექანიზმებს ემყარებიან. ასეთი მოვლენებისათვის, რასაკვირველია, არც წინასწარი ობიექტივაციაა საჭირო და, განსაკუთრებით, არც მისი წინდახედული, ძალისხმევით განმეორება და, დასასრულ, არც კმაყოფილების რეაქცია. ამიტომ აქ მოძრაობათა „გადადების“ მოვლენასთან უფრო გვაქვს საქმე, ვიდრე ნამდვილი წაბაძვის აქტთან.

4. მაგრამ აქაც შეიძლება ისეთი საკითხები დაისვას, როგორც ნამდვილი წაბაძვის შემთხვევებში. პირველი საკითხი ასეთია: რატომ ხდება ბავშვი იძულებული წაბაძოს ან საიდან უჩნდება მას წაბაძვის ინტენცია? ხოლო მეორე: როგორ ახერხებს იგი წაბაძვას: საიდან იცის, რომ განსაზღვრული სენსორული შთაბეჭდილების მოძრაობათა სახით განხორციელებისათვის სწორედ გარკვეული იმპულსებია საჭირო?

ავიღოთ „გადადების“ ერთ-ერთი მაგალითი: ყველამ იცის, რომ მოქნარება გადამდებია. მაგრამ განა ყოველთვის? რასაკვირველია, არა. ზოგჯერ იგი მეტად გადამდებია, ზოგჯერ ნაკლებად, ზოგჯერ სრულიად არა. როდესაც სუბიექტი დაღალულია და ძილისათვის არის განწყობილი, შეიძლება, მოქნარება მას ადვილად გადაედოს, ხოლო როდესაც იგი დასვენებულია და თავს ფხიზლად გრძნობს, მაშინ რამდენჯერაც უნდა ამოქნარონ მის წინაშე, მაინც არ აყვება ამას და მოქნარებას არ დაიწყებს.

რას გვეუბნება ეს დაკვირვება? უეჭველად, ერთს: იმისათვის, რომ მოქნარება გადაედოს, საჭიროა ორგანიზმი შესაფერისად იყოს განწყობილი. მართო გარე მომენტი, „გადასადები“ ან წასაბაძი ნიმუში, არ კმარა: საჭიროა, რომ ხელთ იყოს შინაგანი მომენტიც ორგანიზმის სათანადო განწყობის სახით.

იგივე უნდა ითქვას წაბაძვის ჩვეულებრივი შემთხვევის შესახებაც. მაგრამ რა უნდა ვიგულისხმოთ აქ ორგანიზმის განწყობის სახელწოდებით? მოქნარების შემთხვევაში მდგომარეობა მარტივია: ორგანიზმის დაღლილობა, მართლაც, ქმნის მოქნარების ტენდენციას. მაგრამ ვთქვათ, ბავშვს აღუს ეუბნები და ერთ მშვენიერ დღეს ამ ბავშვს იგიც იმეორებს, ან ხელებს ასწევ და დასწევ მის წინაშე და იგიც შენსავით დაიწყებს მოძრაობას. რა უნდა ვიგულისხმოთ აქ ორგანიზმის განწყობის სახელწოდების ქვეშ? მე მგონია, ამ საკითხის პასუხი თავისთავად გამომდინარეობს იმ ძირითადი შეხედულებებიდან, რომელიც ზემოთ გვქონდა ბავშვის შესახებ დასაბუთებული.

მართლაცდა, რა არის ხელების აწევ-დაწევა ან „აღუ“ ან ბავშვის პირველი წაბაძვის სხვა ჩვეულებრივი შემთხვევები? ყველაფერი ეს ორგანიზმის გარკვეული ფუნქციის ამოქმედებაა: ერთ შემთხვევაში — ხელის, მეორეში — სარტიკულაციო ორგანოების. ჩვენ ვიცით, რომ ადამიანის ერთ-ერთ ძირითად ტენდენციას მისი ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია შეადგენს, ე. ი. ის, რასაც ზემოთ ფუნქციონალური ტენდენცია ვუწოდეთ. ბავშვის მოძრაობას, რამდენადაც ეს უკანასკნელი თავდაცვის ინსტიქტის ნიადაგზე არაა წა-

მოჭრილი, როგორც ვიცით, ყოველთვის ეს ტენდენცია წარმართავს. როგორც
ზემოთ აღვნიშნეთ, იგი ყველაზე ადრე ე. წ. იმპულსურ მოძრაობათა და
ინენს თავს. მეორეს მხრივ, ჩვენ დავინახეთ, რომ წაბაძვის პრიმიტიული ფორმები
ე. წ. თ ვ ი თ წ ა ბ ა ძ ვ ა, სწორედ ამ იმპულსურ მოძრაობათა ნიადაგზე ხდება.
ამის შემდეგ სრულიად ცხადი უნდა იყოს, რომ წაბაძვის მოვლენათა საფუძ-
ველზე ამავე ფუნქციონალურ ტენდენციაში უნდა ვიგულოთ.

ფუნქციონალური ტენდენციის ამოქმედება ორგანიზმის ზრდასა და მისი
ორგანოების მომწიფების პროცესთან არის დაკავშირებული. თუ ორგანიზმის
ძალებს ბავშვის ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების ინტერესი
არ ამოსწურავს, იგი თავისი ორგანოების ამოქმედებას ამ ფუნქციონალური
ტენდენციის იმპულსით ესწრაფის — რა თქმა უნდა, მათი მომწიფების დონის
შესაფერისად.

მაშასადამე, ბავშვის სიცოცხლის ყოველ მონაცემ მომენტში იმის მიხედ-
ვით, თუ რამდენად დიდი თავისუფალი ენერჯის მარაგი აქვს მას, იგი თავისი
ორგანოების ფუნქციონალური ამოქმედების მეტს ან ნაკლებ ტენდენციას
გაჩნობს; ხოლო იმის მიხედვით, თუ როგორია მისი ორგანიზმის მომწიფების
დონე, იგი უმთავრესად ამა თუ იმ გარკვეული ორგანოს ფუნქციის ამოქმე-
დებას ესწრაფის.

მაშასადამე, ბავშვის ორგანიზმი ყოველს ცალკე მომენტში როგორც რა-
ოდენობითის, ისე აგრეთვე რომელობითის მხრივაც გარკვეული ტენდენციის
მატარებლად უნდა ვიგულოთ; იგი გარკვეული მოქმედების ტენდენციას გა-
ნიცდის და, მაშასადამე, ამ მოქმედების მიმართ არის განწყობილი. ამი-
ტომ ვამბობთ, რომ ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის იმ თავისებურ მდგომარეო-
ბას, რომელიც „გადადების“ ან წაბაძვის შემთხვევებში უნდა ვიგულოთ, ყვე-
ლაზე უკეთ განწყობის ცნება უნდა გამოხატავდეს.

ამის მიხედვით, წაბაძვის იძულებითობის საკითხი ადვილად შეიძლება
გადაწყდეს. მართლაც, როდესაც ბავშვის ორგანიზმს გარკვეული ორგანოს
ფუნქციონალური ამოქმედების ტენდენცია აქვს, როდესაც იგი, ვთქვათ, სა-
არტიკულაციო ორგანოთა ასამოქმედებლად განწყობილი და სწორედ ამ
დროს მის წინაშე რომელიმე სუბიექტი სწორედ ამ ორგანოებს და სწორედ
ბავშვის ორგანიზმის მომწიფების დონის შესაფერისად ამოქმედებს, რაა სა-
კვირველი, რომ ამ ტენდენციის აქტუალიზაცია მოხდეს და ბავშვმა სათანადო
ორგანო ამოქმედოს. ამგვარად, წაბაძვის მოძრაობათა აღძვრა და მათი ინტენ-
ციის პირველი ჩასახვა ჩვენთვის სრულიად ნათელია და არაფერს გაუგებარს
არ შეიცავს.

რჩება მეორე საკითხი. როგორ ხდება, რომ ბავშვი სწორედ იმას იმეო-
რებს, რაც ესმის ან რასაც ხედავს? როგორ ხერხდება სენსორული შთაბეჭდი-
ლების სწორი მოტორული განხორციელება?

თუ ვიგულისხმებთ, როგორც ეს ჩვეულებრივ ხდება, რომ სენსორული
და მოტორული სფერო ურთიერთისაგან დამოუკიდებელ ერთეულებს წარ-
მოადგენენ, მაშინ საკითხის დამაკმაყოფილებელი გადაჭრა ძალიან ძნელი იქ-
ნება. თანახმად ასეთი შეხედულებისა, ყოველი წაბაძვის ფაქტი ამ ორი სფე-

როს ასოციაციური კავშირიდან უნდა გამომდინარეობდეს. ზოგი ავტორი ფიქრობს, რომ ეს კავშირი—თუ თვითწაბაძვის შემთხვევებს არ მივიღებთ მხედველობაში—თანდაყოლილ ინსტინქტურ მექანიზმს ემყარება და, მასასადამე, წაბაძვის ცალკე ინსტინქტის არსებობა უნდა იქნეს აღიარებული. მართლაც, უთუოდ არსებობს წაბაძვის მრავალი ისეთი შემთხვევა, რომ სრულიად შეუძლებელია მათში ნაგულისხმევი გზები სენსორულსა და მოტორულ აპარატებს შორის ინდივიდის პირადი გამოცდილებიდან გამოიყვანო. მასასადამე, პირდაპირ აუცილებელი ხდება ეს გზები თანდაყოლილად იგულისხმო. სხვა გამოსავალი არ არის. მაგრამ საკითხზე — თუ რით აიხსნება, რომ ბავშვი დანახული მოძრაობის სწორ განმეორებას ახერხებს, თქმა იმისა, რომ ეს მით აიხსნება, რომ იგი ისეთი დაბადა, რომ ამას ახერხებს, ამის თქმა, ყოველ შემთხვევაში, საკითხის გადაჭრას არ წარმოადგენს; იგი უფრო უარის თქმა საკითხის გადაჭრის ცდაზე, ვიდრე მისი დამაკმაყოფილებელი პასუხი.

მაგრამ თუ სენსორულსა და მოტორულ სფეროებს დამოუკიდებელ აპარატებად ვიგულისხმებთ, მაშინ, როგორც იყო აღნიშნული, იძულებული ვიქნებით წაბაძვის შემთხვევებით მათი კავშირებით ავხსნათ. ხოლო რადგანაც შეუძლებელი ხდება ეს უკანასკნელი ინდივიდის პირადი გამოცდილებიდან გამოვიყვანოთ, იძულებული ვხდებით ისინი თანდაყოლილად აღვიაროთ და შტერნის მსგავსად წაბაძვის ინსტინქტის არსებობა ვცნოთ. ამრიგად, სენსორულსა და მოტორული სფეროს დამოუკიდებლობის წანამძღვარს აშკარად არადაამაკმაყოფილებელ შედეგამდე მივყევართ. აქედან მხოლოდ ერთი აუცილებელი დასკვნა გამომდინარეობს: ეს წანამძღვარი უნდა უარყოფილი იქნეს.

მართლაც, ფაქტების მთელი რიგი ამტკიცებს, რომ ჩვენ სენსორულ შთაბეჭდილებებსა და მოძრაობებს შორის არსებითი კავშირი არსებობს. ამის შესახებ ჩვენ უკვე ზემოთ გვექონდა საუბარი და მაშინ დავრწმუნდით, რომ აღქმა დამთავრებულად არ შეიძლება ჩაითვალოს, სანამ მას სათანადო მოტორული კომპონენტი არ დაერთვის. საგულისხმოა არა მარტო ის ფაქტი, რომ ზუთი-ექვსი თვის ბავშვი საგნის მარტო მხედველობითი შთაბეჭდილებით არ კმაყოფილდება და ხელის ტაცების საშუალებით მას მოტორულადაც ეუფლება, თითქოს მხედველობის დამოუკიდებლად მოქმედება არ შეეძლოს; განსაკუთრებით, საგულისხმო ის არის, რომ, როგორც გამოირკვა, ბავშვი, მაგალითად, მთვარისაკენ არასდროს არ წევს ხელს მის ხელში ჩასაგდებად, თითქოს პირადი გამოცდილებით იცოდეს, რომ სულ ერთია, აქედან მაინც არაფერი გამოვა; არც ისეთი შემთხვევებია დადასტურებული, რომ ბავშვი, მაგალითად, ისეთ საგანს ტაცებდეს ხელს, რომელსაც სიდიდის თუ ფორმის გამო ხელი არ მოეკიდება. ერთი სიტყვით, ბავშვის ქცევის დაკვირვება უდაოდ ამტკიცებს, რომ ტაცების შემთხვევებში მხედველობა და ხელის მოძრაობა ურთიერთისაგან დამოუკიდებელ მომენტებს როდი წარმოადგენენ, არამედ, პირიქით, მხედველობა იმთავითვე განსაზღვრულ მოძრაობასთანაა დაკავშირებული, თითქოს თითოეული მოტორული აქტი — ხელის მოძრაობა — იმთავითვე განსაზღვრულ სენსორულ აქტში იყოს მოცემული.

მაშასადამე, უკეთესი იქნება, საქმის ფაქტიური მდგომარეობა, ასე წარმოვიდგინოთ: როდესაც ბავშვი რაიმე განსაზღვრულ ობიექტს ხედავს, მტორული აპარატი სრულიად გარკვეული მოძრაობების შესასრულებლად განწყობა: სენსორული შთაბეჭდილება ორგანიზმის მთლიან მოდიფიკაციას იწვევს, რომელიც განსაკუთრებით განსაზღვრულ მტორულ განწყობასაც შეიცავს. სხვანაირად მდგომარეობის დახასიათება შეუძლებელია.

მაგრამ თუ ეს ჩვეულებრივი მხედველობითი შთაბეჭდილების შესახებ ითქმის, თუ ჩვეულებრივი ობიექტის დანახვაც კი ბავშვში შესაფერის მტორულ განწყობას იწვევს, მით უმეტეს, უნდა ითქვას ეს მოძრაობის სენსორული შთაბეჭდილების შესახებ. სრულიად უდაოა, რომ რაიმე გარკვეული მოძრაობის აღქმა სუბიექტში კიდევ უფრო მტიციესა და გარკვეულს მტორულ განწყობას, სახელდობრ, აღქმულ მოძრაობათა შესრულების განწყობას გამოიწვევს.

ამგვარად, ჩვენი საკითხი — თუ როგორ ხდება, რომ ბავშვი აღქმული მოძრაობის განმეორებას ახერხებს, თავისთავად წყდება. ჩვენ დავრწმუნდით, რომ ეს მიტომ ხდება ასე, რომ ყოველი სენსორული შთაბეჭდილება და, განსაკუთრებით, მოძრაობის სენსორული შთაბეჭდილება ადამიანის მთლიან ორგანიზმში გარკვეულ მოდიფიკაციას იწვევს, რომელიც, სხვათა შორის, სრულიად განსაზღვრულს მტორულ განწყობას შეიცავს. როგორც კი დაინახავს სუბიექტი მეორე ადამიანის რაიმე მოძრაობას, მას შესაფერისი ორგანოების ამოქმედების ტენდენცია ელვძება და, ვინაიდან სენსორული შთაბეჭდილება ყოველთვის დამთავრებული აღქმის მდგომარეობას ესწრაფის, ეს შექმნილი მტორული განწყობის რეალიზაციის ცდას იწვევს; ამ მიზეზით სუბიექტი სწორედ იმ მოძრაობათა შესრულებას ცდილობს, რომლის განწყობაც მასში აღქმულმა მოძრაობამ გამოიწვია. ასეთი უნდა იყოს წაბაძულობის მთელი მექანიზმი.

თავისთავად იგულისხმება, მტორული განწყობის შექმნა ჯერ კიდევ არ ნიშნავს, რომ სათანადო მოძრაობა შესრულებულია. განწყობის რეალიზაციის ცდა ყოველთვის შეუმცდარ შედეგს როდი იძლევა. მაგრამ, რაკი გარკვეული მოძრაობის განწყობა არსებობს, ამიტომ ცხადია, რომ სუბიექტი მანამდე ვერ ჩათვლის ამოცანას გადაჭრილად და ვერ დამშვიდდება, სანამ მის შესაძლო ადეკვატურ რეალიზაციას არ მოახდენს. ეს მოსაზრება გასაგებად ზღის იმ ფაქტს, რომ წაბაძვის შემთხვევებში აღქმული მოძრაობის მრავალგზის განმეორებასთან და, ამრიგად, მის სულ უკეთესსა და უკეთეს შესრულებასთან გვაქვს საქმე.

მეორეს მხრივ, ამავე გარემოებასთან უნდა იყოს დაკავშირებული ის ცნობილი ფაქტიც, რომ ბავშვისთვის და, საზოგადოდ, ცოცხალი ორგანიზმისათვის იმ მოძრაობათა წაბაძვა უფრო ადვილია, რომელთა მსგავსიც მის დამოუკიდებელ მოძრაობათა მარაგში. მოიპოვება, ვიდრე იმ მოძრაობათა, რომელნიც მისთვის სრულიად ახალსა და უჩვეულო ფენომენებს წარმოადგენენ, ე. ი. წაბაძვის პირველი ტიპი უფრო ადვილი განსახორციელებელი უნდა იყოს, ვიდრე მეორე ტიპი. ეს იმიტომ რომ, როგორც განწყობის შექმნა, ისე,

ჯანსაყუთრებით, მისი რეალიზაციაც პირველ შემთხვევაში უფრო იოლი და იყოს, ვიდრე მეორეში.

5. პირველი წლის განმავლობაში, როგორც ვიცით, ბავშვი თითქმის მხოლოდ მარტო სხეულის სხვადასხვა ორგანოების მოძრაობათა წაბძევას ახერხებს. მას თავისი ორგანიზმის სხვადასხვა ორგანოების ფუნქციონალური ტენდენცია აქვს და ამდენად მას მარტო ამათი მოძრაობების, როგორც ასეთის, წაბძევის აქტები აკმაყოფილებს. სულ სხვაა ისეთი მოძრაობა, რომელსაც რაიმე გარკვეული აზრი და მნიშვნელობა აქვს და, მაშასადამე, მოქმედების რაიმე აქტს წარმოადგენს. როგორც დავინახავთ, სათანადო ფუნქციონალური ტენდენცია მხოლოდ მეორე წელში იღვიძებს და გასაგებია, რომ ასეთი მოძრაობების წაბძევას ბავშვი მხოლოდ მეორე წელში იწყებს.

რას სწავლობს მამ ბავშვი პირველი წლის განმავლობაში ადამიანთან ზნირი კონტაქტის გამო? ჩვენ ვხედავთ, რომ წაბძევის მექანიზმი მას საშუალებას აძლევს თავისი ფუნქციონალური ტენდენცია გარკვეული მიმართულებით ამოქმედლოს და, პირველ რიგში, თავისი სხეულის მოტორული ფუნქციები განავითაროს.

XIII. ბავშვის თავაზი

1. მას შემდეგ, რაც ბავშვი მეორე-მესამე თვიდან ობიექტურ სინამდვილეს აღმოაჩენს, იგი ჯერ პერცეპტულისა და მერე დაფლობის ინტერესის ზეგავლენით ამ ახალ სინამდვილეში შეჭრას ცდილობს. ამის გამო იგი სულ უფრო და უფრო უახლოვდება ობიექტთა სამყაროს; სულ უფრო და უფრო შორს იჭრება მასში. ამასთან ერთად მუდმივი კონტაქტი ადამიანთან მისი ორგანიზმის მოტორული ფუნქციების განვითარებას უწყობს ხელს: გამუდმებული წაბძევის წყალობით, რაც დრო გადის, მით უფრო მტკიცესა და შეუმცთარ მოძრაობებს ახერხებს.

პირველი წლის შუა თვეებში, როგორც დავინახეთ, ხელის იმ მოძრაობათა ფუნქციონალური განვითარება, რომელთა დახმარებითაც ნივთიერ საგანთა დაუფლება ხდება, განსაკუთრებით ტაცების აქტთან დაკავშირებით წარმოებს. იბადება საკითხი: როგორი კავშირი ისახება ეხლა, პირველი წლის შემდეგ თვეებში, როდესაც მოტორული ფუნქციონალური განვითარება წაბძეულობის ნიადაგზე წარმოებს — როგორი კავშირი ისახება ეხლა სუბიექტსა და ნივთიერ საგანთა სამყაროს შორის? როგორია შემდეგი ნაბიჯი, რომელსაც ბავშვი ობიექტური გარემყარის მიმართულებით ადგამს?

ცნობილია, რომ ჯერ კიდევ მეხუთე თვის ბავშვი, უთუოდ, ყველაფერს კი არ იღებს პირში, რაც ხელში მოხვდება, არამედ ზოგჯერ კარგა ხანს აჩერებს მას ხელში. ეტყობა, მას საგნის შეხებითი შთაბეჭდილება აინტერესებს. მაგრამ ძლიერ მალე ახალი და საინტერესო გარემოება იჩენს თავს: სახელდობრ, ბავშვის მოძრაობებს საგანთა მიმართ მეტი აქტიობა ეტყობათ. ტაცების აქტი გარკვეულ მოძრაობათ შეიცავს: საგნის ხელის ტაცებასა და პირისაკენ გაქანებას. ეხლა ცოტა უფრო რთული მოძრაობები ჩნდება: ბავ-



შვი ხელს ჰკიდებს საგანს და, ნაცვლად იმისა, რომ პირში ჩაიდოს, აქნევს, ძირს არახუნებს, თავზე იცემს ან თავისი სხეულის რომელიმე ნაწილზე ან და აგრეთვე რომელიმე სხვა საგანს ურახუნებს. განსაკუთრებით ხშირია შემთხვევები, რომ იგი ხელში აღებულ საგანს, რაც ძალი და ღონე აქვს, ძირს ისვრის.

0,4 + 18. „ბავშვს დიდ სიამოვნებას ჰკვრის სათამაშოს მაგიდაზე რახუნი, თავის საკუთარ თავზე ცემა და ბოლოს ერთბაშად მისი ძირს ვადადგება. დღეს ეს ოჯახი თუ ოცდაათჯერ გაიმეორა ზედხედ. სათამაშოს დიდის მოთმინებით ვიღებდი და უკანვე ვაწოდებდი და იგი მას ყოველთვის დიდს სიხარულით, გაბრწყინებული თვალებით მარამივდა...“

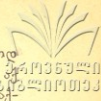
მაგრამ მე-5 — 6 თვეებში ასეთ ქცევას შემთხვევითი ხასიათი აქვს. დამახასიათებლად იგი მხოლოდ შემდეგ იქცევა. განსაკუთრებით დიდ აქტიობას ბავშვი მოძრავ საგანთა მიმართ იჩენს, რომელნიც ასეთი მოძრაობების დროს არა მარტო ადგილს იცვლიან, არამედ თვითონაც საგრძნობლად იცვლებიან: მაგალ., ტყდებიან ან იხევიან. ქალაღის დაფხრეწა, სათამაშოების მტვრევა უკვე ამ ხანაში ახალისებს ბავშვს და, დასასრულ, ადამიანთან თამაშიც; ცხვირში ხელის ტაცება, ყურის მოწევა, თმის მოჩეჩა, გარტყმევა — ყველაფერი ეს ადამიანის მხრივ ერთგვარ რეაქციას იწვევს: ხუმრობით ვადამეტეხული ტყვილის რეაქციას, თითქოს ტირილს, გაჯავრებას და სხვ. — ყველაფერი ეს, რაც უნდა იყოს, ერთგვარი ცვლილებაა, რომელიც ბავშვის მოძრაობების შედეგად ჩნდება.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ საგნების დამოკიდებულების რეაქციითა წრე პირველი წლის მეორე ნახევარში საგრძნობლად ფართოვდება; ბავშვი სულ უფრო და უფრო მეტ აქტიობას იჩენს მათ მიმართ: იგი ან ადგილს უცვლის მათ, ან ხმაურობას იწვევს მათი საშუალებით, ან თვითონ მათ ცვლის ერთგვარად (სტეხს, ხევს) და ამ სახით უფრო მრავალმხრივ კონტაქტს ამყარებს მათთან.

რა არის ამ მრავალფეროვანი მოძრაობების აზრი? უეჭველია, არავინ იტყვის, რომ ამ მოძრაობათა საშუალებით ბავშვი თავის ბიოლოგიურ მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებს. ამიტომ, ჩვეულებრივ, ასეთ შემთხვევაში ბავშვის თამაშის შესახებ ლაპარაკობენ, კერძოდ, კ. გროსი ყველაფერი ამას ექსპერიმენტულ თამაშს უწოდებს.

ამის მიხედვით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ პირველი წლის მეორე ნახევარს, განსაკუთრებით, ბავშვის თამაშის ახასიათებს. ერთის მხრივ, წაბძევა, რამდენადაც ბავშვს ადამიანთან უხდება საქმის დაჭერა. მეორეს მხრივ, რამდენადაც მას ობიექტთა სამყაროსთან აქვს კავშირი, — თამაში, აი ის, რაც ამ პერიოდის შინაარსს იძლევა. ერთიცა და მეორეც, როგორც ვიცით, უფრო აღრეც იწყება, მაგრამ ბავშვის ქცევის დამახასიათებელ და გაბატონებულ შინაარსად მხოლოდ ამ პერიოდში იქცევა.

2. როგორც ცნობილია, ბავშვის თამაშის დასაწყისი უკვე პირველი წლის პირველსავე მეოთხედში უნდა ვეძიოთ. მაგრამ მაშინ იგი მხოლოდ თა-



ვისი სხეულის ნაწილებზე თამაშობს, ვინაიდან საგნებთან კავშირს მხოლოდ ტაქტების პერიოდის დასაწყისიდან აწესებს. ჩვენ ვიცით, რომ ნამდვილად ე. წ. იმპულსურ მოძრაობათა შემდეგ განვითარებასთან გვაქვს საქმე. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ცვლილება, რომელიც ამ პერიოდში ხდება, იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვი რომელსამე თავის იმპულსურ მოძრაობას ან რომელსამე ბგერას ან ბგერების კომპლექსს არაჩვეულებრივი დაინერბით იმეორებს. ამ შემთხვევაში, როგორც ვიცით, ე. წ. თვითწაბაძვის უეჭველი ფაქტის წინაშე ვდგევართ და, როდესაც სამი-ოთხი თვის ბავშვის თამაშის შესახებ ლაპარაკობენ, ჩვეულებრივ, სწორედ ეს ცირკულიარული რეაქციები აქვთ მხედველობაში.

ნამდვილი თამაშის ჩასახვის ფაქტთან მხოლოდ მეოთხე-მეხუთე თვიდან გვაქვს საქმე, ე. ი. სწორედ იმ მრავალფეროვან რეაქციებთან საგანთა მიმართ, რომლის შესახებაც ზემოთ გვქონდა საუბარი.

ამ პერიოდის თამაშის ნამდვილი ბუნების გამოსარკვევად ბავშვის თამაშის ყველა განსხვავებული შემთხვევების გათვალისწინებას განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ექნებოდა. ბიულერისა და პეცერის „ინვენტარში“ თამაშის ყველა ის სახეებია ჩამოთვლილი, რომელიც ბავშვის სიცოცხლის პირველი წლის განმავლობაში გვხვდება. აქ სულ ოთხი განსხვავებული ჯგუფია დადასტურებული.

პირველ ჯგუფში შედის ბავშვის სხვადასხვაგვარი მანიპულაციები უძრავ საგნებზე: ხელის მოკიდება, შეხება, რახუნი, ჩხაპნა, ენის, ხელის, ფეხის, ტუჩების რამეზე მოსვება. როგორც ბიულერი შენიშნავს, ყველა ეს მანიპულაციები უკვე მეხუთე თვემდე იჩენენ თავს. უფრო გვიან მეორე ჯგუფის თამაშში ჩნდება.

ამ მეორე ჯგუფში ისეთი მანიპულაციები შედის, როგორცაა საგნის ამოძრავება, მოტანა, გაწევა: ბავშვს ხელში უჭირავს საგანი და აქნევს, ქვემოთ უშვებს, ზევით წევს, აქეთ-იქით სწევს. შემდეგ ამას ერთვის საგნის ხელის დავლება, მისი თავისაკენ მიწევა ან შორს გაწევა, შორს გადაღება, წაქცევა.

მესამე ჯგუფი კიდევ უფრო რთულ მოძრაობებს შეიცავს: აქ ბავშვი სხვადასხვა მანიპულაციას, რაიმე მოძრავ საგნის დახმარებით, უძრავ საგანთა მიმართ აწარმოებს.

დასასრულ, მეოთხე ჯგუფის თამაშის შინაარსს ისეთი მანიპულაციები შეადგენენ, რომელთაც ორს მოძრავ საგანთან აქვთ საქმე.

ოთხივე ჯგუფის თამაშის შემთხვევები რომ გავითვალისწინოთ, დავინახავთ, რომ ყველგან აქ მხოლოდ სხეულის განსაზღვრული ხასიათის მოძრაობებთან გვაქვს საქმე. მართალია, ყველა ეს მოძრაობა საგანთანაცაა დაკავშირებული და ამდენად საგნის მოძრაობასაც წარმოადგენს. მაგრამ ეს მოძრაობა თვით საგანში როდი იწვევს საგულისხმო ცვლილებას: საგანი მხოლოდ სივრცეში იცვლის ადგილს, თვითონ კი იმავე საგნად რჩება, რაც უამოძრაობოდაც იყო. სხვანაირად რომ ვთქვათ, ბავშვის არც ერთი მოძრაობა არ არის ისეთი, რომ საგანი მისთვის მასალას წარმოადგენდეს, რომ იგი მართლა



რასმე აკეთებდეს. მამასადამე, როგორც აღნიშნავს ბიულერი, ყველაფერი ტი საშუალებაა, რათა მასზე ან მით რაიმე მოძრაობა იყოს შესრულებული და არა მასალა, რითაც ან რის დახმარებითაც რაიმე უნდა გაკეთდეს“. საგულისხმოა, რომ ბავშვის მოძრაობათა ასეთი დახასიათება მაშინაც ძალაში რჩება, როდესაც ბავშვს განგებ ისეთ საგანს აძლევ ხელთ, რომელსაც იმთავითვე ნამდვილი მასალის ბუნება აქვს, მაგალ., თიხას. ნაცვლად იმისა, რომ ბავშვმა მისი ფორმის შეცვლა დაიწყოს ან მისგან რაიმე საგნის გამოყვანა სცადოს, ნაცვლად ამისა იგი ისე ექცევა მას, როგორც ყოველივე სხვა საგანს მოექცეოდა: „სახელდობრ, ის დაუწყებს მას აქეთ-იქით ქნევას, ხან აქეთ გაწევს და ხან იქეთ, ან მაგიდაზე დაუწყებს ცემას — იმის მიხედვით, თუ რა ფუნქციაა, რომ მასში ამჟამად ამოქმედებას ესწრაფის... ჩვენ რომ ბავშვს ორი სათამაშო კუბი მივსცეთ, ერთმანეთზე კი არ დაადებს მათ და რისამე აგებას დაიწყებს, არამედ ერთი მეორეს დაუწყებს ცემას ან თითოს თითო ხელში დაიჭერს და ასე დაუწყებს მათ რამეზე რახუნს, — ან ორივეს გააჩოჩებს და სხვ.“

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვი არავითარ ანგარიშს არ უწევს, თუ რა საგანთან აქვს საქმე. სპეციფიკურად, მათი ბუნების შესაფერისად როდი ეპყრობა მათ, არამედ მისთვის სულ ერთია, თუ რა საგანი ჩაუვარდება ხელში: იგი ყველაფერს ერთნაირად ეპყრობა.

3. მას რად უნდა ბავშვს საგნები, თუ არც მათ ბუნებას უწევს ანგარიშს და არც აკეთებს რასმე მათგან? რა კავშირი არსებობს ბავშვის მოძრაობათა და საგანთა შორის? როგორც ფიქრობენ, საგანი მხოლოდ საბაბია, რომელიც ბავშვის მოტორული ფუნქციების ამოძრავებას იწვევს, რომ იგი მხოლოდ საშუალებაა, რომელიც ამ ფუნქციათა ამოქმედების შემთხვევას იძლევა: თამაშში საგნობრივი მასალის გაფორმება როდი ხდება, არამედ მოძრაობის ფუნქციისა.

უეჭველად სწორია, რომ ბავშვი იმ საგნებს, რომელთანაც მას თავის თამაშის პროცესში აქვს საქმე, რისამე მასალად არ იყენებს: ობიექტი მისთვის თავისთავად წარმოადგენს დამოუკიდებელ რეალობას; და სანამ მან ამ რეალობის თვისებები არ იცის, რასაკვირველია, მანამ სრულიად ზედმეტია იმაზე ფიქრი, რომ მოცემული მასალით მან რაიმე ახალი ობიექტი შექმნას, ბავშვის ცხოვრების პირველისა და მეორე მეოთხედი წლის ნამდვილი შინაარსი ამ ახალი რეალობის წვდომაში მდგომარეობს: როგორც ვიცით, ჯერ იგი მისი ჰერეტიკით კმაყოფილდება და შემდეგ აქტიური ტაცების საშუალებით მის დაუფლებასა და ახლო გაცნობას ცდილობს. უნდა ვიფიქროთ, რომ პირველი წლის მეორე ნახევარში განვითარების ეს ძაფი ერთბაშად და უღროოდ არ წყდება. და მართლაც, ჩვენ ვხედავთ, რომ ობიექტი არა მარტო საბაბს წარმოადგენს ბავშვის იმ მოტორული ფუნქციების ასამოქმედებლად, რომლის დაკმაყოფილების მოთხოვნილებაც ყოველ მონაცემ მომენტში უნდა ჰქონდეს, არამედ იგი თვით ობიექტში იწვევს ერთგვარ ცვლილებას: ობიექტს, რომელიც ხელში ჰქონდა, ძირს ისვრის და ხმაურს ისმენს, ერთს საგანს მეორეზე ცემს და აქაც თავისებურ რახუნს ადევნებს თვალყურს; იგი



ქალაქს ხევს, კიქას ამხზრევს; ერთი სიტყვით, ბავშვი თავისი სხეული მართო მოტორული ფუნქციებით არ კმაყოფილდება; იგი ობიექტზე ფუნქციებსაც ამოქმედებს. კ. გროსის ტერმინი, რომელიც მან ბავშვის ამ პერიოდის ქცევის დასახასიათებლად შემოიღო, განსაკუთრებული სისწორით აღნიშნავს მის ძირითად ბუნებას. იგი „ექსპერიმენტულ თამაშს“ უწოდებს მას და, მართლაც, შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს პირველი წლის მეორე ნახევრის განმავლობაში ბავშვი უკვე აღარ კმაყოფილდებოდეს ობიექტური, საგნობრივი სინამდვილის გაცნობის იმ გზით, რომლითაც წინათ სარგებლობდა: მოცემულ საგანთა ჰერეტიკა და აქტიური შეხებით, ე. ი. ასე ვთქვათ, უბრალო დაკვირვებით. ახლა იგი თვითონ იწვევს მათში ერთგვარ ცვლილებებს და ამით მათ თვისებებს ააშკარავებს, თითქოს ნამდვილ ცდას აყენებდეს, რათა შესაძლებლობა მოიპოვოს დააკვირდეს, თუ რას იზამს საგანი, რა დემარტება მას, რა თვისებას გამოიჩენს იგი. ამიტომაც, რომ იმ ხანას, რომელიც პირველი წლის მესამე მეოთხედში იწყება, ხოლო მეოთხეში განსაკუთრებით სწრაფი ტემპით ვითარდება, სწორედ „ექსპერიმენტული თამაშის“ სახელწოდებით აღვნიშნავთ.

ამრიგად, ამ პერიოდის ძირითადი აზრი ნათელი ხდება: იგი, რასაკვირველია, ობიექტურად მონაცემ საგანთა მასალად გამოყენების ხანას არ წარმოადგენს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს თითქოს ამ პერიოდის აზრი მხოლოდ და მხოლოდ მოტორულ ფუნქციათა გაფორმებაში მდგომარეობდეს, როგორც ბიულერს ჰგონია. უეჭველია, რომ ბავშვის რეაქციები თვით ობიექტშიც გარკვეულ ცვლილებებს იწვევენ და ეს, რა თქმა უნდა, ბავშვისთვის უზო-უველოდ არ იკარგება. შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამიტომ ამ ხნის თამაშის მნიშვნელობა საგანთა ამ გზით გამოაშკარავებულ თვისებათა გაცნობის ეფექტით ამოიწურებოდეს, როგორც გროსი ან შტერნი ფიქრობენ.

უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყოდით, რომ ბავშვის ქცევის აზრი აქაც ისაა, რაც წინა საფეხურზე — გაცნობა და დაუფლება იმ ახალი სინამდვილისა, რომელიც მის წინაშე პირველად მეორე-მესამე თვეში ობიექტური სამყაროს სახით აღიმართება. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი „ექსპერიმენტული თამაშის“ პერიოდში თავის სენსორულსა და მოტორულ ფუნქციებს ან-ვითარებს, მაგრამ არა როგორც ცალკეს, ურთიერთზე დამოუკიდებელს ძალებს, არამედ როგორც ერთს განუყრელ მთლიანს.

ამგვარად, აღქმათა და სათანადო მოძრაობათა შეთანხმების პროცესი თანდათანობით წინ მიდის; და საგულისხმოა, რომ სწორედ ამ ხანაში ისახება ის სპეციფიკური ფუნქცია, რომელიც შესაძლებლობას აძლევს ადამიანს რაც შეიძლება უკეთ შეუთანხმოს თავისი მოძრაობები აღქმული სინამდვილის თავისებურებას: ინტელექტის პირველი ჩანასახი აქ უნდა ვეძიოთ.

4. თავისი მანიპულაციების დროს საგნებთან ბავშვს ხშირად უხდება ყურადღების მიქცევა, რომ, მაგალითად, ზოგ საგანს ასეთი ხმა აქვს, ზოგს ისეთი; საგანს რომ ხელი გაუშვათ, იგი ძირს დაეცემა, რომ ქალაქის დიდი ფურცელი შეიძლება პატარ-პატარა ნაწილებად აქციოთ... ერთი სიტყვით, ბავშვს საგანთა და მოვლენათა შორის არსებულის სხვადასხვაგვარი მიმართების უამრავი მაგალითები აქვს.



პირველ ხანებში ესენი არავითარ ინტერესს არ წარმოადგენენ მისთვის. მაგრამ შემდეგში, რაც უფრო წინ მიდის მისი სენსორულ-მოტორული ცენტრების მომწიფების საქმე, რაც უფრო მეტ ძალას პოულობს იგი ობიექტურ საგნებზე, მდგომარეობა მით უფრო იცვლება: იგი იძულებული ხდება — საგნებზე კიდევ უფრო მეტი ძალაუფლების მოსაპოვებლად — ახალი საშუალებების ძებნა დაიწყოს და ერთ მშვენიერ დღეს აღმოაჩინოს, რომ ცალკე საგნები ურთიერთისაგან სრულიად დამოუკიდებელ ერთეულებს როდი შეადგენენ, არამედ მათ შორის ერთგვარი კავშირი, ერთგვარი მიმართება არსებობს.

სკუპინი თავისი 0,4+8 ბავშვის თამაშს ასე აგვიწერს: მას ხელიდან უვარდება სათამაშო ჯამბაზი და მის ყურადღებას ჭლარტნი იპყრობს. იგი თვლით ეძებს სათამაშოს და როდესაც დაინახავს, ერთხანს მასზე თვალს შეაჩერებს. ხოლო, როდესაც სათამაშო ისეთ ადგილას დაეცემა, რომ ბავშვს მისი დანახვა აღარ შეუძლია, მაშინ თითქმის იმ წამსვე ივიწყებს მას და თავის ყურადღებას სხვა მხრივ მიმართავს...

ჩვენ ვხედავთ, რომ აქ ბავშვი ხელიდან გავარდნილ სათამაშოს მალე ივიწყებს. მაგრამ რამოდენიმე თვის შემდეგ ბავშვის რეაქცია ასეთი შემთხვევების მიმართ საგრძნობლად იცვლება: ხელავს იგი სათამაშოს თუ არა, ერთხანს იგი მაინც ახსოვს და მის აღებას ცდილობს.

მაგრამ როგორ იქცევა იგი, როდესაც აღებას ვერ ახერხებს?

როდესაც ერთს ცხრა თვის ბავშვს სათამაშო გაუვარდა ხელიდან და მისი აღება ვერ მოახერხა, მან, სრულიად მოულოდნელად, მეორე სათამაშო ისროლა მისკენ.

რას ნიშნავს ეს? ჩვენ ასე შეგვიძლია ვიმსჯელოთ ამ შემთხვევის შესახებ: ბავშვმა სათამაშო დაკარგა. ტაცების აქტიდან არაფერი გამოდის: სათამაშო შორსაა, მაგრამ სათამაშო მას გაუვარდა ხელიდან და წაგორდა იქ, სადაც ეხლა ხელმიუწვდომელი დევს და, აი, ერთბაშად ეს მიმართება, სახელდობრ: რომ სათამაშო მისგან წავიდა და რომ იგი მასვე უნდა დაუბრუნდეს — აი, ეს მიმართება განიცდება მის მიერ და, ამრიგად, ყურადღების საგნად იქცევა. რაღაცნაირად მოხდა სათამაშოს წასვლა, იგი როგორმე მასვე უნდა დაუბრუნდეს; იქეთ და აქეთ მიმართება სუბიექტისა ობიექტისადმი, ბავშვისა სათამაშოსადმი — აი, რისი ობიექტივაცია ხდება აქ. ჩვენს წინაშე ბავშვის ინტენციონალური რელაციის წვდომის ანუ აზროვნების დაბადების მომენტი. სახელდობრ, ბავშვი აქ პირველად წვდება სათანადო საშუალების ან იარაღის დახმარებით რისამე მიზეზობრივად გამოწვევის შესაძლებლობის აზრს, ვინაიდან ის საშუალება, რომლითაც ბავშვი დაკარგული საგნის დასაბრუნებლად სარგებლობს, ბავშვის ხელში პირველ იარაღად იქცევა.

ამგვარად ჩვენ ვხედავთ, ბავშვის ქცევას ის აზრი უნდა ჰქონდეს, რომ ბავშვი პირველად წვდება აქ მიმართებას, რომელიც მისსა და ობიექტს შორის არსებობს, პირველად აქცევს მას დაკვირვების საგნად, პირველად ახ-



დენს მის ობიექტივაციას და ამ ნიადაგზე ებადება აზრი დაკარგულის ასაღმართად მთავრად სათამაშოს იარაღად გამოყენებისა.

ბიულეტენი სპეციალური ცდები დააყენა იმის გამოსარკვევად, თუ რა დროიდან უჩნდება ბავშვს იარაღის გამოყენების უნარი. იგი ასე მოიქცა: მოათავსა ბავშვისათვის საინტერესო საკმელი ისეთ ადგილას, რომ ბავშვს იგი კარგად დაენახა, მაგრამ ხელით ვერ მისწვდომოდა მას. მაგრამ იქვე მის ახლოს ძაფის ერთი ბოლო იყო, რომლითაც საკმელის ახლო მოწვევა და ამგვარად ხელში ჩაგდება შეიძლებოდა, რადგანაც იგი საკმელზე იყო მიმაგრებული. იმისათვის, რომ ბავშვს ძაფით ესარგებლებია, იგი უნდა წვდომოდა მიმართებას მიზანსა და საშუალებას შორის, იგი უნდა მიმხედარიყო წინასწარ, რომ საკმელის მოწვევა ძაფის საშუალებით შეიძლებოდა. მოკლედ, მის ცნობიერებაში უნდა გაჩენილიყო აზრი, რომ საგანი (ძაფი) არა მარტო თავისთავად წარმოადგენს ღირებულებას, არამედ იგი შეიძლება რაიმე მიზნის საშუალებადაც გამოდგეს, — იარაღად, რომელიც მიზნის განსახორციელებლად შეიძლება გამოიყენო.

გამოირკვა, რომ პირველად მხოლოდ ცხრა თვის ბავშვი ახერხებს ძაფის საშუალებით საკმელის მოწვევას. მაგრამ აქ ამას მხოლოდ სპორადიული, შემთხვევითი ხასიათი აღმოაჩნდა: ბავშვმა მარტო ორჯერ ისარგებლა ამ იარაღით; ჩვეულებრივ კი, ძაფს არავითარ ყურადღებას არ აქცევდა: მიუხედავად იმისა, რომ ექსპერიმენტატორმა რამოდენიმეჯერ ხელშიც კი ჩაუღვია მას ძაფი, ბავშვში ეს მაინც არავითარ ეფექტს არ იწვევდა. სამაგიეროდ, მეათე თვის ბოლოს მდგომარეობა იმდენად შეიცვალა, რომ ამიერიდან, სადაც უნდა მოგეთავსებია ძაფის ბოლო, მარცხნივ თუ მარჯვნივ, ცოტა მოშორებით თუ უფრო ახლოს, — ბავშვი ყოველთვის შეუცდომლად დაავლებდა მას ხელს და სანუკვარ ობიექტს თავისკენ მიაქანებდა.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ უკვე ათი თვისათვის ბავშვს საგანთა ურთიერთ მიმართების პირველი აზრი უჩნდება. თავის მანიპულაციებში, რომელსაც იგი საგნების მიმართ ახდენს, ამ ახალ მომენტს აწყდება და ბოლოს მალე იმით სარგებლობასაც იწყებს. ეს მიმართების პირველი ფორმას, რომელსაც ბავშვი ყველაზე ადრე წვდება, როგორც ბიულეტენის ცდებიდან ჩანს, მიზანსა და საშუალებას შორის არსებული მიმართება უნდა იყოს. იგი თავს იჩენს ბავშვის მიერ იარაღის მიზანშეწონილად გამოყენების ფაქტში.

როგორც დავინახეთ, ეს 9—10 თვეში ხდება და სწორედ ამ დროისათვის კიდევ ერთი თვალსაჩინო გარემოება იჩენს თავს: „ექსპერიმენტული თამაშის“ შემთხვევათა რიცხვი სწორედ ესხა იწყებს არაჩვეულებრივ სწრაფი ტემპით განვითარებას. თუ ცხრა თვემდე ასეთი თამაში, საშუალოდ, 40“ გრძელდებოდა, ხოლო შემდეგი სამი თვის განმავლობაში მისი ხანგრძლივობა უკვე 144“-მდე აღის, ხომ არ უნდა ვივთხარებოთ, რომ ამ მოვლენას რაიმე კავშირი უნდა ჰქონდეს იმ გარემოებასთან, რომ საგანთა მიმართების წვდომის უნარი სწორედ ამ თვეებში უჩნდება ბავშვს?

უპირველი, ექსპერიმენტული თამაში რომ ესხა იხევა მარტო სენსორულისა და მოტორული ფუნქციების ამოქმედების მოთხოვნილებას აკმაყოფი-



ლებდეს, მისი ხანგრძლივობის ეგოდენ სწრაფი და ერთბაში გაზრდილობა ლიად გაუგებარი იქნებოდა. უნდა ვიფიქროთ, რომ ობიექტური სინამდვილე ახლად აღმოჩენილი მხარე, მიმართება, რომელიც ცალკე საგანთა და მოვლენათა შორის არსებობს, არაჩვეულებრივი ინტენსიობით იტაცებს ბავშვს და ექსპერიმენტული თამაში ამ მიმართებათა აღმოჩენის, მათი წვდომის სპეციფიკური ძალის, ინტელექტუალური ფუნქციების, ამოქმედებას უნდა იწვევდეს. რაკი ამით მისი განვითარების ახალი იმპულსი ჩნდება, საკვირველი არაა, რომ ბავშვის ინტერესი მისადმი სწორედ ამ დროისათვის აკეთებს ეგოდენ თვალსაჩინო ნახტომს.

ექსპერიმენტული თამაში, რომლისადმიც ინტერესის განსაკუთრებული განვითარება მიმართებათა აღმოჩენის უნარის აქტიობით აიხსნება, თავის მხრივ ამ უკანასკნელის განვითარების პროცესს უწყობს ხელს. ჩვენ ქვემოთ დავინახავთ, რომ მალე ბავშვი კიდევ ერთი ახალი მიმართების აზრს სწვდება. ეს არის აზრი ბეგრათა კომპლექსისა და საგნის მიმართების შესახებ, აზრი სიტყვასა და მის მნიშვნელობას შორის არსებული დამოკიდებულების შესახებ.

ამრიგად, უეჭველი ხდება, რომ ექსპერიმენტული თამაშის აზრი ბავშვის სენსორულის, მოტორულისა და, დასასრულ, აგრეთვე ინტელექტუალური ფუნქციების შეთანხმებული ამოქმედების უნარის განვითარებაში უნდა ვეძიოთ.

XIV. თამაშის თეორიები (უნივერსალური განლაშის თეორია)

1. ეხლა ჩვენს წინაშე დგება საკითხი, თუ რატომ თამაშობს ბავშვი მართლაცდა, როდესაც ცოცხალ ორგანიზმს რაიმე გარკვეული მოთხოვნილება აქვს, იგი განსაზღვრული მოძრაობების საშუალებით ცდილობს მის დაკმაყოფილებას: ან გაუბრბის მტერს, ან შეუტევს მას, ან ეძებს და აგროვებს საკვებს, თუ იგი მზამზარეულადაა მოცემული, ანდა გარდაქმნის მას, თუ სხვაგვარად მისი მოხმარება არ შეიძლება. ადამიანისათვის განსაკუთრებით ეს უკანასკნელია დამახასიათებელი: იგი თავის რთულ მატერიალურ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად მოცემულ ნივთიერ მასალას სათანადო მიმართულებით გარდაქმნის.

რამდენადაც ყველა ეს პროცესები გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ემსახურებიან, მათი წარმოშეება და მათი განვითარების იმპულსი ნათელია. სამაგიეროდ, სულ სხვაა ბავშვის თამაში. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვი სხვადასხვა ნივთიერ საგნებზე ათასგვარ მანიპულაციას აწარმოებს; ამას მიტომ კი არ შვეება, რომ რაიმე გააკეთოს: საგანს ისეთი სახე მისცეს, რომ თავისი გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილება შესძლოს. არა, საგანს მხოლოდ მანამ აქვს ბავშვისათვის მნიშვნელობა, სანამ იგი თამაშობს; თამაშის პროცესი რომ გათავდება, ამასთან ერთად საგნების როლიც ამოწურულად უნდა ჩაითვალოს. ერთი სიტყვით, მაშინ, როდესაც, მაგალითად, შრომის შემთხვევაში საგანი მხოლოდ მას შემდეგ აშკარავებს თავის ღირებულებას, რაც



შრომითი მოძრაობები მის მიმართ დამთავრდებოდნენ, თამაშის შემთხვევაში, პირიქით, საგანს მხოლოდ მანამ აქვს ღირებულება, სანამ მასზე ნაწარმოები მოძრაობები დასრულდებოდნენ.

მაშასადამე, სრულიად არ ჩანს, თუ რა აიძულებს ბავშვს პირველი შეხედვით ეგოდენ „უსარგებლო“ და „უაზრო“ მოძრაობები ეგოდენ დაუღალავად აწარმოოს.

გარდა ამისა, არის მეორე საკითხიც, რომელიც პირველზე არა ნაკლებ საინტერესოა. საქმე ისაა, რომ თამაში გარკვეულ მოძრაობათა კომპლექსს ანდა — განსაკუთრებით შემდეგ ხანებში — მოძრაობათა მთელ სისტემას წარმოადგენს. მაგრამ იგი ხომ გარკვეული მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას არ ემსახურება. მაშ საიდან უნდა ჰქონდეს მას ეს გარკვეული ხასიათი. ერთი სიტყვით, როგორ უნდა აიხსნას, რომ ბავშვი სწორედ ასე თამაშობს და არა ისე, რომ თამაშს სწორედ ეს გარკვეული შინაარსი აქვს და არა ქაოტურ მოძრაობათა თანამიმდევრობას წარმოადგენს?

2. სპენსერის თამაშის თეორიას განსაკუთრებით პირველი საკითხი აქვს მხედველობაში. იგი იმ აზრს ეყარება, რომ ბავშვის ორგანიზმში მეტი ენერჯია გროვდება, ვიდრე მის აქტუალურ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად საჭირო. ეს ზედმეტი ენერჯია გამოყენებას ეწრაფვის და იმ მოძრაობათა სახით იჩენს თავს, რომელთაც ბავშვის აქტუალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებასთან საერთო არაფერი აქვთ და რომელნიც ამიტომ ე. წ. თამაშის შინაარსს ჰქმნიან. თამაში, ამგვარად, ჰარბი ენერჯიის განტვირთვის მიზანს ემსახურება. რა თქმა უნდა, ეს მიზანი ბავშვის მიერ სუბიექტურად არ განიცდება: იგი მხოლოდ მისი თამაშის მოძრაობების ობიექტურ აზრს შეადგენს.

ეჭვი არაა, პირველი შეხედვით ეს ე. წ. განტვირთვის თეორია თამაშის წარმოშობის საკითხს საკმაოდ დამაკმაყოფილებლად სჭრის; ყოველ შემთხვევაში, უდაოდ, ანგარიშს უწევს ბევრს ისეთ ფაქტს, რომელიც თუ არ ამ თეორიის მიხედვით, სხვაგვარად ძნელი ასახსნელი იქნებოდა. შტერნი აღნიშნავს, რომ ბავშვის თამაშის დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ იგი ყოველთვის თანაბრად ინტენსიურად როდი მიმდინარეობს: გარდა იმისა, რომ, საზოგადოდ, თამაშის ინტერესის განსაკუთრებული გაცხოველებისა და შენელების ცალკე პერიოდები გვხვდება, გარდა ამისა, უეჭველია ისიც, რომ ბავშვის თამაშის ინტერესის ინტენსივობა მისი ორგანიზმის ჯანმრთელობის მდგომარეობასთანაც უნდა იყოს დაკავშირებული.

პილდა 0,6+15. „მძიმე ფილტვების ანთებამ მალალი ტემპერატურით ბავშვი ოთხი დღით აპათიისა და უჭედილობის მდგომარეობაში ჩააყენა. ტემპერატურის დაკლებასთან ერთად აპათური მდგომარეობაც შესუსტდა და, როდესაც ჰამა ძველებურად იქნა განახლებულს (ექვსი დღის შემდეგ), ერთბაშად სრულიად მოულოდნელად სულიერმა ცვლილებამ იჩინა თავი. ბავშვი აღზნებული მხიარულების მდგომარეობამ დაიპყრო; პილდა ისე აღფრთოვანებული ჰქოდა, ჰყვიროდა და „მოგვითბობდა“, რომ მის ნახვას არაფერი სჯობდა. ეტყობოდა, თითქოს სიცოცხლის ხალისი ავადმყოფობის შემდეგ კიდევ უფრო გაძლიერებულიყო და ყოველ საშუალებას ხმარობდა, რათა გამოაშკარავებულიყო“.



მაგრამ რატომ მიინც და მიინც ამ გარკვეულ მოძრაობათა იჩინოს თავი ჰარბი ენერჯის დაცლის ტენდენციამ? რატომ მიინც ეს გარკვეული შინაარსი აქვს ბავშვის თამაშს, ეს სპენსერის თეორიის არსიდან სრულიად არ გამომდინარეობს. ამიტომ სპენსერს აქ მეორე პრინციპის შემოღება უხდება, რომელსაც პირველთან არსებითად არავითარი კავშირი არ აქვს, სახელდობრ, წაბაძულობის პრინციპისა.

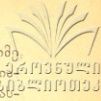
3. სამაგიეროდ, კ. გროსის ცნობილი თეორია თამაშისა სწორედ ამ მხარეს უწევს ანგარიშს. მართალია, თამაშის მოძრაობები უშუალოდ თითქმის არავითარ მიზანს არ ემსახურებიან, მაგრამ უეჭველია, რომ მათ მიინც დიდი მნიშვნელობა აქვთ: თამაშის საშუალებით ბავშვი მომავალი, სერიოზული ცხოვრებისათვის ემზადება—თამაშის პროცესში იგი სწორედ იმ ფუნქციებს ამოქმედებს, რომელნიც შემდეგ ცხოვრების ამოცანათა გადასაჭრელად გამოადგება. თამაში, მაშასადამე, პროცესია, რომელიც ბავშვს სერიოზული ცხოვრებისათვის ამზადებს. ამიტომ გასაგებია, რომ თამაშს სრულიად გარკვეული შინაარსი აქვს: ბავშვი ტიტინობს, თითქოს იგი ლაპარაკობდეს; ნამდვილად იგი მხოლოდ ემზადება ამ უკანასკნელისათვის; ბავშვი ფეხებს ამოძრავებს რითმულად, თითქოს მიდიოდეს; ნამდვილად იგი იმ ფუნქციებს ანვითარებს, რომელიც სიარულისათვისაა საჭირო. ერთი სიტყვით, თამაშის შინაარსი იმ ობიექტური მიზნით არის ნაკარნახევი, რომელიც მას, როგორც ცხოვრებისათვის მოსამზადებელ სავარჯიშო კურსს, აქვს დასახული.

მართლაც, თამაშის შინაარსის ყურადღებით შესწავლა გვიჩვენებს, რომ იგი ისეთია, თითქოს ბავშვის წინაშე მართლა სერიოზული ამოცანა იდგეს, სწორედ ისეთი, როგორიც შემდეგ დადგება მის წინაშე, როდესაც ის გაიზრდება. ეს განსაკუთრებით ნათლად ბავშვის განვითარების შემდეგ ფაზებში იჩენს თავს. ამდენად კ. გროსის თეორია საქმის ნამდვილ მდგომარეობას უწევს ანგარიშს. იგი უეჭველად გასაგებად ხდის, თუ რატომ ასე თამაშობს ბავშვი და არა ისე. სამაგიეროდ, თამაშის წარმოშობის საკითხს იგი ოდნავაც ვერ სწყვეტს.

ამგვარად, ორივე თეორია — სპენსერისა და გროსისა — მხოლოდ ცალ-ცალკე საკითხებს ეხება, რომელიც ჩვენს წინაშე თამაშის შესწავლის დროს დგება. ხოლო, რაც შეეხება თამაშის პრობლემის მთლიან გადაწყვეტას, ამას ვერც ერთი მათგანი ვერ ახერხებს.

4. ასეთსავე ცალმხრივ თეორიას იძლევა ბიულერიც. ვერც სპენსერისა და ვერც გროსის თეორია საკმარის ანგარიშს ვერ უწევს ერთს დამახასიათებელ ფაქტს, რომელიც ყოველ თამაშს ახლავს თან: იმ ხალისს, რომლითაც ბავშვი ხშირად ერთსა და იმავე მოძრაობას იმეორებს; იმ გატაცებას, რომლითაც იგი თამაშის პროცესში ათასგვარ სუბიექტურად უაზრო მანიპულაციას აწარმოებს: მართლაცდა, რა აიძულებს ბავშვს თავისი თამაშის ოპერაციები ეგოდენი დაჟინებით აწარმოოს? რა იმპულსი აქვს მას ამისთვის?

ბიულერი სწორედ ამ საკითხზე იძლევა პასუხს. ის ფიქრობს, რომ, გარდა იმ სიამოვნებისა, რომელსაც მოცემული მოთხოვნების დაკმაყოფილების შედეგად ვლბულობთ, კიდევ უნდა არსებობდეს ერთი თავისებური სა-



ზე სიამოვნებისა, რომლისთვისაც დამახასიათებელი ისაა, რომ იგი რაიმე ობიექტის ზეგავლენის შედეგად როდი ჩნდება, მსგავსად ჩვეულებრივი სიამოვნების გრძნობებისა, არამედ მხოლოდ ამა თუ იმ ფუნქციის ამოქმედებასთანაა დაკავშირებული. ამიტომ ბიულერი ამ სიამოვნების გრძნობას ფუნქციის სიამოვნებას (Funktionslust) უწოდებს. როდესაც ბავშვი თავის ამა თუ იმ ფუნქციას ამოქმედებს, იგი მარტო ამის გამო გრძნობს ერთგვარ სიამოვნებას, ე. წ. ფუნქციის სიამოვნებასო, — ამბობს იგი. ამიტომ ხდება, რომ იგი ამ სიამოვნების ხელახლა მისაღებად ერთსა და იმავე მოძრაობას იმეორებს, რამდენადაც ამით სათანადო ფუნქციას ამოქმედებსო. ამგვარად, ვასაგები ხდება, თუ რა აძულებს ბავშვს ეგოდენი გატაცებით და ხალისით ითამაშოსო.

როგორც ზემოთ დასახელებული თეორიები, ისე ბიულერის თეორიაც უეჭველად სწორ დაკვირვებას ეყრდნობა. მართლაცდა, თამაშის პროცესში რომ ბავშვი სიამოვნებას განიცდის და რომ ეს სიამოვნება მის ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების ნიადაგზე აღძრული სიამოვნება არაა, ეს უეჭველია. მაგრამ აქედან არ გამომდინარეობს, რომ თამაშის არსი სწორედ ამ განცდაში, ე. ი. ფუნქციონალურ სიამოვნებაში, უნდა ვეძიოთ. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ თამაშის ყველა თავისებურება, როგორც თავისი არსიდან, მარტო ფუნქციონალური სიამოვნების ცნებიდან უნდა გამომდინარებულყო და გროსის თეორიის ძირითადი პრინციპების მიღება ბიულერი-სათვის ან სრულიად არ უნდა ყოფილიყო საჭირო ანდა ნაჩვენები უნდა ყოფილიყო, თუ როგორ გამომდინარეობს თამაშის კონცეფცია, როგორც მოსამზადებელი სკოლისა, სწორედ ამ პრინციპიდან.

მეორეს მხრივ, ბიულერის თეორია არსებითად ფუნქციონალური სიამოვნების ფაქტის მარტოდა დადასტურებით კმაყოფილდება. ეს, რასაკვირველია, დიდი დამსახურებაა ბიულერისა ჩვენი მეცნიერების წინაშე. მაგრამ თამაშის შინაგანი ბუნების, მისი არსის ცხადსაყოფად მარტო ფაქტის დადასტურება არ კმარა: საჭიროა მისი ახსნაც; საჭიროა იმის ჩვენებაც, თუ როგორ წარმოიშვა ეს ფაქტი. თამაშის სწორი თეორიისათვის იმ შინაგანი აუცილებლობის ნათელყოფაა აუცილებელი, რომლითაც ე. წ. ფუნქციონალური სიამოვნება სწორედ თამაშის შინაგანი ბუნებიდან გამომდინარეობს.

5. ჩვენ არ შევეჩებით სხვა თეორიებს: მათ არც იმდენი გავლენა ჰქონდათ ჩვენს მეცნიერებაში, რომ მათზე შეჩერება აუცილებელი იყოს და არც იმდენი მნიშვნელობა საკითხის სწორი გადაჭრის ცდისათვის, რამდენიც ჩვენ მიერ აღნიშნულს თეორიებს აქვთ. საკითხის მდგომარეობა და მისი უარესად პრინციპული და პრაქტიკული მნიშვნელობა გვაძულებს საკუთარი თეორიის შემუშავება ვცადოთ, თეორიისა, რომელიც თამაშის ცალკე მხარეებისა და თვისებების აღნიშვნითა და მერე მათი დაუსახუთებელი კანზოგადებით კი არ დაკმაყოფილდება, არამედ თამაშის შინაგან ბუნებას გააშუქებს, საიდანაც შესაძლებელი იქნება თამაშის ყველა ცნობილი თავისებურებების ლოგიკური აუცილებლობით გამოყვანა.



მაშ როგორ უნდა გვესმოდეს თამაშის ძირითადი არსი? როდესაც ფუნქციონალური ტენდენციის ცნების დახასიათებას ვცდილობთ, აღნიშნეთ, რომ ყოველი ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივ მდგომარეობას მოძრაობა, აქტივობა შეადგენს. ეს იმას ნიშნავს, რომ შეუძლებელია მას რაიმე ძალა, რაიმე ფუნქცია ჰქონდეს და ეს უკანასკნელი მანამ უმოქმედოდ იყოს დაცული, სანამ ამ მდგომარეობიდან მას რაიმე გარე იმპულსი არ გამოიყვანს. ამა თუ იმ ფუნქციის, ამა თუ იმ ძალის არსებობა ბუნებრივად მის მოქმედებას, მის აქტივობას ნიშნავს. სხვანაირად არც შეიძლება იყოს: საქმე ისაა, რომ ყოველს შინაგანს გარეგანი ესაჭიროება, ყოველ ფუნქციას შესატყვისი ობიექტი. მაშასადამე, შეუძლებელია იგი ისე არსებობდეს, რომ ამ გარეგანისაკენ არ ისწრაფოდეს. ამიტომ არ არის აუცილებელი, რომ ცოცხალი ორგანიზმისათვის მისი ძალების ასამოქმედებლად უთუოდ რაიმე სასიცოცხლო მოთხოვნილების ნიადაგზე გარე გამლიზიანებლის იძულებითი ზემოქმედება იყოს საჭირო. ცოცხალი ორგანიზმის ეს ბუნებრივი თავისებურება, როგორც ვიცით, ფუნქციონალური ტენდენციის სახით იჩენს თავს.

მაშასადამე, შევდგომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ცოცხალი ორგანიზმისათვის მისი ძალები უბრალო საშუალებათ წარმოადგენდნენ, რომელთაც იგი მხოლოდ მაშინ მიმართავს, როდესაც თავის სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად გარე გამლიზიანებელთა ზემოქმედების გამო დარღვეული წონასწორობის აღდგენას ესწრაფის. არა, ორგანიზმის ძალების ამოქმედება არა მხოლოდ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებელ საშუალებათა ამოქმედების სახით იჩენს თავს, არამედ თავისთავადაც, გარეშე ყოველგვარი საშუალების როლის შესრულებისა, — მართო იმ ფაქტის გამო, რომ ისინი არსებობენ ვითარცა შინაგანი, რომელსაც გარეგანი ესაჭიროება: ძალის არსებობა ნიშნავს მის მოქმედებას. მისი არსებობა შეიძლება მხოლოდ დინამიკური ხასიათის იყოს.

ეხლა მივმართოთ ბავშვის ძალების ზოგად ანალიზს. როგორც ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, ბავშვი ისეთ პირობებში ცხოვრობს, რომ ზოგიერთი თავისი სასიცოცხლო მოთხოვნილების დაკმაყოფილება საკუთარი ძალებით უნდება. ამ საერთო წესიდან გამონაკლისს ახლდაბადებული ბავშვიც კი არ შეადგენს. მით უმეტეს უნდა ითქვას ეს პირველი წლისა და უფრო მოზრდილი ბავშვის შესახებ. ბავშვის ასაკობრივი გარემო, ჩვეულებრივ, ისეთია, რომ იგი სიტუაციების მთელ რიგს ჰქმნის, რომელთა გარდაქმნაც ბავშვის ძალებზეა მინდობილი. მეორეს მხრივ, იმავე ასაკობრივი გარემოს ცნება ნათელჰყოფს, რომ ყველა თავის მოთხოვნილებას ბავშვი თავისი საკუთარი ძალებით არ იკმაყოფილებს და, ჩვეულებრივ, მისთვის დიდები ზრუნავენ.

აქედან ცხადია, რომ ყოველს მოცემულ ასაკში ბავშვს ძალების განსაზღვრული მარაგი ესაჭიროება, რათა მისი არსებობა შესაძლებელი შეიქმნეს. სანამ უშოდ ავიდოთ თუნდ ახლდაბადებული ბავშვი. როგორც ვიცით, მან რომ სიცოცხლე შესძლოს, წოვისა და სუნთქვის ფუნქციების საჭიროებისდა მიხედვით დამოუკიდებლად ამოქმედების უნარი უნდა ჰქონდეს. მაგრამ ეს



არის და ეს. სხვა ძალები მისთვის ბიოლოგიურად სრულიად ზედმეტად უნდა და ჩაითვალოს, რადგანაც თითქმის ყველა მისი დანარჩენი მნიშვნელოვანი მოთხოვნების დაკმაყოფილებისათვის ღირებულება ზრუნავენ.

მიუხედავად ამისა, ბავშვის ძალების მარაგი მარტო ბიოლოგიურად აუცილებელი ფუნქციებით არ ამოიწურება.

რა ასაკის ბავშვიც უნდა აიღოთ, გარდა იმ ძალებისა, რომელიც მისი არსებობისათვისაა საჭირო, მის განკარგულებაში ძალების საკმაოდ ფართო წრე შიიზოვება, რომელთა არსებობასაც ამჟამად მისთვის არავითარი ბიოლოგიური მნიშვნელობა არა აქვს. მაგალ., რად უნდა ახალდაბადებულს ფეხები, ხელები, მხედველობის, სმენისა და სხვა ორგანოების მთელი რიგი. თავისი მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად მას არც ერთი ამ ორგანოს ფუნქციის ამოქმედება არ უხდება. მიუხედავად ამისა, ყველაფერი ეს მას მაინც აქვს.

იბადება საკითხი: თუ ბიოლოგიურად, განვითარების მოცემულ საფეხურზე, არც ერთი ამ ორგანოს ფუნქცია საჭირო არაა, მაშ, საიდან აქვს ყველაფერი ეს მაინც ბავშვს? პასუხი მემკვიდრეობის ცნებაში უნდა ვეძიოთ. ახალდაბადებული ბავშვი ევოლუციის კიბის განსაზღვრულ საფეხურზე მდგომის, ცოცხალი ორგანიზმის, ადამიანის შვილია. როდესაც იგი იბადება, მისი ორგანიზმი სტრუქტურულად უკვე საბოლოოდ გაფორმებული ადამიანის ორგანიზმი და, როგორც ასეთი, მემკვიდრეობის კანონის აქტუალობის ძალით იმთავითვე ყველა იმ შესაძლებლობას შეიცავს, რომელიც მისი მშობელი თაობისათვის არის დამახასიათებელი. მაშასადამე, ბავშვი არა მარტო იმ ძალებითაა აღჭურვილი, რომელიც განვითარების მოცემულ საფეხურზე მისთვის ბიოლოგიურად მნიშვნელოვანი არიან, არამედ იმ ძალებითაც, რომელიც მისთვის ჯერ კიდევ არაა, მაგრამ მისი მშობლებისათვის არიან ბიოლოგიურად აუცილებელნი.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ბავშვის შესაძლებლობათა მარაგში ძალთა ორი ჯგუფი უნდა გავარჩიოთ: ერთი ჯგუფი მისთვის ბიოლოგიურად არის აუცილებელი, მეორე — ბიოლოგიურ გამოყენებას მოკლებულია. მაგრამ ეს გარემოება სრულიად არ არის საკმარისი, მათი მემკვიდრეობით გადაცემის შესაძლებლობა და, მაშასადამე, მათი ფაქტიური არსებობა უარყოფილ იქნეს.

როგორც ვიცით, შეუძლებელია რაიმე ძალა, რაიმე ფუნქცია ისე არსებობდეს, რომ არ მოქმედებდეს. ბავშვის ბიოლოგიურად აუცილებელი ფუნქციები მის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების იმპულსით მოქმედებენ. ამდენად მათი არსებობა და ფუნქციობა ექვს არ იწვევს. მაგრამ რა უნდა ითქვას მეორე ჯგუფის შესახებ? მათი არსებობა მემკვიდრეობის ფაქტს ემყარება. მაგრამ ხომ ისინიც უნდა მოქმედებდნენ, ვინაიდან, როგორც ვიცით, ძალის ან ფუნქციის ბუნებრივ მდგომარეობას აქტიობა შეადგენს. რაღა ამოქმედებს მათ? სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების იმპულსზე ამ შემთხვევაში ზედმეტი იქნებოდა ლაპარაკი. მაშ, სად უნდა ვეძიოთ მათი ამოქმედების იმპულსი? პასუხი ჩვენთვის უდაოა: იგი ფუნქციონალური ტენდენციის ცნებაში უნდა ვეძიოთ.



ამრიგად, ყოველი მოცემული ასაკის ბავშვის ძალები და ფუნქციონირებაში მოქმედებაში იმყოფებიან: ძალების ერთი ჯგუფი მის სასიცოცხლო უზრუნველყოფის ნიშნულზე იმპულსით მოქმედებს. ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ბავშვის მოქმედების იმ ფორმებთან, რომელნიც ორგანიზმის აქტუალური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას ისახევენ მიზნად. ძალების მეორე ჯგუფი, რომელთა არსებობაც მარტო მეგვიდრეობას ეყრდნობა, ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე იჩენს აქტიობას. ცხადია, ორგანიზმის ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზნთან მას კავშირი არა აქვს. მაშასადამე, აქ ძალთა მოქმედების იმ ფორმასთან გვაქვს საქმე, რომელიც თამაშის სახელწოდებითაა ცნობილი.

ამრიგად, ჩვენი თეორიის მიხედვით, თამაშის ძირითად არსს, მის შინაგან ბუნებას, ბავშვის ბიოლოგიურად არა აქტუალურ შესაძლებლობათა, ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით გამოწვეული, აქტივაცია შეადგენს.

რამდენად სწორია ეს თეორია, ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად აუცილებელია, თამაშის არსის ასეთი კონცეფციის მიხედვით, მას სწორედ ის თავისებურება ახასიათებდეს, რომელიც მისი დესკრიპტული ანალიზის შედეგად არის მიღებული.

დავიწყოთ ჯერ იმის განხილვით, თუ რა მიმართება არსებობს ბავშვობის ასაკის სხვადასხვა პერიოდში, ზოგადად, სერიოზული საქმიანობისა და თამაშის ხვედრით წონათა შორის. თუ თამაში მეგვიდრეობით მიღებულ შესაძლებლობათა ფუნქციონალური ტენდენციის აქტივაციის ფორმას წარმოადგენს, მაშინ ცხადია, რომ თამაშის შემთხვევებთან მით უფრო ხშირად უნდა გვეკონდეს საქმე, რაც უფრო იშვიათად აიძულებს გარემო ბავშვს თავის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზნით თვითონ ამოქმედოს თავისი ძალები. ჩვენ ვიცით, რომ ასაკობრივი გარემო, ბავშვის ასაკის წინსვლასთან ერთად, ფართოვდება და სულ უფრო და უფრო ხშირად უყენებს მას ამოცანებს, რომელთა გადაჭრაც მას საკუთარი ძალებით უხდება. აქედან ცხადია, რომ თამაშის შემთხვევების წრე ასაკის წინსვლასთან ერთად უნდა ვიწროვდებოდეს და ის ძალები, რომელნიც წინა ასაკში მარტო ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით მოქმედებდნენ და მაშასადამე, თამაშის შინაარსს იძლეოდნენ, ახლა თანდათანობით აქტუალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზნით უნდა იწყებდნენ მოქმედებას. ამრიგად, თამაშის შემთხვევათა წრე ასაკის წინსვლისა და მიხედვით თანდათან უნდა ვიწროვდებოდეს, ხოლო სერიოზული საქმიანობისა, პირიქით, უნდა ფართოვდებოდეს.

მეორეს მხრივ, რადგან ასაკობრივი გარემოს ორგანიზაცია მშობელთა სოციალურ-ეკონომიურსა და კულტურულ მდგომარეობაზეა დამოკიდებული, თამაშის შემთხვევებს ეკონომიურად და კულტურულად ჩამორჩენილი წრეების ბავშვებს შორის უფრო იშვიათად უნდა ვხვდებოდეთ, ვიდრე ამ მხრივ უფრო მაღალ საფეხურზე მდგომი წრეების ბავშვთა შორის.

ფაქტობრივ მასალა, რომელიც თამაშის გავრცელებულობის შესახებ მოიპოვება, სავსებით ამართლებს ორსავე ამ მოლოდინს: ცნობილია, რომ, რაც



უფრო იზრდება ბავშვი, მით უფრო ნაკლებ თამაშობს იგი და, რაც უფრო „დაბალ“ წრეს ეკუთვნის იგი სოციალურ-ეკონომიურად, მით უფრო ვიწროა მისი თამაშის შემთხვევების წრე.

როდესაც გროსის თეორიას ვეცნობოდით, აღვნიშნეთ, რომ ეს თეორია სწორ დაკვირვებას ეყრდნობა: სახელობრ, იმას, რომ თამაშის ბიოლოგიური მნიშვნელობა, მართლაც, მომავალი ცხოვრებისათვის საჭირო ძალების გაწვრთნასა და მომზადებაში მდგომარეობს. მაგრამ გროსის თეორიის ძირითადი ნაკლი ის არის, რომ იგი ვერ ხსნის, თუ რატომ აქვს თამაშს სწორედ ასეთი ბიოლოგიური მნიშვნელობა. ჩვენი თეორიის მიხედვით კი არც შეიძლება სხვანაირად იყოს. მართლაცდა, ბავშვის თამაშის შემთხვევაში ფუნქციონალური ტენდენციით ამოქმედებულს მემკვიდრეობით მიღებულ ძალებთან გვაქვს საქმე. მაგრამ ეს ხომ ის ძალებია, რომელთაც ბავშვის წინაპარი არსებობისათვის ბრძოლის, ე. ი. სერიოზულ საქმიანობის პროცესში იყენებდნენ და თავის შთამომავლობას მემკვიდრეობით გადასცემდნენ: თამაშის პროცესში ბავშვი, ფუნქციონალური ტენდენციის ზეგავლენით, ხომ სწორედ ამ ძალებს ამოქმედებს და, როდესაც იგი ცხოვრების სერიოზული ამოცანების წინაშე წარსდგება, მან ამავე ძალებს უნდა მიმართოს. ერთი სიტყვით, თამაშში სწორედ ის ძალები მოქმედებენ და, მამასადამე, ვითარდებიან ამ იწვრთნებიან, რომელნიც ზრდადამთავრებული ადამიანის ცხოვრების ამოცანათა გადასაჭრელად არიან აუცილებელი. აქედან ცხადია, რომ თამაშში, მართლაც, მომავალი ცხოვრებისათვის საჭირო ძალების მოსამზადებელ სკოლას წარმოადგენს.

როდესაც სპენსერი თამაშის არსს ორგანიზმის ზედმეტი ენერჯის დახარჯვის აუცილებლობაში სჭერტს, იგიც სწორ აზრს უახლოვდება. მაგრამ, რამდენადაც ენერჯის ქვეშ ქვალიტატურად განსხვავებული ფუნქციების ფაქტს არ ჰკულისხმობს, იგი უძლური ხდება თამაშის ნამდვილი ბუნება გასაგები გახადოს. ამიტომაა, რომ იმ გარემოებას, რომ თამაშს ქცევის გარკვეული ფორმები აქვს, რომ იგი ზრდადარსებული ადამიანის შრომითი პროცესების ანალოგიურ შინაარსს შეიცავს, იგი ახალი პრინციპით, სახელობრ, წამბაძველობის პრინციპით ხსნის, რომელიც ზედმეტი ენერჯის დახარჯვის ცნებასთან არსებითად არავეითარ კავშირში არ იმყოფება.

ჩვენი კონცეფციის მიხედვით, თამაშში არა ზედმეტი ენერჯის, არამედ მოცემული ხნოვანობის ბავშვის ასაკობრივ გარემოსათვის ზედმეტი ძალების, ზედმეტი ფუნქციების ამოქმედებას წარმოადგენს. მაგრამ, რადგანაც ეს უკანასკნელნი ზრდადარსებული ადამიანის შრომის პროცესში შექმნილსა და გამოსაყენებელ ფუნქციებს შეიცავენ, რომელთაც იგი თავის შვილს მემკვიდრეობით გადასცემს, გასაგებია, რომ ამ უკანასკნელის თამაშში, როგორც ამ ფუნქციების აქტივაციის ფორმა, სწორედ ამ ფუნქციების, ე. ი. სერიოზული საქმიანობის ფუნქციების, აქტივობის სახეს ინარჩუნებენ.

დასასრულ, ბიულერის „ფუნქციონალური სიამოვნება“, მართლაც, დამახასიათებლად უნდა ჩაითვალოს თამაშისათვის. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ბიულერს შემდეგ ამ ცნებას თამაშის ვერც ერთი თეორეტიკოსი ვერ

აუქციევს გვერდს. მაგრამ რად იძლევა ფუნქციის ამოქმედება მაინც და მაინც სიამოვნებას, ბიულერის თეორიის მიხედვით, ეს სრულიად გაუგებარეობა. სულ სხვა უნდა ითქვას ჩვენი თეორიის შესახებ. თუ თამაში ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე ხდება, თუ იგი იმის შედეგს წარმოადგენს, რომ ბავშვს გარკვეული ძალების შესაძლებლობანი აქვს და ამ უკანასკნელთ არსებითად არ შეუძლიათ არ იმოქმედონ, მაშინ გასაგებია, რომ ყოველი დახშობა მათი აქტივობისა, ე. ი. ამ შემთხვევაში თამაშისა, — ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივი მდგომარეობის დარღვევა იქნებოდა და ამდენად მის მიერ უსიამოვნების სახით განიცდებოდა; ხოლო აღდგენა ამ ბუნებრივი მდგომარეობისა, ე. ი. არსებული ფუნქციების ამოქმედება — სიამოვნების სახით იქნებოდა ნაგრძნობი. ამიტომაც, რომ, მიუხედავად იმისა, რომ თამაში თავისი შედეგებით არც ერთს სასიცოცხლო მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას არ წარმოადგენს, იგი მაინც სიამოვნებას აღძრავს ბავშვში. თამაში რომ ფუნქციონალური ტენდენციის ამოქმედების შედეგი არ ყოფილიყო, მაშინ სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ საიდან ჩნდება ეს თავისებური განცდა. ამრიგად, ბიულერის თეორიის თანახმად, ბავშვი მიტომ თამაშობს, რომ იგი ფუნქციონალური სიამოვნების განცდას ესწრაფვის; ხოლო საიდან ჩნდება სიამოვნების გრძნობის ეს სახე, ამის ახსნას ბიულერი ვერ ახერხებს. ყოველ შემთხვევაში, არ ჩანს, რომ იგი თამაშის ბუნებასთან არსებითად იყოს დაკავშირებული. ჩვენი კონცეფციის მიხედვით კი ბავშვი მიტომ კი არ თამაშობს, რომ ფუნქციონალურ სიამოვნებას გრძნობს, არამედ მიტომ, რომ იგი თავისი ასაკისათვის ზედმეტი ძალებისა და მათი ფუნქციონალური ტენდენციის მატარებელია. ხოლო რაკი იგი თამაშობს, იგი ამ ტენდენციის მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს და, მაშასადამე, ამჟს სათანადოდ, ე. ი. სიამოვნების სახით, განიცდის.

ასეთია თამაშის ძირითადი არსი. ჩვენ ვხედავთ, რომ ყველა ის თავისებურება, რომელიც თამაშისათვისაა დამახასიათებელი და ამა თუ იმ თეორიას უღვევს საფუძვლად, ჩვენ მიერ დახასიათებული არსიდან ბუნებრივად გამომდინარეობს. უეჭველია, რომ ეს გარემოება ჩვენი კონცეფციის მართებულობის უტყუარ საბუთად უნდა ჩაითვალოს.

იმისათვის, რომ ჩვენი თეორია თამაშის ბუნების შესახებ ნათელი შეიქნეს, აუცილებელია კიდევ ერთს მნიშვნელოვან საკითხს შევხვთ. საქმე ისაა, რომ, ჩვენი შეხედულების მიხედვით, გამოდის, თითქოს თამაშს საესებით ბავშვის პიროვნების შინაგანი, მემკვიდრეობით მიღებული შესაძლებლობანი განსაზღვრავდნენ და რომ, მაშასადამე, გარემო ამ შემთხვევაში არავითარ როლს არ ასრულებდეს. მაგრამ საკითხის დაკვირვებითი ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ნამდვილად ეს ასე არ არის, რომ, პირიქით, გარემოს თამაშის შინაარსის განსაზღვრაში უეჭველად დიდი როლი აქვს დაკისრებული. მართლაცდა, ცნობილია, რომ ბავშვის თამაშის ვითარება იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა გარემოში უხდება მას ცხოვრება. ეს იმდენად ნათელია, რომ ზოგიერთი მკვლევარის აზრით თამაშის ნამდვილ არსს ბავშვის წამბაძველობა განსაზღვრავს.

რა უნდა ითქვას თამაშის ჩვენი თეორიის მიხედვით გარემოს როლის შესახებ?

ჯერ ერთი, ჩვენ ვიცით, რომ ჩვენი კონცეფციის თანახმად თამაშისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ასაკობრივ გარემოს აქვს. მისი ხასიათი და მოცულობა ამ უკანასკნელის ორგანიზაციით განისაზღვრება. ასაკობრივი გარემო ყოველთვის გარკვეულ ამოცანათა გადაჭრას ავალებს ბავშვს: ზოგჯერ მეტისა და ზოგჯერ ნაკლებისას. მაშასადამე, თუ რა ძალები მოქმედებენ ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით და რა ძალები — აქტუალურ მოთხოვნილებათა შემოქმედების გამო, ე. ი. როგორია ბავშვის თამაშის და როგორია მისი სერიოზული საქმიანობის შინაარსი, — ეს ყოველ მოცემულ შემთხვევაში მისი ასაკობრივი გარემოს ვითარებით განისაზღვრება. მაგრამ, როგორც ვიცით, ასაკობრივი გარემო არა მარტო ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა განვითარების დონესა და ხასიათზეა დამოკიდებული, არამედ, განსაკუთრებით, მისი წრის სოციალურ-ეკონომიურსა და კულტურულ მდგომარეობაზეც.

მაგრამ გარემოს მნიშვნელობა თამაშისათვის არა მარტო ამით ამოიწურება. თუ თამაშის შინაარსი ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით ამოქმედებული ფუნქციების ვითარებაზეა დამოკიდებული, ეს სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ იგი გარემოს გადამწყვეტი გავლენის გარეშე ზღებოდეს. პირიქით, განვითარების იმ თეორიის განხილვიდან, რომელიც საფუძვლად უდევს ჩვენს კონცეფციას თამაშის არსის შესახებ, ჩვენ ვიცით, რომ შინაგან შესაძლებლობათა ამოქმედება შეუძლებელია გარეშე შესატყვისი პირობების შემოქმედებისა. ჩვენ ვიცით, რომ თითოეული შინაგანი შესაძლებლობის აქტუალიზაცია გარემოს შესატყვისი პირობების აუცილებლობას გულისხმობს: თუ ეს უკანასკნელი არ არის, მაშინ არც შინაგანი ძალების აქტუალიზაციაზე შეიძლება ლაპარაკი. აქედან თავისთავად გამომდინარეობს, რომ ყველა იმ შინაგან შესაძლებლობათაგან, რომელიც ბავშვის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმს მოეპოვება, ფუნქციონალურ ტენდენციას ყველაზე უფრო მკაფიოდ ის შესაძლებლობანი გამოიჩენენ, რომელნიც გარემოში აუცილებელს შესატყვისი პირობებს შეხვდებიან. აქედან ცხადია, რომ ბავშვი ყველაგან და ყოველთვის ერთნაირად როდი თამაშობს, არამედ მისი თამაშის სახეები და ფორმები გარემოს მიხედვით იცვლებიან: სოფლელი ბავშვის თამაშის შინაარსი ერთია და ქალაქელი ბავშვისა — მეორე, ზღვის ნაპირას მცხოვრების სხვაა და მთიელი ბავშვისა კიდევ სხვა.

სპენსერის აზრით, ეს გარემოება იმით აიხსნება, რომ ბავშვი მიმბაძველი არსებაა და თავის თამაშის პროცესში იმის რეპროდუქციას ახდენს, რასაც ირგვლივ ხედავს. მაგრამ ძნელი სათქმელია, რომ აქ მართლა მიმბაძველობასთან ვეჭონდეს საქმე. ჯერ ერთი, როგორც ვიცით, წამბაძველობის უნარი შედარებით გვიან უვითარდება ბავშვს, გაცილებით უფრო გვიან, ვიდრე ელემენტარული თამაშის უნარი.

გარდა ამისა, თამაშის შინაარსის ოდნავი დაკვირვებაც ნათელჰყოფს, რომ ნამდვილ წამბაძველობასთან ამ თეორიისათვის განსაკუთრებით ხელსაყრელ

პირობებშიც კი არა გვაქვს საქმე. მაგალითად, ბავშვი რომ ცხენობანას მშობს — შეჯდება ჯოხზე და გარბის — განა ეს ნამდვილ წამბაძველობაა? ეს მხოლოდ მაშინ იქნებოდა შესაძლებელი, დიდებიც რომ ასე იქცეოდნენ. მაშასადამე, შეიძლება ზოგჯერ ასეთ შემთხვევაში ბავშვი, მართლაც, ბაძვდეს მეორე ბავშვს, რომელიც ცხენობანას თამაშობს, მაგრამ თვითონ თამაშის ეს სახე პირველად შეუძლებელია წმინდა წამბაძველობის შედეგად იყოს წარმოშობილი.

ჩვენი თეორიის მიხედვით, საქმე ისე უნდა წარმოვიდგინოთ: მოცემულ ასაკში ბავშვს იმდენად უმწიფდება ამა თუ იმ ფუნქციათა სისტემის შინაგანი შესაძლებლობანი, რომ იგი გარკვეულ ფუნქციონალურ ტენდენციას გრძნობს. ამ შემთხვევაში საკმარისია გარემოში ამ ფუნქციის შესატყვისი პირობები შეხვდეს, რომ ფუნქციონალურმა ტენდენციამ იმ წამსვე მკვეთრად იჩინოს თავი. ამ ფუნქციათა სისტემის მოქმედების სხვადასხვა სახე, როგორც იგი დიდის ქცევის ფორმებში გვხვდება, ამ მომენტამდე ბავშვის ყურადღების გარეშე რჩება. ამეირიდან კი ისინი საბაბად იქცევიან, რომელიც ბავშვის ანალოგიური მოქმედების ფუნქციონალურ ტენდენციას აღძრავს და — მისი შინაგანი შესაძლებლობის მომწიფების კვალობაზე — დიდების ქცევის მეტად თუ ნაკლებად ანალოგიური შინაარსის თამაშის ოპერაციებს გამოიწვევს.

როგორც ვხედავთ, გარემოს ზემოქმედებას აქ გადაამკრული მნიშვნელობა აქვს და, მაშასადამე, იმის გარეშე ფუნქციონალურ ტენდენციის გარკვეული მიმართულებით აქტუალიზაცია, ე. ი. ამა თუ იმ შინაარსის თამაში, სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

აქედანვე ნათელი ხდება ისიც, თუ რა დამოკიდებულებაში იმყოფებიან ურთიერთთან თამაშისა და სერიოზული საქმიანობის ქცევის ფორმები. ყოველი ცალკე ინდივიდის განვითარების ისტორიაში პირველი წინ უსწრებს მეორეს: ბავშვი ჯერ თამაშობს და მხოლოდ შემდეგ იწყებს სერიოზულ საქმიანობას. მაგრამ, რადგანაც თამაშის შემთხვევაში სწორედ იმ ფუნქციების სისტემათა ამოქმედებასთან გვაქვს საქმე, რომელნიც ბავშვის წინაპართა სერიოზული ქცევის პროცესში განვითარდნენ, ხოლო ბავშვს მემკვიდრეობით გადაეცენ, ცხადია, ფილოგენეტურად სერიოზული საქმიანობა უსწრებს წინ თამაშს.

ჩვენი საკითხი, მაშ, მოკლედ ასე წყდება: ონტოგენეტურად სერიოზული საქმიანობა თამაშის პირობებში განვითარებულ ძალებს ეყრდნობა და, მაშასადამე, მას თამაში უსწრებს წინ. მაგრამ, მეორეს მხრივ, პირიქით, თამაშის თითოეული სახის შინაარსს სერიოზული ქცევის ფილოგენეტურ პროცესში ჩამოყალიბებული ძალების ფუნქციონალური ტენდენცია განსაზღვრავს. მაშასადამე, ფილოგენეტური განვითარების თვალსაზრისით სერიოზული საქმიანობა უსწრებს წინ თამაშს.

თავი მესამე

სკოლის წინააღმდეგ სკოლის წინა პერიოდი (2—4 წლამდე)

I. ბავშვის ასაკობრივი ბარათი

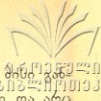
ბავშვის ცხოვრების მეორე პერიოდში მისი გარემო საგრძნობლად იცვლება: რაც დრო გადის, მით უფრო ფართოვდება იმ გამლიზიანებელთა წრე, რომელიც უშუალოდ მოქმედებს მასზე. განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ამ მხრივ ორ გარემოებას აქვს: 1. ძუძუს გადაჩვევასა და 2. ფეხის აღმასა.

ძუძუს გადაჩვევის პროცესი ჯერ კიდევ წინა პერიოდში იწყება. ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა ჩვეულებრივ საჭმელს და, ბოლოს, შესაძლებელი ხდება სრულიად თავი დაანებოს ძუძუს. მისი მომწელებელი სისტემა უკვე იმდენად მომწიფებელია, რომ ეხლა მას არა მარტო დედის რძის შეთვისება შეუძლია, როგორც წინა პერიოდში, არამედ სხვა ადამიანის ჩვეულებრივი საჭმლისაც.

ძუძუს გადაჩვევის ფაქტი ერთ-ერთი უდიდესი მნიშვნელობის ფაქტორთაგანია ბავშვის ცხოვრებაში. შეიძლება ითქვას განსაზღვრული თვალსაზრისით, იგი დაბადების აქტის მნიშვნელობას უახლოვდება. საჭმე ისაა, რომ დაბადების აქტი პირველი ნაბიჯია, დამოუკიდებელი ინდივიდუალური ორგანიზმის სახით, ბავშვის ცხოვრების დასაწყისისა. მაგრამ, რამდენადაც მისი არსებობა ნორმალურად შეუძლებელია დედის რძის უიმისოდ, იგი კვლავ დღეაღწეა ფიზიოლოგიურად დამოკიდებული. ეს ფიზიოლოგიური დამოკიდებულება ძუძუს გაშვებასთან ერთად თავდება და ამიერიდან მისი არსებობა უღედოდაც შესაძლებელი ხდება.

უშუალოდ, ამ შემთხვევაში ადამიანის ზრდისა და განვითარების სრულიად ბუნებრივ პროცესთან გვაქვს საჭმე. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, დაბადების აქტის არ იყოს, იგიც მტკივნეულად მიმდინარეობს. ჯერ ერთი, ჩვეულებრივი საზრდოს ატანა ბავშვის ორგანიზმს იმთავითვე როდი შეუძლია: იგი თანდათანობით უნდა შეეჩვიოს მას და ბუნებრივია, რომ ამ ხნის განმავლობაში ბავშვის ავადმყოფობის შემთხვევათა უდიდეს პროცენტს სწორედ მომწელებელ ორგანოთა დაავადებანი შეადგენენ.

გარდა ამისა, ძუძუს გაშვება არც სუბიექტურად მიმდინარეობს უმტკივნეულოდ. ბავშვის მთელი სიცოცხლის განმავლობაში ამ მომენტამდე არაფე-



რი არ ასრულებდა ისეთ როლს, როგორსაც ქუძუ. თითქმის ყველა მისი კანონი საკუთრებით ინტენსიური განცდები ქუძუსთან იყო დაკავშირებული და არც ერთი მისი სხვა ჩვეულება ისე მტკიცე არ ყოფილა, როგორც ქუძუს წოვა. ამიტომ ადვილი წარმოსადგენია, თუ რამდენად ძნელი უნდა იყოს მისთვის ამ ჩვეულების მიტოვება. ცნობილია, რომ დედა ბევრს სხვადასხვა საშუალებას მიმართავს, რათა ბავშვს ეს პროცესი გაუადვილოს. ყველაზე უფრო გავრცელებული ზერზი შემდეგია: ქუძუს ამა თუ იმ არასასიამოვნო გემოს ნივთიერებებს აცხებენ და ამ სახით აწოდებენ ბავშვს. ეს გარემოება ნელნელა უარყოფითს პირობითს რეფლექსს იმუშავებს ქუძუსადმი და ბავშვიც თანდათანობით ეჩვევა უქუძობას.

მიუხედავად ამისა, ქუძუს გაშვება ზოგჯერ დიდ გავლენას ახდენს ბავშვზე: არის შემთხვევები, რომ ერთხანს იგი სრულიად უარს ამბობს ჭამაზე; ასე რომ ზოგჯერ შეიძლება ამას საკმაოდ რთული შედეგიც მოყვეს თან. ფსიქოანალიზის სკოლის გადაჭარბებული შეხედულების თანახმად, ქუძუს გაშვებას ყოველთვის ტრავმატული მნიშვნელობა აქვს. იგი ადამიანის პირველს „იმედის გაცრუებას“, პირველს ნამდვილ უარის თქმას წარმოადგენს და ადენად ყოველგვარი დანაკლისისა და უიმედობის სიმბოლოდ იქცევა.

ქუძუს გაშვება და ჩვეულებრივი საზრდოსადმი მიჩვევა საკმაოდ რადიკალურად სცვლის ბავშვის დამოკიდებულებას ობიექტურ სამყაროსადმი. თუ აქამდე ამ უკანასკნელის საგანთა და მოვლენათ ბავშვის კვების ინსტინქტისთვის პირდაპირი მნიშვნელობა არ ჰქონიათ, ეხლა სულ სხვა მდგომარეობა ჩნდება: ბავშვს წმინდა ბიოლოგიური ხასიათის ინტერესები ებადება ობიექტური საგნების მიმართ: თითოეული ასეთი საგანი მისი კვების მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებელ შესაძლო საშუალებას წარმოადგენს. ამიტომ გასაგებია, რომ გარე სამყარო სულ უფრო და უფრო მეტ მნიშვნელობას პოულობს მისთვის. ამრიგად, ობიექტური გარემო ანუ ის სფერო, რომელიც ბავშვისაგან უშუალო შეგუებას მოითხოვს, შეუდარებლად უფრო ფართო ხდება ამ პერიოდში, ვიდრე მანამდე.

ამავე ეფექტს გვაძლევს მეორე მნიშვნელოვანი გარემოებაც, სახელდობრ, ფეხის ადგმა და სიარულის დაწყება. რაკი ბავშვი დამოუკიდებელი ლოკომოციის უნარს იძენს და ამავე დროს, ქუძუს გაშვების გამო, დედასთან მუდამ ახლო ყოფნის აუცილებლობას აღარ გრძნობს, იგი დედას სწყდება, სულ უფრო და უფრო შორს მიდის მისგან და ამით იმ გამღიზიანებელთა წრეს, რომელიც მასზე მოქმედებს, სულ უფრო და უფრო აფართოებს. ქუძუს ხანის გარემოს ვიწრო ფარგალი ირღვევა და ბავშვის წინაშე მრავალი ახალი სიტუაცია იჩენს თავს, რომლის მიმართ ახალი შეგუების აქტები ხდება აუცილებელი.



მაგრამ სიარულის სწავლის შედეგი მარტო ის კი არაა, რომ ბავშვის გერმანულ რემოს რადიუსი ფართოვდება და ამდენად მის წინაშე ახალი ამოცანები დგება. არა, განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა კიდევ შემდეგს ორ გარემოებას აქვს.

სიარულის სწავლა ბავშვს შესაძლებლობას აძლევს არა ერთი ისეთი მოთხოვნილება დაიკმაყოფილოს დამოუკიდებლად, რომლისთვისაც წინათ უფროსის დახმარება იყო აუცილებელი: თუ სწყურია, თვითონ დალიოს წყალი, თუ თამაში უნდა, თვითონ მოიტანოს სათამაშო ანდა თუ რისამე დანახვის სურვილი აქვს, თვითონ მივიდეს და ნახოს. ერთი სიტყვით, ზოგიერთ მოთხოვნილებასთან და სურვილთან დაკავშირებით, იგი იძულებული ხდება არა ერთი ამოცანა დამოუკიდებლად, უფროსების დაუხმარებლად, გადაჭრას.

მეორე გარემოება კიდევ უფრო ართულებს ბავშვის მდგომარეობას: რაკი იგი დამოუკიდებელი ლოკომოციის ძალას იძენს, უფროსები ამ გარემოებით სარგებლობენ და ბავშვს თავისი მიზნებისათვის იყენებენ. ასე ეყრება პირველი საფუძველი ბავშვის ექსპლოატაციის დასაწყისს: თავში მას პატარა პატარა დავალებებს აძლევენ და მერე თანდათანობით უფრო და უფრო რთულ საქმეში იხმარებენ: ჯერ ამა თუ იმ იქვე ახლო მდებარე საგანს მოატანიებენ, მერე ცოტა უფრო შორს აგზავნიან. ერთი სიტყვით, ბავშვს თავისი საქმიანობის დამხმარედ და მონაწილედ ხდიან. ეს კიდევ უფრო აფართოებს იმ ამოცანათა წრეს, რომლის გადაწყვეტაც ბავშვის ჯერ კიდევ სუსტ ძალებს ევალება.

უნდა ითქვას, რომ ოჯახის სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობის გავლენა ამ პერიოდში კიდევ უფრო თვალსაჩინოდ იჩენს თავს, ვიდრე წინა პერიოდში. ეკონომიურად უზრუნველყოფილი მდგომარეობა შესაძლებლობას აძლევს მშობლებს, რაც შეიძლება ნაკლებ ჩაითრიონ თავის საქმიანობაში ბავშვი; მაშინ, როდესაც, მაგალითად, ღარიბი გლეხის შვილი უკვე ამ პერიოდში იწყებს ზოგიერთის ისეთი დავალების შესრულებას, რომელიც მისი განვითარების ბუნებრივ დონეს არ შეეფერება.

სამწუხაროდ, ჯერ კიდევ არ მოგვეპოვება საკმარისი მასალა, რათა ბავშვის განვითარების წინამდებარე პერიოდი სათანადოდ იქნეს ამ თვალსაზრისით შესწავლილი და დახასიათებული. ყოველ შემთხვევაში, მაინც შეგვიძლია ვთქვათ, რომ უკვე მეორე-მესამე წლების მიმდინარეობაში ბავშვის გარემო საგრძნობლად იცვლება: სულ უფრო და უფრო ფართოვდება იმ ამოცანათა წრე, რომელთა გადაწყვეტაც მის დამოუკიდებელ საქმიანობას გულისხმობს და რომელიც არა მარტო მისი საკუთარი მოთხოვნილებების ინტერესით, არამედ ზოგჯერ მოზრდილთა დავალებითაც არის ნაკარნახევი. გარემოს მოგვარების სოციალური ბუნება, რომლის შესახებაც ჯერ კიდევ წინა



პერიოდში შეიძლება გველაპარაკა, როგორც ვხედავთ, ესაა კიდევ მეტონიზაცია
 გარკვეულ ხასიათს ღებულობს:

მიუხედავად ამისა, ჩვენ მაინც ვერ ვიტყვი, ჩვენს პერიოდში ბავშვის სრული დამოუკიდებლობა ხორციელდებოდა: რაც უნდა იყოს, იგი ჯერ კიდევ ახლოსაა დედასთან. მართალია, იგი უკვე თვითონ დაიარება, მაგრამ დედა ან მომვლელი აუცილებლად იქვეა, მის ახლოს, და ამიტომ მისი შეჭრა ფართო მსოფლიოში, რომლის შესაძლებლობაც მას ამიერიდან ეძლევა, ისევ მოზრდილის დახმარებით და ხელმძღვანელობით ხდება. ამრიგად, რა თქმა უნდა, მოზრდილის როლი, მეორე წელში მეტია, ვიდრე მესამესა და მეოთხეში, მაგრამ იგი მაინც გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე პირველი წლის მიმდინარეობაში.

მაშასადამე, მეორე წლიდან დაწყებული, ბავშვს საკმაოდ შეცვლილ გარემოში უხდება ცხოვრება: ობიექტური სამყაროს გამდიზიანებელთა წრე, რომელშიც ესაა მისი ცხოვრება მიმდინარეობს, შეუდარებლად უფრო ფართოა, ვიდრე წინა პერიოდში. ამიტომ მის წინაშე მნიშვნელოვანი ამოცანები დგება, რომელნიც მის შინაგან შესაძლებლობათა აქტივაციას ახდენენ და ამ გზით მთელი წინამდებარე პერიოდის განვითარების დინამიკას განსაზღვრავენ.

II. ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება

1. ადამიანის სხეულის ზრდის ისტორიაში პერიოდი 1-დან 4 წლამდე ცალკე ხანას წარმოადგენს. დამახასიათებელი ამ ხანისათვის ისაა, რომ ზრდის ენერგია, რომელიც პირველი წლის მიმდინარეობაში სრულიად განსაკუთრებული სიძლიერით იჩენს თავს, საგრძნობლად დუნდება, მეორე წლის განმავლობაში ბავშვი, საშუალოდ, ათ სანტიმეტრს იმატებს, მესამეში — რვასა და მეოთხეში — მხოლოდ ოთხს. ამის შემდეგ ზრდის ენერგიის ხელახალი გაცხოველება იწყება; ასე რომ წინამდებარე პერიოდი თვალსაჩინოდ განირჩევა დანარჩენთაგან (ცხრ. № 15).

სამაგიეროდ, ბავშვის სხეულის ზრდის ენერგია ესაა უფრო ინტენსიურად წონის მომატებაზე იხარჯება. მე-15-ე ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ მეორე, მესამესა და მეოთხე წლების განმავლობაში სიმძლავრის თითოეულ სანტიმეტრზე თვალსაჩინოდ მეტი წონის მომატება მოდის, ვიდრე პირველსა და შემდეგი წლების განმავლობაში. ამგვარად, ჩვენი პერიოდი წონის მზრიავად გამოცალკავებულ ხანას წარმოადგენს: თუ სიმძლავრის მხრივ ეს ხანა ზრდის ენერგიის მოდუნებით ხასიათდება, სიმძიმის მხრივ იგი, პირიქით, ზრდის ენერგიის გაცხოველების უტყუარ ნიშნებს ატარებს.

ბარტელსმა პირველმა მიაქცია ყურადღება, რომ, საზოგადოდ, სიმძიმისა და სიმძლავრის ზრდის პერიოდები პარალელურად არ მიმდინარეობენ;



რომ ისინი ერთმანეთს შორიგეობით სცვლიან, ასე რომ, როდესაც, მაგ., სეპტემბერში მკვლელობის ზრდის რითმია ინტენსიური, მაშინ სიმძიმის მატება მხოლოდ ნელ-ნელა

ცხრილი № 15 (შტრაცის მიხედვით)

ხნოვანება	სიმალლე სმ		წლიური მომატება	
	ვაფი	ქალი	ვაფი	ქალი
ახალდაბად.	50	50	—	—
1 წ.	75	75	25	25
2 "	58	58	10	10
3 "	92	93	8	8
4 "	97	97	4	8
5 "	103	103	6	6
6 "	111	111	8	8
7 "	121	121	10	10
8 "	125	125	4	4
9 "	128	128	3	3
10 "	130	130	2	2
11 "	135	135	5	8
12 "	140	143	5	5
13 "	146	155	6	12
14 "	151	158	5	3
15 "	160	160	9	2
16 "	162	162	2	2
17 "	165	165	3	1
18 "	170	165	5	2
19 "	175	168	5	3
20 "	180	170	5	2

თანდათანობით ხდება და, პირქიით. შტრაცმა ცალკე პერიოდები დადასტურა, როდესაც ორგანიზმი ან უმთავრესად სიმალლის მიხედვით იზრდება, ანდა უმთავრესად სიმძიმის მხრივ. პირველს მან სხეულის დაგრძელების პერიოდი უწოდა, ხოლო მეორეს — დამრგვალების. ამის მიხედვით, ჩვენი ზანა (2—4 წ.) პირველი დამრგვალების პერიოდს უნდა ჩაითვალოს. მართალია, ბავშვი ამ პერიოდში საკმაოდ ინტენსიურად იზრდება, მაგრამ გაცილებით უფრო სუსტად, ვიდრე წინა პერიოდში. სამაგიეროდ, ესაა იგი იმდენად თვალსაჩინოდ მსხვილდება და სრულდება, რომ, უდაოა, მისი ზრდის ენერჯია განსაკუთრებით ამ მხრივ უნდა პოულობდეს გამოსავალს: მეორე წელში მას 3, 5 კგ-მდე ემატება, მესამესა და მეოთხეში — 1,5—2,0 კგ-მდე (ცხრილი № 16.).

ბავშვის სხეულის აგებულების პროპორციები თანდათანობით უახლოვდება დიდისას: ზრდა განსაკუთრებით ქვედა კიდურებს ეხებათ, ასე რომ, 3—4 წლის ბავშვის ფეხები მთელი მისი სიმალლის 38%-ს შეადგენს (და არა 33%-ს, როგორც ეს ახალდაბადებულებს აქვთ). თავის გარშემოწერილობის ზრდა მეორე წელში 2—3 სანტიმეტრზე მეტს არ აღემატება, მესამესა და



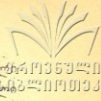
მეთხეში — კიდევ უფრო ნაკლებია. ცოტა უფრო ინტენსიურად ვინდობს გულმკერდის გარშემოწერილობა, ასე რომ 3—4 წლის ბავშვს მარბატი პირობებში გულმკერდისა და თავის გარშემოწერილობა, ჩვეულებრივ, თანასწორი უნდა ჰქონდეს.

ცხრილი № 16 (კემერერისა და შტრაცის მიხედვით)

ზნოვანება	წონა კგ.		წლიური მომატება		წონის მომატება სიმაღლე 1 სახტ.-ზე	
	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი
1 წ.	9	9	6	6	0,25	0,25
2 "	12,5	12,5	3,5	3,5	0,35	0,35
3 "	14	14	1,5	1,5	0,20	0,20
4 "	16	16	2	2	0,50	0,50
5 "	17,5	17,5	1,5	1,5	0,75	0,75
6 "	19	19	1,5	1,5	0,20	0,20
7 "	22	22	3	3	0,30	0,30
8 "	24	24	2	2	0,50	0,50
9 "	26	26	2	2	0,75	0,75
10 "	26,5	27,5	0,5	1,5	0,25	0,75
11 "	30,5	32,5	4	5	0,80	0,62
12 "	33	35,5	2,5	3	0,50	0,60
13 "	37	40	4	4,5	0,65	0,40
14 "	40	46	3	6	0,60	2,00
15 "	47	52	7	6	0,75	3,00
16 "	55	53	8	1	4,00	0,50
17 "	60	55	5	2	1,60	2,00
18 "	64	56	4	1	0,60	0,30
19 "	67	57,5	3	1	0,60	0,30
20 "	69	67,5	2	0,5	0,40	0,30

სხეულის ასეთი პროპორციები, შედარებით, სასურველ პირობებს ჰქმნის ლოკომოციისათვის. მართალია, თავი ჯერ კიდევ საკმაოდ დიდი აქვს ბავშვს სხეულთან შედარებით და ფეხები — მოკლე; ამიტომ მისი სიმძიმის ცენტრი უფრო მაღლაა მოთავსებული, ვიდრე დიდი ადამიანისა. მაგრამ პირველ წელთან შედარებით მდგომარეობა მაინც უფრო ხელსაყრელია და ეს ბავშვის ძლიერი ლოკომოტორული განვითარების შესაძლებლობას იძლევა.

ამასთან დაკავშირებით ის გარემოებაც, რომ კუნთების სისტემის განვითარება ამ პერიოდში, განსაკუთრებით, მსხვილი კუნთების ხარჯზე ხდება: ხელისა და კიდევ უფრო ფეხების მუსკულატურა თვალსაჩინო და სწრაფად იზრდება და ვითარდება. სამაგიეროდ, ნელა მიმდინარეობს მცირე კუნთების განვითარება, რომელიც თავის ალოს მხოლოდ შემდეგ პერიოდში აღწევს. ამის ერთ-ერთი მთავარი მიზეზი ნათხემისა და თავის ტვინის ქერქის არა საკმარისი განვითარება უნდა იყოს. ბავშვის მოტორული აქტების ინერვაცია ჯერ კიდევ ძლიერ უსრულოა; ამიტომ გასაგებია, რომ მისი მოძრაობის სისტემა საზოგადოდ უმწიობის შთაბეჭდილებას სტოვებს, განსაკუთრებით კი ხელების მოძრაობა, რომელშიც ე. წ. მცირე კუნთები ლეზულობენ მონაწილეობას.



2. შინაგანი სეკრეციის სისტემაში ჩვენ პერიოდში ორი ახალი ჯირკვალნი ჩნდნენ თავს: ფარისებრივი ჯირკვალი და ჰიპოფიზი. მაგრამ მთავარი როლი ჯერ კიდევ, განსაკუთრებით, თიმუსს ეკუთვნის. ამიტომაც, რომ ჩონჩხის გაძვლიანება შედარებით ენერგიულად მიმდინარეობს, კბილები განსაკუთრებული თანამიმდევრობით გჯგუფ-ჯგუფად განაგრძობენ ამოსვლას: ჯერ წინა კბილები ამოდის, მერე — ეშვები და შემდეგ — საძირის კბილები. ასე რომ ორი წლის ბავშვს ნორმალურ შემთხვევებში უკვე ყველა ძუძუს კბილები აქვს: 8 — წინა კბილი, 4 — ეშვი და 8 — საძირის კბილები.

ამავე ჯირკვლის ენერგიული მოქმედებით აიხსნება ისიც, რომ ზრდა, განსაკუთრებით, ქვედაკიდურებს ეხება და ბავშვის სხეულის პროპორცია დიდისას უახლოვდება. შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენი პერიოდის დასასრულს ბავშვის ძვლების აგებულობა, საერთოდ, იმდენად დასრულებულია, რომ იგი დიდისას გავს.

ამავე პერიოდში საგრძნობი ხდება ჰიპოფიზის როგორც თიმუსის ანტაგონისტის გავლენა: „ბავშვის სისუქუნე კლებულობს და სხეულის პროპორციები, რომელთაც სწორედ ჰიპოფიზი უნდა წარმართავდეს, თანდათან უახლოვდება დიდისას: თავი, შედარებით, მცირდება და ფეხები გრძელდება“.

ჩვენი პერიოდისთვის დამახასიათებელია, რომ სქესობრივი ჯირკვლების განვითარება ჯერ კიდევ დასაწყის დონეზე დგას; ამიტომ „ორი-ოთხი წლის ბავშვს ჰემოგლობინის ნაკლებობა და კუნთების სისუსტე ახასიათებს; მას ტიპური „ბავშვური ხმა“ აქვს და 2 — 4 წლის ბიჭი გოგოს გავს“.

ჩვენი პერიოდის ბავშვთა შორის, განსაკუთრებით, ხშირად თიმუსის არანორმალური განვითარების შემთხვევებს ვხვდებით: იგი დიდდება და მკვეთრი სიძლიერით იწყებს ფუნქციობას. ჩნდება ე. წ. ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტიური დიათეზი, რომლის შემთხვევაშიც ბავშვს მთელი ლიმფატური სისტემის პათოლოგიური განვითარება ახასიათებს: ლიმფატური ჯირკვლები დიდდება, ხშირად ყელში ადენოიდები ჩნდება, ლიმფოციტების რაოდენობა სისხლში თვალსაჩინოდ მატულობს, სქესობრივი ორგანოები ზოგჯერ არა ნორმალურად განუვითარებელ მდგომარეობაში რჩება. გარეგნულად ლიმფატური ბავშვი შემდეგ სურათს წარმოადგენს: იგი ფერმკრთალია, ძლიერ მსუქანი, სუსტად განვითარებული კუნთები აქვს და არა ნორმალურად გრძელი კიდურები; იგი უძრავია და ტლანჭი, თუმცა ზოგიერთ შემთხვევაში ნაზი აგებულობის ლიმფატიკოსებსაც შეეხვდებათ. ლიმფატიკოსი ადვილად ხდება ავად: სურდო, ანგინა, ბრონხიტი, ეგზემა, სურავანდი და სხვადასხვა ინფექციები — მისი ჩვეულებრივი ავადმყოფობაა. მისი გონებრივი და, საზოგადოდ, ფსიქიკური განვითარება ნელა მიდის წინ. ამ ბავშვებს საგანგებო მზრუნველობა ესაჭიროებათ, განსაკუთრებით, სათანადო კვებისა (ბოსტნეული, თევზის ქონი) და ყოველდღიური რეჟიმის მხრივ (მასლოვი).

3. ბავშვის ცენტრალური ნერვული სისტემიდან ყველაზე მეტ განვითარებას წინამდებარე პერიოდში თავის ტვინის ქერქი განიცდის. მაგრამ არც მისი ზრდის ენერგია ეხლა ისე ძლიერი, როგორც წინა პერიოდში იყო. მიუხედავად ამისა, სამი წლის ბავშვის ტვინი უკვე დიდი ადამიანის ტვინის 3/4

იწონის. ამრიგადვე თავის ტვინის ნივთიერების ზრდა შედარებით უფრო სრულდება. იგივე შეიძლება ითქვას ტვინის ნაწილების აღნაგობის უფროსი ქიმიკური თვისებების შესახებაც: გუნდობინის სიტყვით, ტვინის აგებულობის ყველა დეტალები უკვე 2—2½ წლისათვისაა მზად: დიდის ტვინისაგან იგი ეხლა თითქმის არც ქიმიკური შემადგენლობით განსხვავდება და არც ფენებისა და უჯრედების გარე შესახედობით. ამგვარად, ჩვენს პერიოდში ტვინის ნივთიერი ფორმაცია თითქმის საბოლოოდ მთავრდება. ამიტომ მალე სიმძიმის ცენტრი მის ფუნქციონალურ განვითარებაზე გადადის და შედეგად ცენტრალური ნერვული სისტემის, კერძოდ, თავის ტვინის ქერქის განვითარების საგრძნობ დონეს ვღებულობთ. შეფერხების პროცესები თანდათანობით იჩენენ თავს; მაგალითად, ბავშვი ზოგჯერ ცრემლების შეკავებას ახერხებს; მას გარკვეული პირობითი რეფლექსები უშუშავდება, რაც მას ადამიანის აუცილებელ ჩვევების შექმნის შესაძლებლობას ანიჭებს. მაგრამ აგზნების პროცესები ჯერ კიდევ მაინც, თვალსაჩინოდ ასპარაზობენ შეფერხებისას და ბავშვის მოძრაობებს გარკვევით რეფლექტორული ხასიათი ეძლევა: გამღიზიანებელი ადვილად იწვევს რეაქციას, თუმცა ისე აბსოლუტურად არა, როგორც პირველ პერიოდში. ქერქის უქვევლი განვითარების მიუხედავად, სუბკორტიკალური ცენტრები ჯერ კიდევ საკმაოდ დამოუკიდებლად მოქმედებენ: ჩვენი პერიოდის ბავშვის ემოციონალური მერყეობა, მისი მოულოდნელი, ხშირი და ადვილი გადასვლა ცრემლიდან სიცილზე, მისი რისხვა და შიში, სიძულვილი და აღშფოთება, ადფრთოვანება და მოღუნება, — ყველაფერი ეს საკმაოდ კარგად ამტკიცებს, რომ მისი სუბკორტიკალური ცენტრების მოქმედება ჯერ კიდევ ძალიან ხშირად, ქერქის დამოუკიდებლად სწარმოებს.

III. სხეულის მოზოკიის დაულება

1. რას უკავია წინამდებარე პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარში ყველაზე მეტი ადგილი? რას აკეთებს ან რაში ატარებს დროს 2—3 წლის ბავშვი? სამწუხაროდ, ჯერ კიდევ არ მოიპოვება, დაახლოებით მაინც, სრული ინვენტარი ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისა. ალბათ, ასეთი ინვენტარის შედგენისას გაცილებით უფრო დიდი სიძნელის გადალახვა იქნება საჭირო, ვიდრე მაშინ, როდესაც საკითხი პირველი წლის ბავშვს ეხება. საქმე ისაა, რომ ბავშვის ქცევა მეორესა და, განსაკუთრებით, მესამესა და მეოთხე წლებში იმდენად რთულდება, რომ მისი სრული აღრიცხვა თითქმის შეუძლებელი ხდება. მეორეს მხრივ, რაც დრო გადის, ბავშვი სულ უფრო და უფრო დამოუკიდებელი ხდება და მისი ცხოვრება ეხლა უკვე მთლიანად მშობლების ან მომვლელის თვალწინ აღარ მიმდინარეობს. ეს გარემოება კიდევ უფრო აძნელებს მისი ქცევის სრულ აღრიცხვას. ამიტომ იძულებული ვხდებით ამ პერიოდის ბავშვს ყოველდღიურად გარკვეული საათების განმავლობაში მაინც დავაკვირდეთ და მისი ქცევის ფიქსაცია ამ ფარგლებში ვცადოთ.



ცხრილი № 17, რომელიც რამდენიმე ბავშვის ამგვარი დაკვირვების შედეგად გვაქვს მიღებული, დაახლოებით სწორ სურათს იძლევა ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისას.

ამ ცხრილის სრული ანალიზი ჯერ კიდევ არაა ჩვენთვის საჭირო. ჯერ-ჯერობით საკმარისი იქნება, თუ აღვნიშნავთ, რომ პირველი ადგილი აქ ბავშვის „ფიზიკურ თამაშს“ ეკუთვნის. რას ნიშნავს ეს? უეჭველია, იმას, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ერთ-ერთი უძლიერესი ტენდენცია სწორედ აქ უნდა ემძიოთ. რაში მდგომარეობს ეს ტენდენცია? ამ საკითხზე პასუხის გაცემა რომ შევძლოთ, უნდა გავარკვიოთ, თუ რას ვგულისხმობთ, როდესაც ბავშვის „ფიზიკური თამაშის“ შესახებ ვლაპარაკობთ.

ცხრილი № 17

ქცევის ფორმები	აბსოლ. რიცხვები	%-ბი
1. ფიზიკური თამაში	74	21,8
2. თბრობა-საუბარი	64	18,8
3. დაკვირ. ჭეშმარიტა	70	17,6
4. ილუზიის თამაში	56	16,4
5. საქმიანობა	54	15,9
6. კონსტრუქტ. თამაში	18	5,2
7. სხვა	14	4,3
ს უ ლ	350	100,0

აქ ჩვენ მხედველობაში გვაქვს შემდეგი სახის ქცევები:

„საშვიკო (2,9) თავისი ოთახის კარის წინ დგას, პატარა კორიდორში, ნაღვლიანად იცქირება ეზოში. იქვე მუშობდალ მფორე ოთახიდან თავი გამოკყო პატარა ნათიკომ. მძიმედ გამოვიდა გარეთ. მიდის იმ პატარა კორიდორისაკენ, სადაც საშვიკოა. ნათელა რალაცას ჩემად ეუბნება საშას. ისიც თავს უქნევს, რამდენიმე ხანს ასე ლაპარაკობენ, მერე გამოდიან ეზოში. ნათელამ მოჰკიდა ხელი საშას და ორივენი გაქანებულნი შემოვარდებიან შუშაბანდში. საშა განგებ წაიქცევა იატაკზე და უყურებს ნათელას, ნათელაც წამოჯდება და ორივენი ოთხზე დადიან, ერთმანეთს ეწევიან, კილაობენ, გორაობენ და იცინიან. საშა მილოლავს... გორაობენ, ჭყვიან, იცინიან, აღიან დივანზე. ნათელამ ჰკრა ხელი საშას... თავი ვერ შემომგრა და ორივენი გაღმოვარდნენ ძირს. საშა წევს, ფეხებს ზევით იქნევს და იცინის: „დავალდა, დავალდა ძისა“. ისევ დივანზე აღიან... ისევ გაღმოვარდნენ იატაკზე სიცილით და ჭყვილით... განაგრობენ გორაობას. წამოლდნენ... კილაობენ, ორი წამი იჰილავენ. საშა ყვირის; ა—ა—ა და გარბიან, რაც ძალი და ღონე აქვთ, გარეთ ჭყვილითა და კივილით“.

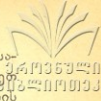
სირბილი, ხტუნვა, კიდილი, კოტრიალი, ცალ ფეხზე ხტომა, ბურთაობა... ერთი სიტყვით, ფიზიკური ვარჯიშის ელემენტარული სახეები, — აი, ის, რაც განსაკუთრებით ხშირად გვხვდება ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარში. უეჭველია, ამ შემთხვევაში ფიზიკური ორგანიზმის შინაგანი ენერჯის ამოქმედებასთან გვაქვს საქმე და საგულისხმოა, რომ ეს ენერჯია განსაკუთ-

რებით ხშირად ორგანიზმის მსხვილი კუნთების, ე. ი. სწორედ იმ კუნთების ფუნქციონებაში იჩენს თავს, რომელნიც ორგანიზმის ლოკომოციის უზრუნველყოფისათვის თან არიან დაკავშირებული.

2. რას აძლევს ორგანიზმს ეს განუწყვეტელი, დაუღალავი „ფიზიკური თამაში?“ რასაკვირველია, პირველ რიგში, ფიზიკური სხეულის გაწვრთნას, მის გაძლიერებასა და განმტკიცებას, რაც მოტორიკის განვითარების სახით იჩენს თავს. პირველი თვეების განმავლობაში ბავშვის ორგანიზმი უმწეოსა და უძლურს მასას წარმოადგენს. მის რეაქციებს დიფერენციაციის მოკლებული მოძრაობები შეადგენენ, რომელნიც თითქმის ყოველთვის ერთი და იმავე სახით მეორდებიან. თუ ბავშვი რაიმე მოძრაობას იძლევა, ამავე დროს პარალელურად მეორე მოძრაობის შესრულება არ შეუძლია: მას არ ძალუძს რამოდენიმე მოძრაობა ერთ მთლიან მოქმედებად გააერთიანოს. როგორც ვიცით, პირველი ასეთი მოქმედება ტაცების აქტში გვხვდება: აქ თვალისა და ხელის მოძრაობა ერთი განზრახვის ნიადაგზეა გაერთიანებული ან, როგორც ჩვეულებრივ ამბობენ, კოორდინირებულია.

სულ სხვა მდგომარეობაა პირველი სამი თვის განმავლობაში: აქ ბავშვის ორგანიზმი ჯერ კიდევ მოკლებულია ამ უნარს. მისი მაშინდელი მდგომარეობა ასე შეიძლება დახასიათდეს: როდესაც ორგანიზმი რაიმე ფუნქციას ამოქმედებს, უწინარეს ყოვლისა, რაიმე მოტორულ ფუნქციას, ამაში მთელი ორგანიზმი იღებს მონაწილეობას; მას მარტო ამ მოძრაობის განწყობა აქვს და ამიტომ ამავე დროს მეორე მოძრაობის შესრულება არ შეუძლია. განვითარება იმაში მდგომარეობს, რომ ორგანიზმის მოტორული განწყობის ნიადაგზე სხვა განწყობებიც ჩნდებიან, რომელნიც არა დამოუკიდებელ ერთეულებს, არამედ მოცემული განწყობის წევრებს წარმოადგენენ. განვითარება, მაშასადამე, ორგანიზმის განწყობის დიფერენციაციის, მის განაწევრებაში მდგომარეობს. ეს გარემოება თავს იჩენს იმაში, რომ ორგანიზმი ეხლა მარტო ცალკე დამოუკიდებელ რეაქციებს, ცალკე შეუთანხმებელ მოძრაობებს როდი იძლევა, არამედ კოორდინაციასწინილ რეაქციებს, რომელნიც ერთი მთლიანი მოქმედების სახეს ატარებენ. ჩვენ ვამბობთ, რომ ამ შემთხვევაში ცალკე რეაქციათა გაერთიანება, მათი შეთანხმება კი არ ხდება, არამედ ორგანიზმის განწყობა ნაწევრდება: ერთი ძირითადი განწყობის ნიადაგზე ნაწილობრივი განწყობები აღმოცენდება.

ჩვენი დაკვირვების მასალიდან ნათლად ჩანს, თუ როდენ სწრაფ ნაბიჯებს აღვამს ამ მხრივ ბავშვი მეორისა და მესამე წლების მიმდინარეობაში. მალე სპეციალურად გვექნება საუბარი, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ჩვენს პერიოდს სწორედ მოქმედების განვითარებისათვის. ეხლა კი საკმარისი იქნება, თუ აღენიშნავთ, რომ ერთწლიანი უმწეო და უძლური ორგანიზმი მეორე და მესამე წლებში თანდათანობით მაგრდება; მისი ფუნქციების თანდათანობითი ორგანიზაცია ხდება; ასე, რომ მას უკვე შედარებით ადვილად ეხერხება თავისი ძალები საჭიროებისდა მიხედვით გამოიყენოს. ბიულერის დაკვირვებით, „ერთ-ერთი ფორმა მოძრაობათა კომბინაციისა, რომელსაც მეორე წელში პირველად ახერხებს ბავშვი, არის რაიმე მოქმედების დასახელება და



ამავე დროს მისი შესრულება ანდა ამასთან ერთად — მღერა. აგრეთვე შესაძლებელი ხდება მისთვის ყურადღებით უსმინოს, რაც, მაგალითად, გარეუბნის ხდება და ამავე დროს თამაშიც განაგრძოს“. მალე ამ მარტივი ფუნქციების შეთანხმებას უფრო რთულიც ემატება და მეოთხე წლისათვის ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმი იმდენად მაგრდება და იმდენად მრავალმხრივ ჩვევებს იძენს, რომ მას საკმაოდ რთული მოქმედების შესრულება შეუძლია. მეორე პერიოდის ერთ-ერთს მნიშვნელოვან მონაპოვარს სწორედ ეს შეადგენს: ფიზიკური ორგანიზმის ძირითადი მექანიზმები იმდენად მომწიფებულია, რომ მოზარდ ადამიანს მრავალი ამოცანის დამოუკიდებლად გადაჭრა შეუძლია, რამდენადაც ამის პირობას ფიზიკური ორგანიზმის მოქნილობა შეადგენს.

თავისთავად ივლისხმება, ამ შემთხვევაში სრულიად ახალ მოვლენასთან როდი გვაქვს საქმე. ჩვენ ვიცით, რომ პირველი წლის მიმდინარეობაში ბავშვის ცხოვრების მთავარ შინაარსს მისი სხეულის ფუნქციების წვრთნა შეადგენს: მისი მთავარი საქმე ე. წ. ფუნქციონალური თამაშია. რამდენადაც ეხლაც ძირითად ამოცანას სხეულის ფუნქციონალური განვითარება შეადგენს, უეჭველია, იმავე ხაზის გაგრძელებასთან გვაქვს საქმე, რაც პირველ პერიოდში იყო აღებული.

ჩვენი პერიოდის ბოლოს ბავშვის მტკიცე მოტორულ ჩვევათა წრეს, განსაკუთრებით, შემდეგით განსაზღვრავენ: სწრაფი და თავისუფალი სიარული, კიბეზე ასვლა-ჩამოსვლა, ხტომა, წონასწორობის დაცვა (მაგალითად, საკმაოდ მაგარ ფართო ფიცარზე გავლა), ბურთის გაგორება განსაზღვრული მიმართულებით და მისი გაჩერება, თუ იგი მისკენ მიგორავს; ბურთის ასროლა, ხელის ელემენტარულ მოძრაობათა კოორდინაცია: საესე ჭიქის ერთი ადგილიდან მეორეზე გადატანა, სუფრის გაშლა და ჭურჭლისა და საჭმლის დარიგება; ჩაცმა-დახურვა, ყოველდღიურად სახმარი ტანსაცმლის ჩაცმა და გახდა, წინდებისა და ფეხსაცმლის ჩაცმა და გახდა, რამოდენიმე ღილის გახსნა, ტანსამოსის დაკიდება და ჩამოღება.

IV. ობიექტური სინამდვილის გაუარყოფა

ა. ორიენტაცია სივრცეში

1. ბავშვის სხეულის მომაგრებას, უწინარეს ყოვლისა, ფეხის ადგმას, განსაკუთრებით, დიდი მნიშვნელობა აქვს მისი შემდეგი განვითარებისათვის. თუ პირველ პერიოდში გარე სამყარო მხოლოდ იმით შემოიფარგლებოდა, რასაც მისი ხელი წვდებოდა, ეხლა იგი საგრძნობლად ფართოვდება: ბავშვი ერთი ადგილიდან მეორეზე გადადის, ერთი ოთახიდან — მეორეში, აქედან — ეზოში, ეზოდან — ქუჩაში, მინდორში და შემდეგ — კიდევ უფრო შორს. ამნაირად სულ უფრო და უფრო ფართოვდება იმ ობიექტთა წრე, რომელიც მასზე გავლენას ახდენს და მის ქცევას ამა თუ იმ მხრივ განსაზღვრავს. ამას აუცილებელ შედეგად სივრცის გაცნობისა და მისი საბოლოო დაუფლების პროცესის გაძლიერება სდევს თან.



სივრცის პირველი გაცნობის, მისი პირველი აღქმისა და წარმოდგენის შემთხვევები უკვე წინა პერიოდშიც ეძლევა ბავშვს. არა, მეტიც შეიძლება ითქვას: შტერნის სიტყვით, „სივრცის დაუფლება“ ის მხარეა ადამიანის გამოცდილებისა, რომელიც არსებობდა უკვე პირველი წლის განმავლობაში სრულდება და შემდეგში პრინციპულად ახალს არაფერს იძენს. მიუხედავად ამისა, ნამდვილი აქტუალური მნიშვნელობა ბავშვის ქცევისათვის მხოლოდ ეხლა ეძლევა მას. „საქმე მარტო ის კი არ არის, რომ სივრცითი მანძილი, რომელსაც იგი ზომავს... ეხლა ეგოდენ გრძელი შეიქნა წინანდელთან შედარებით, არამედ გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმას აქვს, რომ ბავშვი სახლში და ქუჩაში აქტიურად წინ მიისწრაფის... სივრცეს სპონტანურად იმორჩილებს და მის პრაქტიკულ მნიშვნელობას კონკრეტულად განიცდის. იგი სიარულით, რბენით, ხტუნვით სინჯავს ნიადაგს და ითვალისწინებს მანძილს. თუ წინათ საგნებს ხელით ეხებოდა, ანჯღრევდა და ჰყვებოდა, ახლა ალაგებს, ისვრის, მიაქვს და კვლავ უკანვე მოაქვს. ამიტომაც, რომ თუ როგორ ვითარდება სივრცის წარმოდგენა, ამის გათვალისწინების შესაძლებლობა მხოლოდ ეხლა, ბავშვის განვითარების ამ პერიოდში გვეძლევა“.

უწინარეს ყოვლისა, აღსანიშნავია, რომ ყველაფერს, რასაც აღვიქვამთ, იმთავითვე სადმე სივრცეში ვათავებთ ხოლმე. ეს თანდაყოლილი თვისებაა ჩვენი აღქმისა. ამიტომაც ბავშვის სივრცის წარმოდგენის განვითარება არა ლოკალიზაციის უნარის წარმოშევბას, არამედ მხოლოდ მისი გაუმჯობესების პროცესს ეხება: მარჯვნივ, თუ მარცხნივ, ზევით თუ ქვევით, შორს თუ ახლოს, დიდი თუ პატარა, ან რა ფორმა აქვს ვრცეულ საგანს? აი, ის კითხვები, რომელთა სწორი პასუხის პოვნას ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა.

მთავარ სამსახურს აქ მას შეხებისა და მხედველობის რეცეპტორები უწევენ. უფრო ნაკლებს — სმენისა და კიდევ უფრო ნაკლებს — სუნისა და გემოს რეცეპტორები.

როგორც ჩანს, განსაკუთრებით დიდ როლს ამ შემთხვევაში პირი უნდა თამაშობდეს. როგორც ვიცით, ბავშვი გარე ობიექტს ყველაზე უფრო ადრე და ყველაზე უფრო ხშირად სწორედ პირით ეხება. ეს გარემოება შესაძლებლობას აძლევს მას პირველი სივრცითი შთაბეჭდილებები მიიღოს. მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, თითქოს ოდესმე არსებობდეს ხანა, როდესაც ბავშვს მხოლოდ პირის შუალობით მიღებული სივრცის წარმოდგენა ჰქონდეს. საქმე ისაა, რომ შეხებას, განსაკუთრებით კი პირით შეხებას, გარკვეული სუბიექტური ხასიათი აქვს. ამიტომ ისეთი ცხადი ობიექტური ხასიათის აღქმას, როგორც სივრცის აღქმას, საუკუთა, რომ მარტო პირის შუალობა განსაზღვრავდეს. შეხებას პირით და შემდეგ ხელითაც, ალბათ, განსაკუთრებით იმ მხრივ აქვს მნიშვნელობა, რომ იგი თვალთ აღქმულ ვრცეულ თვისებებს უფრო ინტიმურად და გასაგებად ხდის. ის, რაც გარეთაა, როგორც მხედველობითი შთაბეჭდილება, შეხების საშუალებით მეტად თუ ნაკლებად ბავშვის სუბიექტურ განცდად, მის საკუთრებად იქცევა: ბავშვი მას ეუფლება. ობიექტურად მოცემულ საგანთა სივრცითი თვისებების აღსაქმელად, უძველია, თვალი განსაკუთრებულ როლს უნდა ასრულებდეს, მაგ-

რამ საქმე ისაა, რომ არც მარტო მხედველობას შეუძლია სივრცის წარმოდგენის გენის შემუშავება: შეხების შუამავლობა აუცილებელი ხდება.

ჩვენ ვიცით, რომ შეხებისა და მხედველობის შეთანხმებული თანაშრომლობა, უწინარეს ყოვლისა, ე. წ. ტაცების აქტში იჩენს თავს. ამიტომ ნამდვილი სივრცის წარმოდგენის დასაწყისი ამ ხანაში უნდა ვეძიოთ. უწინარეს ყოვლისა, ხილული ობიექტის შეხებისა და მასზე ხელის მოკიდების აქტებში ბავშვი ორმაგ შთაბეჭდილებას ღებულობს, ოპტიკურსა და შეხებითს მოძრაობითს: „ის ხედავს, რომ საგნები, რომელნიც მრგვალად, კუთხოვანად თუ ფართოდ გამოიყურებიან, იმავე დროს შესახებად ბურთობრივს თუ წახნაგოვანს, თხელს თუ სქელს საგნებს წარმოადგენენ“. ეს ორმაგი შთაბეჭდილება ასოციატურად კავშირდება და მალე აღქმის სტრუქტურულ მთლიანობად იქცევა.

ამგვარად, ბავშვი თანდათანობით საგანთა სივრცითი ფორმების სხვადასხვაობას ეცნობა. როგორც ჩანს, აქ ერთგვარი თანმიმდევრობა უნდა იჩენდეს თავს. გეომეტრიულ ფორმათა შორის ყველაზე ადრე ბავშვი წარესა და ბირთვს უნდა ეცნობოდეს, შემდეგ ოთხკუთხედსა და, ბოლოს, სამკუთხედს. მაგრამ, ჩვეულებრივ, ეს თანმიმდევრობა მხოლოდ იმდენად არის დატული, რამდენადაც აღნიშნული ფორმები მეტად თუ ნაკლებად ემოციონალურად არიან აღბეჭდილნი. ამიტომ შეიძლება საზოგადოდ ითქვას, რომ ფორმათა აღქმისა და გარჩევის უნარის განვითარება მათ ემოციონალურ ღირებულებაზეა დამოკიდებული: რაც უფრო მეტად არის ესა თუ ის ფორმა ემოციონალურად აღბეჭდილი, მით უფრო ადვილად აღიქმება იგი.

2. სივრცეში მიმართულების გარჩევასაც იმავე პერიოდში ეჩვენება ბავშვი. შეიძლება ეს უნარი სავსებით გამოცდილებაზე არ იყოს დამოკიდებული, მაგრამ უეჭველია, რომ მას ერთგვარი გაწვრთნა მაინც ესაჭიროება: რაც უფრო ხშირად ხვდება ამა თუ იმ ობიექტს, რომელიც ბავშვის ახლო მდებარეობს, მით უფრო ადვილი ხდება შემდეგ მისი მოძებნა და შეუცდომლად ხელით წვდომა. შტერნის დაკვირვების მიხედვით, ეს უნარი მხოლოდ წლის მეორე მეოთხედში უვითარდება ბავშვს.

3. არა ნაკლები მნიშვნელობა აქვს ტაცების პერიოდს მანძილის ანუ სიშორის აღქმის განვითარებისათვისაც. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, დღეს უკვე აღარ ფიქრობენ, თითქოს ბავშვი მანძილის შეფასებისას ტლანქ შეცდომებს ჩადიდდეს. არა ერთი ავტორის დაკვირვებათა მიხედვით, ტაცების ხანაში ბავშვი არასოდეს არ წევს ხელს მიუწვდომელ საგნებისაკენ; ხოლო თუ მაინც წევს, არა ხელის მოსაკიდებლად, არამედ თავისი სურვილის გამოსახატავად. შტერნი აღნიშნავს, რომ მან თავის სამ შვილზე ერთი და იგივე ცდა გაიმეორა, როდესაც ისინი ექვს-ექვსი თვის იყვნენ და ყოველთვის ერთი და იგივე შედეგი მიიღო: „როდესაც თავის საწოლში ბავშვი ზურგზე იწვა, მას ზემოდან ბრტყვილა საგანი (საათი) მიეუახლოვე. ბავშვი მიიშტერდა ამ საგანს და თავისი ხელები ზევით ასწია მისი მიმართულებით, მაგრამ ხელი გაშლილი ეჭირა (მამასადამე, სურვილის მოძრაობა

პქონდა და არა ტაცების), ხოლო როგორც კი იმდენად მივუახლოვე, საათი რომ მისი ხელის წავლება შეიძლებოდა, ბავშვი იმ წამსვე შესცვლა. ბის მდგომარეობა და სტაცა ხელი საათს“.

ამგვარად, ახლო ბელს და შორეულს უკვე ექვსი თვის ბავშვი არჩევს. მაგრამ ეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ტლანქ განსხვავებას აქვს ადგილი. უფრო ზედმიწევნითი განსხვავებისათვის ერთგვარი გამოცდილება საჭირო და ტაცების ხანაში სწორედ ამ გამოცდილებას იძენს ბავშვი. საქმე ისაა, რომ საგნის სიშორის მიხედვით ამ უქანასკნელის ხელის მოსაკიდებლად მეტ-ნაკლები ხელის გაწევა ხდება საჭირო და, მაშასადამე, მეტ-ნაკლები მოძრაობის შეგრძნებაც. ეს გარემოება საფუძვლად ედება მანძილის გარჩევას. მაგრამ მართო მხედველობა სანდო არ არის ამ მიზნისათვის: თუ სწორია, რომ, რაც უფრო შორეულ საგანს ეჭვრეტო, მისი მით უფრო მცირე მოცულობის სურათი იხატება თვალის ბადურაზე, შესაძლებელია, პატარა საგანი შორეულად მოგვეჩვენოს ანდა, პირიქით, დიდი მოცულობის, მაგრამ ძლიერ დაშორებული — ახლოდ: გამოუცდელ მგზავრს მრავალი კილომეტრით დაშორებული მთა იქვე ახლო მდებარე გორაკად ეჩვენება. უეჭველია, ასეთი მანძილის შესაფასებლად საკუთარი გამოცდილება საჭირო. მანძილი თვითონ უნდა განვლო, რომ მისი სწორი შეფასება შესძლო. სივრცის ნამდვილი შეფასებისათვის ბავშვის ლოკომოციის განსაკუთრებით გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს: „ბავშვი განმეორებით განიცდის, თუ რამდენ ხანს მოუხდება მას ხოხვა, ან რამდენი ნაბიჯი უნდა გადაედგა, სანამ ამა თუ იმ საგანს მიაღწევდა და თანდათანობით აკავშირებს ოპტიკურ სურათს, რომელსაც განსაზღვრულ მანძილზე მყოფი საგანი იწვევს, იმ ძალისხმევის ცნობიერებასთან, რომელიც ამ საგნის მისაღწევად ხდება საჭირო. ამავე დროს საგნის სიდიდის შეფასების უნარიც ვითარდება, რადგანაც ოპტიკურად აღქმულ სიდიდესა და მანძილს შორის მტკიცე ასოციაციური კავშირი მყარდება“.

4. საეულისხმოა, თუ როგორ ვითარდება საგანთა სიდიდის შეფასება სხვადასხვა მანძილზე. ზოგიერთი ცდებიდან ნათლად ჩანს, რომ განსაკუთრებით თვალსაჩინო ნაბიჯს ამ მხრივ სწორედ ჩვენს პერიოდში დგამს ბავშვი. ორი წლის ბავშვის შეცდომათა რაოდენობა 11 მეტრით დაშორებული საგნის სიდიდის შეფასებისას ზრდადასრულებული ადამიანის შეფასების 50%-ს უდრის, ხოლო ოთხი წლის ბავშვის — მხოლოდ 33,3%-ს. შემდეგი ასაკებიდან მნიშვნელოვან ნაბიჯს დგამს წინ შვიდი წლისა და, დაასრულ, ათი წლის ასაკი: აქ ბავშვი უკვე დიდის მდგომარეობას აღწევს.

რით ხელმძღვანელობს ამ შემთხვევაში ბავშვი? საგნის სურათის სიდიდით ხომ არა, რომელიც თვალის ბადურაზე იხატება? რაც შეეხება ზრდადასრულებულ ადამიანს, ცნობილია, რომ იგი ამ სურათის სიდიდით არ ხელმძღვანელობს. წინააღმდეგ შემთხვევაში 1 მეტრით დაშორებული ობიექტი ოთხჯერ მეტად უნდა მოგვეჩვენებოდა, ვიდრე იგივე ობიექტი, როდესაც იგი ჩვენზე ოთხი მეტრითაა დაშორებული, ვინაიდან ბადურაზე გამოხატული სურათი პირველ შემთხვევაში ოთხჯერ მეტი უნდა იყოს, ვიდრე მეორე შემთხვევაში. მაშასადამე, საგნის ნამდვილი სიდიდე ჩვენთვის სრულიად მიუ-

წვდომელი იქნებოდა, რამდენადაც იგი ხან ერთ მანძილზეა ჩვენგან დაშორებული და ხან მეორეზე.

3. ფრანკმა სპეციალური ექსპერიმენტალური გამოკვლევა უძღვრა ამ საკითხს. მან ორი (ერთი დიდი და ერთი პატარა) კუბი დაულაგა წინ ბავშვებს (11 თვიდან 7 წლამდე). რადგანაც დიდში შოკოლადი ელაგა, ბავშვი მის ამორჩევას შეეჩვია: რამდენიმე ცდის შემდეგ ბავშვი ყოველთვის შეუცდომლად დიდ ყუთს სტაცებდა ხელს, ამოიღებდა შოკოლადს და შეექცეოდა. კრიტიკულ ცდაში ფრანკმა დიდი ყუთი ისეთ მანძილზე მოათავსა, რომ მას ბავშვის ბაღურაზე გაცილებით უფრო მცირე სურათი უნდა მოეცა, ვიდრე პატარა ყუთს. რა აღმოჩნდა? მიუხედავად ბაღურის სურათის სიდიდისა, ბავშვი მაინც დიდ ყუთს ირჩევდა.

ფრანკის გამოკვლევა ამტკიცებს, რომ ჯერ კიდევ თერთმეტი თვის ბავშვიც კი არ ხელმძღვანელობს ბაღურაზე აღბეჭდილი სურათის სიდიდით: საგანს მისთვის მყარი სიდიდე აქვს, მიუხედავად იმისა, თუ რა მანძილზეა იგი ბავშვიდან და რა სიდიდის სურათს აღბეჭდავს მის ბაღურაზე. მაგრამ ეს სრულიად არ ნიშნავს, თითქოს საგნის სიდიდის შეფასებაზე სიშორე არავითარ გავლენას არ ახდენს. საგანგებო ცდებიდან ნათლად ჩანს რომ აქ უეჭველი განვითარების პროცესს აქვს ადგილი, რომ ეს პროცესი განსაკუთრებით სწრაფად ჩვენს პერიოდში მიდის წინ და 10 წლისათვის საბოლოო მდგომარეობას აღწევს.

5. ბავშვის თვალზომის განვითარებას ჯერ კიდევ ბინემ მიაქცია ყურადღება. მან სწორედ ჩვენი პერიოდის ორი ბავშვის თვალზომა შეისწავლა (2½-ისა და 4 წლის ბავშვისა) და აღმოაჩინა, რომ უკვე უმცროს ბავშვებსაც შეუძლიათ ერთი შეხედვით ორი ხაზის სიგრძის ერთმანეთთან შედარება. ბავშვი იმ წამსვე მიუთითებდა უგრძეს ხაზს და ამბობდა: „ი, ეს არის გრძელი“. შეცდომა 1/20-ს არ აღემატებოდა. მაშასადამე, ბავშვის თვალზომა ერთი ოთხჯერ უფრო სუსტი აღმოჩნდა, ვიდრე დიდი ადამიანისა. სამაგიეროდ, უფროსი ბავშვი თითქმის ზრდადასრულებულის დონეზე იდგა. ფოლკელტის უკანასკნელი გამოკვლევებიდან გამოირკვა, რომ ბავშვის თვალზომა — ისე, როგორც დიდისაც — იმ ობიექტის ბუნებაზეა დამოკიდებული, რომელიც იზომება. ამიტომ საზოგადოდ თვალზომის შესახებ ლაპარაკი შეცდომად უნდა ჩაითვალოს. მან ექსპერიმენტულად დაამტკიცა, რომ ბირთვის, სიბრტყის წრეხაზისა და ხაზის მიმართ ბავშვის თვალზომა სხვადასხვაა; სახელდობრ, აღმოჩნდა, რომ ყველაზე უკეთ ბირთვის სიდიდის შეფასება ხდება, მერე — წრისა და, ბოლოს, ხაზის სიგრძისა. აქედან ფოლკელტი დაასკვნის, რომ „საგნის სიდიდე მით უფრო სწორად როდი ფასდება, რაც უფრო გეომეტრიულად მარტივი და თვისებებით ლარიბია იგი, არამედ, პირიქით, რაც უფრო მდიდარია მომენტებით და ჩამოყალიბებულია აგებულებით; განსაკუთრებით კი, რაც უფრო მეტი არაობიექტური, უწინარეს ყოვლისა, ტაქტილომორფული და ემოციონალური მომენტი შედის მის აღქმაში.

ამგვარად, ბავშვის თვალზომა წმინდა მხედველობით ფუნქციას არ წარმოადგენს: მასში შეხებით-მოძრაობით და, განსაკუთრებით, ემოციონ-

ნალური მომენტი ქარბობს და იგი მით უფრო გრძნობიერია, რაც უფრო ქარბადაა გასაზომ ობიექტში ასეთი მომენტები წარმოდგენილი. ექსპერიმენტული შედეგებიდან ადვილად შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ ეს გარემოება განსაკუთრებით ჩვენი პერიოდის ბავშვის თვალზომისთვისაა დამახასიათებელი.

საერთოდ, ჩვენი პერიოდის შესახებ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი კიდევ უფრო შორს იჭრება ობიექტურად მოცემულ სინამდვილეში. იგი ერთ გარკვეულ ადგილთან კი აღარ არის დაკავშირებული, როგორც ეს მისი სიცოცხლის პირველი თვეების შესახებ უნდა ითქვას, არამედ მას თავისი სურვილისდა მიხედვით საკმაოდ ფართო ფარგლებში შეუძლია ადგილის გადაინაცვლება. ეს გარემოება არა მარტო ახალ საგნებსა და მოვლენებს აცნობს მას, არამედ — რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია — სრულიად ახალ მიმართებებსაც, სახელდობრ, სივრცითს მიმართებებს: დიდი და პატარა, შორი და ახლო, აქა და იქ, ზევით და ქვევით, — აი, ის ცნებები, რომელიც პატარა ბავშვის ცნობიერების ახალ შინაარსს შეადგენს.

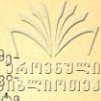
აღსანიშნავია, რომ ბავშვის კითხვათა შორის, რომელსაც ის ჩვენს პერიოდში იძლევა, სივრცის შესახები კითხვები იჩენენ თავს: მეორე წლის ბოლო თვეებში ბავშვი პირველად იწყებს კითხვას იმ ადგილის შესახებ, სადაც ესა თუ ის საგანი უნდა მონახოს: „სადაა ვაშლი“, „სადაა ქული“, კითხულობენ 1,9-ისა და 2,3-ის შტერნის ბავშვები.

ეს გარემოება ბავშვის მეხსიერებაზეც ახდენს გავლენას, რამდენადაც მის საგანს სივრცის სიტუაცია შეადგენს. ამ მხრივ სამი წლის ბავშვის მეხსიერება პირდაპირ გასაოცარია: იგი მრავალს წვრილმანს იმახსოვრებს და ყველაფერს ამას უწესრიგოდ როდი იგონებს, არამედ სრულიად სწორი, შეუმცდარი თანამიმდევრობითა და ურთიერთშეფარდებულობით: „ამა თუ იმ ლანდშაფტის ტოპოგრაფია, ოთახების მდებარეობა ბინაში, ურთიერთის მომდევნო ქუჩები და მიხვეულ-მოხვეულები, რომელზეც ბავშვს თავისი სეირნობის დროს გაუვლია, მას ყველაფერი ეს აგონდება და ზოგჯერ — ისეთი სიცხადითა და ზედმიწევნილობით, რომ მსმენელი ხშირად გოცმებული რჩება“. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ ბავშვს აქ იმდენად მანძილისა და სიდიდის აბსოლუტური ზომები არ აინტერესებს, რამდენადაც მდებარეობის მიმართებები: ადგილის მიმართულება და მისი ცვლილებები.

ბ. ორიენტაცია დროში

1. პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის ქცევა დროის მხრივ უფრო ვიწროდაა განსაზღვრული, ვიდრე სივრცის მხრივ. საქმე ისაა, რომ სივრცის საზღვრების გაფართოების შესაძლებლობა მას ყოველთვის აქვს. იგი ხელში აყვანილი არა მარტო სახლში დაჰყავთ ერთი ადგილიდან მეორემდე, არამედ გარედაც, ეზოში და კიდევ უფრო შორს, ეზოს გარედ. პასიური ლოკომოცია მისი სივრცის საზღვრებს საგრძნობლად აფართოებს.

სულ სხვაა დრო. შეიძლება ითქვას, რომ ამ პერიოდის ბავშვისთვის არც წარსული არსებობს და არც მომავალი — იმდენად უმნიშვნელოა ლა-



ტენტური პერიოდი აქვს მისთვის ერთსა და მეორესაც. წარსულში მოქმედი გამლიზიანებელი, განვლილი შთაბეჭდილება მას, შედარებით, მალე ავიწყდება და მომავალში შესაძლო გამლიზიანებლის მოლოდინი ძლიერ სუსტი აქვს. ამისდა მიხედვით, მისი ქცევა უფრო აქტუალური მომენტის ზეგავლენის ქვეშ მიმდინარეობს, ვიდრე წარსულის ან მომავლისა. მართალია, პირველი წლის ბოლო თვეებში ეს მდგომარეობა იცვლება, მაგრამ ეს ცვლილება იმდენად უმნიშვნელოა, რომ იგი არავითარ შემთხვევაში პირველი პერიოდის დამახასიათებელ მოვლენად არ ჩაითვლება.

სულ სხვაა ჩვენი პერიოდი. აქ მდგომარეობა ძლიერ თვალსაჩინოდ იცვლება. განვითარების პროცესში თითქმის ერთგვარი ნახტომი ჩნდება, რომელიც ბავშვის ქცევის პირობებს თვალსაჩინოდ სცვლის: მის წინაშე ფართო პერსპექტივა იშლება, როგორც წარსულის, ისე მომავლის მიმართულებითაც.

რაც შეეხება წარსულს, მისი წარმოდგენისათვის ბავშვის მეხსიერების განვითარებას აქვს გადამწყვეტი მნიშვნელობა. უკვე მეორე წლიდან აქ ძირითადი ხასიათის ცვლილება ხდება. თუ წინა პერიოდში მეხსიერების მუშაობა უმთავრესად ცნობის აქტებში იჩენდა თავს და ამისდა მიხედვით წარსულის მოვლენებს მხოლოდ იმდენად ჰქონდათ ბავშვისათვის მნიშვნელობა, რამდენადაც იგი მათ ცნობას ახერხებდა, ეხლა მდგომარეობა იცვლება. უკვე მეორე წლიდან წარსულის კვალი თვალსაჩინოდ განსხვავებულ აქტუალობას იჩენს. ბავშვი ეხლა არა მარტო ცნობილობს წარსულში განცდილს, არამედ მისი მოგონებაც შეუძლია: წარსული ეხლა მის ცნობიერებაში წარმოდგენების სახით ახლდება. თავისთავად იგულისხმება, რომ პირველ ხანებში ეს ახალი ფაზისი ბავშვის მეხსიერების განვითარებისა ძლიერ სუსტადაა გამოკვეთილი: ბავშვს ჯერ ხნობით მხოლოდ იმის მოგონება შეუძლია, რაც, დაახლოებით ნახევარი საათის წინათ განუცდია. სამაგიეროდ, უკვე ოთხნახევარი წლის ბავშვის მეხსიერების ლატენტური დრო მთელი დღეებისა და კვირეების ხანგრძლივობას აღწევს, ხოლო სამი წლის ბავშვისა — მთელი თვეებისას.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, თითქოს ბავშვს ყველაფერი ერთნაირი სისწრაფითა და სიმტკიცით ამახსოვრდებოდა. არა, აქ თითონ მასალას აქვს მნიშვნელობა: ბავშვს ჯერ ხნობით წარსულში განცდილიდან მხოლოდ საგნები და მოვლენები ამახსოვრდება და ესეც ყველა ერთნაირად არა.

ა. ყველაზე უკეთ და ყველაზე ადრე მას ისეთი მოვლენები ამახსოვრდება, რომელნიც ყოველდღიურად უცვლელი პერიოდულობით მეორდებიან. სანიმუშოდ შემდეგი დაკვირვება შეიძლება მოვიყვანოთ:

მას (1,6-ის გოგონას) კატალოგიზირებული ფაქტების მთელი რიგი აქვს მეხსიერებაში დაცული, რომელთაც იგი ყოველთვის ერთსა და იმავე დროს იგონებს. გაიღვიძებს თუ არა. იმ წამსვე დაბანას თხოულობს; 9—10 საათზე თავის ქელს მოითხოვს და სასეირნოდ წასვლის შესახებ ლაპარაკობს, კალათის შესახებ, რომელიც თან მიაქვს ბოლზე, გაზეთების შესახებ, რომელსაც შიგ დებენ. დამზადდება თუ არა საუზზე, იმ წამსვე ყავის ჭურჭელს მოითხოვს და სამზარეულოში მიარბენინებს და ყველაფერს ამას ისე აკეთებს, რომ საჭირო არაა ვინმემ ეს სიტყვით ან საქმით მოაგონოს.



ბ. მაგრამ ბავშვს ერთხელ მომხდარი შემთხვევაში დიდი ხნით ამახსოვრდება, თუ ისინი თავისი არაჩვეულებრივობის გამო შთაბეჭდილებას სტოვებენ.

გ. საგულისხმოა, რომ ყველაზე უფრო ძლიერ კვალს 2—3 წლის ბავშვის მეხსიერებაში ის შემთხვევები სტოვებენ, რომელთაც იგი მოგზაურობის დროს ღებულობს.

„ბუნების ახალი შთაბეჭდილებები, რკინიგზის მგზავრობა, ახალი ბინა, უცხო ადამიანები 2-3 წლის ბავშვში ღრმა კვალს სტოვებენ და მათი თვალსაჩინო განსხვავება შინაურ პირობებთან შედარებით, რომელსაც ბავშვი შინ დაბრუნებისას გრძნობს, იწვევს იმას, რომ შთაბეჭდილებათა ერთმანეთში აღრევა კი არ ხდება, არამედ მგზავრობის განცდები ცალკე წარმოდგენათა კომპლექსის სახით მკაფიოდ გამოყოფიან აწმყო შთაბეჭდილებებს და შინ დაბრუნების შემდეგ ბავშვის თაშაში და სიტყვა ხშირად მთელი კვირეების განმავლობაში ერთიანად მგზავრობის მოგონებითაა აღსავსე; არის შემთხვევები, რომ ზოგი იმდროინდელი განცდა თვეების შემდეგაც სიამოვნებით აგონდება მას“.

მესამე და, განსაკუთრებით, მეოთხე წელში მეხსიერების ფარგლები როგორც დამახსოვრების ხანგრძლივობის (ე. წ. ლატენტური ხანის), ისე, განსაკუთრებით, დასამახსოვრებელი მასალის მხრივაც კიდევ უფრო თვალსაჩინოდ ფართოვდება. მაგრამ განმეორებით და ხაზგასმით უნდა აღინიშნოს, რომ, როგორც ამას შტერნმა მიაჩნია ყურადღება, ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეხსიერების უპირატესსა და ჩვეულებრივ საგანს კონკრეტი, თვალსაჩინო, განსაკუთრებით კი, ობტიკური მასალა შეადგენს: აკუსტიკურად განცდილი, მაგ., ნათქვამი და აგრეთვე საკუთარი აზრებიც მას მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში ამახსოვრდება.

ამგვარად, ჩვენს პერიოდში წარსულის შთაბეჭდილებები — განსაკუთრებით კი მხედველობითი — ხშირად ღრმა კვალს სტოვებენ ბავშვის ცნობიერებაში. ისინი განაგრძობენ მასში არსებობას და მის ქცევაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენენ. მაგრამ თუ ეს ასეა, თუ წარსული აქტუალურ გავლენას ახდენს მის აწმყოზე, მაშინ, ცხადია, ჩვენი პერიოდის ბავშვის გარემო არა მარტო სივრცის მხრივ ფართოვდება, არამედ დროის მხრივაც.

2. მაგრამ ეს გაფართოება არა მხოლოდ წარსულის მიმართულებით ხდება: იგი მომავალსაც ეხება. შეიძლება ბავშვს ექსპერიმენტულად რაიმეს მიმართ მოლოდინი შეუმუშავო და გამოარკვიო, თუ რამდენ ხანს გრძელდება იგი სხვადასხვა ასაკში. მოლოდინი მომავალს ეხება და, მამასადამე, ამ გზით შესაძლებელი ხდება გაიგო, თუ როგორია ბავშვის მომავლის წარმოდგენის ხანგრძლიობა.

ზოგი ავტორის ცნობით, ორი თვის ბავშვის მოლოდინის ლატენტური ხანა 7 სექუნდს უდრის, ხოლო ერთი წლის ბავშვის — 31½ მინუტს. მეორე წელში, რასაკვირველია, ეს დრო იზრდება, მაგრამ არც ისე თვალსაჩინოდ. სამაგიეროდ, მესამესა და მეოთხე წლის განმავლობაში ერთბაშად ნახტომისებური წინსვლა ჩვენს თავს. ვისლიცკი, როგორც ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, ამნაირ სიტუაციაში აყენებდა ბავშვს: იგი აჩვენებდა მას საგანს, მერე მ-



ლავდა და შემდეგ ხელახლა აჩვენებდა. ბავშვი გარკვეული ხნის განმავლობაში ელოდა საგნის გამოჩენას. მერვე თვიდან ცდა რთულდებოდა: ბავშვს საგანს აჩვენებდნენ და შემდეგ დაუმალავდნენ, მის ყურადღებას საგანგებოდ სხვა მხრივ მიმართავდნენ, რათა დადასტურებული ყოფილიყო, თუ რა ხნის შემდეგ ავიწყლებოდა ბავშვს პირველი საგანი სრულიად. ორი წლიდან შესაძლებელი აღმოჩნდა ორისა და მეტი საგნის დამალვა. მიუხედავად ამისა, ბავშვი 20-სა და 30 მინუტის განმავლობაში არ ივიწყებდა არც ერთს დამალულ საგანს და მის ძებნას იწყებდა. ვისლიცკის შედეგებიდან ნათლად ჩანს, რომ მოლოდინის ლატენტური ხანა, შვიდ წლამდე მაინც, ყოველწლიურად მატულობს (ცხრ. №18). მაგრამ არც ერთი ასაკისათვის არაა ეს მომატება ისე თვალსაჩინო და, მაშასადამე, დამახასიათებელი, როგორც მესამე-მეოთხე წლისათვის, ე. ი. სწორედ ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის.

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისათვის, უეჭველია, მომავალიც მნიშვნელოვან ფაქტორად იქცევა. მაშასადამე, ბავშვზე არა მარტო აქტუალური, ერთ გარკვეულ ადგილას მოქმედი გამლიზიანებელი მოქმედებს, არამედ მეტად თუ ნაკლებად ის გამლიზიანებლებიც, რომელთაც ან წარსულში უმოქმედნიათ მასზე სადმე ან შედარებით ახლო მომავალში არიან მოსალოდნელნი. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევა ამის მიხედვით სავსებით და გადაჭრით განსხვავდება ჩვეულებრივი ცხოველის ქცევისაგან, რამდენადაც უშუალო კავშირი გამლიზიანებელსა და მის რეაქციას შორის საბოლოოდ წყდება და ერთსა და იმავე გამლიზიანებელზე მრავალი განსხვავებული რეაქციის მიცემის შესაძლებლობა ჩნდება. ეხლა იგი მხოლოდ უბრალო რეაქციებს როდი იძლევა, არამედ ნამდვილ მოქმედებასაც იწყებს. როგორც დავინახეთ, მისი მოტორიკა იმდენად განვითარებულია, რომ ამიერიდან მას ამის საკმაო შესაძლებლობა აქვს.

ცხრილი № 18

ხნოვანება	ლატენტ. ხანა (მინუტი)	დამალულ საგანთა რიცხვი
0,6—1,3	5	1
1,4—1,7	8	1
1,8—1,11	10	1
2,0—2,11	20	2
3,0—3,11	30	3
4,0—4,11	30	4
5,0—5,11	30	5
6,0—6,11	30	6

V. ბავშვის პირველი საქმიანობა

1. მეორე პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარს რომ გადავხედოთ (ცხრ. № 17), ერთი რამ განსაკუთრებით მიიპყრობს ჩვენს ყურადღებას:



ჩვენ დავინახავთ, რომ იგი მარტო თამაშის სხვადასხვა სახეებითა და პირობებში ლოგიურ ფუნქციათა ამოქმედების აქტებით არ ამოიწურება, რომ ბავშვი ეხლა ზოგიერთი აქტუალური ამოცანის დამოუკიდებელი გადაკრაც უხდება. ამ ჯგუფის აქტებს („სერიოზული საქმიანობა“) ერთ-ერთი პირველი ადგილთაგანი უკავია ბავშვის ქცევის ინვენტარში. რამდენადაც პირველ პერიოდში ასეთს რასმე ადგილი არ ჰქონია, უეჭველია, აქ ახალ მოვლენასთან გვაქვს საქმე, რომელიც განვითარების უახლეს მონაპოვარს წარმოადგენს და ამდენად ჩვენი პერიოდის დამახასიათებელ თავისებურებად უნდა ჩაითვალოს.

რა და რა ხასიათის ქცევის აქტები შედის ამ ჯგუფში?

პირველ რიგში, აქ ქცევის სახეებს ვხვდებით, რომელნიც სმა-ჭამისა და სხვა ბიოლოგიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების პროცესთან არიან დაკავშირებულნი: მაგ., კარადის გაღება და იქედან პურის გამოღება; პურის მოტეხა; ქიქის მოძებნა და წყლის დასხმა ან თითონ წყლის მოტანა და დაჯდომა სასადილოდ... ჩაცმა და დახურვა, ან გახდა... ერთი სიტყვით, ამ ჯგუფში ისეთი საქმიანობა უნდა ვიგულისხმოთ, რომელიც ჩვეულებრივ ყოველდღიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებასთან არის დაკავშირებული.

მეორე ჯგუფს სულ სხვაგვარი ქცევები შეადგენენ. ბავშვი თამაშის ამა თუ იმ ფორმითაა დაინტერესებული. მაგრამ თამაშის საწარმოებლად ზოგჯერ ბევრი რამ წინასწარ უნდა იქნეს მოგვარებული. მაგ., სათამაშო უნდა იქნეს მოტანილი ან მასალა ნაშოვნი, რათა თამაში შესაძლებელი შეიქნეს, მავალითად, სტუმრობანას სათამაშოდ სკამები უნდა იქნეს მოგროვილი და სახლის მსგავსად დალაგებული, ან ბაწარი უნდა იქნეს გაბმული, როგორც საკუთარი სახლის ან ეზოს მიჯნა... წრე უნდა იქნეს მოხაზული, სანამ „კლასობანას“ თამაშს დაიწყებდეს... ერთი სიტყვით, თამაში წინასწარ საორგანიზაციო მუშაობას მოითხოვს და, გარეშე ამ უკანასკნელისა იგი სრულიად შეუძლებელი ხდება. ამ მუშაობის ჩატარება თვითონ ბავშვს უხდება და ძალიან ხშირად დიდ ძალისხმევასაც მოითხოვს მისგან. ვის არ მიუქცევია ყურადღება, თუ როგორის თავდავიწყებითა და თავგანწირულობით ემზადება ბავშვი სათამაშოდ. ამ შემთხვევაში მისი მოძრაობები სრულიად გარკვეული მიზნით არიან წინასწარ განსაზღვრულნი: ბავშვი შეგნებულად გარკვეული მიზნის განსახორციელებლად „მუშაობს“.

მესამე ჯგუფი, რომელიც ამავე კატეგორიას ეკუთვნის, უკვე არც ბავშვის ბიოლოგიურთანა და არც თამაშის მოთხოვნილებებთან არის დაკავშირებული. აქ ბავშვის ის ქცევები იგულისხმება, რომელიც სხვისთვის არის განზრახული და არა თვითონ ბავშვისთვის. მეორე-მესამე წლიდან ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა სხვადასხვა იოლი დავალებების შესრულებას, რომელსაც დიდები იძლევიან. რაც დრო გადის, მით უფრო ხშირია ასეთ დავალებათა შემთხვევები. ჩვენ ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, რომ ამ მხრივ განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ბავშვის სოციალურ გარემოს აქვს: დავალებათა ხასიათი და წონა ამ უკანასკნელზეა დამოკიდებული. ეკონომიურად უზრუნველყოფილ წრეებში მათი რიცხვი ნაკლებია; ეკონომიურად და კულტურულად ჩამორჩენილ წრეებში კი მეტი და თვით დავალებებიც უფრო



პასუხსაგები შინაარსის არიან. უფრო ხშირი ფორმა იმ დავალებათა, რომელთა მიხედვითაც მეორე და მესამე წელში ღებულობს ბავშვი, ეს რისიმე წაღება, მოტანა ან ვისმე დაძახებაა. მოზრდილი ადამიანი ამ შემთხვევაში იმ ორი ძირითადი ადამიანური ნიშნით სარგებლობს, რომელიც უკვე მოპოვებული აქვს ბავშვს: აქტიური ლოკომოციითა (სიარულით) და მეტყველებით.

2. თვალი რომ გადაავლოთ ბავშვის ქცევის სამივე ამ ჯგუფს, დავინახათ, რომ ჩვენს წინაშე მართლაც საყურადღებო ქცევის ფორმები დგანან, რომელნიც ბავშვის განვითარების ძლიერ მნიშვნელოვან მონაპოვარს უნდა წარმოადგენდნენ. რა არის მათთვის დამახასიათებელი. უწინარეს ყოვლისა, ის, რომ არცერთი მათგანი უბრალო მოძრაობათა ჯამს არ წარმოადგენს, რომელთა აზრი და მნიშვნელობა თვით მათსავე წიაღში მარხია. პირიქით, თავისთავად არც ერთს ამ მოძრაობას აზრი არ აქვს, როგორც მოძრაობას: მთელი მათი მნიშვნელობა იმ მიზანში უნდა ვეძიოთ, რომელთა განსახორციელებლადაც თითოეული მათგანია ნაწარმოები. მაგალითად, სხეულის იმ მოძრაობებს, რომელნიც, ვთქვათ, ჭიქის მოსატანად ან საჭირო, როგორც გარკვეული, ინდივიდუალური ფორმის მოძრაობებს უშუალოდ არავითარი ფასი არ აქვს; აქ ამ მოძრაობების შესახებ კი არ ვლაპარაკობთ თავისთავად, არამედ იმის შესახებ, თუ რას გვაძლევენ ისინი, სახელდობრ, იმ საქმის შესახებ, რომელიც მათი საშუალებით კეთდება: ჭიქის მოტანის შესახებ. ამიტომაც თვითონ ამ მოძრაობათა ფორმა შეიძლება ძალიანაც შეიცვალოს — აქ ჭიქის მოტანა, მაგალ., ერთი სახის მოძრაობებს მოითხოვდეს და იმ ჭიქისა — მეორე სახისას. მაგრამ თვითონ საქმე, „ჭიქის მოტანა“ ყოველთვის იგივე რჩება. ამგვარად, ჩვენს წინაშე ამ შემთხვევაში უბრალო მოძრაობები ან რეაქციები როდი დგას, არამედ ის, რაც აზრსა და მნიშვნელობას აძლევს მათ ის, რასაც ჩვეულებრივ საქმე ეწოდება. ასეთსავე საქმეს აქვს ადგილი დანარჩენ შემთხვევებშიც: მაშინაც, როდესაც ბავშვი სათამაშოდ ეშვადება და მაშინაც, როდესაც იგი დიდის დავალებებს ასრულებს.

შეგჩერდეთ კერძოდ ამ უკანასკნელთა განხილვაზე. ბავშვს ჭიქის მოტანას ავალებენ. რას ნიშნავს ეს. უეჭველია, ამ დავალებისათვის მას ერთგვარი მოძრაობების შესრულება დასჭირდება. მაგრამ ვინ იტყვის, რომ ბავშვს სწორედ ამ გარკვეული ფორმის მოძრაობათა შესრულებას ავალებენ. ამ მხრივ იგი სრულიად თავისუფალია. მას ისეთი მოძრაობები შეუძლია აირჩიოს, როგორიც სურს, ოღონდ მათი საშუალებით დავალებული საქმე გააკეთოს, სახელდობრ, ჭიქა მოიტანოს. მაშასადამე, ბავშვს გარკვეული ხასიათის ინდივიდუალურად განსაზღვრული მოძრაობების შესრულება კი არ ევალება, არამედ ის, რაც, ჩვეულებრივ, საქმის სახელწოდებითაა ცნობილი. სხვანაირად ამისათვის მოქმედებაც შეიძლებოდა გვეწოდებია. ბავშვს გარკვეულ მოქმედებას ავალებენ: ამა თუ იმ პირის დაძახებას, ხელის დაბანას, წიგნის მოტანას. ყველაფერი ეს მოქმედებაა, რამდენადაც გარკვეული მიზნის განსახორციელებლად წარმოებული მოძრაობების კომპლექსს შეიცავს.



ამგვარად, ბავშვის ქცევის ამ კატეგორიაში პირველად ვხვდებით პირველ მეს, მოქმედებას, ე. ი. ისეთ მოძრაობებს, რომელნიც განსაზღვრულია აზრის მატარებლებად უნდა ჩაითვალოს.

მისთვის, რომ ბავშვის ქცევის ამ ახალი ფორმის თავისებურება ნათელი გახდეს, უნდა მოვიგონოთ, თუ რა ხასიათის მოძრაობებია პირველი წლისათვის დამახასიათებელი. ჩვენ დავრწმუნდით, რომ თითოეული ეს მოძრაობა ცალკე რეაქციას წარმოადგენს და თავის გარეშე სხვა რამე მიზანს არ ემსახურება; იგი მისთვის კი არ ხდება, რომ მისი საშუალებით რაიმე ღირებულება იქნეს განხორციელებული; არა, მოძრაობას აქ მხოლოდ იმდენად აქვს ფასი და ღირებულება, რამდენადაც იგი სწორედ ამ მოძრაობას წარმოადგენს და არა სხვას რომელსამე. ამისდა მიხედვით, მთელი აზრი და მიზანი იმ მრავალფეროვან მოძრაობათა, რომელნიც პირველი წლის ბავშვის სხვადასხვა სახის თამაშის ფორმით გვხვდება, როგორც ბიულერიც აღნიშნავს, თვით ამ მოძრაობათა გაუმჯობესებაში, მაშასადამე, სხეულის ფუნქციონალურ გავარჯიშებაში უნდა ვეძიოთ. სულ სხვაა ბავშვის პირველი საქმიანობა, მისი პირველი „მოქმედება“. აქ მოძრაობა მოძრაობისათვის კი არ ხდება, არამედ სრულიად გარკვეული მიზნის განსახორციელებლად: აქ რაღაც უნდა გაკეთდეს; ეს რაღაც ის ობიექტური აზრია, რომელიც მოძრაობათა კომპლექსს ნამდვილ საქმედ ან ნამდვილ მოქმედებად აქცევს.

მაგრამ არ უნდა დავივიწყოთ, რომ ის, რასაც შრომა ეწოდება, ჯერ კიდევ უცხოა ბავშვისათვის. მართალია, შრომაც, საქმის მსგავსად, მოძრაობათა კომპლექსს წარმოადგენს, რომელიც გარკვეულ მიზანს ემსახურება, მაგრამ მიზანს აქ რისამე ახალის, რაიმე პროდუქტის შექმნა წარმოადგენს. საქმე კი ასეთ პროდუქტს არ გულისხმობს. როგორც შემდეგში დავრწმუნდებით, შრომა გაცილებით უფრო გვიან ჩნდება. ჩვენი პერიოდის ბავშვს რაიმე პროდუქტის შექმნის მიზანი ჯერ კიდევ არა აქვს და მას არც შესწევს ამის ძალა.

ამგვარად, ბავშვის განვითარების ხაზი ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: ჯერ მოძრაობები მათი ფუნქციონალური განვითარებისათვის, მერე მოძრაობები რაიმე საქმისათვის და, დასასრულ, მოძრაობები რაიმე ნივთიერ პროდუქტისათვის: ფუნქციონალური მოძრაობა, საქმე და შრომა — აი, სამი თანმიმდევარი ეტაპი ბავშვის, როგორც შემომქმედი სუბიექტის განვითარებისა.

უქვევლია მოძრაობათა აზრით აღჭურვა, მათი გარკვეული მიზნისათვის დაშორჩილება ადამიანის განვითარების პროცესში ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს მონაპოვარს წარმოადგენს. შეიძლება ითქვას, რომ ადამიანის ქცევას, საზოგადოდ, არც ერთი იმდენად სპეციფიკური, ცხოველთა სამყაროდან მკაფიოდ განმასხვავებელი ნიშანი არ გააჩნია, როგორც აზრი. იბადება საკითხი: როგორ წარმოიშვება იგი. ამ საკითხის გასარკვევად განსაკუთრებული მნიშვნელობა ბავშვის მეტყველების განვითარებას აქვს.

1. ჩვენ ვიცით, რომ მეტყველების დასაწყისი ფაზისი ბავშვის ცხოვრების პირველსავე პერიოდში უნდა ვეძიოთ: ერთი წლის ბავშვს არამარტო ზოგიერთი სიტყვების გავგებობის უნარი აქვს, არამედ იგი უკვე თითონაც იწყებს მეტყველებას. მაგრამ მისი მეტყველება ჯერ კიდევ ვერ ჩაითვლება ნამდვილ მეტყველებად. შტერნის გამოთქმა რომ ვიხმართ, აქ ჩვენ უფრო „არაცნობიერს, შემთხვევითს მეტყველებასთან“ გვაქვს საქმე, ვიდრე ნამდვილს ადამიანის ენასთან. ბიულერის აზრით, ადამიანის ენის შესახებ მხოლოდ იქ შეიძლება ლაპარაკი, სადაც მეტყველებას არა მარტო მეტყველების განცდათაცნობა და მსმენელის განცდებზე გავლენის მოხდენა შეუძლია, არამედ როდესაც მას გამოსახვის ფუნქციაც ახასიათებს — როდესაც მეტყველს შეგნება აქვს, რომ სიტყვას სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს. ენის განვითარების დასაწყის საფეხურს კი, როგორც ვიცით, სწორედ ეს უკანასკნელი აქვია, ე. ი. აქვია სწორედ ის, რაც ადამიანის მეტყველების ნიშანდობლივ თვისებას წარმოადგენს.

ნამდვილი მეტყველება მხოლოდ მეორე პერიოდში იწყება: იმ პერიოდში, რომელსაც ეხლა ვსწავლობთ. დაახლოებით, წლინახევრის ბავშვში ერთი ძირითადი ხასიათის ცვლილება ხდება, რომელიც თავისი შედეგებით ერთ-ერთს უდიდეს რევოლუციას წარმოადგენს ბავშვის განვითარების მთელ ისტორიაში. საქმე ისაა, რომ ბავშვში პირველად ეხლა, სრულიად ანაზღაურად, თითქოს შეგნება იღვიძებს, რომ ბგერების კომპლექსს სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს, რომ ისინი რაღაცას გამოხატავენ და თითოეულ საგანს ასეთი სიმბოლური ნიშანი აქვს. რა დიდ შთაბეჭდილებას უნდა ახდენდეს ეს აღმოჩენა ბავშვზე და რა ღრმა ცვლილებებს უნდა იწვევდეს მასში, ამას შტერნი ცნობილის ბრმა-ყრუ-მუნჯის ჰელენ კელერის მაგალითზე გვითვალისწინებს: „ორივე უმაღლეს გრძნობას მოკლებული ბავშვი 7 წლამდე უვნოდ გაიზარდა. ბოლოს მისს სელივანმა (ჰელენის მასწავლებელმა ქალმა) ხელისგულზე შეხებითი შთაბეჭდილებების გამოწვევის საშუალებით მოახერხა მისთვის თითების ენა გაეცნო; ჰელენმა პირველად რამოდენიმე ნიშანი შეითვისა ასოციაციური კავშირის საშუალებით, რომელიც ამ ნიშანსა და ამავე ღრმს შეხებულ საგნებს შორის დააწესა; მაგრამ მას ჯერჯერობით ამ ნიშნების სიმბოლური მნიშვნელობის შესახებ არავითარი წარმოდგენა არ ჰქონია. სწავლების მეორე თვის დამდეგს შემდეგი მოხდა (როგორც თვით მ. სელივანი გვიამბობს): „ჩვენ წყლის საქაჩავთან მივედით; ბავშვს წყლის გამოსადენთან ჰქია დავაჰეჩინე; მე კი წყლის ქაჩუა დავიწყე. როდესაც ცივი წყალი წამოვიდა და ჰქია აივსო, მე თითებით დავუწერე მას თავისუფალ ხელზე „water“ („წყალი“). ამ სიტყვამ, რომელიც უშუალოდ მოჰყვა შეგრძნებას ცივი წყლისას, მას რომ ხელზე ესხმოდა, ბავშვი გააოცა. მას ჰქია ხელიდან გაუვარდა და იგი გაშეშებული უძრავად განაგრძობდა ერთ ადგილას დგომას. სრულიად ახალმა სხივმა გაანათა მისი სახე. მან რამოდენიმეჯერ გაიმეორა თითებით



სიტყვა „water“. ამის შემდეგ მან დაიჩოქა, მოკიდა ხელი მიწას და ხელი მკითხა; ასევე მიმითითა საქაჩავზე და მესერზე, მერე ერთბაშად შემოტრიალდა და ჩემი სახელი იკითხა. უკან რომ ვბრუნდებოდი, იგი მთელგზა უარესად ავზნებულ იყო და, რასაც შეეხებოდა, ყველაფრის სახლს მკითხებოდა. სულ ორიოდ საათში მისი სიტყვების მარაგს ოცდაათი ახალ სიტყვა მოემატა“.

რა თქმა უნდა, ყოველს წლინახევრის ბავშვს სავსებით იგივე არ ემართება. მაგრამ მისი განვითარების ისტორიაში რომ ამ მომენტიდან ახალი ხანა იწყება, ეს ეკვს გარეშეა. ბავშვში ერთბაშად იღვიძებს ახალი სიტყვების შეძენის საქმარისად ძლიერი წყურვილი: იგი დაეინებით კითხულობს, თუ რა ჰქვიან ამა თუ იმ საგანს და შედარებით, მცირე ხნის განმავლობაში საგრძნობლად ამდიდრებს თავის ლექსიკონს.

2. იბადება საკითხი: რა ხდება აქ ბავშვში? ცნობილია, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის აზროვნების უეჭველი წარმატების ფაქტთან გვაქვს საქმე: „მნიშვნელობის მიმართების დანახვა, რომელიც აქ ხერხდება, პრინციპულად სულ სხვა რაღაცაა, ვიდრე უბრალო საქმის ქონება ბგერითის კომპლექსებთან, საგნობრივ წარმოდგენებთან; და მოთხოვნილება, რომ ყოველ საგანს, როგორც უნდა იყოს იგი, თავისი სახელიც უნდა ჰქონდეს, ბავშვის ნამდვილი მეტყველების ზოგად აზრად უნდა ჩაითვალოს“. მაშასადამე, მეტყველების ფაქტების სიმბოლური მნიშვნელობა გასაგები ხდება ბავშვისათვის აზროვნების აქტის საშუალებით. ამისდა მიხედვით, ახალი ხანა ენის განვითარების ისტორიაში აზროვნების ზეგავლენით იწყება. ბგერების კომპლექსი, რომელიც მეტყველების განვითარების წინა საფეხურებზე თვითონ წარმოადგენდა ღირებულებას, როგორც ბგერების კომპლექსი (მაგალ., ბავშვი იმეორებს ამა თუ იმ ბგერების კომპლექსს, როგორც ასეთს: მას უჭირს მისი გამოთქმა, და ის კმაყოფილია, თუ ეს მოახერხა, ხოლო თვითონ მნიშვნელობა ამ ბგერების კომპლექსისა მისთვის არ არსებობს), ეხლა ერთბაშად მასალად აღიქმება, რომლის იქეთაც რაღაც იგულისხმება. ამრიგად, თვითონ ბგერების კომპლექსს დამოუკიდებელი ღირებულება ეკარგება და იგი მის იქეთ ნაგულისხმევი ღირებულების, გარკვეული მნიშვნელობის, გარკვეული აზრის მატარებლად იქცევა. ბავშვი აზროვნების აქტით მოცემული ბგერითი მასალის ზღუდეებს სცილდება და მის ნამდვილ ღირებულებას იმას იქეთ გულისხმობს. ასე ხდება, რომ გრძნობადს მასალას დამოუკიდებელი მნიშვნელობა ეკარგება და იგი რაიმე აზრის მატარებლად იქცევა.

3. შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ეს მნიშვნელოვანი აქტი ბავშვის ცხოვრებაში ამგვარად ხორციელდება: ჯერ იგი ნათლად და გარკვევით აღიქვამს „საგანს“, მერე — ბგერით კომპლექსს, რომელიც სახელად უნდა ეწოდოს მას, მხოლოდ ამის შემდეგ, აზროვნების აქტის საშუალებით, მათ შორის მიმართებას ამყარებს. ნამდვილად ეს ასე არ უნდა იყოს. ავიღოთ ჯერ რა ხდება სიტყვის გაგების შემთხვევაში, ე. ი. როდესაც ბავშვი თვითონ კი არ ლაპარაკობს, არამედ სხვისი ლაპარაკი ესმის. სიტყვა აქ მის საგანგებო

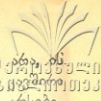


ყურადღებას აქცევს აღქმის რომელიმე გარკვეული შინაარსისადმი; მაგ., მეორე შემთხვევა — არა მარტო ხელავს მას, არამედ ამასთან ერთად სათანადო სიტყვაც („ამუ“) ესმის. არ შეიძლება ითქვას, რომ ძალღის აღქმა ორსავე შემთხვევაში ერთგვარია. უეჭველია, სიტყვა იმ აღქმის შინაარსს, რომელიც მარტო სუბიექტისათვის არსებობდა, სხვის კუთვნილებადაც აქცევს და „ძალი“ ეხლა არა მარტო მისთვის არსებობს, არამედ სხვისთვისაც, რომელმაც ეს სიტყვა წარმოსთქვა. სიტყვის საშუალებით აღქმას სუბიექტური მომენტი ეცლება და ეხლა იგი უფრო ობიექტურ ხასიათს ღებულობს, ვიდრე აქამდე. ავიღოთ მეორე შემთხვევა. ვთქვათ, ბავშვი თვითონ არის მოლაპარაკე. სანამ იგი მარტო აღიქვამდეს ან განიცდიდეს რასმე, ეს აღქმა და განცდა მასში ზღება და ამდენად ერთიც და მეორეც არსებითად მხოლოდ სუბიექტურ მდგომარეობას წარმოადგენენ. მაგრამ როგორც კი დადგება მისი სახელღების საკითხი, ერთიცა და მეორეც ობიექტურ მონაცემებად იქცევა: სახელღებულო აღქმა, გინდ სხვა რამ განცდა, უკვე ობიექტურად მოცემული შინაარსის სახეს ღებულობს და, როგორც ასეთი, არა მარტო ჩემთვის არსებობს, არამედ ყველასათვის, ვისაც კი ეს სიტყვა ესმის.

ამგვარად, სიტყვა სწორედ ის საშუალებაა, რომელიც სუბიექტის აღქმა-თა შინაარსის ობიექტივაციას უწყობს ხელს და, შეიძღებოდა გვეთქვა, რომ მსოფლიოს ობიექტივაციაში სიტყვას დიდი წილი უღედეს. ალბათ, სიტყვა რომ არ გვექონოდა, ჩვენთვის ობიექტური სინამდვილე გაციღებით ნაკლებ იქნებოდა ჩამოყალიბებული, ვიდრე ეხლა.

მაგრამ თუ საგანი ობიექტურ სინამდვილედ ჩვენთვის მართლა, სიტყვის საშუალებით იქცევა, მაშინ როგორღა უნდა ავხსნათ ეს საყოველთაოდ ცნობილი ფაქტი, რომ განსაზღვრულ ასაკში ბავშვი ამა თუ იმ საგნის სახელს საგანგებოდ კითხულობს ხოლმე? როგორ შეეძლო მას საგნის სახელი ეკითხა, რომ მისი ამ საგნის წარმოდგენა წინასწარ არ ჰქონოდა მას მიცემული, რომ ეს წარმოდგენა ობიექტივირებული არ ყოფილიყო მისთვის?

მაგრამ, მეორეს მხრივ, ჩვენ არ ვიცით ისეთი შემთხვევა, რომ საგანი მანამ იყოს ობიექტივირებული, სანამ იგი რაიმე სიტყვიერ სამოსელში არ იქნება გახვეული, სანამ იგი რაიმენაირად არ იქნება აღნიშნული. მისთვის, რომ რაიმე ნათელი ობიექტივაცია მოხდეს, მისი რაიმენაირი სიტყვიერი აღნიშვნა აუცილებელი. მაშასადამე, გამოდის, რომ ობიექტივაცია შეუძლებელია, თუ რომ მას სიტყვა არ უსწრებს წინ, მაგრამ მეორეს მხრივ არც სიტყვით შეიძლება რისამე აღნიშვნა, თუ რომ წინასწარ ის ობიექტივირებული არა გვაქვს. მაშასადამე, უნდა ვიფიქრობ, რომ ამ შემთხვევაში ჩვენ გარკვეულს პროცესთან გვაქვს საქმე, პროცესთან, რომელიც იმით ხასიათდება, რომ დასაწყის საფეხურებზე ობიექტივაციის პრიმიტული, საწყისი ფორმები იჩენენ თავს, რომელნიც სახელღების აქტის თანდართვის შემთხვევაში ვითარდებიან და საბოლოოდ ჩამოყალიბებული ობიექტივაციის სახეს ღებულობენ.



რომ ვიკითხოთ, მაშასადამე, მატებს რასმე სახელი საგანს, თუ აქვს უბრალო ნიშანია, რომელსაც მხოლოდ შემთხვევით დაწესებული აქვს საგანთან, თუ ამ უკანასკნელის წარმოდგენის შინაარსში რაიმე არსებითი ხასიათის ცვლილება შეაქვს, ჩვენ შემდეგი უნდა ვთქვათ: რაკი მას შემდეგ, რაც საგანი განსაზღვრულ სახელს ღებულობს, მისი წარმოდგენის ობიექტივაციის პროცესი სრულდება, და მისი შინაარსის საბოლოო კონსოლიდაცია ხდება, გასაგებია, რომ ამიერიდან საგნის წარმოდგენა მხოლოდ ამ სახელთან ერთად განიცდება სრულ წარმოდგენად და მისი ობიექტივაცია ამის შემდეგ თუ მარტო ამ სახელის აქტუალიზაციის გზით არ იწყება, სრულდება მაინც.

აქედან გასაგები ხდება, თუ რაოდენ დიდი მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს ბავშვის განვითარებისათვის, საზოგადოდ, სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის შეგნებას და, მაშასადამე, ნამდვილი მეტყველების საბოლოოდ დაწესების მომენტს: სიტყვა არსებითს დახმარებას უწევს მას, ობიექტურად მოცემულის არე სწრაფად გააფართოოს და ობიექტური სინამდვილის საზღვრებში სულ უფრო და უფრო შორს შეიჭრეს.

4. ამასთან ერთად განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ ენა მხოლოდ ამიერიდან იქცევა ნამდვილი სოციალური კონტაქტის საშუალებად. თუ სახელდება ან სიტყვით აღნიშვნა ამა თუ იმ წარმოდგენის შინაარსს ობიექტურ მონაცემად აქცევს, თუ იგი მის ობიექტივაციას, ყოველ შემთხვევაში, ასრულებს და ამტკიცებს მაინც, — ცხადია, ორი ადამიანისათვის ერთი და იმავე საგნის გულისხმობა მხოლოდ სიტყვის საშუალებით უნდა იყოს უზრუნველყოფილი. გარეშე საერთო სინამდვილის გულისხმობისა კი სოციალური კონტაქტი, რასაკვირველია, სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

თავისთავად იგულისხმება, ჩვენს პერიოდში ენას გამომხატველ მოძრაობათა მნიშვნელობაც რჩება: ის, რაც ბავშვის არსებაში, განსაკუთრებით ემოციონალურ სფეროში, ხდება, საარტიკულაციო ორგანოთა ამოძრავებასაც იწვევს და, ამ გზით წამოჭრილ ბეგრათა სახით, გარე გამოსავლსა და გამოხევაშიადებას პოულობს. ჩვენ ქვემოთ დავინახავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეტყველება ჯერ კიდევ განსაკუთრებით მჭიდროდ არის ემოციონალურსა და პოლიტიკურ განცდებთან დაკავშირებული.

5. როგორ მიმდინარეობს ბავშვის მეტყველების განვითარება წინამდებარე პერიოდში? შტერნი, რომელმაც ბავშვის ენის განვითარების პროცესი განსაკუთრებით ზედმიწევნით შეისწავლა, მასში სამ მომენტს აღნიშნავს. ჩვენ მოკლედ მაინც უნდა გავითვალისწინოთ, თუ როგორია ეს მომენტები.

ა. სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის შეგნების ზეგავლენით ბავშვის მეტყველების განვითარება არაჩვეულებრივ სწრაფი ნაბიჯით იწყებს წინსვლას. განვითარება, უწინარეს ყოვლისა, სიტყვების მარაგის ზრდას ეხება. რაკი ბავშვს შეგნება უჩნდება, რომ ყველაფერს თავისი სახელი აქვს, იგი გაფაციცებით ადევნებს თვალუტრს მის ირგვლივ არსებულ კონკრეტ საგანთა სახელების ხმარებას და იმახსოვრებს მათ. მისი ლექსიკონი ისე სწრაფად იზრდება, რომ, შეიძლება ითქვას, ორი წლის ქალს და ორი წლინახევრის



ვას უკვე 300 სხვადასხვა სიტყვის ხმარება შეუძლია. თავისთავად იგულისხმება, ყველა ეს სიტყვები ბავშვის ჩვეულებრივი ინტერესების საზღვრებს არ სცილდება: მშობლები და მომვლელი, სათამაშოები და ცხოველები, ტანსაცმელი და სასმელ-საჭმელი; გარდა ამისა, რაც ხმაურობს და მოძრაობს, ე. ი. რაც ბავშვის ყურადღებას იპყრობს, და აგრეთვე ამათდამი მიმართული მოქმედებები — აი რა შეადგენს ბავშვის მეტყველების ერთად-ერთ მასალას — ამბობს შტერნი. მართალია, შორისდებულის მსგავსი გამოთქმის ფორმები ჯერ კიდევ ბევრი აქვს ბავშვს, მაგრამ ამას გარდა სხვა გრამატიკული კატეგორიებიც იჩენენ თავს. საგულისხმოა, რომ ეს უკანასკნელი გარკვეული თანმიმდევრობით ვითარდებიან. 1,3-ს ბავშვს 100% სახელი არსებითი აქვს; ხუთიოდე თვის შემდეგ ერთბაშად ზმნებიც ჩნდება, ასე რომ 1,8-ს ბავშვს 78% სახელი არსებითი აქვს და 22% ზმნა. მეორე წლის ბოლოს ბავშვი, როგორც ჩანს, საგანთა თვისებას და ზოგიერთ მიმართებასაც აქცევს ყურადღებას; ეხლა მას 53% სახელი არსებითისა და 23% ზმნების გვერდით, 24% სხვა კატეგორიების სიტყვები მოეპოვება.

ბ. შემდეგი პერიოდისთვის იმდენად სიტყვების მარაგის ზრდა არაა დამახასიათებელი, რამდენადაც მათი ფლექსიების ცვალება და სინტაქსური კავშირების გამოყენება. ბავშვი თანდათანობით თავს ანებებს სიტყვების უცვლელი ფორმით ხმარებას და მათ ბრუნვას, უღვლილებასა და სხვა ფლექსიურ ფორმათა გამოყენებას იწყებს. ეს გარემოება ყველა სიტყვათა კლასების მიმართ ერთდროულად იჩენს თავს, რაც იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ ფლექსიის ფორმებს, მიუხედავად სიტყვათა კლასებისა, რომელთა მიმართაც ისინი გამოიყენებიან, ერთი გარკვეული ფსიქოლოგიური საფუძველი უნდა ჰქონდეთ (შტერნი). რა თქმა უნდა, ყველა ამ ფორმებს ბავშვი იშთავითვე სრული სისწორით ვერ ითვისებს, მაგრამ მარტო ფაქტი სიტყვათა ფლექსიური ცვალების საჭიროების შეგნებისა თავისთავად ბავშვის ენობრივი განვითარების მაღალი დონის მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს.

ამვე დროს ბავშვის მეტყველება სინტაქსურადაც იცვლება. უკვე მეორე წლის ბოლოს ბავშვი ცალ-ცალკე სიტყვების ნაცვლად ორს, სამს, ოთხსა და მეტ სიტყვას უერთებს ურთიერთს და, ამგვარად, მრავალსიტყვიან წინადადებათა შედგენას ეჩვევა. მართალია, სიტყვათა შეერთების წესი ისეთი არა აქვს, როგორიც დიდს: იგი ერთ სიტყვას მეორეს უმატებს უბრალოდ; ხშირად შემაკავშირებელ ნაწილაკებს ვერ ხმარობს; მაგრამ აზრიდან ჩანს, რომ საქმე უბრალო სიტყვათა კრებულთან კი არა, ნამდვილ წინადადებასთან გვაქვს, რომელიც მთლიანი აზრის გამოსატქმელადაა განზრახული. თანდათანობით წინადადების აგებულება იცვლება და მალე მთლიანს სტრუქტურულ სახეს ღებულობს. რთულდება წინადადების ფორმაც: ჩნდება მოთხრობითი წინადადება, რომელიც არა მარტო აწმყოს, არამედ წარსულსაც ეხება, და შემდეგ აგრეთვე კითხვითი წინადადებაც. შტერნის დაკვირვებით,

ბავშვის კითხვები ამ ხანაში, გარდა საგანთა სახელწოდებისა, განსაკუთრებით ადგილსაც ეხება (მაგ., პილდა 1,9: სადაა ვაშლი?).

გ. შემდეგი ხანა ენის განვითარებისა და მოკიდებულის წინააღმდეგობის ხმარებით იწყება; თუ წინა საფეხურზე ბავშვი თავის აზრებს ისე გამოთქვამდა, რომ მათი ლოგიკური ურთიერთდამოკიდებულება სრულიად არ ჩანდა, ეხლა მდგომარეობა თვალსაჩინოდ იცვლება: ბავშვი წინადადებებს ურთიერთს უქვემდებარებს და ამით გვაჩვენებს, რომ მას არა მარტო აზრთა ლოგიკური დამოკიდებულება ესმის, არამედ ისიც, თუ რომელი აზრია მთავარი და რომელი რა მხრივ არის დამოკიდებული. მართალია, ის სპეციფიკური ნაწილაკები, რომელიც გრამატიკულად დამოკიდებული წინადადების ნიშნად ითვლება (რომ, თუ, რომელი, რადგან და სხვ.), ბავშვის მეტყველებაში ხშირად ჯერ კიდევ არ ჩანს, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, საკმარისია ბავშვის ლაპარაკი გაიგონოთ, რათა დარწმუნდეთ, რომ აქ ნამდვილი დამოკიდებული წინადადებების ხმარებასთან გვაქვს საქმე.

ეთერი. 2,6 (ფესხაცმელის მკერავის შვილი): „გაუსი, თოლემ გცემ... მამას ვუთხლამ, დედას ფული მიცეს — დავითვალო, ლამდენი თხილი მაქვს... ალ იცი, მე ლა დევახატე... აა აგლე, ლო გიწილავს, ისე დაიწილე... ნახე, მე ლა კალგა კოქვი“...

რა თქმა უნდა, ზოგიერთი დამოკიდებული წინადადების ხმარებას ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს, მაგრამ, შტერნის დაკვირვებით, უკვე მეხუთე წელში ამ დაბრკოლებასაც ძლევს.

განსაკუთრებით დამახასიათებელ მოვლენას ბავშვის მეტყველების განვითარების ამ ხანაში ბავშვის კითხვების ახალი მიმართულება შეადგენს. ბავშვს ეხლა ახალი საკითხები უჩნდება. როგორც ჩანს, პირველად ეხლა ალექსანდრის მას ინტერესი დროისა და მიზეზობრივი კავშირის შესახებ. „როდის“ და „რატომ“ განსაკუთრებით ხშირად გესმით მისგან. შტერნის დაკვირვებით, ხშირია შემთხვევა, რომ ეს კითხვები იმდენად წმინდა ინტელექტუალური ინტერესის ნაყოფს არ წარმოადგენენ, რამდენადაც ბავშვის პირადს პრაქტიკულ ინტერესებთან არიან დაკავშირებულნი: „ამიტომაა რომ პირველი „რატომ“, უმეტეს წილად, წყენის ფორმით ესმის მშობლებს: „რატომ არა“-ო, კითხულობს ბავშვი, როდესაც მას რასმე მისთვის სასურველს უკრძალავენ ან არ აძლევენ. „როდის“-ო, კითხულობს იგი, რათა გაიგოს, მაგ., თუ როდის მისცემენ მას ბოლოს და ბოლოს საჭმელს“.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ყოველთვის ასე ხდება. მესამე წლის განმავლობაში არა ერთხელ შეხვდებით ისეთ შემთხვევებსაც, რომ ბავშვი წმინდა ცნობისმოყვარეობით იყოს გატაცებული და ამა თუ იმ მოვლენის მიზეზის შესახებ განუწყვეტლივ საკითხებს გიყენებდეთ.

პირველი კატეგორიის კითხვების ნიშნად შეიძლება შემდეგი დავასახელოთ:



ნათელა, 3,3: ლათალი ეს დახულებული? (არ მოსწონს, რომ წიგნი დახუებულია). ლატო მუცხაძე
 ტო სულაძეები ალაა, 3: ლატო ფელადები ალა გაქ? ალათელს, ლათა. ლატო ალა ზამთრის
 შალიკოს ცხენი ლოდის უნდა დახატო.

მეორე კატეგორიის ნიმუში: ნათელა (3,3): ეს ლოგოლ უნდა ჩავლო? ოლი ლუჩქა ლა
 გინდა? 3 ილდა შტერნ (3,7): რას ჭამს ის? რატომ ჭამს თევზს? რატომ ჭურს არ ჭამს?
 რატომ არ ვაძლევთ ჭურს?

ამგვარად, ენის მთავარი გრამატიკული ელემენტების განვითარება არსე-
 ბითად ჩვენს პერიოდში იწყება და აქვე მთავრდება. როგორც ვხედავთ, გან-
 ვითარების ტემპი უეჭველად არაჩვეულებრივ სწრაფად უნდა ჩაითვალოს,
 მაგრამ ეს ტემპი ყოველთვის ერთნაირი არაა. განსაკუთრებით დიდი გავლენა
 ბავშვის სოციალურ გარემოს უნდა ჰქონდეს მასზე. ჩვენში ეს საკითხი აღარ
 დგას. სამაგიეროდ ის ბურჟუაზიულ ქვეყნებშია აქტუალური.

6. ამ საკითხს რამოდენიმე სპეციალური გამოკვლევა ეხება. ჯერ დე-
 კედრმა შედარებით მაღალი ასაკისთვის (3—7 წ-მდე) და შემდეგ ჰეცერ-
 მა და რაინდორფმა უფრო დაბალი ასაკისათვის (მეორე და მესამე
 წლისათვის) საგანგებოდ შეისწავლეს ეს საკითხი. აღმოჩნდა, რომ სოციალუ-
 რი გარემო აჩქარებს ან ანელებს ენის განვითარების პროცესს, როგორც მი-
 სი დაწყების მომენტის, ისე შემდეგი განვითარების მხრივაც, ბურჟუაზიულ
 ქვეყნებში.

ა. სურვილისა და აფექტის გამომხატველს პირველ აზრიან სიტყვებს გა-
 ნათლებულ მშობელთა 0,8 — 0,11-ის ასაკის შვილების 65% ხმარობს, მაშინ
 როდესაც ვერც ერთი გაუნათლებელი მშობლის შვილი ამ ასაკში ამას ვერ
 ახერხებს. მხოლოდ 1,0 — 1,2-ს შუა ვხვდებით 40%, ამ უკანასკნელთა შო-
 რის ისეთებს, რომელნიც პირველად იწყებენ ლაპარაკს, ხოლო 1,6 — 2,0
 შუა უკვე 100%-ს. რაც შეეხება განათლებულთა შვილებს, ისინი უკვე 1,3—
 1,5-ის ასაკში დგანან ყველანი (100%) ენის განვითარების ამ საფეხურზე.
 ამისდა მიხედვით, გაუნათლებელთა შვილები ნახევარი წლით გვიან იწყებენ
 ლაპარაკს, ვიდრე განათლებულთა შვილები.

ბ. რა განსხვავებაა მათ შორის სიტყვის სიმბოლური ფუნქციის შეგნე-
 ბის მხრივ? ამაზე პასუხს იძლევა იმავე მკვლევართა შემდეგი ცხრი-
 ლი (ცხრილი № 19).

ამ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ განათლებული წრის ბავშვები აქაც
 ასწრებენ თავის ტოლებს გაუნათლებელი წრიდან. მაგრამ საინტერესოა, რომ
 ეს უკანასკნელნი ძალიან მალე ეწევიან პირველთ. უკვე 1,6 — 1,9-სთვის მათ
 შორის განსხვავება აღარაა.

გ. რაც შეეხება სიტყვის სახეობათა ხმარებას, გამოირკვა, რომ მაშინ,
 როდესაც ბავშვების პირველი კატეგორია (განათლებული წრიდან) უკვე 2,0-
 ისათვის ხმარობს ყველა სახეობას, გაუნათლებელი წრის ბავშვები ამავე
 მდგომარეობას მხოლოდ 6 თვის დავვიანებით აღწევენ.

ხ ნო ვ ა ნ ე ბ ა	0,9—1,1	1,0—1,2	1,3—1,5	1,6—1,9
განათლებული	15	54	96	100
გაუნათლებელი	—	—	29	100

დ. უმკველი განსხვავება ჩანს სიტყვათა მიმოხერის (ფლექსიის) უნარის განვითარების ტემპშიც. პირველი კატეგორიის ბავშვი მიმოხრას ჩვეულებრივ მეორე წლის ბოლო მეოთხედში იწყებს და ძალიან მალე საკმაოდ კარგადაც ძლევს მისი შეთვისების სიძნელეს. აღმოჩნდა, რომ მეორე კატეგორიის ბავშვი მხოლოდ 2,2-ის იწყებს ფლექსიის შეთვისებას; მანამდე კი მან მხოლოდ ორი ფორმა იცის ზმნისა და ისიც „ბიოლოგიურად მნიშვნელოვანი ბრძანებითი კილო და მეორე პირი მხოლოდითს რიცხვში“.

ე. განსაკუთრებით თვალსაჩინო განსხვავება ბავშვებს შორის სიტყვათა მარაგის მოცულობაში აღმოჩნდა. იმავე ავტორების ცხრილიდან ჩანს, რომ ამ მხრივ განსხვავება მათ შორის 9—12 თვით გაიზომება (ცხრილი № 20).

ცხრილი № 20

ხ ნო ვ ა ნ ე ბ ა	1,0	1,3	1,6	1,9	2,0	2,6
განათლ.	7	49	51	121	216	—
გაუნათლ.	—	1	4	8	27	92

ეს ასეც უნდა ყოფილიყო, ვინაიდან სიტყვათა მარაგის განვითარების ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს ფაქტორს სწორედ გარემოს ზემოქმედება შეადგენს და გაუნათლებელი წრის ბავშვები ამ მხრივ გაცილებით უფრო ცუდ პირობებში იმყოფებიან, ვიდრე განათლებული წრისა.

ვ. სინტაქსის მხრივ, სახელდობრ, ერთსიტყვიანი წინადადებების ნაცვლად ორ და სამსიტყვიანის ხმარების მხრივ განსხვავება ოთხ თვეს უდრის. ეს ნათლად ჩანს შემდეგი ცხრილიდან (ცხ. № 21).

ცხრილი № 21

ხ ნო ვ ა ნ ე ბ ა	1,1—1,4	1,5—1,8	1,9—1,11	2,0—2,6
განათლებული	38	81	100	100
გაუნათლებელი	—	—	95	100



ამგვარად, სოციალური წრის გავლენა ბავშვის მეტყველების განვითარებაზე უქვევლია. ოღონდ ეს გავლენა ენის ყველა ელემენტზე ერთნაირი არ არის: ზოგის მიმართ, როგორც მაგალითად, სიტყვათა მარჯის მიმართ, იგი მეტია, ზოგის მიმართ კი ნაკლები. უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს გავლენა, უწინარეს ყოვლისა, განვითარების ტემპს ეხება და, როგორც აღმოჩნდა, დაბალ ასაკებში იგი უფრო თვალსაჩინო უნდა იყოს, ვიდრე შედარებით უფრო მაღალში.

7. როგორც ვიცით, სინამდვილის ობიექტივაცია განსაკუთრებით ენის საშუალებით ხდება: ბავშვის ობიექტური ცნობიერების ფარგლები ენის დახმარებით და ენის განვითარებასთან ერთად ფართოვდება. ამიტომ უქვევლია ამ მხრივ ბავშვის შესასწავლად მისი მეტყველების შინაარსის გაცნობას მეტი მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე ენის ფორმალური მხრივ განვითარების გათვალისწინებას. რას აქცევს ბავშვი თავისი ყურადღების საგნად, რა არის მისთვის ობიექტურად მოცემული, — ამის გარკვევა, უწინარეს ყოვლისა, ბავშვის მეტყველების შინაარსის გათვალისწინებით შეიძლება.

სამწუხაროდ, ამ საკითხის შესასწავლად საკმარისი მასალა არ მოიპოვება. ჩვენს განკარგულებაში მეორე წლისათვის მხოლოდ ბიულერის ცხრილი იმყოფება, რომელშიც მისი ერთ-ერთი ბავშვის ენობრივი განვითარებაა გადმოცემული და რომელიც შესაძლებლობას გვაძლევს ამ ერთი ბავშვის ცნობიერების შინაარსის თანდათანობით გაფართოებას თვალყური ვადევნოთ.

ამ ცხრილიდან ჩანს, რომ 1,2-მდე ბავშვის მეტყველების შინაარსს ახლობელი პირების, საკუთარი სურვილის, ახლო საგნების, სასურველის ან აღქმული მოქმედებისა და საკუთარი მოთხოვნილების დასახელება შეადგენს. უმეტეს შემთხვევაში ბავშვი იმის ობიექტივაციას ახდენს, რაც განსაკუთრებით მჭიდროდ არის მის პირად ინტერესებთან დაკავშირებული და უშუალოდაა მისთვის მოცემული. 1,2 — 1,3-მდე, ამის მიხედვით, მისი ცნობიერი სინამდვილე პირად მოთხოვნილებებთან აქტუალურად დაკავშირებული საგნებითა და მოქმედებებით განისაზღვრება.

1,2 — 1,3-ს შუა ამას ახალი, ძლიერ მნიშვნელოვანი სინამდვილის არე ემატება: ესაა ბავშვი არა მარტო აქტუალურს, უშუალოდ მოცემულს აღნიშნავს სიტყვის საშუალებით, იგი არა მარტო თავისი აღქმის შინაარსის ობიექტივაციას ახდენს, არამედ თავისი წარმოდგენისასაც, ე. ი. არა მარტო აწმყოსი, არამედ წარსულისასაც. ბიულერი შემდეგნაირად აკვიწვრს, თუ როგორ ხდება ეს პირველად: „ბავშვი სეირნობიდან დაბრუნდა და ოთახში დაბრუნდა. ერთბაშად იგი გაქვავებულივით გაჩერდა შუა ოთახში და თვალსაჩინოდ აგზნებულმა წარმოსთქვა „ daten lallaa “ — სიტყვა, რომელიც ჯარისკაცს და სიმღერას ნიშნავს, და მერე იგივე ხუთჯერ, ექვსჯერ გაიმეორა, სანამ მისი ყურადღება სხვა მხრივ არ მივმართე. ჯარისკაცების სიმღერა არ ისმოდა, არც სხვა რამ იყო, მგონი, მთელ სიტუაციაში ისეთი, რომ ჯარისკაცების ან მათი სიმღერის გახსენება შესძლებოდა. სამაგიეროდ, როგორც შემდეგ გამოირკვა, თურმე სეირნობის დროს, დაახლოებით 45 წუთის წინათ, ბავშვი თავის მომვლელთან ერთად სიმღერით მიმავალ



ჯარისკაცებს შეხვედროდა... იგივე განმეორდა იმავე საღამოს შემდეგ მეორესა და მესამე დღესაც. უნდა ვიფიქროთ, რომ აქ ბავშვს ეს შემთხვევა მოაგონდა და სიტყვის საშუალებით თავისი წარმოდგენის ობიექტივაცია მოახდინა. უეჭველია, ბავშვის სიტყვები აქ თავის განცდის მარტო სხვისადმი გაზიარების სურვილით არ უნდა იყოს გამოწვეული. წინააღმდეგ შემთხვევაში გაუგებარი იქნებოდა, თუ რად მოხდა, რომ ერთი და იგივე ზედიზედ ხუთჯერ-ექვსჯერ და შემდეგ მეორესა და მესამე დღესაც ხელახლა გაიმეორა. უნდა ვიფიქროთ, რომ ნახულის წარმოდგენა მის ცნობიერებაში აქტუალდებოდა და სიტყვის საშუალებით მისი შინაარსის საბოლოო ობიექტივაცია ხდებოდა. ყოველ შემთხვევაში, რაკი ბავშვი 1,3-დან თავისი წარმოდგენების სიტყვიერ გამოხატვას ცდილობს, ეს შესაძლებლობას გვაძლევს მისი ცნობიერების იმ შინაარსსაც ვავეცნოთ, რომელიც უამისოდ სრულიად ხელმოუწვდომელი დარჩებოდა ჩვენთვის.

ძალიან მალე ერთი ახალი ნაბიჯი კიდევ გადაიდგმის განვითარების გზაზე. ბავშვი ხედავს, მაგალითად, რაიმე მოძრაობებს და აზრის საშუალებით მათ მნიშვნელობას წვდება: ის ხელება, თუ რას ნიშნავს ეს მოძრაობები. გარდა ამისა, ის ხედავს, ვთქვათ, ვისამე ცრემლებს; ის ხსნის ამას ტკივილით. რადგანაც ყველაფერი ეს სიტყვების საშუალებით ხდება, ცხადია, ბავშვი აზრის, მნიშვნელობის ობიექტივაციასაც ახდენს. მეორე წლის მეორე ნახევარში ამას ფორმალურ-ლოგიკურ მიმართებათა ობიექტივაციაც ემატება.

ამრიგად, სიტყვა მეორე წლის მიმდინარეობაში არაჩვეულებრივ დიდ როლს ასრულებს. ის, რაც ბავშვში განცდის სახით ხდება, სიტყვის საშუალებით თანდათანობით მისი ყურადღების საგნად, მაშასადამე, ცნობიერების უწყვეტი მიმდინარეობიდან ამოკვეთილ და განმტკიცებულ ობიექტად იქცევა; ობიექტური სინამდვილე — როგორც საგნობრივი, ისე წარმოდგენითი, განცდითი და ლოგიკურ-ფორმალური — ბავშვის ცნობიერებისათვის უკვე მეორე წლის განმავლობაში ისახება. რამდენადაც ეს ენის საშუალებით წარმოებს, — ხოლო ენა იმ სოციალური გარემოს დონისა და შინაარსის ანარეკლს წარმოადგენს, რომელშიც ბავშვი იზრდება, — ცხადი ხდება, რომ ბავშვის ცნობიერი სინამდვილის მოცულობა და ხასიათი სოციალური გარემოს ზეგავლენით განისაზღვრება.

თავის-თავად იგულისხმება, ყველა ბავშვი ნახსენებ ცხრილში აღნიშნული ვადების მიხედვით არ ვითარდება; სამაგიეროდ, უეჭველია, რომ ფუნქციითა გამოვლენის თანამიმდევრობა ყველა ნორმალურ შემთხვევაში ერთი და იგივე რჩება, სწორედ ისეთი, როგორიც ამ ცხრილშია აღნიშნული.

როგორია ბავშვის მეტყველების შინაარსის განვითარება შემდეგ წლებში? ჩვენ ვიცით (ცხრილი № 21). რომ ბავშვის ქცევის ფორმათა განვითარების პროცესში ჩვენს პერიოდში მეტყველებას ერთი პირველ ადგილთაგანი უკავია: 2—3 წლის ბავშვი თითქმის განუწყვეტლივ ლაპარაკობს. ეს ფაქტი გვაფიქრებინებს, რომ ის, რაც მეორე წელში იქნა დაწყებული, კვლავ ბავშვის ქცევის მთავარ განმსაზღვრელ ძალად რჩება. საინტერესოა, რა სახეს ღებულობს ახლა ბავშვის მეტყველების შინაარსი?



ჩვენი ცხრილი, რომელიც რამოდენიმე 2—3 წლის ბავშვის მეტყველებების განვითარების შედეგს, სრულიად გარკვეულ პასუხს იძლევა ამ საკითხზე (ცხრილი № 22). ჩვენ ვხედავთ, რომ პირველი ადგილი აქ იმ გამოთქმებს უკავია, რომელთაც ბავშვის რაიმე გარკვეული სურვილი უდევს საფუძვლად: სანიმუშოდ შეიძლება შემდეგი მოვიყვანოთ:

პატა (3,0): ეე, მომიჭიკე მაკალი. მომე, კაჩო კვახი. მომე შაბონი და კლუშკა-თვი ზაპალი.

ნათელა (3,3): აბა, ის კუთი მომე, თუ ფანქლები ალი. ეს მაჩუქე. პატარა საშლობი არ მინდა, დიდი საშლობი მინდა. ეს პატალა სასაპნე, სულ პატალა ლო გახდეს, ჩვენ მოგვიყვებო.

მაგრამ ბავშვი მარტო ამა თუ იმ საგნის მოცემას როდი მოითხოვს: მას უნდა აგრეთვე ადამიანის ქცევაზეც მოახდინოს გავლენა და, გარდა ამისა, თავისი სასურველი ქცევის ან განზრახვის შესახებაც ლაპარაკობს:

ცხრილი № 22

	ს უ ლ	%
1. კითხვები	96	10,0
2. სურვილი (რა უნდა ჰქონდეს, ან რა უნდა გააკეთოს მან ან სხვ.)	190	33,5
3. თხოვობა წარსულის შესახებ	27	3,9
4. ახსნა-დასბუთება	9	1,3
5. შეფასება	18	2,6
6. აღწერა აღქმულისა	153	23,6
7. კითხვა-პასუხი	50	7,1
8. აფექტ. გამოხატულება	34	5,4
9. აი, მე რა მაქვს: ქება	40	5,8
10. სიმღერა, ლექსი	18	2,6
11. უახლო ლაპარაკი	3	0,4
12. ს ხ ვ ა	29	3,8
ს უ ლ	672	100

ნათელა (3,3): ქალაღი მომე. უნდა გავთალო და დავხაზო. მე სულ პლილა უნდა დავხატო. სკოლაშიც უნდა ვისწავლო... და სხვა.

ბავშვის მეტყველების შინაარსის ამ კატეგორიის უპირატესობა ჩვენს პერიოდში არ შეიძლება მოულოდნელად ჩაითვალოს. საქმე ისაა, რომ, როგორც ცნობილია, ენა სწორედ ამ წყაროდან ვითარდება და მეტყველების დასაბამი პერიოდი მარტო „სურვილის ენით“ განისაზღვრება. უნდა ვიფიქროთ, ამ შემთხვევაში სწორედ ამ ხაზის ერთგვარ გაგრძელებასთან გვაქვს საქმე. ეს არ ნიშნავს, რა თქმა უნდა, რომ წინა საფეხურისა და ახლანდელი სურვილის ენის თავისებურებათა შორის განსხვავება არ იყოს. განსხვავება შემქმნელად არის და იგი განსაკუთრებით იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვს

ეხლა მის მიერ ხმარებულ ბევრათა კომპლექსების სიმბოლური მნიშვნელობა უკვე შეგნებული აქვს, რასაც დასაწყის ხანაში ადგილი არ ჰქონია. მხრივ, ისიც საყურადღებოა, რომ ყველაზე უმეტესად ბავშვის სწორედ თავისი სურვილის გადაცემა ესაჭიროება სხვისთვის: მას საკუთარი ძალები არ ჰყოფნის თავისი მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად და იგი იძულებული ხდება სხვათა დახმარებას მიმართოს. ენა სწორედ აქ უწევს მას სამსახურს. მე ვფიქრობ, ასეთი ზოგადი დებულება კი შეიძლებოდა წამოგვეყენებია: რაც უფრო პატარაა და, მაშასადამე, რაც უფრო უძლურია ბავშვი, მით უფრო დიდი აქვს მას სურვილის გამოხატველი მეტყველების კოფიციენტი.

მეორე ადგილი „აღწერის“ რუბრიკს ეკუთვნის. რა ხასიათის გამოთქმებს ვგულისხმობთ ამ შემთხვევაში? ამ საკითხის ნათელსაყოფად საკმარისი იქნებოდა, თუ ორიოდ მაგალითს მოვიყვანდით:

ნათელა (3,3): ესაა თოვლი. კიდევ დიდი. პატალა საშობი. აი, ახალი ნასკები. აი ვალანტი. აი კუთის სახულავი. აი ლა სულ კობტად ალი. აი აქეთ ვხაზავთ კობტად. აი, აქ ფინთად გაგხაზე. უნდა წაეშალო...

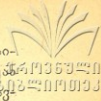
ამავე კატეგორიას ეკუთვნის ის შემთხვევებიც, როდესაც ბავშვი, მაგალითად, თამაშობს და ამავე დროს სიტყვიერადაც აღნიშნავს ყველაფერს, რასაც აკეთებს:

„აი მე დაეწეულე. აი, სუფთა ქალაღზე ველი. კუკლა სკამზე დგება...“ და სხვა.

ამ მაგალითებიდან ნათლად ჩანს, რომ ბევრი რამ, რაც ბავშვის წინაშე ხდება, რასაც ის აღიქვამს, საგანი იქნება ეს, თუ რაიმე მოვლენა, ძალიან ხშირად მისი მეტყველების საგნად იქცევა. აქ „სურვილის ენის“ შესახებ ლაპარაკი უკვე შეუძლებელია: ბავშვი ასეთ შემთხვევაში წმინდა ობიექტურ ვითარებას გულისხმობს. მაშასადამე, „სურვილის ენის“ და „აღწერის“ შემთხვევებს შორის არსებითად სრული წინააღმდეგობა უნდა დავდასტუროთ: ერთის შინაარსი სუბიექტურია, მეორესი — ობიექტური. საინტერესოა, რომ წინააღმდეგობა მარტო ამით არ ამოიწურება. „სურვილის ენა“, როგორც ვიცით, უმთავრესად სოციალური კონტაქტის ამოცანებს ემსახურება: ბავშვი დიდის დახმარებას ეძებს და ამიტომაც, რომ მას სიტყვიერი მოთხოვნით მიმართავს. სულ სხვა ხასიათისა ჩანს „აღწერის ენა“. დამახასიათებელია, რომ ბავშვი ისეთ შემთხვევაშიც კი მიმართავს მას, როდესაც იგი სრულებით მარტოა.

ეთერი (2,6): ახვევს დედოფალს საბანში და ამბობს: „ეთიკო, ეთიკო, ნანა... სსს... კუკლას ძინავს (თავისთვის), ძინავს... ავად ალი (აგროვებს ფერად რგოლებს და ყუთში ყრის). აი ასე... ელთი, ხუთი, სამი, ოლი... (შინჯავს სურათებს) ეს ლა ალი? კაცი, ცხენი... აი კუკლუ... ეს ტარის, ეს კოცინს... აი ძაღლი... აი კაცი კიდევ... აი ფისოს ბიწი“.

აქედან ნათელია, რომ თავისი აღქმის სიტყვიერ აღწერას ბავშვი ყოველთვის სხვის გასაზიარებლად არ აწარმოებს. მაშასადამე, უნდა ვიფიქროთ,



ალბათ შესაძლოა ბავშვი ზოგჯერ არც ისეთ შემთხვევაში ფიქრობდეს რაიმე კონტაქტზე, როდესაც სხვისი თანდასწრებითაც ლაპარაკობს. უკვე უნდა პიაჟემ მიაქცია ყურადღება ამ უქველ გარემოებას. მან ნათელჰყო, რომ ბავშვის მეტყველების ფუნქცია ყოველთვის სოციალური კონტაქტის დამყარებაში არ მდგომარეობს, რომ ბავშვი ხშირად — სხვისი თანდასწრებითაც კითხვითვის ლაპარაკობს ხოლმე: ასეთ მეტყველებას მან „ეგოცენტრული“ უწოდა და შვიდ წლამდე ბავშვის მეტყველების განსაკუთრებით დამახასიათებელ ფორმად ცნო. უნდა ვიფიქროთ, „აღწერის“ ჯგუფში განსაკუთრებით ხშირად სწორედ ასეთს „ეგოცენტრულ“ გამოთქმებს აქვთ ადგილი. ამრიგად, „სურვილის ენას“ ა და „აღწერის“ მეტყველებას შორის ამ მხრივაც არის განსხვავება: მაშინ, როდესაც იქ მთავარი განზრახვა სოციალური კონტაქტის დამყარებაში მდგომარეობს, აქ უფრო ხშირად ეგოცენტრულ მეტყველებასთან გვაქვს საქმე, მაშასადამე, მეტყველების ისეთ ფორმასთან, რომელიც თვითონ მეტყველის გარეშე სხვას არავის არ გულისხმობს.

მიუხედავად ასეთი თვალსაჩინო წინააღმდეგობისა, ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეტყველებაში ყველაზე ხშირად სწორედ ეს ორი ფორმა გვხვდება (33,4% და 23,6 %). იბადება საკითხი: როგორ უნდა აიხსნას ეს? რა არის ჩვენი პერიოდის ბავშვში ისეთი, რომ იგი იძულებული ხდება, სურვილის ენის გვერდით, აღწერის ენასაც ეგოდენ ხშირად მიმართოს?

ნამდვილი ობიექტური სამყაროს წვდომა ბავშვს არსებითად ჩვენს პერიოდში ეწყება: ის, რაც ამ მხრივ პირველი წლის განმავლობაში ხდებოდა, ეს მხოლოდ მოსამზადებელ საფეხურად უნდა ჩაითვალოს. მაშ, ობიექტური სამყარო პირველად ახლა იჭრება ბავშვის ცნობიერებაში და ადვილი გასაგებია, რომ ეს გარემოება საკმაოდ დიდ მოთხოვნილებას დააყენებს მისი ენერჯის წინაშე. ჩვენ ვიცით, თუ რა მნიშვნელობა აქვს სიტყვას ობიექტური სინამდვილის წვდომის პროცესში: არსებულის ობიექტივაცია განსაკუთრებით მისი საშუალებით სრულდება და, როდესაც ბავშვი „აღწერის ენას“ მიმართავს, როდესაც ის ამბობს: „აი ეს კაცია: აი, აი, მე დავწელებ; აი ჩიტი გაფლინდა“, ამით იგი ყველაფრის ამის (უწინარეს ყოვლისა, თავისთვის) გაობიექტიურებას ახდენს და ამით თავის წინაშე ცნობიერ ობიექტურ სამყაროს აგებს.

მაშასადამე, „აღწერის ენა“ ბავშვის ობიექტური ცნობიერების განვითარებას ემსახურება; მისი ფუნქცია ბავშვის აღქმათა შინაარსის ობიექტივაციის დასრულებაში მდგომარეობს და, რამდენადაც ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს უმთავრეს მოთხოვნილებას სწორედ ეს უკანასკნელი წარმოადგენს, გასაგებია, რომ „აღწერის ენას“ შესაფერისი ადგილი უკავია ბავშვის მეტყველებაში.

მეტყველების დანარჩენ სახეთაგან ჩვენ მხოლოდ ორზე შევჩერდებით, რამდენადაც ჩვენი პერიოდისათვის მარტო ისინი შეიძლება დამახასიათებლად ჩაითვალოს. ჩვენს ცხრილში მარტო ერთი ბავშვის მეტყველების ის სახეა მხედველობაში მიღებული, რომელიც დიდების ზეგავლენით ჩნდება. პატარას ხშირად სხვადასხვა კითხვებით მიმართავენ ხოლმე, რომელზედაც

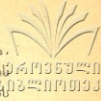
იგი პასუხს იძლევა და, ამგვარად, თავისი მეტყველების განვითარებებს დასაშვას ააშკარაებს. ამ კითხვებს სწორედ ბავშვის ენის ცოდნის შემოწმებას ნიშნავს. მხედველობაში: ბავშვს მიუთითებენ, მაგ., ნიკაპზე და ჰკითხავენ: „რა არის ეს?“ და ბავშვიც უპასუხებს. მას ჰკითხავენ, რა ნახა მან სეირნობის დროს, ან სოფელში რომ იყო, ან სამხეცეში, და ბავშვიც გაიმბობთ ისე, როგორც უსწავლებიათ მისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენს ცხრილში მხოლოდ ერთი ბავშვის მეტყველების ეს ფორმაა მხედველობაში მიღებული, მის კოეფიციენტს მაინც მეოთხე ადგილი უკავია. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ საზოგადოდ მას საკმაოდ მაღალი ხვედრითი წონა უნდა ჰქონდეს ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეტყველებაში. და ეს არცაა საკვირველი. მშობელს განსაკუთრებულ სიხარულს ჰგვრის მისი ბავშვის ზრდა და წარმატება; რაც უფრო ადრე და რაც უფრო სწრაფად დაიწყებს მისი შვილი ლაპარაკს, მით უფრო მეტ კმაყოფილებას გრძნობს იგი. ამიტომ ის ყოველთვის დიდი ხალისით ესაუბრება თავის პატარას, და რაა საკვირველი, რომ ბავშვის მეტყველების ამ ფორმას ეგოდენ დიდი ადგილი ჰქონდეს დათმობილი მისი მეტყველების ინვენტარში.

მეორეს მხრივ, ძლიერ დამახასიათებელია, რომ ჩვენს ცხრილში მხოლოდ ერთი ბავშვის მეტყველების ეს ფორმაა აღრიცხული. საქმე ისაა, რომ არის ბავშვი, რომლის მეტყველების შესწავლისას ამ ფორმას იშვიათად შეხვდებით. ეს ის ბავშვია, რომლის მშობლებსაც მისთვის არ სცალიათ და ამიტომ მისი მეტყველების განვითარებაზე არავენ ზრუნავს. სოციალურ გარემოს ამ შემთხვევაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. ენის განვითარების ნელი ტემპი, რომელსაც არახელსაყრელი სოციალური გარემო იწვევს, მეტყველების ამ ფორმის უქონლობასთანაა დაკავშირებული.

განსაკუთრებით დამახასიათებელია ბავშვისათვის მეტყველების კიდევ ერთი სახე, რომელსაც იგი საკმაოდ ხშირად მიმართავს (5,8%) და რომელიც ჩვენს ცხრილში მერვე ადგილასაა აღნიშნული. აქ ის შემთხვევებია ნაგულისხმევი, როდესაც ბავშვი ცდილობს თქვენი ყურადღება იმ უპირატესობას ან ღირსებას მიაპყროს, რომელიც, მისი აზრით, თვითონ მას აქვს:

ეთერი (2,6): აი, მე ლა მაქვს. აი, მე ლოგოლ დავწეო... დახე, მე ლა ხტუნა ვიცი... და სხვ.

როგორც ჩანს, უკვე 2—3 წლის ბავშვის არსებაში იღვიძებს საკუთარი მნიშვნელობის ამაღლების ტენდენცია, ის ტენდენცია, რომელიც ადამიანის პიროვნების სახეის პროცესში, ეგრეთწოდებული ინდივიდუალური ფსიქოლოგიის მიხედვით, გადამწყვეტ როლს ასრულებს. ქვემოთ დავინახავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს დამახასიათებელ მოვლენას ბავშვის მე-ს ცნობიერების ჩასახვა შეადგენს: ამიტომ გასაგებია, რომ პატარა ყოველი შემთხვევით სარგებლობს, რათა თავისი პირადობა, პირველ რიგში, წამოაყენოს და განსაკუთრებულ უპირატესობათა და ღირსებათა მატარებლად დასახოს.



8. ბავშვის ენას არა მარტო სოციალური ფუნქცია აქვს. როგორც ზემო. თავ იყო აღნიშნული, არის შემთხვევები, რომ ბავშვი ყოველი კონტაქტის მიზნის გარეშე ლაპარაკობს. როგორც ვიცით, პიაჟემ ასეთ მეტყველებას ეგოცენტრული უწოდა: თანახმად მისი ცნობებისა, ეგოცენტრიზმის შემთხვევების რიცხვი მხოლოდ შვიდი წლისათვის იწყებს სწრაფად შემცირებას (ცხრილი № 23), ხოლო ხუთ წლამდე მისი კოეფიციენტი 56%-ზე დაბლა არსად არ დგას.

ცხრილი № 23

ხ ნ ო ე ა ნ ე ბ ა	რიცხვი გამოთქმების	% ეგოცენტრიზმის
3	2500	56
4	1500	60
5	800	46
6	1900	44
7	1400	29

რით აიხსნება ეს საოცარი თავისებურება ბავშვის მეტყველებისა? როგორც ჩანს, პიაჟე ამ საკითხს ბავშვის აზროვნების ტიპის საკითხს უკავშირებს. ის ფიქრობს, რომ ბავშვს ე. წ. ეგოცენტრიზმი ახასიათებს აზროვნებაში, ე. ი. ის სახე აზროვნებისა, რომელიც აუტისტურსა და ლოგიკურს ან სოციალურს შუა მდებარეობს და რომელიც თავის სტრუქტურით აუტისტურია, მაგრამ მარტო ორგანულს ან თამაშის მოთხოვნილებებს კი არ ემსახურება, არამედ, მსგავსად მოზრდილის აზროვნებისა, ინტელექტუალური შეგუების მიზნებსაც. ბავშვი დარწმუნებულია, რომ მას ყველასი ესმის და ყველას მისი; ასე რომ ამ პირობებში სიტყვის დახმარება საჭირო აღარაა: მას წამს თავისი აზრის არა ეგოცენტრული ბუნება, მას წამს, რომ თითოეული მისი აზრი ყველას კუთვნილებას შეადგენს, რომ გამოუთქმელადაც ყველას შეუძლია მისი ამოკითხვა და გაგება; ბავშვმა არ იცის აზრის ინტიმური ბუნება და ამიტომ, რომ მას თავისი აზრის გასაზიარებლად ენა საჭიროდ არ მიაჩნია.

მაგრამ კიდევ რომ სავეებით სწორი ყოფილიყო აზროვნების ის დახასიათება, რომელსაც პიაჟე ეგოცენტრიზმის ცნებაში ჰკულისხმობს, აქედან მაინც ვერ გავიგებდით, თუ რაში მდგომარეობს ეგოცენტრული მეტყველების ფუნქცია. ბავშვის აზროვნების აუტისტური ბუნება საუკეთესო შემთხვევაში გასაგებს გახდიდა, თუ რატომ, რომ ბავშვი შედარებით იშვიათად მიმართავს ენას. მაგრამ საკითხი იმას კი არ ეხება, თუ რატომ არ ლაპარაკობს ბავშვი, არამედ იმას, თუ რატომ, რომ იგი სწორედ „ეგოცენტრულად“ ლაპარაკობს.

ბავშვის ენის ეგოცენტრიზმის გაგება, რომელიც აქ გვაქვს წარმოდგენილი, შედარებით ადვილად ხსნის ამ საკითხს. ჩვენ ვიცით, რომ მეტყველების ერთ-ერთს მნიშვნელოვან ფუნქციას აღქმულის შინაარსის ობიექტივაცია

შეადგენს, რომ ობიექტური სინამდვილის არეში ბავშვი განსაკუთრებით მეტყველების საშუალებით შედის და მის წრეს ამავე საშუალებით აფარტყვინებს.

თავის-თავად იგულისხმება, რომ მით უფრო აქტუალური უნდა იყოს ბავშვისათვის ენის ეს ფუნქცია, მით უფრო ხშირად უნდა მიმართავდეს იგი მას, რაც უფრო პატარაა იგი და რაც უფრო შორს დგას ობიექტური სამყაროს ძირითად ელემენტთა წვედომის პროცესის დამთავრებასთან. უმკველია, ჩვენი პერიოდის ბავშვი ამ პროცესის სწორედ პირველ საფეხურებს განვლის და ადვილი გასაგებია, რომ მეტყველების ამ ფუნქციას სწორედ აქ აქვს განსაკუთრებით ფართო გასაქანი.

მაგრამ განა ეს ნიშნავს, რომ ამის გამო ბავშვის მეტყველება უთუოდ ეგოცენტრული უნდა იყოს, რომ ამ ფუნქციის შესრულება უთუოდ მხოლოდ ეგოცენტრულ მეტყველებას შეუძლია და არავითარ შემთხვევაში სოციალურს? რასაკვირველია, არა. სრულიად არაა საჭირო, რომ ობიექტმდებლობითი ფუნქცია, საზოგადოდ, უთუოდ ენის ეგოცენტრულობასთან იყოს დაკავშირებული. ობიექტივაციის უნარს, რატომ უნდა, არც სოციალური მეტყველება მოკლებული. მაგრამ, მეორეს მხრივ, ისიც ცხადია, რომ ამჟამად ამ ფუნქციის ასამოქმედებლად არც რაიმე კონტაქტის დამყარებაა მეორე ადამიანთან აუცილებელი; საკუთარი განცდების ობიექტივაციისათვის სრულიად არ არის საჭირო, რომ სუბიექტი ამჟამად უთუოდ ვისმე ელაპარაკებოდეს. პრინციპულად კი, რატომ უნდა, უდაოა, რომ სუბიექტი არასდროს ობიექტივაციას არ მიმართავდა, მას რომ სხვისთვის არაფერი ჰქონოდა გასაზიარებელი. მაშასადამე, არაფერია საკვირველი, რომ ბავშვი ზოგჯერ მართო თავისთავისთვის ლაპარაკობდეს, რომ მისი მეტყველება ეგოცენტრული იყოს.

მეორეს მხრივ, ის გარემოება, რომ ენას, გარდა სოციალურისა, მეორე ფუნქციაც აქვს, რომელსაც ჩვენ ობიექტმდებლობის ფუნქციას ვუწოდებთ, სრულიად არ ნიშნავს იმას, თითქოს ეს ფუნქცია მართო ენას ჰქონდეს. ჩვენ თავის დროზე დავინახავთ, რომ ადამიანის ბუნება მრავალწახნაგოვანია და ამ მიზნის განსახორციელებლად მის განკარგულებაში სხვა ძალებიც მოიპოვება. როდესაც ეს ძალები გამოვლენ სარბიელზე, მაშინ უფრო პრიმიტიული საშუალება დაიჩრდილება და პირველ ადგილს მათ დაუთმობს: ეგოცენტრულ მეტყველებას მაშინ გაცილებით მცირე ადგილი დარჩება, ვიდრე ჩვენს პერიოდში აქვს.

9. რას გულისხმობს თავისი სიტყვების ქვეშ ჩვენი პერიოდის ბავშვი? არის თუ არა მისთვის თითოეული სიტყვა უბრალო ნიშანი, რომელიც გარკვეულ ინდივიდუალურ საგანს აღნიშნავს, რა სახითაც ეს უკანასკნელი ყოველ მოცემულ მომენტშია წარმოდგენილი, თუ სიტყვა ინდივიდუალური მოცემულობის ფარგლებს სცილდება და რაღაც უფრო ზოგადს გულისხმობს?

როდესაც ბავშვი ამა თუ იმ სიტყვას სწავლობს, იგი იძულებული ხდება ყურადღება მიამჩიოს, რომ ეს სიტყვა არასდროს რაიმე კონკრეტი ინდივიდუალური მოცემულობის აღსანიშნავად არ იხმარება, რომ, პირიქით, იგი ინ-



დივიდუალურად განსხვავებულ საგანთა მთელ ჯგუფს აღნიშნავს. როდესაც იგი თვითონ იწყებს რაიმე სიტყვის გამოყენებას, იმწამსვე ირკვევა, მის ქვეშ ხშირად კიდევ უფრო განსხვავებულ ობიექტთა ჯგუფს გულისხმობენ, ვიდრე, ჩვეულებრივ, თვითონ გულისხმობდა: „ჰილდას ერთ-ერთი უადრესი სიტყვათაგანი იყო „დელოფალა“, რომელიც პირველად ნამდვილი დედოფალას და შემდეგ კი ძლიერ მალე ზოგიერთი სხვა სათამაშოების აღსანიშნავად იხმარებოდა, მაგალითად, სათამაშო ძაღლისა და სათამაშო ბაჭის აღსანიშნავად. სამაგიეროდ, თავის იმდროინდელ მთავარ სათამაშოს, ვერცხლის პატარა ზარს, არასდროს დედოფალას არ უწოდებდა“ — გვიამბობს ვ. შტერნი თავისი პატარა ქალის შესახებ. ალბათ, ყველას მიუქცევია ყურადღება, რომ ბავშვი ამჟამად არა მარტო ძაღლს უწოდებს, არამედ მგელსაც, რომელსაც, ვთქვათ, სამხეცეში პირველად დაინახავს ანდა, შეიძლება, ცხვარსაც, რომელსაც ეგოდენ მცირე მსგავსება აქვს ძაღლთან; ყოველ შემთხვევაში, „ამუ“ ბავშვისათვის არა მარტო ერთს გარკვეულ მდგომარეობაში აღქმულს გარკვეულ ინდივიდუალურ ცხოველს (ძაღლს) ნიშნავს, არამედ ყველა სხვა ანალოგიურსა და ზოგჯერ საკმაოდ განსხვავებულ ცხოველებსაც.

რას ჰგულისხმობს მამ ბავშვი თავისი სიტყვების ქვეშ? უეჭველია, არა იმას, რისი კონკრეტი ინდივიდუალური წარმოდგენაც მას აქვს, არა იმ გრძნობად სახეს, რომლითაც მას რაიმე კონკრეტი საგნობრივი შინაარსი აქვს მოცემული; არა, აი ამ გარკვეულ ფერს, ფორმას, სიდიდეს — თორემ მამინ „ამუ“ მისთვის მხოლოდ ერთი გარკვეული ინდივიდუალური ცხოველი იქნებოდა თავის გარკვეული ინდივიდუალური ნიშნებით და არა სხვა რომელიმე. მაგრამ ყველაფერი, რაც ჩვენს მიერ აღიქმება ხომ ყოველთვის ასეთ გარკვეულ ნიშანთა ინდივიდუალურ მოცემულობას წარმოადგენს! მაშასადამე, სიტყვის საშუალებით ბავშვი იმას კი არ გამოხატავს, რაც მის გრძნობათა ორგანოებს აქვს უშუალოდ ყოველ ცალკე შემთხვევაში მოცემული, არამედ იმას, რაც უცვლელი რჩება ყველა იმ ანალოგიურ მოცემულობათა შორის, რომელნიც ერთი და იმავე სიტყვით აღინიშნებიან, იმას, რაც საერთოა მათთვის.

შეიძლება გვეფიქრა, რომ ეს საერთო სწორედ ის ნიშნებია, რომელნიც ყველა ცალკე ინდივიდუალურ მოცემულობას აქვს და რითაც ისინი ურთიერთისაგან არ განსხვავდებიან. მაგრამ მამინ უნდა აღგვეარებია, რომ ბავშვს უკვე განვითარებული განყენებული აზროვნება აქვს, რომლის საშუალებითაც იგი ზოგადი ნიშნების გამოყოფასა და მათს აზროვნებას აწარმოებს. მაგრამ ჩვენ თავის დროზე დავინახავთ, რომ ეს ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ჯერ კიდევ შეუძლებელია.

მამ რა შეიძლება კიდევ იყოს საერთო მოცემულ ობიექტთა შორის, გარდა იმ ნიშნებისა, რომელთა მატარებლადაც მათ ვგულისხმობთ?

როდესაც რაიმე ობიექტი მოქმედებს ჩვენზე, უეჭველია, იგი არა თავისი ცალკე თვისებებით მოქმედებს და არა მარტო ამა თუ იმ ჩვენი გრძნობის ორგანოზე მოქმედებს, არამედ იგი მოქმედებს როგორც ერთი მთლიანი ობიექტი ერთს ფსიქოფიზიკურად მთლიან

სუბიექტზე. ასეთი ზემოქმედების შედეგად, რა თქმა უნდა, სუბიექტში სრულად გარკვეული მთლიანი მოდიფიკაციები ჩნდებოდა. რამდენადაც ეს უკანასკნელი მთლიანი ობიექტის და არა რომელიმე მისი ცალკე ნაწილის ზემოქმედებაზე და დამოკიდებული, ამდენად შესაძლოა, ორმა რაიმე ცალკე თვისებით განსხვავებულმა ობიექტმაც კი — სუბიექტის მდგომარეობისა და მიხედვით — ერთნაირი მთლიანი მოდიფიკაცია გამოიწვიოს მასში, — მეტადრე ზემოქმედების ერთგზობის ობიექტის შემთხვევაში. ამ მოდიფიკაციას ჩვენ განწყობას ვუწოდებთ და, საბოლოოდ რა სახით აღვიქვამთ ამა თუ იმ ობიექტს, ეს მასზე — ამ განწყობაზე — უნდა იყოს დამოკიდებული.

ამის მიხედვით, შეიძლება ვივთქვათ, რომ ანალოგიური ობიექტების ზეგავლენას ბავშვში ერთისა და იმავე განწყობის გამოწვევა შეუძლია. მაშასადამე, ასეთ შემთხვევაში კონკრეტ მოცემულობათ საფუძვლად რაღაც საერთოც აქვთ; სახელდობრ, სწორედ ის მთლიანი მოდიფიკაცია, რომელსაც ანალოგიური ობიექტები იწვევენ და რომელიც ჩვენ განწყობის სახელწოდებით აღვნიშნეთ.

ამგვარად, ირკვევა, რომ სიტყვის საფუძვლად განწყობა უნდა ვივთქვათ და, მაშასადამე, ამა თუ იმ სიტყვის გამოყენება იმაზე უნდა იყოს დამოკიდებული, თუ რა განწყობის ნიადაგზე აღიქმება იგი.

ამიტომაც, რომ ბავშვი ყველაფერს როდი უწოდებს „ამუ“-ს, არამედ მხოლოდ გარკვეულ ცხოველებს, რომელნიც, მართალია, ცალკე თვისებების მხრივ თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, მაგრამ ერთი და იმავე გარკვეული განწყობის ნიადაგზე აღიქმებიან: როდესაც ბავშვი რომელიმე ცხოველის (მაგ., ძაღლის) განწყობის თვალთ ხედავს ცხვარს, მაშინ ეს უკანასკნელი მისთვის „ამუ“-თ იწოდება. მაშასადამე, არ იქნება სწორი, თუ ვიტყვით, რომ სიტყვა ობიექტის კონკრეტს, გრძნობადს, ინდივიდუალურად მოცემულ თვისებებს გამოხატავს; არა, იგი უფრო მის საფუძვლად მდებარე განწყობას გულისხმობს. მის ნიადაგზე აღმოცენდება და მას „ნიშნავს“.

მეორეს მხრივ, ცნობილია, რომ სიტყვის მნიშვნელობა მეცნიერული აზროვნებისათვის ცნებაზე დაიყვანება: როდესაც, მაგალითად, ძაღლის შესახებ ვლაპარაკობთ, ჩვენ ყოველთვის ერთსა და იმავე მნიშვნელობას ვგულისხმობთ, მნიშვნელობას, რომელიც შესატყვისი ცნების შინაარსში გვეძლევა. განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურებზე, მაშასადამე, სიტყვა ცნების ობიექტივაციადაც ხდება.

მაგრამ ეს შედარებით გვიან ხდება, სახელდობრ, როდესაც ბავშვის განვითარების პროცესში ცნებითი აზროვნება წარმართული ძაღლის მნიშვნელობას პოულობს. მაგრამ ეს შედარებით გვიან ხდება. მანამდე კი სიტყვის „მნიშვნელობად“ განწყობა რჩება, და საჭიროა განვითარების საკმაოდ გრძელი გზის განვლა, სანამ მდგომარეობა შეიცვლებოდეს და ბავშვის სიტყვა ცნებად გადაიქცეოდეს.

VII. ილუზიის თამაში



1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარი რომ განვიხილოთ, წამსვე დაინახავთ, რომ „ფიზიკური თამაშის“ გვერდით ყველაზე უფრო მეტი ხვედრითი წონა ბავშვის ქცევის სახეთა შორის ე. წ. ილუზიის ან ფიქციის თამაშს აქვს. ჩვენი ცხრილის მიხედვით, მას საერთოდ მეოთხე ადგილი უკავია (ცხრილი № 17), ხოლო ზოგიერთ კერძო შემთხვევაში — მესამეც (15,7%). ამას სხვების ცნობებიც ეთანხმება. ერთი სიტყვით, ილუზიის თამაშის გავრცელებულობა ამ პერიოდში შეიძლება უდაოდ დადასტურებულ ფაქტად ჩაითვალოს (ცხრილი № 24).

ცხრილი № 24

	1 წ.	2 წ.	3 წ.	4 წ.	5 წ.	6 წ.	საშ.					
ფუნქციის თამაში	100	82	59	27	6	10	3	3	12	11	16	30
ილუზიის თამაში	—	6	26	41	50	55	62	67	25	14	13	32
რეცეფც. თამ.	—	12	15	14	22	18	3	6	26	18	7	13
კონსტრუქციის თამაში	—	—	—	18	22	17	32	24	37	57	64	25
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

რასი მდგომარეობს ილუზიის თამაში? ვინც დაკვირვებია ორი-სამი წლის ბავშვის თამაშს, იცის, თუ როგორი გატაცებით თამაშობს იგი, მაგალითად, ცხენობანას, სტუმრობიას და სხვ. — თამაშის ეს სახე იმდენად საყოველთაოდ არის ცნობილი, რომ, ვფიქრობ, მის ნათელსაყოფად რაიმე მაგალითის მოყვანა საჭირო არაა.

სკუპინის დაკვირვებით, ილუზიის თამაშმა პირველად მაშინ იჩინა თავი, როდესაც მისი ბავშვი 1,3-ის იყო: ბავშვი თუთუნის წევას ბაძავდა. ბიულერის ბავშვი 0,11-ის იყო, როდესაც იგი საწოლზე დავარდა და თან ამბობდა: „ბა-ბა-ბა-ა“, რაც თვითონ ბიულერის სიტყვით, ნიშნავს — „მე ძილობანას ვთამაშობ; მე რომ ვშვები, ეს ძილიაო“. როდესაც იგივე ბავშვი 1,3-ის გახდა, მაშინ მან თუთუნის წევის თამაში დაიწყო.

რა გვაქვს ამ შემთხვევაში ისეთი, რასაც პირველ პერიოდში ადგილი არ ჰქონდა და არც ექნებოდა? უეჭველია, იგივე, რაც ზემოთ დახასიათებულ ქცევათა სახეებში აღმოვაჩინეთ, სახელდობრ, აზრი, მნიშვნელობა. ბიულერის სიტყვით, როდესაც ბავშვი საწოლზე ვარდებდა „ბაი-ბაი“-ს ძახილით ან პირში ფანქარს იღებს და თითქოს აბოლებს, მან იცის, რომ მთავარი აქ თითონ მოძრაობები კი არ არის, როგორც გარკვეული ფორმის, გარკვეულს დროსა და სივრცეში მოცემული ინდივიდუალური მოვლენები; არამედ ის, რაც მათში იგულისხმება და რის მატარებლებაც ისი-



ნი უნდა ჩაითვალოს: მთავარი აქ ძილია ან თუ თუნის მოქმედებაში
 ე. ი. ის, რასაც ბავშვი თავისი მოძრაობებით გამოხატავს და სხვა
 უკანასკნელი თვითონ.

ამგვარად, აქაც სწორედ იმავე მოვლენას ვხვდებით, რომელსაც ბავშვის პირველი საქმიანობის ან პატარა დავალებათა შესრულების შემთხვევაში აქვს აღვლით: ბავშვისათვის ეხლა უშუალოდ კი არა აქვს მოძრაობას ღირებულება, არამედ მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც იგი რაიმე გარკვეული აზრის მატარებელია, რამდენადაც რაიმე მიზანს ემსახურება, — ერთი სიტყვით, რამდენადაც რომელსამე გარკვეულ მოქმედებას წარმოადგენს. ისე, როგორც იქ, — პირველი საქმიანობის ან დავალებათა შესრულების შემთხვევაში, — მოძრაობა აქაც მოქმედებად იქცევა. განსხვავება მხოლოდ ერთშია, სახელდობრ, იმაში, რომ პირველ შემთხვევაში მოქმედება ცხოვრების მიერ წამოყენებული ამოცანის გადასაჭრელად არის მიმართული, ხოლო მეორე შემთხვევაში მას ასეთი ამოცანა არა აქვს დაკისრებული; იგი ჩვეულებრივი თამაშის უბრალო აქტს წარმოადგენს. ამგვარად, აზრის, მნიშვნელობის იდეა თამაშის პროცესშიც იჭრება და მას ერთბაშად თავისებურ ხასიათს აძლევს: ნაცვლად — „ფუნქციონალური“ თამაშისა, რომელიც წინა პერიოდის თამაშის ერთადერთ სახეს წარმოადგენს, ეხლა ბავშვის ინტერესს ილუზიის თამაში იპყრობს. როგორც ვიცით, ჩვეულებრივ, ილუზიის თამაში მეორე წლის პირველ თვეებში იწყება, მაგრამ თამაშის ყველა დანარჩენ ფორმებს ცალ-ცალკე მხოლოდ მესამე წლის დასაწყისში აპარებებს, ხოლო თავისი განვითარების მაქსიმალურ დონეს მხოლოდ წლის პირველ ნახევარში აღწევს. თამაშის სახეთა განვითარების ასეთი თანმიმდევრობა სხვა ავტორებს აქვს დადასტურებული, მაგრამ, როგორც ჩვენი დაკვირვებებიდანაც ჩანს, ჩვენი ბავშვების მიმართაც ტიპურად უნდა ჩაითვალოს.

2. ილუზიის თამაშისათვის ფიქციის მომენტია ნიშანდობლივი: ბავშვი ნამდვილად კი არ ზის ცხენზე და მიაჭენებს მას ან ნამდვილი ბავშვი კი არ ჰყავს ხელთ და აკმევს მას, არამედ ჯოხზედაა გადამჯდარი და თვითონ გარბის ან დედოფალა ჰყავს ხელში და ბავშვად ჰვლისსხმობს. ამიტომ ილუზიის თამაშს ფიქციის თამაშად ეწოდება.

ფიქციის თამაშში სხვადასხვა სახეები უნდა გავარჩიოთ იმის მიხედვით, თუ რისკენ არის ფიქცია მიმართული. ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანი და ხშირი ფორმა ფიქციის თამაშისა ე. წ. როლები თამაშია. ბავშვის მთავარი ყურადღება საკუთარი მე-ს ცვლილებებისაკენ არის მიმართული: იგი ხან ერთი მოქმედების სუბიექტის როლში გამოდის და ხან მეორისაში: იგი ხან „მამა“ და ხან „სტუმარი“, ხან „მხედარია“ და ხან „მეეტლე“, ხან „მოფერია“ და ხან „ვატმანი“. და თითოეულს შემთხვევაში მისი მოძრაობები არჩეული როლის შესაფერ მოქმედებებად იგულისხმება. ამ შემთხვევაში ბავშვის ფიქცია საკუთარ მოძრაობებს ეხება. ისინი ამა თუ იმ როლის შესაფერ მოქმედებებად არიან წარმოდგენილი.



მაგრამ შეიძლება ფიქტურა თვით საგნებისაკენაც იყოს მიმართული თული. ჩვეულებრივ, როლის თამაში ობიექტებსაც ეხება და, რამდენადაც ნაგულისხმევი მოქმედებისთვის ობიექტიც არის საჭირო, ეს უქანასკნელიც ფიქტიური მნიშვნელობის მატარებელი ხდება, მაგალ., ბავშვს მხედრად აქვს თავი წარმოდგენილი. მაგრამ მხედარს ხომ ცხენიც ესაჭიროება და, აი, ცხენის როლს ჯოხს აკისრებს. მაგრამ ჩვენ აქ მარტო ეს შემთხვევები როდი გვაქვს მხედველობაში: არის ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ობიექტს ახალი, ფიქტიური მნიშვნელობა თვითონ სუბიექტის მიერ არჩეული როლის, მისი ფიქტიური მოქმედების ზეგავლენით კი არ ენიჭება, არამედ სრულიად დამოუკიდებლად. მაგ., სკუპინის ბავშვი (1,4) ხედავს, რომ სათამაშო ხის კვერცხში პატარა შუშა ჩადებული და იგი ამბობს: „ბოთი ბაიბაი“-ო (ე. ი. ბოთლს კვერცხში სძინავს). აქ თვითონ ბავშვი კი არ კისრულობს რაიმე როლს — აქ ასეთი როლი საგანს ეკისრება: ბოთლს ძინავს-ო, ამბობს იგი. უეჭველია, ასეთ შემთხვევაში როლის თამაშის შესახებ ლაპარაკი უხერხულია: აქ საქმე ობიექტთან გვაქვს, რომელიც ან სხვა ობიექტად წარმოიდგინება ანდა მას ისეთი მდგომარეობა მიეწერება, რომელიც მას ნამდვილად ამჟამად არა აქვს. ერთი სიტყვით, მოცემული ობიექტის ან მისი მდგომარეობის ნაცვლად რაღაც სხვა იგულისხმება; ხოლო, როდესაც როლის შესახებ ვლაპარაკობთ, ჩვეულებრივ, ცოცხალი არსება, კერძოდ, ადამიანი გვყავს მხედველობაში და არა სხვა რამ.

3. როგორც ზემოთაღ აღვნიშნეთ, ილუზიის თამაში მეორე წლიდან დაწყებული მეხუთემდე პროგრესიულად ვითარდება. ძლიერ საინტერესო იქნებოდა საგანგებოდ შეგვესწავლა, როდის და რა სახის ილუზიის თამაში უფრო ხშირად აქვს ბავშვს. უეჭველია, ამ თამაშის განვითარების პროცესში ერთგვარი კანონზომიერი თანმიმდევრობა აღმოჩნდებოდა. მაშინ ერთგვარი ფაქტიური მასალა იქნებოდა ჩვენ ხელთ, რომელიც შედარებით გაგვიადვილებდა საკითხის გადაჭრას, თუ რატომაა, რომ ბავშვი ასეთი ხალისით მიმართავს ილუზიის თამაშს და, კერძოდ, სწორედ მის გარკვეულ სახეებს.

სტენლი ჰოლის შეხედულებით ბავშვი ხელმეორედ განვლის თავისი განვითარების პროცესში იმავე კულტურულ საფეხურებს, რომელიც მთელ კაცობრიობას აქვს განვლილი. ამიტომ მასში განსაზღვრულ დროს განსაზღვრული ტენდენციები იჩენენ თავს, რომელნიც კულტურული ცხოვრების განვლილ საფეხურებს უფრო შეეფერებიან, ვიდრე ბავშვის ცხოვრების აქტუალურ პირობებს და ამდენად ატავისტურ ტენდენციებად უნდა ჩაითვალოს. ბავშვი მაშინ სწორედ ისე იწყებს ქცევას, თითქოს განვითარების ამ საფეხურზე იდგეს. მაშასადამე, ამ უქანასკნელის მიხედვით ხან მონადირის როლს კისრულობს, ხან მეჯოგისას და ხან კიდევ ვაჭრის ან მრეწველისას.

მაშასადამე, ის ფაქტი, რომ ბავშვი ილუზიის თამაშით არის გატაცებული, და ის თანამიმდევრობაც, რომლითაც ილუზიის თამაშის ფორმები ცვლიან ურთიერთს, იმ წესით განსაზღვრება, რომელიც კაცობრიობის განვითარების ისტორიაშია დადასტურებული. მაგრამ ეს თეორია ანგარიშს არ



უწევს იმ უეჭველ ფაქტს, რომ ბავშვი ილუზიის თამაშის დროს არა მარტო წარსული კულტურული საფეხურების შესაფერის როლებს ასრულებს, არამედ აგრეთვე არა ნაკლებ ხშირად ისეთებსაც, რომელთაც არაფერი აქვთ საერთო წარსულთან, მაგ., შოფერისას, ვატმანისას, რადიოგადამცემლისას (შტერნი). უეჭველია ამიტომ, რომ სტენლი პოლის ატავიზმის თეორია საკითხის დამაკმაყოფილებელ ახსნას ვერ იძლევა.

შტერნი თავის მხრივ ფიქრობს, რომ „როლების თამაშის“ შემთხვევაში მთავარი ამომოძრავებელი ძალა ბავშვის მე-ს სივიწროვის გაფართოების ზოგად ტენდენციაში უნდა ვეძიოთ, ხოლო ეს გაფართოების ტენდენცია სხვადასხვა ფორმით იჩენს თავს:

ა. როდესაც ბავშვი „დედის“ თუ „ფოსტალიონის“ როლს თამაშობს, იგი მარტო ვარეგნულად კი არ ასრულებს მათ მოძრაობებსა და მოქმედებებს, არამედ ცდილობს შინაგნადაც წაბაძოს მათ, ე. ი. მათ მსგავსად იაზროვნოს და განიცადოს. ამ გზით ბავშვის მე განცდისა და გაგების ფორმებით მდიდრდება, რასაც სხვა ადამიანის მარტო დაკვირვების საშუალებით იგი ვერას დროს ვერ შეიძენდა.

ბ. როდესაც ბავშვი როლების თამაშს იწყებს, იგი განსაკუთრებით ისეთ როლს ირჩევს ხოლმე, რომელიც მისი ძლიერებისადმი მისწრაფების დაკმაყოფილებას შესძლებს და მას სწყურია თავის თავსაც და სხვებსაც დაუმტკიცოს ან მოაჩვენოს, რომ იგი ძლიერია, რომ ადამიანები და საგნები მას ემსახურებიან ან მის დახმარებას საჭიროებენ.

გ. ბავშვი სუსტი არსებაა და, როგორც, განსაკუთრებით, ადღე რამ აღნიშნა, თავის სისუსტესა და დამოკიდებულებას მტკიცებულად გრძნობს. ამ გრძნობის დასაჩრდილავად იგი ძლიერისა და უფლებამოსილის როლს ირჩევს და თამაშობს. „ფიქცია, მაშასადამე, შინაგან პროცესს წარმოადგენს დაბალირებულობის გრძნობის წინააღმდეგ“, რომელიც ბავშვს აწუხებს.

უეჭველია, როლების თამაშს უთუოდ სდევს თან, ზოგიერთ შემთხვევაში მაინც, ის შედეგები, რომელნიც შტერნის მიერ არიან აღნიშნულნი. მაგრამ ეს მხოლოდ შედეგია და არა მიზეზი, რომელიც ილუზიის თამაშის აზრს, საზოგადოდ, გასაგებად გახდიდა.

საქმე ისაა, რომ გარდა იმისა, რომ ბავშვი ყოველთვის ძლიერის როლს არ ასრულებს, როგორც ვიცით, ილუზიის თამაშში ბავშვობის განსაზღვრულ საფეხურზე იჩენს თავს და მთელი ოთხი წლის განმავლობაში თანდათანობით ძლიერდება. ეს ფაქტი სრულიად გაუგებარი დარჩებოდა, რომ ილუზიის თამაშის აზრი მართლა მე-ს გაფართოების ტენდენციაში ყოფილიყო დამარხული. მართლაცდა, პირველი და მეორე წლის განმავლობაში ბავშვი გაცილებით უფრო უძლურია და, მაშასადამე, თავის მე-ს გაფართოებას ეხლა უფრო უნდა საჭიროებდეს, ვიდრე მეხუთე წლის მიმდინარეობაში. მაშასადამე, ილუზიის თამაშში ამ წლებში უფრო ხშირი უნდა ყოფილიყო, ვიდრე უფრო გვიან. ნამდვილად კი სწორედ საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი. გარდა ამისა, ხომ არ შეიძლება ითქვას, რომ სისუსტის გრძნობა მეხუთე წლის შემდეგ ერთბაშად და თვალსაჩინოდ ჰკარგავს თავის სიმწვავეს?

მაგრამ მაშინ რატომღაც, რომ ილუზიის თამაშის მრუდზე ამ ხანაში ეცემოდნენ, ძირს ასე თვალსაჩინოდ.

ამგვარად, შტერნის თეორია სრულიად ვერ უწევს ანგარიშს ილუზიის თამაშის განსაზღვრულ პერიოდში წარმოშობის, გაძლიერებისა და შემდეგ შესუსტების ფაქტს.

მეორეს მხრივ, ილუზიის თამაში არა მარტო როლების თამაშს შეიცავს: ბავშვი ხშირად საგნებისა და მათი მდგომარეობის ფიქციასაც ახდენს და არ შეიძლება ითქვას, რომ ეს ყოველთვის როლების თამაშზე ნაკლებ იტაცებულს მას. მაგრამ, რადგანაც ფიქცია საგანს ეხება, უეჭველია, ბავშვის მე-ს გაფართოების ტენდენცია აქ უკვე აღარაფერ შეუაშია. ხოლო თუ ილუზიის თამაშის ერთ-ერთ ფორმის ასახსნელად მე-ს გაფართოების ტენდენცია სრულიად გამოუსადეგარია, გამოუსადეგარად უნდა ჩაითვალოს იგი სხვა ფორმების მიმართაც, მიტომ რომ, უეჭველია, ილუზიის თამაშის ყველა სახე საერთო წყაროდან გამომდინარეობს და მოსანახი სწორედ ეს საერთო წყაროა.

საქმის ნამდვილი მდგომარეობა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: ილუზიის თამაშის ყველა ფორმისათვის, უეჭველია, სპეციფიკურ ნიშნად ერთი და იგივე უნდა მივიჩნიოთ, სახელდობრ, ის, რომ არც ერთ შემთხვევაში თვითონ უშუალო მოცემულობას, ბავშვის მოძრაობები იქნება ეს თუ საგანი და მისი განსაზღვრული მდგომარეობა, თავისთავად ღირებულება არა აქვს; ღირებულება აქვს მხოლოდ იმას, რაც ამ მოცემულობის ქვეშ იგულისხმება: მოქმედებას ან წარმოდგენილ ობიექტს, იმას, რაც ამ მოცემულობის ნაგულისხმევ აზრს ან მნიშვნელობას შეადგენს, როდესაც ბავშვი როლების ან ილუზიის თამაშის რომელიმე სახეს თამაშობს, ამას იგი მხოლოდ აზრმდებლობითი აქტის საშუალებით ახერხებს: უამაქტოდ ილუზიის თამაში წარმოდგენილი იქნებოდა. ჩვენ ვიცით, რომ აზრის შეგნება ბავშვს პირველად მეორე წელში უჩნდება და შემდეგ თანდათანობით უმწიფდება. ამ ახალ ფუნქციას ამოქმედება ესაჭიროება და ბუნებრივია, რომ პირველ ხანებში იგი განსაკუთრებით თამაშის აქტებში იჩენს თავს. მართალია, იგივე ფუნქცია თავის აქტუალიზაციას ბავშვის სერიოზულ ქცევაშიც პოულობს, სახელდობრ, იმ პატარა საქმეთა კეთებაში, რომელიც აქა იქ უკვე ორი წლიდან ევალდება მას. მაგრამ ბავშვის სერიოზული საქმიანობის არე ჯერ კიდევ იმდენად ვიწროა, რომ ამ ახალი ფუნქციის ასამოქმედებლად და გასაწვრთნელად საკმაო პირობებს ვერ იძლევა. ამიტომ ბუნებრივია, რომ იგი სხვა მხრივ ეძებს გამოსავალს და ამ უკანასკნელს ილუზიის თამაშის სახით პოულობს.

ამგვარად, ილუზიის თამაშის ძირითად წყაროდ აზრმდებლობის ფუნქცია უნდა ვიგულისხმოთ. როგორც როლების თამაში, ისე მისი სხვა სახეებიც ამ ფუნქციის პირველი აქტუალიზაციის ნაწარმოებად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ იბადება საკითხი, რით უნდა აიხსნას მაშინ ის გარდატეხა, რომელიც თამაშის ან ფორმის განვითარებაში მეხუთე წელს ხდება? ვანა აზრმდებლობის ფუნქცია ამ დროიდან უფრო სუსტად არის ბავშვის ცნობიერებაში წარმოდგენილი, ვიდრე აქამდე? რასაკვირველია, არა. მაგრამ, როგორც მალე დავინახავთ, სწორედ მეხუთე წელში ბავშვის განვითარების



გზაზე კიდევ ერთი ახალი გარემოება იჩენს თავს: ბავშვი მოცემულია იმ მდგომარეობაში, რომელიც მას ახალი გარემოებისა და ამა თუ იმ აზრის ან მნიშვნელობის ახალი საშუალებით გადმოცემის შესაძლებლობას წვდება. აზრმდებლობის ფუნქცია ესლა ამ მიმართულებითაც იწყებს მოქმედებას და ილუზიის თამაშის ხარჯზე კონსტრუქტული თამაში ვითარდება. გარდა ამისა, ხუთი წლის ბავშვის ცხოვრების პირობები ისეთია, რომ იგი იძულებული ხდება სერიოზულ საქმიანობას უფრო ხშირად მიმართოს, ვიდრე წინა პერიოდში. რა თქმა უნდა, ილუზიის თამაშის კოეფიციენტზე ესეც გავლენას ახდენს. ამგვარად, ფაქტი მეხუთე წელში ილუზიის თამაშის შემცირებისა სრულიად არ ეწინააღმდეგება იმ კონცეპციას, რომლის მიხედვითაც ილუზიის თამაში აზრმდებლობის ფუნქციის აუცილებელ სააქტუალიზაციო არეს წარმოადგენს.

4. რა განსაზღვრავს ილუზიის თამაშის შინაარსს? აზრმდებლობის ფუნქცია ერთი რომელიმე ვიწრო არით არ შემოიფარგლება: აზრს და მნიშვნელობას ადამიანი სინამდვილის ყველა სფეროში გულისხმობს. რამდენადაც ილუზიის თამაში ამ ფუნქციის განმტკიცებას ემსახურება, შეუძლებელია მან სინამდვილის რომელიმე მხარეს გვერდი აუქციოს: მან შესაძლებლობა უნდა მისცეს ბავშვის ცნობიერებას აზრისა და მნიშვნელობის დანახვის ძალა ყველგან შესწევდეს. ილუზიის თამაშის შინაარსი, მაშასადამე, შეუძლებელია ვიწროდ შემოიფარგლოს. რომ ჩვეუკვირდეთ ბავშვის ილუზიის თამაშს, ჩვენ იმ წამსვე დაეინახავთ, რომ მისი შინაარსი, მართლაც, მრავალფეროვანია. სულ მცირე საბაბია საკმარისი, რომ ბავშვმა თავისი თავი ამა თუ იმ როლში წარმოადგინოს; სულ მცირე ანალოგია კმარა, რათა ამა თუ იმ საგანს ან მოვლენას ესა თუ ის სიმბოლური მნიშვნელობა მისცეს.

ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის სიმბოლოსა და მის მნიშვნელობას შორის მხოლოდ პირობითი კავშირი არსებობს. ამიტომ მისთვის ადვილია ყველაფერი ყველაფრის აღსანიშნავად გამოიყენოს. სიმბოლოს ასეთი გაგება, რა თქმა უნდა, გავლენას ახდენს ბავშვის თამაშის შინაარსზე და შესაძლებლობას აძლევს მას ყველაფერს ის მნიშვნელობა მისცეს, რაც თავში შოუვა.

იბადება კითხვა: რამდენად დამოუკიდებელია თავისი თამაშის დროს ბავშვი ამ შემთხვევაში? რით ხელმძღვანელობს იგი, როდესაც ამა თუ იმ როლს კისრულობს და როგორც იქცევა, როდესაც მას ასრულებს?

რა თქმა უნდა, განსაკუთრებული მნიშვნელობა იმ გარემოს აქვს, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს: თავის ილუზიის თამაშში იგი ისე იქცევა, იმას „შეაბავს“, რასაც თავის ირგვლივ ხედავს. მაგრამ მართო დანახვა არ არის საკმარისი: იმისათვის, რომ ბავშვმა ამა თუ იმ მოქმედებას წაბადოს, აუცილებელია, რომ მას აღქმულ მოძრაობათა კომპლექსის აზრი ესმოდეს და აზრის აქტუალიზაციის ფუნქციონალურ ტენდენციას გრძნობდეს. მაშასადამე, ილუზიის თამაშის იმპულსსა და მიმართულებას ფუნქციონალური ტენდენცია განსაზღვრავს, ხოლო მის თემას ბავშვის სოციალური გარემო იძლევა.

1. რამდენად დამოუკიდებელია ბავშვი როლების თამაშში? ანდა, უფრო გასაგებად რომ ვთქვათ: როდესაც ბავშვი, მაგალითად, „შოფერობას“ თამაშობს, მხოლოდ ამა თუ იმ ნახული სიტუაციის რეპროდუქციას ახდენს და იმით კმაყოფილდება, თუ თვითონ იგონებს ახალს, ორიგინალურ სიტუაციას? ზოკლედ, რეპროდუქტული ხასიათის არის ბავშვის თამაში, თუ უფრო პროდუქტულის? იგივე საკითხი დგას ილუზიის თამაშის იმ შემთხვევების მიმართაც, როდესაც ბავშვი თავის თავს კი არ გულისხმობს სხვის როლში, არამედ მოცემულ საგანს სხვა საგნის მნიშვნელობით, მაგალითად, უბრალო ჯოხს ცხენის მნიშვნელობით წარმოიდგენს. ამრიგად, ჩვენს წინაშე ბავშვის ფანტაზიის საკითხი დგება. იგი იმდენად მკიდროდაა დაკავშირებული ილუზიის თამაშთან, რომ ამ უკანასკნელს ხშირად ფანტაზიის თამაშსაც კი უწოდებენ.

აღამიანზე რაიმე შთაბეჭდილება მოქმედობს; მაგალითად, ის ხედავს რომელიმე მყინვარს; ამ მყინვარის წარმოდგენა მას იმ შემთხვევაშიც შეუძლია, როდესაც თვითონ ობიექტური შთაბეჭდილება მასზე აღარ მოქმედობს; მას შეუძლია იგი ისე მოიგონოს, რა სახითაც პირველად ნახა. ამ შემთხვევაში იგი ნახულის რეპროდუქციას ახდენს: მას მყინვარის რეპროდუქტული წარმოდგენა აქვს და ეს რეპროდუქტული წარმოდგენა მით უფრო კარგია, რაც უფრო ახლო დგას „ორიგინალთან“. მაგრამ აღამიანს სხვანაირი წარმოდგენის შექმნაც შეუძლია: მას შეუძლია წარმოიდგინოს ის მყინვარი კი არა, რომელიც უნახავს, და ისე კი არა, როგორც უნახავს, არამედ სრულიად ახალი სახით, რისი მსგავსიც მას არასდროს ცხოვრებაში არ შეხვედრია: ამ შემთხვევაში მას მყინვარის რეპროდუქტული სახე კი არა, მისი პროდუქტული სახე ექნება ცნობიერებაში. ასეთ წარმოდგენას წარმოსახვის ან ფანტაზიის წარმოდგენას უწოდებენ. ფანტაზიისათვის, მამასაღამე, ერთგვარი შემოქმედებას მომენტია დამახასიათებელი, მაშინ როდესაც მესხიერება და, საზოგადოდ, რეპროდუქცია ძველის აღდგენას ესწრაფვის. თავისთავად იგულისხმება, რომ შემოქმედება იმ მასალის ნიადაგზე ხდება, რომელიც სუბიექტის ცნობიერების შინაარსშია მოცემული. თვითონ შინაარსის შემოქმედება შეუძლებელია: ბრმა დაბადებულს ფერის წარმოსახვა, რა თქმა უნდა, არ შეუძლია, რაგინდ ცხოველიც უნდა იყოს მისი ფანტაზია.

და, აი, საკითხი: რა უნდა ითქვას ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფანტაზიის შესახებ?

წინა პერიოდში ბავშვის წარმოდგენებს, რამდენადაც ისინი არსებობენ, უქვევლია, რეპროდუქტული ხასიათი აქვთ: ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვი უკვე მეოთხე თვიდან ახერხებს ნახულის ცნობას. მაგრამ მალე მას ნამდვილი წარმოდგენებიც უჩნდება: მას ზოგჯერ ისეთი რამეც აგონდება, რისი აქტუალური აღქმაც მონაცემ მომენტში სრულიად გამორიცხულია. ბავშვის წარმოდგენები ორივე შემთხვევაში ნახულის ან განცდილის რეპროდუქტულ სახეს იძლევიან. სხვანაირად არც შეიძლება იყოს: ბავშვისათვის მხოლოდ მო-

ცემულობა არსებობს და იმას იქეთ ჯერ კიდევ არაფერი იგულისხმებდა, მინულისა ტომია, რომ წაბაძვას ამ პერიოდში სრულიად გარკვეული ხასიათი ეძღვნებოდა. მისი ცდილობს სწორედ ის მოძრაობები გაიმეოროს, რომელსაც თავის წინა-შე ხედავს: ის მოძრაობებს ბაძავს და არა მოქმედებებს, ვინაიდან მოქმედება, როგორც განსაზღვრული აზრის მატარებელი მოძრაობათა კომპლექსი, მისთვის ჯერ კიდევ არ არსებობს. ბავშვმა რომ იცოდეს, რომ ის, რასაც ის ხედავს, რასაც გრძნობდად აღიქვამს, რაც მას ფენომენოლოგიურად აქვს მოცემული, რომ ყველაფერი ეს მხოლოდ გამოხატულებაა ან მატარებელია იმისა, რაც მასში იგულისხმება, — რაიმე გარკვეული მნიშვნელობისა, — მაშინ შესაძლებელი იქნებოდა მის ცნობიერებაში გაჩენილიყო აზრი, რომ ერთი და იგივე მნიშვნელობა შეიძლება სხვადასხვანაირადაც იყოს გამოხატული. როგორც ვიცით, მნიშვნელობის შეგნება მხოლოდ ეხლა იდგამს ფეხს ბავშვის ცნობიერებაში და საფიქრებელია, რომ ეს გარემოება ბავშვის წარმოდგენის უნარზეც ახდენს თვალსაჩინო გავლენას. ჩვენ ვხედავთ, რომ ბავშვისთვის ეხლა მთავარია მნიშვნელობა და მისი სწორი გადმოცემა. რაც შეეხება ფორმას, რომლითაც ამ მნიშვნელობის გადმოცემა შეიძლება, სრულიად არაა საჭირო, რომ იგი სრული სისწორით იქნეს აღდგენილი სწორედ იმ სახით, რა სახითაც იგი რომელიმე კერძო შემთხვევაში იყო აღქმული. ვთქვათ, ბავშვი „მეეტლეობას“ თამაშობს; მისთვის საჭიროა ცხენიც. როგორ იქცევა იგი? რა გამოსავალს პოულობს მდგომარეობიდან? მისი მიზნისათვის სრულიად არ არის აუცილებელი რომელიმე კონკრეტი ინდივიდუალური ცხენი წარმოიდგინოს, რომელიც, ვთქვათ, რომელიმე ნაცნობ მეეტლესთან უნახავს. მისთვის საჭიროა „ცხენი“, საზოგადოდ, რომელიც მას თამაშის შესაძლებლობას მისცემდა. ამიტომ იგი რომელიმე გარკვეულ ცხენს კი არ გაიხსენებს, არამედ თვით შექმნის ერთგვარ ახალ წარმოდგენას, რომელიც მაშასადამე, რეპროდუქტული სახე კი არ იქნება რომელიმე არსებული ცხენის, არამედ ფანტაზიის წარმონაახი. ხშირად ეს წარმოდგენა შესაძლოა ძალიან შორს იდგეს სინამდვილესთან. ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა დასჭირდა ბავშვს თამაშის პროცესში და, მაშასადამე, რა უნდა წარმოიდგინოს მან. ამ მხრივ ბავშვის ფანტაზია პირდაპირ გასაოცარია... რა არის საერთო ჯოხსა და ცხენს შორის? შეიძლება ითქვას, სრულიად არაფერი. მიუხედავად ამისა, ბავშვი გატაცებით „ჯდება“ ჯოხზე და „აჭენებს“ მას. უბრალო ფიცრის ნაჭერი ერთ მომენტში ქუდია ბავშვისათვის, მეორეში იგი ბურთია და მესამეში კიდევ თეფში (შტერნი). მაგრამ თუ ბურთს ჰგავს იგი, რითღა ჰგავს მაშინ ქუდს ან თეფშს? ყოველ შემთხვევაში, ზრდადასრულებული ადამიანის ფანტაზია, ჩვეულებრივ, უძლურია ასეთი გაბედული ნაბიჯით იაროს.

2. რაც დრო გადის და ბავშვი იზრდება, მისი ფანტაზიაც უახლოვდება დიდისას. ეს ფრთაგაშლილობა განსაკუთრებით ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფანტაზიისათვისაა დამახასიათებელი. უეჭველია, რაღაც უნდა იყოს ბავშვში ისეთი, რაც ხელს უწყობს მისი ფანტაზიის ამ თავისებურებას. ვფიქრობთ, რომ ეს მისი აღქმისა და მისი წარმოდგენის ბუნებაში უნდა ვეძიოთ.

როდესაც ბავშვი რასმე აღიქვამს, მასში ერთი მთლიანი, მაგრამ დაუნაწევრებელი დიფუზიური შინაარსი ჩნდება, რომელიც მკიდროდ არის შემოკლებული ემოციონალურ განცდასთან დაკავშირებული. იმის მიხედვით, თუ როგორ მისი განწყობა, რომელიც, უწინარეს ყოვლისა, ამ ემოციონალურ განცდაში იჩენს თავს, ეს შინაარსი ერთი რომელიმე ნიშნის ასპექტით განიცდება. ბავშვისათვის აღქმული საგანი ყოველთვის ერთ-ერთი ნიშნის მატარებელია და არასოდეს ერთდროულად მრავალის, როგორც ჩვენთვის. კიდევ უფრო მეტის უფლებით უნდა ითქვას იგივე ბავშვის წარმოდგენის შესახებ. ნამდვილი წყარო ბავშვის წარმოდგენისა მისი ემოციონალური განცდაა. ვთქვათ, იგი ცხენზე ჯდომის სურვილითაა შეპყრობილი: მას ძლიერი მოთხოვნილება აქვს ამ ფუნქციის ამოქმედებისა. მასში „ცხენობანას“ თამაშის მტკიცე განწყობა იქმნება. ცხენის წარმოდგენა, რომელიც ამ განწყობის ნიადაგზე ჩნდება, სრულიად არ იქნება სრული, მრავალი ნიშნების მატარებელი, გარკვეულის, მდიდარი გრძობადი შინაარსის მქონე წარმოდგენა. იგი უფრო მთლიანი, დიფუზიური მდგომარეობა იქნება, რომელშიც მკაფიო შინაარსად განსაკუთრებით ის ნიშანი იქნება წარმოდგენილი, რომელიც ცხენზე ჯდომის, ე. ი. სასურველი ფუნქციის ამოქმედების შესაძლებლობას იძლევა: საკმარისია ბავშვი ჯოხი დაინახოს, რომ იგი, რამდენადაც ცხენზე ჯდომის ფუნქციის ამოქმედებას ჰყოფს შესაძლოდ, მისი ერთი ნიშნის (გრძელი, რაზეც შეჯდომა შეიძლება) ასპექტით ცხენად განიცადოს.

ამგვარად, ბავშვის აღქმა და ბავშვის წარმოდგენა დაახლოებით ერთი და იმავე ბუნებისაა. ერთშიცა და მეორეშიც სუბიექტურად განსაკუთრებით ის შინაარსია მოცემული, რომელიც ბავშვის აქტუალურ სურვილს შეეფერება. დანარჩენი, რაც ჩვენთვის არსებობს, თამაშის განწყობის მომენტში ბავშვისათვის არ არსებობს. აქედან გასაგები ხდება, თუ რატომაა, რომ ჯოხი ცხენის წარმოდგენას აღძრავს ბავშვში და ფიცრის პატარა ნაჭერი ბურთისას ან თეფშისას.

ბავშვის სურვილების სიცხოველე, მისი ემოციონალობა, ერთის მხრივ, და მისი აღქმისა და წარმოდგენის დიფუზიურობა და სუბიექტურობა, მეორეს მხრივ, აი ის გარემოება, რომელიც გასაგებად ხდის ბავშვის ფანტაზიის უზრუნველობას.

ამრიგად, მეორე წლიდან დაწყებული ბავშვის წარმოდგენები არა მარტო რეპროდუქტული შინაარსის არიან; მნიშვნელობის ცნობიერება ამიერიდან შესაძლებელყოფს ბავშვის პროდუქტული ფანტაზიის ამოქმედებასაც. მასასადამე, შემოქმედებითი წარმოსახვის უნარიც, როგორც ეს ბიულერმა დაასაბუთა, იმ მნიშვნელოვან მონაპოვართა შორის უნდა ვივლით, რომელნიც მნიშვნელობის ან აზრის ცნობიერების გავლიერებასთან არიან დაკავშირებულნი.

3. არ შეიძლება უყურადღებოდ დავტოვოთ ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი კიდევ, რომელიც ბავშვის ილუზიის თამაშსა და ფანტაზიასთან არის დაკავშირებული. ესაა საკითხი იმის შესახებ, თუ რამდენად რეალურად მიაჩნია ბავშვს თავისი ფანტაზიით შექმნილი სიტუაცია: რამდენად ნამდვილ ცხენ-

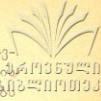
ნად განიცდის თავის ჯოხს, რომელსაც ასეთი გატაცებით „მიაქენებს“ ერთი სიტყვით, მართლა ნამდვილი ილუზიის ხასიათი აქვს მის თამაშს და მისი სათვის შექმნილ სიტუაციას, თუ ეს ასე არაა?

არის მთელი რიგი დაკვირვებათა, რომელნიც თითქოს პირველი შესაძლებლობის სასარგებლოდ ლაპარაკობენ. შტერნი ფიქრობს, რომ უეჭველად უნდა იყოს საფეხური ბავშვის განვითარების პროცესში, როდესაც ფანტაზიასა და სინამდვილეს შორის მკაფიო განსხვავება არ ჩანს. „ბავშვი მომენტის არსებობა გაცილებით უფრო მეტად, ვიდრე ჩვენ; და ეს მისი გათქვეფა მომენტში მიზეზია იმისა, რომ მას იმდენი მოთხოვნილება არა აქვს, რამდენიც ზრდადარულელებულს თავისი წარმოდგენები წარსულისა და მომავლის ურთიერთკავშირში მოათავსოს და ამ სახით მათი რეალობის ღირებულება შეამოწმოს. ცნობიერების ამ პრიმიტიული ფორმისათვის რეალურია ის, რაც ინტენსიურად განიცდება; და რეალურად რჩება იგი მანამდე, სანამ გაცნა ამ ინტენსიობას ინარჩუნებს, რომ დაეუყვირდეთ, როგორი გატაცებით ისმენს ბავშვი ზღაპარს ან რა თავდავიწყებით გვიამბობს რაიმე ფანტასტურ ამბავს, რა სერიოზულობით თამაშობს იგი და რა სასოწარკვეთილებაში ვარდება, როდესაც მას ხელს უშლიან, დაერწმუნდებით, რომ ამ შემთხვევაში ან სინამდვილის სრულ ილუზიასთან გვაქვს საქმე და ან მისდამი დაახლოვებასთან მაინც“. ამგვარად, შტერნის აზრით, პირველად არადიფერენცირებული მდგომარეობა უნდა ვიგულისხმოთ, როდესაც ბავშვი სინამდვილესა და ფანტაზიას ერთმანეთისაგან ვერ არჩევს და მათ შორის ქანაობს. ცოტა უფრო გვიან მდგომარეობა იცვლება და ბავშვს თანდათანობით უკვე საკმაოდ დიფერენცირებული რეალობის ცნობიერება უჩნდება. ამ პერიოდში ბავშვი რომ თამაშობს, უკვე იცის, რომ საქმე ილუზიასთან აქვს და არა ნამდვილ რეალობასთან.

მაგრამ, მეორეს მხრივ, ისეთი შემთხვევებიც მოიპოვება, რომელთა მიხედვითაც ძნელია დაიჯერო, რომ ბავშვი თავისი თამაშის დროს მართლა ილუზიის მსხვერპლი ხდებოდეს. ბულერი სამართლიანად შენიშნავს: „ვიანიდან რა გინდ ენერგიულადც უნდა მოითხოვდეს ბავშვი სხვისგან, რომ მის სათამაშოებს იგივე უწოდონ და ისევე მოექცნენ, როგორც თვითონ უწოდებს და ექცევა, მას მაინც ძალიან შეეშინდებოდა მის დედოფალს რომ, მაგალითად, ერთბაშად სიარული ან ტირილი დაეწყო; მაშასადამე, სათამაშოს მართლა ის მოძრაობები შეესრულებია, რომელსაც ბავშვი მას მიაწერს ან მას მოსთხოვს“. როგორ უნდა გადაწყდეს ეს საკითხი?

უნდა ვიგულისხმოთ, განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ამ შემთხვევაში თვითონ ბავშვის დამოკიდებულებას უნდა ჰქონდეს თავისი თამაშისადმი. იცის ბავშვმა, რომ იგი თამაშობს, თუ არა? მაშასადამე, განასხვავებს იგი უკვე თამაშს იმისაგან, რაც თამაშად არ ჩაითვლება, თუ არა?

ჩვეულებრივი დაკვირვება საკმარისია, რათა ამ საკითხს დადებითი პასუხი გაცეცხ: როდესაც ბავშვს თამაში უნდა, ხშირად დიდს ან მეორე ბავშვს პირდაპირი წინადადებით მიმართავს: ვითამაშოთო. თამაშის მოთხოვნა იმდენად ჩვეულებრივია უკვე ორი წლის ბავშვისათვისაც კი, რომ იგი თვითონ



ინენს აქტიობას ამ შემთხვევაში. მაშასადამე, სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვი არჩევს საზღვარს თამაშსა და სინამდვილეს შორის: მან იცის, როდის იწყება ერთი და როდის თავდება მეორე. იგი წინასწარ ანაწილებს როლებს და იცის, რომ ეს როლებია და არა სინამდვილე.

ციალა (2,8) თამაშობს მეორე ბავშვთან. ვეკითხები: „რას თამაშობ?“ ციალა: „მინათხასი (ჯუტუს): შენ მამა ხარ და მე დედა, ცისანა ოთარი იყოს, ჩვენი შვილი იყოს.“ კოცნის ხელზე ცისანას. მე ვეკითხები: „რად კოცნი ხელზე?“ ციალა: „ვითომ ჩვენი შვილია“.

ციალას თამაშის დროს არ ავიწყლება, რომ ცისანა ნამდვილად მხოლოდ ცისანაა, ხოლო თამაშში „ვითომ“ მისი შვილია. აქ რა თქმა უნდა, არავინ იტყვის, რომ ბავშვი ოცნებასა და სინამდვილეს ურთიერთში ურევდეს, რომ იგი ნამდვილი ილუზიის მსხვერპლად იყოს გამხდარი. და ეს ითქმის არა მარტო მესამე წელში გადამდგარ ბავშვზე, არამედ უფრო პატარაზეც. მართალია, ეს უკანასკნელი მეტყველების შედარებით უმწიბობის გამო ისე მკაფიოდ, როგორც უფროსი, ამას სიტყვიერად ვერ გამოთქვამს, მაგრამ მთელი მისი ქცევა გვიჩვენებს, რომ სინამდვილისა და ილუზიის თამაშის საზღვრებს არც ის ურევს ურთიერთში.

მაგრამ ნუთუ არავითარი განსხვავება არ არსებობს ამ მხრივ ბავშვსა და დიდს შორის? ნუთუ ბავშვისა და ზრდადასრულებული ადამიანის დამოკიდებულება ფანტაზიის საშუალებით შექმნილი სახეებისადმი და მათი განცდა ერთნაირია? რასაკვირველია, არა. ბავშვსა და დიდს შორის რომ ამ მხრივ განსხვავება არ ყოფილიყო, მაშინ არც დაისმოდა ის საკითხი, რომელზეც ეხლა გვაქვს ლაპარაკი, სახელდობრ, საკითხი: ურევს ბავშვი სინამდვილისა და თამაშის სახეებს ურთიერთში, თუ არა? ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვი ძალიან ხშირად ისე ეპყრობა თავის ღედოფალს, თითქოს იგი ნამდვილი ადამიანი იყოს, თავის ჯოხს, თითქოს იგი ნამდვილი ცხენი იყოს. ჩვენ კი ასე არასდროს არ ვიქცევით, თუმცა ფანტაზია ჩვენც გვაქვს და ილუზიის თამაში — განსაკუთრებით თეატრის თუ კინოს სახით — არც ჩვენთვისაა უცხო.

უეჭველია, თავი და თავი აქ ის განწყობაა, რომელიც ნამდვილისა და წარმოსახულის განცდას უდევს საფუძვლად და თითოეულს მათგანს თავისებურ ელფერს აძლევს. როგორც დავინახეთ, ნამდვილისა და წარმოსახულის განსხვავება ბავშვისათვისაც არსებობს. მაშასადამე, როდესაც იგი თამაშობს და ფანტაზიის სახეებთან აქვს საქმე, მაშინ მას სხვა განწყობა აქვს, ვიდრე მაშინ, როდესაც სინამდვილის სახეებს აღიქვამს. ასეა დიდი ადამიანიც. თუ ვიგულისხმებთ, რაიმე მიზეზის გამო ერთი რომელიმე განწყობა, მაგალ., განწყობა არა ნამდვილის ან წარმოსახულის მიმართ, იმდენად მტკიცე შეიქმნა, რომ იგი მეორეს, მის საწინააღმდეგო განწყობას, ადვილად ადგილს არ უთმობს ანდა ერთსა და იმავე დროს მასთან ვერ თავსდება, მაშინ სუბიექტს მხოლოდ ერთი გარკვეული სახის დამოკიდებულება ექნება თავის განცდასთან და, მაშასადამე, მეორენაირი დამოკიდებულება ამ უკანასკნელის შინაარსისადმი გამორიცხული იქნება. ავიღოთ კონკრეტი მაგალითი. ვთქვათ, ბავშვი ცხენობანას თამაშობს, მას ხელთ აქვს ჯოხი; თანახმად აქტუალური

განწყობისა, მისი განცდები და ქცევა ამ შემთხვევაში ისეთი იქნება, როგორც თამაშის შესატყვის არეში ცხოვრობდეს: მისი მსოფლიო ამჟამად არაა მსოფლიოს წარმოადგენს. სანამ ბავშვი ამ მსოფლიოში გრძნობს თავს, ჯოხს იგი ისე არ მოექცევა, როგორც ჩვეულებრივ ჯოხს, ე. ი. როგორც სინამდვილის მსოფლიოს გარკვეულ ობიექტს, არამედ ისე, როგორც ცხენობანას თამაშის მსოფლიოს ერთ-ერთ ობიექტს შეეფერება, სახელდობრ, როგორც ცხენს. ბავშვისათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ იგი ადვილად ვერ ტოვებს თამაშის განწყობას და ვერ ცვლის მას მეორე განწყობით. მაშასადამე, მას არ შეუძლია ჯოხი თამაშის განწყობის ნიადაგზეც აღიქვას, როგორც თამაშის მსოფლიოს ობიექტი და იმავე დროს, სურვილისდა მიხედვით, მეორე განწყობის ნიადაგზეც, როგორც სინამდვილის მსოფლიოს ობიექტი; მას არ შეუძლია სანამ თამაშობს ჯოხს ჩვეულებრივი სინამდვილის თვალსაზრისითაც შეხედოს. სულ სხვაა ზრდადარტლებული ადამიანი: იგი ადვილად ცვლის განწყობას. უკეთ რომ ვთქვათ, მას ერთი მთავარი განწყობის ნიადაგზე რამდენიმე ნაწილობრივი განწყობა აქვს და მას ხელს არაფერი უშლის ერთიდან, სურვილის მიხედვით, მეორეზე გადავიდეს. ამიტომაც, რომ ერთი და იგივე ობიექტი ადვილად განიცდება ხან ერთისა და ხან მეორე განწყობის ნიადაგზე, იგი ადვილად აღიქმება ხან ერთისა და ხან მეორე სინამდვილის სფეროს ობიექტად: ჯოხი მისთვის სათამაშო საგანიც არის და იმავე დროს ნამდვილი ჯოხიც.

მიუხედავად განწყობის უძრავობისა, ბავშვს მაინც შეუძლია ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლა, მაგრამ დამახასიათებელი მისთვის სწორედ ისაა, რომ ამ გადასვლას ყოველთვის იძულებითი ხასიათი აქვს და ნებისმიერ ამ ნაბიჯის გადადგმა მას გაცილებით უფრო უჭირს, ვიდრე დიღს.

საშვიკო (2,2). აღის ტახტზე, ეჭიდება მუთაქს და ჰყვირის: „ათუ. მოდი, ათუ, ნაღათ მიღის“. გადაადგება მუთაქს. „დედა ტუტლი (ცნუტი) მომეცი“. — „ხვალ ვიყიდი“. დაიჭერს მუთაქის ფუნჯს ხელში: „ჰო ათუ“. საშა ჩამოდის თავისი ცხენიდან. ჩაფიქრდება. დედა ეკითხება: „რას აკმევს ხოლმე ცხენს პაპა?“ — „ბალაქი, კიდეც ლამე ბალაქი, მალტო ბალაქი, მომე ბალაქი“. „ბალახი არ არის“, უპასუხებს დედა. „ალი ჩქალა“, მოუთმენლად ამბობს საშა. დედას არ ესმის. ბოლოს საშა წამოიძახებს. „გაზეთი“. — „გაზეთი უნდა აჭამო. ცხენს?“ ეკითხება დედა. „ჰო,“ ხევის გაზეთს და თან ამბობს: „ცხენს ქელი უნდა“.

ამ დაკვირვებიდან სრულიად ნათლად ჩანს, რომ ბავშვს გარკვეული თამაშის განწყობა აქვს და ყველაფერს, კერძოდ, გაზეთსაც ამ განწყობის შესაფერისად აღიქვამს: გაზეთს ბალახად ჰვლისხმობს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ყოველგვარი სხვა განწყობა მისთვის სრულიად გამორიცხულია: მან იცის რომ თამაშის განწყობის გარეშე გაზეთი მხოლოდ გაზეთია, მაგრამ თამაშის განწყობის დროს ამ განწყობაზე გადასვლა, გაზეთის გაზეთად ცნობა მისთვის ადვილი არ არის. როდესაც დედას მისი არ ესმის, როდესაც დედის ქცევა თამაშის სიტუაციას არ ეთანხმება, გაზეთს ბალახად არ სცნობს. ეს გარემოება ბავშვის თამაშის განწყობას არღვევს და იგი იძულებული ხდება ჩვეულებრივი სინამდვილის განწყობაზე გადავიდეს: მოუთმენლად და ერთგვარი აღლევებით გაზეთს გაზეთად სცნობს.

ერთი დაკვირვება კიდევ, რომელიც პირველზე არა 'ნაკლებ ასაბუთებლად ამ მოსაზრებას:

პატული 3.01. მიუტანებენ ჯოხს, რომლითაც გუშინ ცხენობანას თამაშობდა. იცნობს ჯოხს და სიზარულთ ხელახლა იწყებს თამაშს. ანტონი (14 წლის ვაჟი) მიწაზე წევს. პატული მიიბრუნა მასთან და აშინებს—„ცხენი გეჩემა ახლა, გეჩემა“. ჩამოხტება და ჯოხს თითონ ჰკიდებს ხელს და ცხვირთან მიუტანს: უნდა რამენაირად შეაშინოს: „გიყენს, გიყენს, გიყენს“, ბოლოს, რომ ვერას გახდება, ანტონს ვერ შეაშინებს, იღებს ჯოხს და თავზე მსუბუქად სცემს, თითონ იმ სიცილს იწყებს.

მამ პირველი, რაც განსაკუთრებით, დამახასიათებელია ბავშვისათვის, ეს მისი განწყობის დაუნაწევრებლობაა, მისი სიტლანქე და უძრაობა. ესაა მიზეზი, რომ ბავშვში ერთი აქტუალური განწყობა მეორეს გამოორიცხავს და ნებასმიერ ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლა ძნელი ხდება. მისთვის, რომ ეს გადასვლა მოხდეს, საჭიროა რაიმე გარემოების აქტუალური განწყობისადმი ტლანქი შეუფერებლობისა გამო ეს უკანასკნელი დაირღვეს და ამგვარად მეორეს დაუთმოს ადგილი.

მეორე, რაც ეხლა უნდა აღინიშნოს, ეს ისაა, რომ ბავშვში თამაშის განწყობაა დომინანტური, ხოლო დიდში სერიოზული საქმიანობისა და ობიექტურად მოცემული სინამდვილისადმი. ეს ასეც უნდა იყოს: ზრდადასრულებული ადამიანის ფსიქოფიზიკური ფუნქციების მოქმედებას ის აქტუალური ამოცანები იწყებენ, რომელნიც ადამიანის გარემოს პირობებში იბადებიან და რომელთა გადაჭრაც მხოლოდ ამ უკანასკნელთა ანგარიშის გაწვევით შეიძლება მოხერხდეს. ბავშვზე ეს არ ითქმის. როგორც ბავშვის გარემოს ანალიზიდან ვიცით, ასეთ ამოცანებთან მას ჯერ კიდევ არა აქვს საქმე, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ იმ მარტივი საქმიანობის ელემენტებს, რომელიც ბავშვის ქცევის შემადგენლობაში პირველად ეხლა ჩნდება. მაგრამ, რამდენადაც იგი თავისი განვითარების ყოველ საფეხურზე განსაზღვრული ფსიქოფიზიკური ფუნქციების მატარებელია და ამ უკანასკნელთ ყოველთვის ამოქმედება ესაჭიროებათ, მათი აქტუალიზაციის სარბიელად მხოლოდ თამაშის სფერო ხდება. ამიტომ გასაგებია, რომ თამაშის განწყობას ბავშვის ორგანიზმში აქტუალიზაციის შეუღარებლად მეტი მზაობა უნდა ახასიათებდეს, ვიდრე სინამდვილის მიმართ განწყობას, მაშინ როდესაც დიდის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში უფრო საწინააღმდეგოს აქვს ადგილი.

ამიტომ, რომ დიდ ადამიანს სინამდვილის განწყობა თამაშის პროცესშიც იმდენად აქტუალური აქვს, რომ თითქმის ყოველთვის მისი გავლენის ქვეშ იმყოფება: იგი, ასე ვთქვათ, კვალ და კვალ სდევს თამაშის განწყობის ნიადაგზე წამოჭრილ განცდებს და არ აძლევს მას შესაძლებლობას ფანტაზიის პროდუქტი სინამდვილის სახეებში აურთოს.

სულ სხვაა ბავშვი. მასში თამაშის განწყობაა დომინანტური. რასაკვირველია, ეს გარემოება არ გამოორიცხავს შესაძლებლობას, რომ იგი სინამდვილის განწყობაზეც გადავიდეს. მაგრამ, როგორც დავინახეთ, ეს ისე იოლი არაა მისთვის, როგორც ზრდადასრულებული ადამიანისათვის: იმისათვის, რომ ეს მოხდეს, რაიმე ტლანქი შეუთანხმებლობას უნდა ჰქონდეს ადგილი და



მაშინ ბავშვში კვლავ სინამდვილის განწყობა იღვიძებს და ეხლა იგივეს იღვიძებს ფერს მისი თვალთ ზედვს. მანამდე კი სინამდვილის თვალსაზრისს არ არსებობდა და, მაშასადამე, არც შეიძლება დაისვას საკითხი, — სინამდვილედ თვლის იგი თამაშის ფანტაზიის პროდუქტებს, თუ არა. არ შეიძლება დაისვას ეს საკითხი მიტომ, რომ იგი გულისხმობს, თითქოს ბავშვს თამაშის მომენტში სინამდვილის განწყობაც აქტუალური ჰქონდეს. სამაგიეროდ, როგორც კი გაუჩნდება ზემოაღნიშნულ მიზეზების გამო სინამდვილის განწყობა, იგი არასდროს ფანტაზიის პროდუქტს სინამდვილის მოვლენებში არ ურევს.

ამის მიხედვით, ადვილი გასაგები ხდება, თუ რატომ გაუკვირდებოდა ბავშვს, რომ მის დედოფალას ერთბაშად მართლა ლაპარაკი დაეწყო. უმკველია, ეს მოვლენა, როგორც შეუფერებელი თამაშის განწყობისათვის, ამ უკანასკნელს ტლანქად დაარღვევდა და ბავშვში სინამდვილის განწყობა გაიღვიძებდა.

დასასრულ, არის თუ არა საფეხური ბავშვის განვითარების პროცესში, როდესაც მას ილუზიის თამაშში განწყობა ეკარგება და ნამდვილი ილუზიის მსხვერპლი ხდება? ჩვენ ვიცით, რა არის ილუზიის თამაშის ცნებისათვის არსებითი. ეს ის მნიშვნელობის ან აზრის ცნობიერებაა, რომელიც რაიმე მოტორული ან სენსორული მოცემულობის იქეთ იგულისხმება. მაშასადამე, ილუზიის თამაშის ცნება აუცილებლად გულისხმობს, რომ ბავშვის თამაშის მოძრაობებს ისე, როგორც იმ ნივთიერ ელემენტებსაც, რომელნიც სათამაშოთა სახით თამაშის პროცესში მონაწილეობენ, სიმბოლური მნიშვნელობა ჰქონდეს და მათი საშუალებით რაიმე გამოიხატებოდეს. რა წამს, მაგ., ჯოხი ბავშვს ნამდვილ ცხენად მოეჩვენება და თავისი რბენა ცხენის ნამდვილ ქენებად, მოცემული მოძრაობები და ნივთები ამით უკვე ნამდვილ სინამდვილედ იქცევიან და არა ისეთ რადმე, რის იქეთაც რაღაც სხვა იგულისხმება და რაც ამიტომ ილუზიის თამაშს ჰყოფს შესაძლოდ. ამგვარად, თვით ცნება ილუზიის თამაშისა უარყოფს იმ აზრს, თითქოს ოდესმე ამ თამაშის განვითარების რომელიმე საფეხურზე შესაძლებელი იყოს, ბავშვი სრულ ილუზიას ეძლეოდეს და, მაშასადამე, სრულიად ივიწყებდეს, რომ იგი თამაშობს.

მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ ჩვენი პერიოდი მხოლოდ დასაწყისი ფაზისია ბავშვის აზრმდებელობის ფუნქციის განვითარების პროცესში. ამიტომ თავის-თავად იგულისხმება, მისი სრული მომწიფებელობისა და სათანადო გამოკვეთილობის შესახებ ლაპარაკი ჯერ კიდევ ნაადრევად უნდა ჩაითვალოს. უეკველად, ხშირი უნდა იყოს შემთხვევა, როდესაც ბავშვი აზრისა და გრძნობადი მოცემულობის საზღვრებს მკაფიოდ ვერ ატარებს და ორივე ეს სფერო ურთიერთში ერევა: დიდუზიურობა და დიდგრენციაციის მოკლებელობა აქაც დამახასიათებელია მისთვის. ამიტომ შესაძლებელია, მაგალითად, ცხენობანას მოძრაობებს იმეორებდეს, მაგრამ ეს ნამდვილად ილუზიის თამაშში კი არ იყოს მისთვის, არამედ იმპულსური მოძრაობები, რომელნიც მას თავისთავად აინტერესებს და რომელთაც იგი წაბაძვით ასრულებს. ასეთი აღრვის შემთხვევები განსაკუთრებით ჩვენი პერიოდის პირველ წელ-

შეა შესაძლებელი და არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის სწორედ ეს აღრევა უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად.

IX. ჭკრების ინტერესი

1. ორი-სამი წლის ბავშვის დაკვირვების დროს შეუძლებელია ყურადღება არ მივაქციოთ, როგორი გატაცებით ისმენს ის პატარა ამბებს, ლექსებს ან ზოგჯერ ზღაპრებსაც, რომელთაც მათ დიდი მოუთხრობს; როგორი ინტერესით ათვალთვობს სურათებს, რომელიც მას ხელში ჩაუვარდება ან რომელსაც მას უჩატავენ. შეიძლება ითქვას, რომ მისი ქცევის ინვენტარში არაფერს ისე დიდი ადგილი არა აქვს დათმობილი, გარდა მეტყველებისა, როგორც ქცევის ამ ფორმას (ცხრილი №22).

რასთან გვაქვს ამ შემთხვევაში საქმე? ბავშვი გატაცებით ისმენს და დაუშურებელი ინტერესით ჭკრებს; მაშასადამე, იგი გარე გამლიზიანებულთა შემოქმედებისაკენაა მიმართული და, უწინარეს ყოვლისა, მათი ზედმიწევნით აღქმით არის გატაცებული. როგორც ჩანს, ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით ინტენსიურად თვალისა და ყურის ფუნქციები მოქმედებენ. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ აღქმელობით მუშაობაში სხვა ორგანოებიც არ იყვნენ ჩართულნი. ობიექტური სინამდვილე, რომელიც ბავშვის ცნობიერებას გარედან ეძლევა, მისთვის ჯერ კიდევ მრავალს უცნობი შესაძლებლობის წყაროს წარმოადგენს და, როგორც ჩანს, ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს უპირველეს ამოცანას რეცეპტორული ფუნქციების დახმარებით მისი დაუფლება შეადგენს.

მაგრამ აღქმის ინტენსიური განვითარება ხომ ჯერ კიდევ პირველი პერიოდის ერთ-ერთ უმთავრეს საქმეს წარმოადგენს. ჩვენ ვიცით, თუ როგორი გატაცებით იწყებს ბავშვი — განსაკუთრებით მესამე თვიდან — თავისი რეცეპტორების საშუალებით გარედან მოცემული ობიექტური სინამდვილის პერცეფციას. იბადება საკითხი, არის მეორე პერიოდში რაიმე ახალი მომენტი ბავშვის რეცეპტორული ორგანოების მოქმედებაში, თუ აქ პირველი პერიოდის პერცეპტული პროცესების უბრალო გაძლიერებასთან გვაქვს საქმე?

სანიმუშოდ ავიღოთ მხედველობა. იმ მასალების მიხედვით, რომელიც უკანასკნელ ხანებში გროვდება, თანდათანობით ირკვევა, რომ ადამიანის რეცეპტორული ორგანოები, კერძოდ თვალი, როგორც ფიზიკური ორგანო ძლიერ აღრე უნდა ამთავრებდეს თავისი განვითარების პროცესს.

ე. წ. ჭკრების ხანა, რომელიც განსაკუთრებით მეორე-მესამე თვიდან იწყება, თვალის, როგორც ფიზიოლოგიური ორგანოს, ფუნქციონალური განვითარების მიზანს ემსახურება. დამახასიათებელია, რომ ჭკრების ინტერესი, როგორც ასეთი, მხოლოდ სამიოდ თვე გრძელდება. ამის შემდეგ ტაციების ხანა იწყება და მხედველობა დამოუკიდებელ მნიშვნელობას ჰკარგავს. მიუხედავად ამისა, როგორც ეხლა ვხედავთ, ეს ინტერესი ხელმოკრედ იღვიძებს. ეს ფაქტი გვაფიქრებინებს, რომ მხედველობის ფუნქციის განვითარების ერთი ხანა პირველ პერიოდში დასრულდა და ჭკრების ინტე-

რესის ხელახლა გაღვიძება ამ ფუნქციის რომელიმე მეორე მხარის კარგად მოქმედებას უნდა ემსახურებოდეს.

2. რა დროიდან ეწყება ბავშვს ხელახალი ინტერესი მხედველობისადმი და რა არის, რაც ამ ინტერესს იწვევს? ამ საკითხის გადასაწყვეტად ამჟამად ექსპერიმენტული მასალა მოიპოვება, რომელიც, უნდა ითქვას, ჩვენს მოსაზრებას მხედველობის ფუნქციის ახალი მხარის განვითარების დაწესების შესახებ კარგად ეთანხმება.

ცდის პირებს (0,9-დან 1,6-მდე, ათ-ათს თითო ასაკში) ეძლევათ ხელში მუყაოს ფურცელი, რომელსაც ორივე მხარეზე სხვადასხვა ფერის უაზრო ნახატები აქვს დაკრული. ეს ფურცელი შესაძლებლობას აძლევს ბავშვს, როგორც ურჩევნია, ისე მოეპყროს მას: ხელით შეეხოს, სცადოს ფერადი ნახატების ამოგლეჯა ანდა, თუ უნდა, დააკვირდეს მათ. იმის მიხედვით, თუ როგორ მოექცევა, შესაძლებლობა გვეძლევა გავარკვიოთ, რისი ინტერესი ჰქონდა მასში — შეხების, ტაქტის, თუ მხედველობითი ქვრეტისა. ვთქვათ, ბავშვი ყურადღებით ათვლიერებს ფურცელს. მაშ მას ჰკრეტა აინტერესებს. მაგამ რისი ჰკრეტა? რა იწვევს მის ინტერესს, ფერი თუ სხვა რამ? ამის გამოსარკვევად ბავშვს მეორედ უბრალო ფურცელი (რუხი მუყაოს ფურცელი) ეძლევა. თუ ამანაც იგივე რეაქცია გამოიწვია, რაც პირველმა, მაშინ ცხადია, რომ ფერი აქ არაფერ შუაშია, რომ ბავშვის ინტერესს ფერი კი არა, სხვა რაღაც უნდა იწვევდეს.

ენახით, როგორ ექცევა სხვადასხვა ხნის ბავშვი მიწოდებულ მუყაოს ფურცლებს.

0,9-ის ბავშვი. ეძლევა ჯერ ფერადი ფურცელი. ბავშვს ორივე ხელში უჭირავს ფურცელი. ზერეულად გადააგლებს მას თვალს. აბრუნებს, ხელით ეხება მას, მარჯვენა ხელს სცემს მასზე, ეხება თითოეულ ნახატს, პირში იღებს ფურცელს ერთი ყურით, მაღლა სწევს მას, ატრიალებს აქეთ-იქით, ხელახლა პირში იღებს, ხელს ურტყამს ზედ, ხელახლა პირში იღებს.

მეორე ფურცელი, უფერადო. ბავშვი ზის საწოლში, იღებს ფურცელს, აბრუნებს მას, ათვლიერებს ხელში. აქეთ-იქით ამოძრავებს, ურტყამს ზედ მარჯვენას, თამაშობს მით, იღებს ერთი ყურით პირში, ურტყამს ზედ ხელს.

აქედან ნათლად ჩანს, რომ არც ფერადი ფურცელი და არც რუხი ბავშვის ჰკრეტის ინტერესს არ აღძრავს: როგორც ეტყობა, ბავშვი ჯერ კიდევ იმ ხანაშია, რომელიც ე. წ. ტაქტის ხანის გაგრძელებას და შემდეგ გართულებას (ექსპერიმენტული თამაში) წარმოადგენს.

1.4. წყნარად უჭირავს ფერადი ფურცელი ხელში. ათვლიერებს მას 40", ხელით ეხება დეკორებს, მერე ხელახლა ათვლიერებს მათ და შემდეგ ისევ ხელით ეხება (რუხი მუყაოს ფურცელი). თამაშობს მას ისე, რომ არ ათვლიერებს...

როგორც ეტყობა, 1,4-ის ბავშვის დამოკიდებულება მიწოდებული გამლიზიანებლისადმი არსებითად იცვლება: ბავშვი, უწინარეს ყოვლისა, თავისი მხედველობითი დაკვირვების საგნად აქცევს ფერად ფიგურებიან ფურცელს. ხოლო რუხს ძველებურად უყურადღებოდ ეპყრობა.

როდის ხდება ეს გარდატეხა, როდის იღვიძებს ჰკრეტითი ინტერესი ხელახლა ბავშვში?

როგორც მე-25-ე ცხრილიდან ჩანს, 9-თვის ბავშვს მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში აინტერესებს მიწოდებული მასალის მხედველობითი თვისებები (20%) და იგი მას მხოლოდ ხელში სათამაშოდ იყენებს. საამაგიეროდ, მეორე

ქელში გადადგომისას მხედველობითი ინტერესი ბავშვების 60%-ს უჩინდება. შემდეგ იგი ვითარდება და 1,3-ის ყველა შემოწმებული ბავშვები (100%) წოდებულ მუყაოს ფურცელს მხოლოდ მხედველობითი დაკვირვების საგნად აქცევენ.

ცხრილი № 25

ბ ნ ვ ა ნ ე ბ ა	უმთავრესად ხელით ებება	უმთავრესად თვალით აკვირდება	ჯ ა მ ი
1,9—1,0	80	20	100
1,0—1,3	40	60	100
1,3—1,6	—	100	100

ამგვარად, ბავშვის მხედველობითი ინტერესის ხელახალი გამოღვიძების მომენტად მეორე წლის დასაწყისი უნდა ვიგულისხმოთ.

მაგრამ რას აქცევს ბავშვი აქ ყურადღებას? ისევ იმას, რაც პირველი წლის მიპდინარეობაში აინტერესებდა, თუ სხვას რასმე? ცდებიდან გამოიჩნება, რომ დაკვირვების საგნად ბავშვი მხოლოდ ფერად ფიგურებიან ფურცელს აქცევს, მაშინ როდესაც რუხ ფურცელს ისევ ძველებურად ეპყრობა, ე. ი. ხელში ათამაშებს. რით განსხვავდება ფერადი ფიგურებიანი ფურცელი რუხი ფურცლისაგან? უეჭველია, არა იმით, რომ ერთს ფერი აქვს, ხოლო მეორეს არა, ვინაიდან რუხიც ხომ ერთგვარი მხედველობითი რომელობაა და ბავშვის ინტერესს რომ მართო ფერი იწვევდეს, როგორც ასეთი, მაშინ რუხსაც იგივე რეაქცია უნდა გამოეწვია. ეს რომ ასეა, იქედანაც ჩანს, რომ ბავშვის რეაქცია იგივე რჩება, რუხი ფურცლის ნაცვლად რომ რაიმე ერთფეროვანი ფურცელი, მაგალითად, წითელი ან ყვითელი, მიაწოდო.

როგორც ეტყობა, ჩვენი პერიოდის ბავშვს თვითონ ფერი, როგორც ასეთი, აღარ აინტერესებს, მაშინ როდესაც პირველი წლის განმავლობაში სწორედ წმინდა მხედველობითი ფუნქცია შეადგენდა ბავშვის კვრეტის მთავარ ინტერესს.

მაგრამ მაინც რაა რომ ეხლა ბავშვის ყურადღებას იწვევს? ფერადფიგურებიანი მუყაოს ფურცლისათვის ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი სხვადასხვა ფერების და სხვადასხვა ფორმის ფიგურებს შეიცავს, მაშინ როდესაც მეორე გამლიზიანებელს ყოველმხრივ ერთფეროვნება ახასიათებს. ეს გარემოება შესაძლებლობას ჰქმნის, როგორც ფიქრობს ჰეცერი, ბავშვმა ფერთა და ფორმათა ურთიერთმიმართებას (Relation) მიაპყროს ყურადღება: სხვა მხრივ განსხვავება მათ შორის არ არის.

მაშასადამე, მეორე წლიდან დაწყებული სინამდვილე ხელახლა იტაცებს ბავშვის თვალს. მაგრამ მაშინ, როდესაც პირველი წლის განმავლობაში თვითონ მხედველობითი რომელობანი — ფერი და სინათლე — წარმოადგენდნენ ბავშვის ყურადღების საგანს, ეხლა, მეორე წლიდან დაწყებული, მდგომარეობა



რეობა იცვლება და ბავშვს ოპტიკურ რომელობათა ნაცვლად მათში ერთმომართება იტაცებს. უეჭველია, ამ შემთხვევაში როგორც ფიზიკური ორგანოს, შემდეგ განვითარებასთან აღარ გვაქვს საქმე: აქ ბავშვის წინაშე არა მხედველობის რომელობათა სწორი აღქმის ამოცანა დგას, არამედ მათი მიმართების. ეს უკანასკნელი კი იმდენად თვითონ თვალის განვითარების დონეზე არ არის დამოკიდებული, რამდენადაც ერთგვარ ინტელექტუალურ ფუნქციაზე, რომელიც ფიზიკურ ორგანოს მუშაობას არამართო თან ერთვის, არამედ წარმართავს კიდევ.

ამგვარად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჰერეტას, რომელიც მეორე წლიდან ხელახლა იჩენს თავს ბავშვის დამოკიდებულებაში ობიექტური სინამდვილის მიმართ, უმთავრესად მხედველობასთან დაკავშირებული ინტელექტუალური ფუნქციების მოქმედება უღვევს საფუძვლად. ეს გარემოება ძალიან მალე კიდევ უფრო გარკვეულ სახეს ღებულობს.

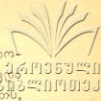
საქმე ისაა, რომ მოცემულ ოპტიკურ რომელობათა სიჭრელე და მათი ურთიერთმიმართება ჯერ მხოლოდ იმდენად და იმ სახით აინტერესებს ბავშვს, რამდენადაც და რა სახითაც ყველაფერი ეს უშუალოდაა მოცემული. ამ მოცემულობის ფარგლებს ბავშვი აქ ჯერ კიდევ ვერ სცილდება: აზრი და მნიშვნელობა ჯერ კიდევ არ არსებობს მისთვის.

ინტელექტუალური ფუნქციების შემდეგ განვითარებას, უეჭველია, პირველსავე რაგში ამ მდგომარეობის შეცვლა უნდა მოჰყვეს თან. და მართლაც, ძალიან მალე ეს ცვლილება განსაკუთრებით მკაფიოდ ერთ დამახასიათებელ ფაქტში იჩენს თავს: ჩვენი პერიოდის ბავშვს არაჩვეულებრივ ძლიერი ინტერესი უჩნდება სურათების თვალღებებისა. იგი წამდაუწუმ სურათებიან წიგნს ფურცლავს და იმდენად ხანგრძლივად ჩერდება მასზე, რომ, ეჭვი არაა, ამით ერთ-ერთს თავის დიდ ინტერესს იკმაყოფილებს. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ბავშვს სურათი თავისი შინაარსით იტაცებს ე. ი. იმით, რის გამოხატულებასაც ის წარმოადგენს. სურათის თვალღებების ფაქტი უეჭველყოფს, რომ ბავშვს მხოლოდ იერნიშნალობა მოცემულობა რაღაც აინტერესებს, არამედ, განსაკუთრებით, ისიც, რასაც ეს უკანასკნელი გამოხატავს, რაც მის მნიშვნელობას შეადგენს.

ამრიგად, აზრის ცნობიერების გავლენა ბავშვის რეცეპტორული ფუნქციების მუშაობაში იჩენს თავს: ბავშვის ყურადღების მიპყრობას სწორედ ის იწვევს, რასაც მხოლოდ თავისი მნიშვნელობით აქვს ფასი, სახელდობრ, სურათი, რომელიც, რაგორც ცნობილია, სრულიად მოკლებულია ყოველგვარ ინტერესს იმისთვის, ვისაც ამ მნიშვნელობის დანახვა არ შეუძლია, მაგ., ცხოველისათვის.

იმაღლება საკითხი, რა დროიდან უჩნდება ბავშვს სურათის ცნობის, მისი მნიშვნელობის დანახვის უნარი?

3. ამ საკითხის გამოკვლევის მიზნით, ბავშვს, ორი განსხვავებული მუყაოს ფურცელი მიაწოდეს ერთი მეორის შემდეგ (1,0—2,0): ერთი სურათიანი იყო (ქაღის ან ფინჯანის სურათი), ხოლო მეორე იმავე სურათის ცალკე ურთიერთში არეულ ნაწილებს შეიცავდა და, მამასადამე, უაზრო ნახატს



წარმოადგენდა. სურათი ბავშვს ხელში ეძლეოდა და ყველა რეაქციები, რომელსაც იგი ერთი წუთის განმავლობაში იძლეოდა, ოქმში იწერებოდა. ცენტრალურ დასრულებულად ითვლებოდა, თუ ბავშვი თითონ დაასახელებდა სურათს, თუ არა და ექსპერიმენტატორი თითონ პითხავდა: „რა არის ეს?“. იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვი სწორ პასუხს იძლეოდა, ამოცანა გადაწყვეტილად ითვლებოდა, ე. ი. ივლისისხმებოდა, რომ ბავშვს სურათის მნიშვნელობა ესმოდა.

აღმოჩნდა, რომ ბავშვები სრულიად განსხვავებულ რეაქციებს იძლევიან იმის მიხედვით, ესმით თუ არა, რომ სურათზე რაღაც არის დახატული, რომ იგი რაღაცას ხიშნავს, თუ არა. როდესაც ბავშვს სურათის მნიშვნელობის გაგების უნარი არა აქვს, იგი ორივე ფურცელს ერთნაირად ეპყრობა: მისთვის აზრიანსა და უაზროს შორის არავითარი განსხვავება არ არსებობს, მიტომ რომ აზრის მანჯერ კიდევ არაფერი იცის. მაგრამ არის მეორე ტიპის რეაქციებიც: აზრიან ფურცელს ბავშვი გაცილებით უფრო დიდხანს ათვალთვობს, ვიდრე უაზროს; როდესაც ორივე ფურცელს ერთდროულად აწოდებ, იგი უპირატესობას აზრიან ფურცელს აძლევს; ზოგიერთ შემთხვევაში იგი ან თვითონ სპონტანურად ასახელებს სურათს და ან ექსპერიმენტატორის შეკითხვის შემდეგ. ამ ცდების მიხედვით ჩანს, რომ სურათის ცნობას დაახლოებით წელწაღნახევარზე ადრე ძალიან მცირე პროცენტი ახერხებს (ცხრილი № 26). სამაგიეროდ, ორწლიანებისათვის ეს საქმე არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს.

ცხრილი № 26

ხნოვანება	ვერ იცენს	იცენს	ჯამი
1,3-1,5	90	10	100
1,6-1,8	60	40	100
1,9-1,11	20	80	100

მაგრამ სურათის მნიშვნელობა ბევრნაირია: სურათი რაიმე საგანს გამოხატავს, რაიმე მოქმედებას და დამოკიდებულებას საგანთა ან მოქმედებათა შორის. იბადება საკითხი: ყველაფერს ამას ერთდროულად წვდება ბავშვი, თუ ამ მხრე მისი განვითარება განსაზღვრული თანმიმდევრობით წარმოებს? მრავალი სხვადასხვა ავტორის გამოკვლევის მიხედვით, შეიძლება გამოკვეთულად ჩათვალოს, რომ სურათის მნიშვნელობის გაგებაში ბავშვი რამდენიმე ცალკე საფეხტს განდის.

ა. როდესაც ბავშვი სურათს იღებს ხელში, მისი ყურადღება, უწინარეს ყოვლისა, ცალკე საგნებისკენ მიმართება, რომელიც იქაა დახატული. მან მხოლოდ შვიდი ცნობა აინტერესებს და მისთვის სურათის მთელი მნიშვნელობა ამით ამოიჭრება:

2,8 ქალი. ბავშვი ჩემთან შემოდის ოთახში. დაუწყე საუბარი. ამ დროს მისთვის შეიქმნა ჩნეულად მაგიდაზე სურათებიანი წიგნი ვაგშალე. დაინახა თუ არა, დაიწყო სიტყვითა და ხელი წიგნს: „აი, პეპელა“, ამბობს ყდაზე დართული სურათის შესახებ. „აი, წითელი პეპელი. აი, კიდევ პეპელა და წიწილი. სულ პეპელა და პეპელა. ის ბეკეკა არის (ბაკეკა იყო დახატული)... აი, კიდევ პეპელი. ის დალალია (ბოლოვის შესახებ ამბობს). ბაკეკის სურათს ვერ ხედავს: „ბეკეკა სად არის? გვიმა ქალმა შევამა?...“ უი ჩიტი — აი... „პეპელა ეს არ არის“. გარბის და დედას აჩვენებს სურათს: „აი პეპელა. აი ტრედი“.

მეორე ბავშვი: „ეს მამალი. ეს პამიდორი... უი ვაშლი. ისევ ვაშლები. მე წითელი ვაშლი მინდა“.

როგორც ამ მაგალითებიდან ჩანს, ბავშვი მხოლოდ ცალკე საგნების სურათის ცნობას ცდილობს, თუმცა აღსანიშნავია, რომ შეუცდომლად ხშირად ამასაც ვერ ახერხებს; ყოველ შემთხვევაში, უუკველია, რომ მნიშვნელობის ცნობიერება, საზოგადოდ, მას უკვე საკმაოდ აქვს განვითარებული, ოღონდ მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც ასეთ მნიშვნელობად ცალკე საგნები შეიძლება იგულისხმებოდეს. აღსანიშნავია, რომ ხშირად ბავშვი თავის დამოკიდებულებასაც გამოსთქვამს იმ საგნებისადმი, რომელთა სურათსაც ხედავს: „მე წითელი ვაშლი მინდა“, ამბობს ბავშვი ვაშლის სურათის დანახვაზე. ნაგულისხმევ შინაარსს ზოგჯერ ისეთივე რეაქციის გამოწვევა შეუძლია, როგორცაც ნამდვილად მოცემულს: უუკველია, სურათისა და უშუალოდ მოცემულის ცნობიერების დიფერენციაცია ჯერ კიდევ არ აქვს მას საბოლოოდ ჩამოყალიბებული. ბავშვის განვითარების ამ ხანას შტერნის სუბსტანციის ხანას უწოდებს. იგი პირველი, ყველაზე უფრო მარტივი ფორმაა სურათის მნიშვნელობის წვდომისა და, ჩვეულებრივ, უკვე ორი წლის ბავშვთა უმრავლესობისათვისაა დამახასიათებელი.

ბ. შემდეგი ნაბიჯი სურათის ახალი მნიშვნელობის წვდომის შესაძლებლობას აძლევს ბავშვს. მართალია, მოქმედების დანახვა, რომელიც სურათშია გამოყვანილი, ზოგჯერ წინა პერიოდის დროსაც შეუძლია მას, მაგრამ ამას ჯერ მხოლოდ შემთხვევითი ხასიათი აქვს და ბავშვისთვის სრულიად არაა დამახასიათებელი. მალე — ზოგჯერ ადრე და ზოგჯერ შედარებით უფრო გვიან — ერთგვარი თვალსაჩინო ცვლილება ხდება ბავშვში: ეხლა იგი თავისი ყურადღების მთავარ საგნად დახატულ ობიექტებთან დაკავშირებულ მოქმედებებს აქცევს; ხოლო რაც შეეხება თვით საგნების უბრალო დასახლებას, ე. ი. იმას, რაც პირველი პერიოდის მთავარ ამოცანას შეადგენდა, ეხლა ეს გაცილებით ნაკლებ აინტერესებს მას.

ეთერი (2,6). სურათებს ათვლიერებს: კაცი... ცქინი... კუდიც ალი. ეს ტრისი, ეს კოცნის... აი ძაღლი... ეთიკო ლო ზის სკამზე... აი ფისოს ბიწი... ვისი ფისოა? ამისი... ბიწის... ამან სეასინა ფისო... ქალს უწილამს... აი ქალი, ალ სეესინა... აი ტილის... კიენის... ბიწი... აი ალ ტილის... წყუანათ ალი... დედა კაკას მოუტანს...

ქ. (3,0) ხედავს სურათს მაგიდაზე. თვითონ იღებს ხელში და იწყებს სურათის აღწერას: ეს ვეა, ეს მე ვარ... მე ქული მახლავს. იმიტომ ლო მე გოგო ალა ვალ... ეს კი გოგოა (მამ ყურადღებას აქცევს, რომ სურათზე ბავშვს ქული არ ხურავს)... ეს წაქეულა... ეს ქალი ლო უბელავს ისა... ხელი პილთან მიიტანა (მტრალზე)... ეს ჩუმად ალი. ეს გაბა ჯოხით დადის.



ამ მეორე პერიოდს შტერნი მოქმედების (აქციის) ხანას უწოდებს. მაგრამ აქაც, ისე როგორც პირველ პერიოდშიც, ბავშვი მხოლოდ ერთეულ საგნებსა და მათ ერთეულ მდგომარეობას ასახელებს. იმ აზრის წვდომა, რომელიც ამ ერთეული მომენტების მთლიანს უღვევს საფუძვლად, მას ჯერ კიდევ არ შეუძლია.

ეს უკვე მესამე პერიოდის შინაარსს შეადგენს, მესამე პერიოდისას, რომელსაც შტერნი რელაციის (მიმართების) ხანას უწოდებს. და მართლაც, ბავშვის გულისყური ახლა საგანთა და მოქმედებათა მიმართებისაკენაა მიპყრობილი: იგი ეძებს მიზეზობრივ კავშირს მათ შორის, მათ მიზანს, მათ დამოკიდებულებას დროსა და სივრცეში, საზოგადოდ, მათ ურთიერთმიმართებას. შტერნის ბავშვი ოთხი წლისაა, როდესაც იგი უკვე ამ თვალსაზრისით იწყებს სურათის აღწერას.

ქალი 3,6 აღწერს სურათს: „რა ლამაზად გაშლილა ჩვენი ყვავილები“, „აი ყვავილები, პატარა ბივი ასხამს წყალს. მერე როგორ გამოსულა ყვავილები. მერე პატარა ბავშვს ვედრო აქვს... (ამ დროს ბავშვის ყურადღებას ბარომეტრი იპყრობს). „მამიდა, ეს... რისთვის არის? შეზე, როგორ დაკეტილია კარები. ამ ბავშვმა დაკეტა. შეზე, შეზე! „თოვლი არ მოსულაო და ყვავილებიოა“. პატარა ბაღანამ თქვა. ეს ამას ეკითხება: შენ რატომ არ კითხულობო (მიუთითებს ხის ძირში მჯდომ ქალზე)... ეს ხეა, ხე, კიდევ ხე, ხის ძირში ქალია და პატარა ბივი ყავს ხელში“...

(...სურათი: „გუ-გუ გუ-გუ წიწილებო“): თვითონ იწყებს ლაპარაკს: „ღედა, უფრო კუჭულები. აი ქათამი, კი, პაწია შვილები, წიწილები; არ იცი შენ, ბებიას ყავს ასეთი (უცქერის)... კენკავენ... აი იმ გოგომ დაუყარა (დახედა ქვემოთ და დაინახა სურათზე ცული და შეშა): აი, ამ შეშას აობოდა ამ ნაჯახით და წუწულებმა, მსიაო, უთხრეს, და ახლა უყრის მძას... ეეე... საკენკა“.

ამგვარად, შეიძლება ითქვას, რომ უკვე ჩვენს პერიოდში ასწრებს ბავშვი სამივე იმ საფეხურის გავლას, რომელიც სურათის ცნობის განვითარებაში ცოტა უფრო გვიან არის დადასტურებული: მაგრამ ყოველი ბავშვის შესახებ ეს არ ითქმის, ზოგი გაცილებით უფრო გვიან ახერხებს ამას.

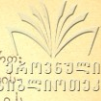
სურათის ცნობა ძალიან მჭიდროდ არის დაკავშირებული მეტყველებასთან: ბავშვი რომ სურათს ათვლიერებს, იგი ამავე დროს ხმამაღლა აღწერს მას — ჩუმად სურათიანი წიგნის გადაფურცვლა და მისი მარტოოდენ კვრეტა მის ძალებს აღემატება. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ენას აქაც, ისე როგორც სხვა შემთხვევაშიც, ის მნიშვნელობა აქვს, რომ იგი სურათის აზრის ობიექტივაციას და, მამასადავამე, მის წვდომას აადვილებს. ამიტომ გასაგებია, ენის განვითარების ეტაპი სურათის ცნობის განვითარების ეტაპზე უნდა ახდენდეს გავლენას. და მართლაც, შენიშნულია, რომ არახელსაყრელ სოციალურ გარემოში მოზარდი ბავშვები სწორედ იმდენადვე არიან ჩამორჩენილნი სურათის ცნობაში, რამდენადაც მეტყველების განვითარებაში. მეორეს მხრივ, ბავშვის სოციალურ გარემოზე ისიც არის დამოკიდებული, თუ რამდენად ადრე ეცნობა იგი სურათს და რამდენად ხშირად უხდება მასთან საქმის დაქერა. უეჭველია, გარემოს დახმარებას აქ დიდი მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს: იგი საგრძნობლად აჩქარებს განვითარების ტემპს. ამიტომ არ უნდა გაგვი-

კვირდეს, თუ ჩვენს პერიოდში ზოგჯერ ისეთ ბავშვსაც შევხვდებოდეთ, რომლებიც „სუბსტანციის ხანას“ ჯერ კიდევ ვერ გასცილებია.

ამრიგად, მეორე პერიოდში ჰერეტის ინტერესის განახლებას სრულიად ახალი მომენტი უდევს საფუძვლად, სახელდობრ, ის ახალი ასპექტი ბავშვის ცნობიერებისა, რომელიც ჩვენი პერიოდის ძირითად და სპეციფიკურ მონაპოვრად უნდა ჩაითვალოს და, როგორც დავინახეთ, ბავშვის მთელ ქცევას სპეციფიკურს აღამიანურ ელფერს აძლევს: ჰერეტის ინტერესის განახლებას ჩვენს პერიოდში აზრის ცნობიერების ფუნქცია უდევს საფუძვლად. ამას შემდეგ ადვილი გასაგები ხდება ის დიდი გატაცება, რომლითაც 2—3 წლის ბავშვი სურათებს ათვალეირებს: ახალ ფუნქციას სამოქმედო არე ესაჭიროება, უამისოდ მისი განმტკიცება და შემდეგი განვითარება შეუძლებელი იქნებოდა. ამიტომაც, რომ იგი იმ იმპულსების დაუშვრეტელ წყაროდ იქცევა, რომელიც ბავშვს მისი სავარჯიშო არის საქმბნელად მიმართავს. თავისთავად იგულისხმება, ინტენსიური ვარჯიში ამ ფუნქციისთვისაც მანამ არის აუცილებელი, სანამ იგი ჩამოყალიბდებოდეს და განმტკიცდებოდეს. მანამდე და მას შემდეგ ეს იმდენად საჭირო აღარ არის. ამიტომაც, რომ სურათებით გატაცების მრუდე შედარებით დაბალი დონით იწყება, ჩვენი პერიოდის უკანასკნელ წლებში მაქსიმალურ დონეს აღწევს, შემდეგ ერთ დონეზე რჩება და, ბოლოს, ძირს ეცემა, რათა თავისი ადგილი ახალ ინტერესს დაუთმოს.

4. ბავშვის ჰერეტის ინტერესი მარტო სურათებით არ ამოიწურება. ბავშვს სხვა სანახაობაც იტაცებს და, განსაკუთრებით, ქუჩა თავისი მრავალფეროვანი ცვალებადი სურათებით. ოთახში ყოფნა მარტო მიტომ კი არ არის ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის მოსაწყენი, რომ იგი მისი მოძრაობის დაუშვრეტელ იმპულსს გასაქანს არ აძლევს, არამედ იმიტომაც, რომ მას სანახაობა სწყურია. მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამ წყურვილის დაკმაყოფილება, მაგალითად, ბუნების სურათების შთაბეჭდილებითაც შეიძლება. არა! ბავშვის ინტერესი უფრო ცოცხალი სინამდვილისაკენ არის მიმართული: აღამიანებისა და ცხოველებისაკენ და ნაწილობრივ აგრეთვე — ცოტა უფრო გვიან — იმისკენაც, რაც აღამიანის ხელიდან გამოდის. ამიტომაც, რომ 2—3 წლის ბავშვი ათეული წუთის განმავლობაში ფანჯარასთან დგას და ყველაფერს, რაც გარეთ ხდება, ვაფაციცებით აღევნებს თვალყურს. ისე, როგორც სურათების დათვალეირებისას, იგი აქაც ხმამაღლა აღნიშნავს, რასაც ხედავს: ენა მას აქაც აღქმის შინაარსის გასაობიექტურებლად ეხმარება.

ა ლ ი კ ო (2,4+27) ფანჯარასთან დგას... მეეზოვე ქუჩას ჰგვის. „დედონიკი“ — ლს შობა? კითხულობს და პასუხს თვითონვე იძლევა: „ტლახს უშობს“. „ლს შობა კაცი?“ ხელახლა კითხულობს, „სად წავიდა პაპა?“ ლა ენახე მე? ეგეც ვინ აღის? აველ კიდევ პაპა მოდის (გვიჩვენებს წვერებიან ვაშელს—პაპას მღვდელს ეძახის)... „აველ მუშები მოდიან კულტურებით... ბებია დაცუნეულობს... ეე, ოდელია!“ მიგვითითებს პორტფელიან კაცზე. „ოდელია“ პორტფელს უწოდებს... „იაშიკი, ვაშლი!“ (მიგვითითებს ეტლზე, რომელიც ხის ყუთებითაა დატვირთული. უცბად ჩამობტება ფანჯრიდან. სულ ათი წუთი იდგა ფანჯარაზე).



ბავშვს გარკვეული ინტერესი აქვს განსაკუთრებით ადამიანის მიმართ, ვინ რას აკეთებს, ვინ როგორ იქცევა, აი, რა იპყრობს ეხლა მის გულში. უნდა ვიფიქროთ, რომ მას უკვე აქვს უნარი ადამიანის გაგებისა: წინააღმდეგ შემთხვევაში, მისი ინტერესის მიმართულება სრულიად გაუგებარი იქნებოდა. ადამიანის მოძრაობა, მისი ასეთი თუ ისეთი სახის გამომეტყველება ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვისაც გარკვეული აზრის გამოხატველია, რაიმე შინაგანი განცდის და არ განისაზღვრება იმით, რაც უშუალოდ მოცემული. აზრმდებლობის აქტი ადამიანზეც ვრცელდება და ბავშვი მისი ქცევის გაგების ძალას იძენს. ჩვენ უკვე გვქონდა შემთხვევა ალგენიშნა ეს, როდესაც ენის განვითარების შესახებ ვლაპარაკობდით. მაშინ ჩვენ ვნახეთ, რომ შთაგრძნობის პირველი გამოხატველი სიტყვები ბავშვს უკვე 1,4-ში შეიძლება გაუჩნდეს; მესამე წელში კი ეს ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა.

ეთერ (2,2). «ფეჟი გტკევა... საწკალი... ალაფელია»... შეუბნება, როდესაც მხედავს, რომ ცოტა ვკოჭლობ. ათვლიერებს სურათს: (ბაბუა კალათით საჩუქარს აძლევს პატარა ვოგონას) რაა. (შიან) პატალა ეთერის ვაშლი უნდა, კაპეტი, კისელი, კაკალი, მულაბა...
 ცილა (2,8) თამაშობს... კინალამ ვადმოვარდა სკამიდან. დედა ეუბნება: «როგორ შემაშინე»... «შეგაშინე». ეუბნება შეწუხებული ბავშვი და დედას თანაგრძნობით თვალეში შეჩერებიან.

ამის შემდეგ გასაგები ხდება, თუ რადაა, რომ ბავშვი ასეთი ინტერესით ისწრაფის გარეთ, სადაც ადამიანები ეგულება, ფანჯრისაკენ, საიდანაც მრავალი ქუჩის სურათი მოსჩანს.

ამ სახით, ჩვენი პერიოდის მთავარი ფუნქცია — აზრის ცნობიერების ფუნქცია — თავისი გამოყენების ახალ არეს იძენს და მასზე სამოქმედოდ იწვრთნება. სრულიად ბუნებრივია, რომ შედეგად ამას სათანადო კმაყოფილების გრძნობები სდევს თან, რომელნიც ბავშვის მისწრაფებათა სუბიექტურ იმპულსად იქცევიან.

მაგრამ ბავშვი არა მარტო აზრის ცნობიერების ამოქმედებისათვის ესწრაფის სანახაობას: მას საგანთა და მოძრაობათა ურთიერთდამოკიდებულებაც აინტერესებს. მაშასადამე, მის ქცევას აქაც ინტელექტის ძირითადი ძალების გაწვრთნის ინტერესი უდევს საფუძვლად.

ამრიგად, ცხადია, რომ რეცეპტული თამაში — ეს ერთ-ერთი განსაკუთრებით დამახასიათებელი ფორმა ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისა — ბავშვის აღქმელობის განვითარებას ემსახურება, მაგრამ არა იმდენად, რამდენადაც აღქმის ერთ-ერთს მნიშვნელოვან მომენტს სათანადო ფიზიკური ორგანოს უნარიანობა შეადგენს, არამედ რამდენადაც რეცეპტორულ პროცესებში ადამიანის ინტელექტიც ღებულობს მონაწილეობას. როგორც ვიცით, თვითონ ორგანოთა განვითარება განსაკუთრებით პირველი წლის განმავლობაში ხდება. აქ კი, მეორე პერიოდში, მთავარი ენერგია ინტელექტის განვითარებას ხმარდება.

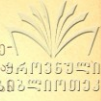
5. რაც შეეხება აღქმის ფორმალური მხარის განვითარებას წინამდებარე საფეხურზე, ამის შესახებ ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბარი. რაც შეეხება კონტენტს, წინა პერიოდში ბავშვის აღქმა უმთავრესად სუბიექტურ-ემოციონალური ხასიათის მთლიან მდგომარეობას წარმოადგენს, მდგომარეობას, რომელშიც ობიექტური შინაარსი საკმარისად გამოკვეთილი და გამოცალკევებული არ არის. არის შემთხვევები, რომ ერთი ობიექტი მეორეს არ გამოეყოფა, მისი აღქმა, ასე ვთქვათ, „ინტრედიფუზიურია“. ეხლა ამ მხრივ მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება და ობიექტური შინაარსი თანდათანობით ყალიბდება. ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდ როლს სიტყვა ასრულებს, რომელიც, აზრმდებელობის ცნობიერებასთან დაკავშირებით, შესაძლებელ ჰყოფს აღქმის შინაარსის ობიექტივაციას. თუ რაოდენ დიდ ნაბიჯს ადგამს ამ მხრივ ბავშვი, ეს ნათლად ჩანს შემდეგი დაკვირვებებიდან:

ქალი 1.3. ბავშვს საათს ვაწოდებთ. მართმევს სიამოვნებით. უკანვე ვართმევ საათს, ვღებ წიგნის ყდაზე და ასე ვაწოდებ: ბავშვი ხელს ავლებს ყდას და თავისაკენ მიიწევს. ამ ცდას ოთხჯერ ვიმეორებ: მეორეჯერ და მესამეჯერ ბავშვი ისევ ყდას კიდებს ხელს საათის ნაცვალად. მხოლოდ მეოთხეჯერ საათს სტაცებს ხელს. იგივე ბავშვი: ვაწოდებ ასანთის კოლოფს (რაც მას ძალიან უყვარს). სიამოვნებით სტაცებს ხელს. უკანვე ვართმევ, ვღებ წიგნზე და ასე ვაწოდებ: ხელს სტაცებს ასანთს. ეს ცდა სამჯერ გამეორდა; სამივეჯერ ერთი და იგივე შედეგი.

ქალი 0.8. ვაწოდებ პატარა დედოფალს. მართმევს, შიშვეს პირში. ვართმევ ძალით: გაკვირვებით მიყურებს, ხელები გამოშვებული აქვს, თითქოს უნდა წილოს. „ჰა“, ვუბნებ, ვღებ რვეულზე და ვაწოდებ. ხელს სტაცებს მთლიანად რვეულს და შიშვეს პირში. ეს ცდა ხუთჯერ იქნა გამეორებული და შედეგი ყოველთვის ერთი და იგივე იყო. ანალოგიური ცდები განმეორებულ იქნა: 1) დედოფალა ქულზე, 2) ქალალი ქულზე, 3) ვასალები რვეულზე. შედეგი ყველგან ერთნაირი აღმოჩნდა.

რვა თვის ბავშვის აღქმა, როგორც ამ დაკვირვებიდან ჩანს, იმდენად დიფუზური შინაარსისაა. რომ ხშირად იგი ორს ისე განსხვავებულ ობიექტსაც კი ერთი მთლიანი სახით იძლევა, როგორცაა, მაგალითად, დედოფალა და რვეული, რომელზეც მოთავსებულია იგი. რასაკვირველია, ყველა რვა თვის ბავშვს ეს არ ემართება. მაგრამ პირველი წლის ბავშვის აღქმის შემთხვევაში ეს გაცილებით უფრო ხშირად ხდება, ვიდრე მეორესა და, განსაკუთრებით, შემდეგ წლებში. 1,3-ის ქალის აღქმაც ასეთივე დიფუზური შინაარსის ჩანს, მაგრამ, როგორც ეტყობა, მას უკვე გადარჩეული უნდა ჰქონდეს აღქმის განვითარების ეს საფეხური და თითოეულის მიწოდებული ობიექტის ცალკე დამოუკიდებლად აღქმას ხშირად ახერხებს.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ თვითონ ცალკე ობიექტის აღქმა, რომელსაც ჩვენი პერიოდის ბავშვი შედარებით ადვილად ახერხებს, მოკლებული იყოს დიფუზიურ ხასიათს. ზრდადარსებული ადამიანის აღქმის დახასიათებისას ორ მომენტს უნდა მივაქციოთ ყურადღება: ყოველი ობიექტის აღქმის შინაარსში აუცილებლად არის ერთ-ერთი მხარე, რომელიც დანარჩენებს წარმართავს, ფლობს, რომელიც ცენტრს წარმოადგენს მთლიანისას. ეს ის თვისებებია, რომელთაც აღქმული ობიექტის არსებით თვისებებზე ვთვლით, და ყოველგან, სადაც მათ შევხვდებით, ვგულისხმობთ, რომ საქმე იმავე ობი-



ექტთან გვაქვს. უამცნებოდ აღქმათა შინაარსის იდენტიფიკაცია შეუძლებელი იქნებოდა. მეორე მომენტი, რომელიც მოზრდილის აღქმას ახასიათებს, ეს ისაა, რომ მასში შემავალ მომენტებს ან მხარეებს ურთიერთისაგან ვარჩევთ და თითოეულს, როგორც დამოუკიდებელ წევრს, აღვიქვამთ; მიუხედავად იმისა, რომ თითოეული მთლიანის ნაწილს წარმოადგენს, მათი მოდიფიკაცია ან მათი ერთმანეთით შეცვლა შესაძლებელი ხდება ისე, რომ მთლიანი არ დაირღვეს. ეს ის თვისებაა ჩვენი აღქმისა, რომელსაც დანაწევრებულობა შეიძლება ეწოდოს. ამისდა მიხედვით, ყოველი დასრულებული აღქმა რამდენიმე ნაწილობრივ მხარეს შეიცავს, რომელთაგანაც თითოეული მის დამოუკიდებელ წევრს წარმოადგენს (დანაწევრებულობა) და რომელთა შორისაც ერთ-ერთს ცენტრალური მნიშვნელობა აქვს, რის გამოც იგი დანარჩენებს თავის ირგვლივ აერთიანებს (დაცენტრულობა).

ორი-სამი წლის ბავშვის აღქმას ეს თვისებები ჯერ კიდევ არ აქვს საკმარისად ჩამოყალიბებული: ცალკე ობიექტი ჯერ კიდევ ხშირად დიფუზიურად აღიქმება მის მიერ, უცენტროდ და დაუნაწევრებლად.

რომ ეს ასეა, ამის საბუთს, სხვათა შორის, განსაკუთრებით ის შედეგები იძლევა, რომელიც დაჯგუფების ცდებიდან მივიღეთ.

ბავშვს დასაჯგუფებლად ფერით, ფორმითა და სიდიდით განსხვავებული ფიგურები და ჩვეულებრივი საგნები ეძლევა. რადგანაც მიწოდებულ მასალაში რამოდენიმე მსგავსი ფერის, ფორმისა და სიდიდის ობიექტია, ბავშვს შესაძლებლობა აქვს ეს მასალა თითოეული აღნიშნული თვისების მიხედვით დააჯგუფოს.

სამი-ოთხი წლის ბავშვები ხშირად ასე აჯგუფებენ: ისინი მხედველობაში ღებულობენ მხოლოდ ერთ თვისებას, ჩვეულებრივ, ფერს და ჯგუფებს მისი მიხედვით ადგენენ. ამნაირად ისინი იმდენ ჯგუფს ჰქმნიან, რამდენი განსხვავებული ფერის ფიგურებიც ხვდებათ. ამგვარად, ბავშვები მხოლოდ ფერით განსხვავებულ ჯგუფებს ჰქმნიან. რომ მისცე ეხლა მათ წინადადება ეს ჯგუფები კიდევ ცალკე ჯგუფებად გაჰყონ, მიუხედავად იმისა, რომ მათ ამის სრული შესაძლებლობა აქვთ (მაგ., ფორმის მიხედვით დაანაწილონ ან სიდიდის მიხედვით), ამას მაინც ვერ ახერხებენ. მაგ., ვთქვათ, ბავშვმა ყველა წითელი ფიგურები ერთ ჯგუფში მოაქცია და ყვითელი — კიდევ მეორეში. მაგრამ ეს ფიგურები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან როგორც ფორმით (სამკუთხი და ოთხკუთხი ფიგურები), ისე სიდიდითაც (დიდი და პატარა ფიგურები). მაშ რა უნდა იყოს იმაზე ადვილი, რომ ბავშვმა ეხლა ყველა ეს ფიგურები ფორმის ან სიდიდის ან ორივე ნიშნის მიხედვით გაანაწილოს: სამკუთხედები ერთად მოათავსოს, ოთხკუთხედები ერთად და ა. შ. მაგრამ ბავშვი ამას ვერ ახერხებს: იგი სრულიად უძლურია წითელი ფიგურა ისეთ ჯგუფში მოათავსოს, რომელშიც სხვა ფერის, მაგრამ იმავე ფორმის, ფიგურაც იმყოფება.

რით აიხსნება ეს გარემოება? უეჭველია, ბავშვი მხოლოდ ერთი გარკვეული ასპექტით, სახელობრ, ფერის ასპექტით სჭერეტს მის წინ მდებარე ფიგურებს და ამიტომ თითოეული მათგანი მხოლოდ ამ ერთი თვისების, სა-

ხელღობრ, ფერის საშუალებით არის მის ცნობიერებაში წარმოდგენილი. ხოლო რაკი ეს ასეა, რაკი ბავშვის აღქმაში მხოლოდ ეს თვისებაა, რომ მთლიანს წარმოადგენს, გასაგებია, რომ მისთვის სრულიად შეუძლებელია, მაგალითად, წითელი ფიგურა სხვა ფერის, მაგრამ ამავე ფორმის ჯგუფში მოათავსოს: ბავშვი ვერ ხედავს იმას, რაც საერთოა მათ შორის, სახელღობრ, ფორმას.

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის აღქმისათვის ჯერ კიდევ დიფუზიურობაა დამახასიათებელი, რაც, უწინარეს ყოვლისა, მისი შინაარსის გაუნაწევრებლობის სახით იჩენს თავს (ე. წ. ინტერდიფუზიურობის სახით). მაგრამ წინა საფეხურთან შედარებით, წინსვლა მაინც საკმაოდ თვალსაჩინოა: თითოეული ცალკე ობიექტის აღქმა შედარებით მკაფიოდ არის გამოყოფილი მეორისაგან; ასე რომ საზღვრები ისე აღარ არის ურთიერთში აღრეული, როგორც ეს წინა საფეხურზე იყო (ინტერდიფუზიურობა).

X. აზროვნება 2-4 წლამდე

ჩვენი პერიოდის ბავშვის ინვენტარში ქცევის ისეთ ფორმასაც აქვს ადგილი, რომელიც პირველი შეხედვით ზრდადარულებული ადამიანის ქცევის სპეციფიკური ფორმის, სახელღობრ, შრომის ელემენტარულ სახეთ შეუცავა და, ყოველ შემთხვევაში, მის მოსამზადებელ საფეხურს მაინც წარმოადგენს. ჩვენ აქ ის შემთხვევები გვაქვს მხედველობაში, როდესაც ბავშვი ნივთიერი მასალის მოცემული სახის შეცვლას და, ამრიგად, მისგან შეგნებულად რის-ღაც ახლის გაკეთებას ცდილობს. უეჭველია, რომ ბავშვის აზროვნებისა და შეგნებული მიზანდასახულობის უნარის თავისებურებათა ცოდნა განსაკუთრებით ქცევის ამ მნიშვნელოვანი ფორმის გაგების წინამძღვრად უნდა ჩითვალოს. ამიტომ, სანამ ბავშვის ქცევის ამ ფორმის (ელემენტარული შემოქმედების) შესწავლაზე გადავიდოდეთ, საჭიროა წინასწარ მისი აზროვნებისა და ნებელობის თავისებურებანი გავითვალისწინოთ.

ა. პრაქტიკული აზროვნება

1. როგორც ვიცით, ბავშვი უკვე პირველი წლის ბოლოს წვდება იმ მიმართების აზრს, რომელიც მიზანსა და საშუალებას შორის არსებობს: იგი ხედავს საგანს, რომელიც მას აინტერესებს, უნდა ხელი სტაცოს მას, მაგრამ საგანი ეძღვნად შორსაა, რომ იგი ამას ვერ ახერხებს. როგორ გამოიღოს ბავშვი ამ მდგომარეობიდან? იგი ამჩნევს, რომ სწორედ მისთვის საინტერესო საგანზე ძაფია მიბმული: იგი სტაცებს ხელს მას, გამოსწევს თავისკენ და ამ გზით თავისი მისწრაფების ობიექტის მფლობელი ხდება.

უეჭველია, ჩვენს წინაშე ნამდვილი აზროვნების აქტია: ბავშვი წვდება იმ მიმართებას, რომელიც აღქმაში მოცემულ ფენომენებს, ძაფსა და ობიექტს შორისაა ნაგულისხმევი. აზროვნებისათვის სწორედ მიმართების გულისხმობის ფაქტია დამახასიათებელი.



როგორც ვხედავთ, აზროვნების აქტი აქ უშუალოდ მოქმედებს ბავშვის ქცევაზე და მას გარკვეულ მიმართულებას უკარნახებს: იგი მიზანშეწონილ ქცევის შესაძლებლობას აძლევს მას. ასეთ აზროვნებას, ე. ი. აზროვნებას, რომელიც გონიერი ქცევის სახით იჩენს თავს, პრაქტიკული აზროვნება ეწოდება. მაგრამ შეიძლება მან სიტყვიერი გამოხატულებაც მიიღოს, შეიძლება მეტყველების გარკვეული ფორმების სახითაც გამოვლინდეს, სანამ ქცევაზე რაიმე ზეგავლენას მოახდენდეს. მაშინ ე. წ. სიტყვიერლოგიკურ აზროვნებასთან გვექნება საქმე.

პრაქტიკული აზროვნების დასაწყისი უკვე პირველი წლის ბოლო თვეებში შეიძლება დადასტურდეს. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი დამახასიათებელი იყოს ამ ხნოვანების ბავშვისათვის. საქმე ისაა, რომ ამ პერიოდის ბავშვის ასაკობრივი გარემო, რომელშიც მას ცხოვრება უხდება, ისეთია, რომ იგი არ მოითხოვს მისგან დამოუკიდებლად რაიმე ამოცანის გადაჭრას: როგორც ვიცით, ყველა მისი მნიშვნელოვანი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებისათვის ღიდები ზრუნავენ. ამიტომაც, რომ ამ ფუნქციას ბავშვი, ჩვეულებრივ, მხოლოდ საგანგებოდ მოწყობილს ექსპერიმენტულ პირობებში გამოავლენს. სამაგიეროდ, ყოველდღიურ ცხოვრებაში ასეთს რასმე მხოლოდ გამოიკლისის სახით ვხვდებით.

მეორე პერიოდში მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. ბავშვს ეხლა გაცილებით უფრო რთული გარემოსადმი უხდება შეგუება. როგორც ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, არის შემთხვევები, რომ ზოგი ამოცანა ბავშვმა თავისი საკუთარი ძალებით უნდა გადაჭრას.

განსაკუთრებით ხშირად ასეთ მოთხოვნილებას მას თამაშის სიტუაცია უყენებს. ამ პერიოდში გაბატონებული ფორმა თამაშისა ე. წ. ილუზიის თამაში, რამდენადაც მასში ყოველთვის რაიმე აზრი იგულისხმება, უკვე თავისთავადაც აზროვნების აქტის უშუალო პროდუქტს წარმოადგენს და, გარდა ამისა, ხშირად მასში ისეთი სიტუაციებიც იჩენენ თავს, რომ მათ დასაძლევად ზოგჯერ საკმაოდ რთული აზროვნების აქტების შესრულება ხდება აუცილებელი. ამიტომ ვასაგებია, რომ პრაქტიკული აზროვნების შემთხვევებს მაინც ჩვენს პერიოდში უფრო ხშირად ვხვდებით, ვიდრე პირველი წლის მიმდინარეობაში.

საგულისხმოა, რომ ასეთ შემთხვევებში ყოველთვის, როდესაც კი ეს შესაძლებელი ხდება, ბავშვი სოციალური გარემოს დახმარებას მიმართავს. ნაცვლად იმისა, რომ სიტუაციიდან გამოსვლის გონივრული გზა თვითონ მონახოს და რომელსამე ისეთ საშუალებაზე შეჩერდეს, რომელიც მას დახმარებას გაუწევდა, იგი ყველაზე უფრო მარტივსა და იოლ იარაღს, სახელობრ, თავის ენას მიმართავს, რომლის საშუალებითაც იგი მახლობლებს აგებინებს თუ რა ესაჭიროება მას.

საშა (2,9) ჩემს ოთახში შემობრბის. მიღის ჩემი დის ოთახის კართან და ცდილობს გააღოს კარი, რომელიც ჩანგლით არის გადაარაზული. „ჰუ, ეს ლაა?“ იძახის ვაკეირებით და ზევით იყურება. დაინახა, რითაც არის დაკეტილი. დგება თითის წვერებზე, ცდილობს მიწვდეს და ჩანგალი გააღოს. ვერ სწვდება. მომიბრუნდება და მეუბნება: „გაააა“. მე ვუპასუ-

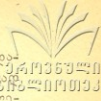
ბზე: „შენ თითონ გააღე“. „ველა, ველ გააგე“. აქეთ-იქით იყურება, შუბლს შეივრავს, ჩემს წინ წევს, ტირილს აძირებს. „საშა, სკამი მიუღვი და გააღე“ — ვაძლევ რჩევას. მაგიდის სკამს მძიმედ მიათრევს კარებისაკენ. გზა და გზა ჩერდება. ისვენებს და სკამს ახლოს რებს. მიადგა კარებს სკამი, აფოფხდა ზედ და თავმოწონედ მიყურებს: „აი შე აქა!“ ეხლა ცდილობს ჩანგალი ასწიოს, დიდხანს წვალობს (2 წუთს), ვერ აღებს. ყვირის: „გააგე“. მე ყურადღებას არ ვაქცევ. ზედვს ჩემს დას იქვე შუშაბანდში. ეხლა უკვე მას მიმართავს: „მაკაკა, გააგე, მაკაკო, გააგე!“ ყვირის რაც ძალი და ღონე აქვს. არ დაწყენარდა, სანამ ჩემ-მა დამ თხოვნა არ შეუსრულა. საშა კმაყოფილი ჩამოდის სკამიდან და თან ამბობს: „მაკაკა კაქა“.

თავისთავად იგულისხმება, ესეც ერთგვარი აქტია აზროვნებისა: იმის მიხედვრად, რომ მეტყველება საშუალებად გამოიყენო იმ მიზნისათვის, რომელიც უნდა განხორციელებულ იქნეს, მაგრამ, რა თქმა უნდა, ისეთი აქტი, რომელიც ყველაზე ნაკლებს ინტელექტუალურ ძალებს მოითხოვს. სამაგიეროდ, იგი საიმედოა: ამ გზით ბავშვი, ჩვეულებრივ, თითქმის ყოველთვის აღწევს თავის მიზანს, რადგანაც თავისი სუსტი ძალების ნაცვლად დიდების ძალებს იყენებს.

პრინციპულად ასეთივე ხასიათი აქვს მეორე გზასაც, რომელსაც ბავშვი, ჩვეულებრივ, ანალოგიურ სიტუაციაში მიმართავს ხოლმე. ნაცვლად იმისა, რომ თვითონ საკუთარი აზროვნების აქტით მონახოს მდგომარეობიდან გამოსვლის მიზანშეწონილი საშუალება, იგი იმ ხერხებს იყენებს, რომელიც ან თითონ უცდია ოდესმე მსგავს შემთხვევაში ანდა სხვის მიერ უნახავს გამოყენებული. აქ იგი ან საკუთარსა და ან სოციალურ გამოცდილებაში მოპოვებული სქემით სარგებლობს. ბასოვი, რომლის ხელმძღვანელობითაც ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების შესასწავლად სპეციალური ცდები იყო დაყენებული, ასეთ დასკვნამდე მიდის: „სოციალური გამოცდილების გავლენა, უწინარეს ყოვლისა, თავს იჩენს იმ შემთხვევაში, როდესაც ამოცანის გადაჭრა სრულად და მარტივად რამოდენიმე სხვადასხვა იარაღის საშუალებითაა შესაძლო, რომელთაგანაც ბავშვის სოციალურ გამოცდილებაში ზოგი მზამზარეული სქემითაა მოცემულ ამოცანასთან დაკავშირებული და ზოგი არა, რამდენადაც მსგავსი ამოცანების გადასაწყვეტად, ჩვეულებრივ, არ იხმარება. ასეთ შემთხვევაში საერთო წესია, რომ ბავშვები სწორედ პირველი ჯგუფის იარაღებს მიმართავენ. მაგალითად, მაღლა დაკიდებული საგნის ჩამოსაღებად სხვა თანაბრად გამოსადეგ იარაღთა შორის ყველაზე მეტ უპირატესობას ისინი სკამს აძლევენ“, რადგანაც ამ მიზნისათვის ჩვეულებრივ სწორედ სკამი იხმარება. რასაკვირველია, სოციალური გამოცდილების ნიადაგზე მოპოვებული სქემების გამოყენება გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე საკუთარი გზით ახალ საშუალებათა ძებნა და მიგნება.

ნამდვილ ინტელექტუალურ აქტთან არსებითად მხოლოდ უკანასკნელ შემთხვევაში გვექნებოდა საქმე. ამიტომ საინტერესო იქნებოდა სწორედ ასეთი შემთხვევების განვითარებისათვის გვედევნებოდა თვალყურით.

სანამ ექსპერიმენტული შედეგების განხილვას შევუდგებოდეთ, არ იქნება ინტერესს მოკლებული, — ჯერ ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრების დაკვირვებას მივმართოთ. ასეთი მასალის მიხედვით, ირკვევა, რომ ხშირია შემ-



თხვევები, რომ 2—3 წლის ბავშვი ზოგიერთი ამოცანის წარმატებით გადაჭრას საკუთარი ძალებით ახერხებს. ზოგჯერ იგი სრულიად დამოუკიდებლად, საქმოდ ორიგინალურ მიმართებებს აწესებს მოცემულ საგანთა და მოვლენათა შორის და, ამგვარად, შექმნილი სიტუაციიდან ზოგჯერ მოულოდნელ გამოსავალს პოულობს!

ალიკო (2,0+9). „ჩიბაბა (ლურსმანი) მომეცა“. დიდდა აძლევს პატარა ფიცრის ნაჭერს, რომელზეც რამდენიმე ლურსმანი დაქუდებული: „აი, ამით ითამაშე, გენაცვალე!“ ეუბნება იგი ბავშვს. ალიკო გამოართმევს, გამოიჭეკვა ჩვენსკენ; აქვე მაგიდა დგას, რომელზეც ჩემი ფანქარი დევს. შეხედავს. ხელს დააუღებს ფანქარს, გადადგამს უკან ნაბიჯს. ფანქარი ხელიდან გაუვარდება და შორს გავარდება... ბავშვი დაწვება და ფანქრისაკენ იწევა; მისი აღება უნდა. მაგრამ ვერ წვდება ხელით. მაშინ ხელში რომ ფიცარი აქვს, მარჯვენაში იღებს და მას მოიხმარს ფანქრის მოსაწვევად...

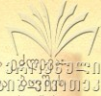
შეუძლებელია ბავშვის სოციალურ გამოცდილებაში ფიცარი ფანქრის გამოსაწვევად ყოფილიყოს ოდესმე გამოყენებული. მიუხედავად ამისა, ბავშვი ამ ორ ობიექტს შორის ერთგვარ მიმართებას ამყარებს, რომელიც მას თავისი მიზნის დაკმაყოფილების შესაძლებლობას აძლევს.

ამრიგად, 2—3 წლის ბავშვის აზროვნება უკვე იმდენად შორსაა წასული, რომ იგი სპონტანურად იწყებს მის გამოყენებას თავისი ყოველდღიური ცხოვრების პირობებში. მაგრამ ყველა ბავშვის შესახებ ეს თანაბრად არ ითქმის. ინდივიდუალური განსხვავება უკვე ამ პერიოდში იჩენს თავს: ზოგს მეტი უნარი შესწევს ახალ მიმართებათა აღმოჩენისა და ზოგს — ნაკლები. ზოგიერთი ბავშვი რომელიმე მოცემული ამოცანის გადასაჭრელად დაყინებით ერთსა და იმავე მოძრაობას მიმართავს; მიუხედავად იმისა, რომ აქედან არაფერი გამოდის, მანამდე იმეორებს მას, სანამ არ დაიქანცება და ამ მიზეზით მას თავს არ დაანებებს. ეს ის ჯგუფია ბავშვებისა, რომელსაც ჯერ კიდევ არა აქვს უნარი გონების თვალით დაინახოს, რომ მიმართება მოცემულ საგანთა ან მოვლენათა შორის არ არსებობს (უმიმართებობა), მიუხედავად იმისა, რომ ფაქტი უმიმართებობისა თვალსაჩინოდაა მოცემული.

ესლა ვნახოთ, რას გვეუბნება ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების განვითარების შესახებ მისი ექსპერიმენტულ პირობებში შესწავლა.

ჩვენ ვფიქრობთ, ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების დონის ნათელსაყოფად განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა იმის გამორკვევას უნდა ჰქონდეს, თუ რამდენად სწრაფად შეუძლია ბავშვს, მოცემულ სიტუაციიდან გამოსვლის მიზნით, ერთი შესაძლებლობიდან მეორეზე გადავიდეს ანდა, სხვანაირად რომ ვთქვათ, რამდენად შესწევს მას ძალა ამოცანის გადაჭრის ერთი განწყობა დაარღვიოს და მეორე უფრო მიზანშეწონილი, მაგრამ უფრო განაწევრებული მოიძარჯვოს. ჩვენ ამას მიტომ ვფიქრობთ, რომ განვითარება არსებითად ძირითადი განწყობის განაწევრებაში, მის ნიადაგზე ახალ-ახალი განწყობის შექმნის უნარში მდგომარეობს.

ამ მოსაზრებათა მიხედვით, ბავშვს შემდეგი ექსპერიმენტული სიტუაცია ეძლევა: მის წინაშე დგას გადაბრუნებული კალათი, რომელშიც შოკოლადის



ნაჭერი (ან სხვა რამ ბავშვისათვის საინტერესო) ჩანს. ბავშვს ამოცანა ექვემდებარება თუ მოახერხებს და გამოიღებს, შოკოლადი მისი იქნება. სიტუაციის განმარტება კალათის აწევასა და, ამრიგად, შოკოლადის გამოღებას უკარნახებს და ბუნებრივია, რომ ბავშვმა ამ ყველაზე უფრო იოლ წესს მიმართოს. მაგრამ კალათის აწევა ძნელია, რადგან ზემოდან მძიმე საგანი აქვს დადებული. მაშ, ბავშვმა ეხლა თავისი განწყობა უნდა შესცვალოს და სხვა რომელსაღმე ხერხს მიმართოს. კალათს ნაჭვრეტები აქვს და, მასთანადამე, ბავშვმა მისი გამოყენების იმპულსი უნდა იგრძნოს: ნაჭვრეტში ხელი შეკეოს და შოკოლადის გამოღება სცადოს. მაგრამ ყველაფერი ეს ისეა მოწყობილი, რომ ამ გზით მიზნის მიღწევა ძლიერ გაძნელებულია. ეხლა მან ხელახალ გზას უნდა მიმართოს: ჯერ კალათს რომ სიმძიმე ადევს, ჩამოიღოს, რაც არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს, მერე კალათი გადააბრუნოს და შოკოლადი გამოიღოს. ეს ყველაზე უფრო იოლი და რაციონალური გზაა, მაგრამ ორ აქტს შეიცავს და განწყობის განაწევრების უნარს გულისხმობს. ამ მეთოდით შემოწმებული იყო 13 ბავშვი 2 წლიდან 3-მდე და 13 ბავშვი 3-დან 4-მდე.

აღმოჩნდა შემდეგი:

ბავშვები, საზოგადოდ, შემდეგ ხერხებს მიმართავენ: I. კალათის გადაბრუნების ცდა ისე, რომ მძიმე საგანი ზედ დევს, II. ნაჭვრეტიდან ხელით გამოღების ცდა, III. ჯერ ხელით გამოღების ცდა და მერმე სიმძიმის ჩამოღება და კალათის გადაბრუნება. IV. სიმძიმის ჩამოღება და კალათის გადაბრუნება.

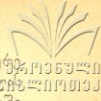
სხვადასხვა ხნოვანობის ბავშვთა შორის ეს ქცევის ფორმები შემდეგნაირად აღმოჩნდა განაწილებული (ცხრილი № 27).

რას გვეუბნება ეს ცხრილი? 2—3 წლის ბავშვი ყველაზე უფრო ხშირად მეორე ხერხს მიმართავს, ე. ი. პირდაპირ ხელით უნდა შოკოლადის გამოღება. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ძნელია და მტკივნეული, იგი მაინც ვერ ახერხებს ერთხელ არჩეული განწყობის დარღვევას და უფრო მიზანშეწონილის არჩევას. გარდა ამისა, თვით ამ ხერხის არჩევა მისი პრაქტიკული აზროვნე-

ცხრილი № 27

ხნოვანება	ქცევის ფორმები %-ში				ჯამი
	I	II	III	IV	
2—3	16	38	16	30	100
3—4	15	8	8	69	100

ბის დაბალ დონეს ამტკიცებს: შოკოლადის გამოღების განწყობის ნიადაგზე კალათის ნაჭვრეტი და შოკოლადი თავისთავად უკავშირდება ურთიერთს. საგულისხმოა, რომ 3—4 წლის ბავშვებიდან ამ გზას საპიოდზე მეტი აღარ მიმართავს. მაშ, განვითარება ძლიერ თვალსაჩინო ტემპით მიდის წინ. საინ-



ტერესოა აგრეთვე მესამე ფორმაც: ჯერ ხელით გამოღების ცდა და მერე სწორი გზის მონახვა. აქ ბავშვი ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლას ახერხებს, მაგრამ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც პირველის შეუფერებლობაში ფაქტიურად რწმუნდება. განვითარება აქაც ჩანს. 3—4 წლის ბავშვების თვალსაჩინო უმრავლესობა (69%) უკვე იმთავითვე ყველაზე უფრო მიზანშეწონილ ქცევის ფორმას მიმართავს და ამ მხრივ ისინი იმდენად შორს მიდიან, რომ წინასწარ სხვა ხერხების უნაყოფო გამოყენება მათ არ სჭირიათ. ამიტომ, რომ III ხერხს მარტო 8% სცდის. დასასრულ, 2—3 წლიანებიდან მხოლოდ 30% აგნებს თავიდანვე სწორ გზას. მაშასადამე, ისინი თავის 3—4 წლ. ამხანაგებთან შედარებით ორჯერ მეტად ჩამორჩენილი არიან (30% და 69%).

რაც შეეხება პირველ ხერხს, განვითარება აქაც ნათელია, მიუხედავად იმისა, რომ %-ლი რაოდენობა ორივე ასაკში ერთნაირია (16% და 15%): საქმე ისაა, რომ 3—4 წლის ბავშვი ფიზიკურად უფრო ძლიერია და ამ ხერხის გამოყენება მისთვის გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე პატარებისათვის. მიუხედავად ამისა, იგი მაინც არ მიმართავს ამ ხერხს 2—3 წლიანებზე უფრო ხშირად.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნება 3—4 წელს შუა განსაკუთრებით სწრაფად ვითარდება და რომ ეს განვითარება იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვი, ერთი მხრივ, ცდის პირობებით შთაგონებული ხერხების გამოყენების განწყობას ადვილად არღვევს და, მეორის მხრივ, ისეთზე გადადის, რომელიც უფრო დანაწევრებულია და ამიტომ თუმცა დამორბეულს, მაგრამ უფრო მიზანშეწონილ გზას წარმოადგენს: ნაცვლად ქცევის ერთი მარტივი აქტისა (ხელით გამოღების ან გადაბრუნების აქტისა) იგი ორაქტიან ქცევას ირჩევს (სიმძიმის ჩამოღება და კალათის გადაბრუნება). ეს დაკვირვება ნათლად გვითვალისწინებს, თუ როგორია ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების განვითარების ბუნება და მიმართულება.

ბ. ლოგიკურ-პირობულ აზროვნების საკითხი

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის სიტუაცია ისე რთული არაა, რომ მისი ამოცანების გადასაჭრელად რთული ლოგიკური აზროვნების აქტებიც იყოს საჭირო. ბავშვი, ჩვეულებრივ, განსაზღვრულის, შედარებით მარტივი ამოცანის წინაშე დგება, იგი თავისი პრაქტიკული აზროვნების ხელმძღვანელობით იწყებს მოქმედებას და სიტუაციიდან წარმატებით გამოდის. ჩვეულებრივ პირობებში მეტი მისთვის არც არის საჭირო. საგანგებოდ რომ დაფიქრდეს და თავისი მოქმედების გეგმა წინასწარ გაითვალისწინოს, თავისთავისა და სხვისთვისაც ეს გეგმა ნათელი და გასაგები გახადოს, მან უთუოდ სიტყვას უნდა მიმართოს, როგორც უმთავრეს საშუალებას, რომელიც განცდის შინაარსის ობიექტივაციის შესაძლებლობას იძლევა. ამისათვის კი, უწინარეს ყოვლისა, აუცილებელი იქნებოდა თავისი შემდეგი მოქმედების მთელი გზა წინასწარ

იდეურად განეცადა და, მაშასადამე ,ის, რასაც უშუალოდ პრაქტიკულად ახორციელებს, თეორიულად გაეთვალისწინებია.

მაგრამ აზროვნების ოპერაციების ცნობიერად გათვალისწინება მაშინაა საჭირო, როდესაც სუბიექტი სიტუაციის სირთულის გამო მიზანს ვერ აღწევს და, ამრიგად, კლასარედის სიტყვა რომ ვიხმაროთ, ერთგვარი „დეპტაციის“ (შეუგუებლობის) მდგომარეობაში ვარდება. პიაყეს დაკვირვებით, ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა იმასაც აქვს, თუ რამდენად აუცილებელი ხდება ბავშვისათვის სხვა ადამიანისადმი შეგუება: ის ოპერაციები, რომელნიც უამისოდ არაცნობიერად მიმდინარეობდნენ და პრაქტიკული ამოცანის გადასაჭრელად ამ სახითაც საკმარისი იყვნენ, ესეც ცნობიერების დონეზე უნდა იქნენ აყვანილნი და სიტყვიერად გამოთქმულნი, რათა სხვებისთვისაც მისაღები და გასაგები შეიქნენ.

ჩვენი პერიოდის ბავშვს კი არც იმდენად რთულ სიტუაციაში უხდება ცხოვრება, რომ მისადმი შეგუება განსაკუთრებულ სიძნელეს წარმოადგენდეს და არც ისეთს სოციალურ გარემოში, რომ მასთან შესაგუებლად თავისი აზროვნების ოპერაციების შეგნებული გათვალისწინება სჭირდებოდეს. ამიტომ არსებითად ორი-სამი წლის ბავშვის ლოგიკური აზროვნების შესახებ ლაპარაკი ნაადრევად უნდა ჩათვლიყო.

მაგრამ არის მაინც ზოგჯერ ისეთი შემთხვევები, რომ ბავშვის საგანგებო ამოცანის წინაშე დგება, რომელიც მას თითქოს ლოგიკური აზროვნების ფუნქციების ამოქმედებას ავალებს. ბავშვის ქცევის ასეთ სიტუაციაში დაკვირვება ისე, როგორც საგანგებოდ შექმნილი ექსპერიმენტული პირობებიც, შესაძლებლობას გვაძლევს საკმარისი მასალა დავაგროვოთ, რათა მისი ლოგიკური აზროვნების განვითარების საკითხს ნათელი მოვფინოთ. მაშ როგორია ჩვენი პერიოდის ბავშვის ლოგიკური აზროვნების დასაწყისი ფაზისი?

2. ლოგიკურ აზროვნებას, როგორც ცნობილია, სამი ფორმა აქვს: ცნება, მსჯელობა და დასკვნა. ძირითადი მნიშვნელობა, რა თქმა უნდა, ცნების აზროვნებას აქვს, რამდენადაც ყველა დანარჩენი ფორმის აუცილებელ ელემენტს სწორედ ეს უკანასკნელი შეადგენს: როგორც მსჯელობაში, ისე დასკვნაშიც ჩვენ მხოლოდ ცნებებს შორის ვამყარებთ მიმართებებს და მთელი აზროვნების პროცესი ამით ამოიწურება. ამიტომ წინასწარ შეგვიძლია ვიგულისხმოთ, რომ მთელი თავისებურება ჩვენი პერიოდის ბავშვის ლოგიკური აზროვნებისა მისი ცნების აზროვნებაზე იქნება დაფუძნებული. მაშ ვნახოთ, რას წარმოადგენს ბავშვის ცნება?

ზრდადსარულელებული ადამიანის ცნება ამა თუ იმ სიტყვის საშუალებით გამოიხატება (თითოეული სიტყვა რაიმე გარკვეული შინაარსის ცნებას წარმოადგენს). როგორც ვიცით, ბავშვი სწორედ ჩვენს პერიოდში იწყებს მეტყველებას. მაშასადამე, იმავე სიტყვებს ხმარობს, რასაც ჩვენც. იბადება საკითხი: ეს სიტყვები ბავშვის მეტყველებაშიც იმასვე ნიშნავენ ან იმავე ცნებას წარმოადგენენ, რასაც დიდი ადამიანის მეტყველებაში, თუ არა?

ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა ლაპარაკი ბავშვის სიტყვის მნიშვნელობის შესახებ. იქ ჩვენ დავინახეთ, რომ მას ის მთლიანი შთაბეჭდილება უდევს საფუძვლად, რომელსაც ბავშვში სახელსაღები ობიექტი იწყევს.



როგორ უნდა გვესმოდეს ეს? ვთქვათ, ბავშვი რისამე სახელს გკითხავს, უეჭველია, მასზე გარკვეულმა ობიექტმა იმოქმედა და სათანადო შთაბეჭდილება მოახდინა. ეს შთაბეჭდილება მის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში გარკვეულ მოდიფიკაციას ჰქმნის, რომელიც შესაფერი განწყობის სახეს ღებულობს. დამახასიათებელია, რომ ობიექტი ყოველთვის ერთი რომელიმე მხრით ახდენს ბავშვზე შთაბეჭდილებას: ფერით, ფორმით ან სხვა რამ უმნიშვნელო თვისებით; ამიტომ ობიექტი მთლიანად ყოველთვის ამ თვისების ასპექტით არის მის ცნობიერებაში წარმოდგენილი. რამდენადაც ბავშვის განწყობა დიფუზიურია და უძრავი, ობიექტი მის ცნობიერებაში ყოველთვის ამ ერთი ნიშნით არის აღბეჭდილი და არასდროს მრავალი თვისების მატარებლად არ იქცევა. და როდესაც მას ბავშვი სახელს აძლევს, მისი სიტყვა ამ ერთი ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენის აღსანიშნავად იხმარება. მაშასადამე, ბავშვის სიტყვის შინაარსს ასეთი წარმოდგენა შეადგენს და იქ, სადაც ჩვენ ცნებებს მივმართავთ, ბავშვი ერთი რომელიმე კონკრეტი ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენის გამოყენებით კმაყოფილდება. რომ ეს ასეა, ეს ბავშვის ჩვეულებრივი მეტყველების ზოგიერთი კერძო შემთხვევის ანალიზიდანაც ჩანს.

ცნობილია შემდეგი საინტერესო დაკვირვება: 3,1 ბავშვმა ხუმრობით სკამს აკოცა. მამა: „აბა ეხლა უყურე, როგორ გაეცინება სკამს“. ბავშვი (თვითონ იცინის): „სკამს რომ არ შეუძლია სიცილი!“ „რატომ არ შეუძლია?“ ბავშვი: „მითომ რომ კბილები არა აქვს“.

უეჭველია, სიტყვა „სიცილი“ ბავშვისათვის სრულიად კონკრეტ შთაბეჭდილებას ნიშნავს, შთაბეჭდილებას, რომელიც განსაკუთრებით „კბილების გამოჩენის“ ნიშნით არის აღბეჭდილი. რა თქმა უნდა, არსებობს სხვა მრავალი სიცილისათვის გაცილებით უფრო დამახასიათებელი ნიშნები; მაგრამ, როგორც ჩანს, ბავშვზე განსაკუთრებით ამ მომენტს მოუხდენია შთაბეჭდილება და, რადგანაც მას შთაბეჭდილების განაწევრების უნარი არა აქვს, სიცილი მისთვის ამ ერთი ნიშნით აღბეჭდილ ფენომენად იქცევა. რასაკვირველია, შესაძლოა მეორე შემთხვევაში ამავე სიტყვამ მასში სხვა შთაბეჭდილება აძლრას; მაგრამ ამას მაშინ ექნება ადგილი, როცა სიცილი სხვა რომელიმე მხრით მოახდენს მასზე შთაბეჭდილებას.

ამავე შედეგს იძლევა ბავშვის ცნების ექსპერიმენტული გამოკვლევაც. ბავშვს ეძლევა სხვადასხვა მუყაოს ფიგურები, რომელნიც ურთიერთისაგან განსხვავდებიან ფერით, ფორმით, სიდიდით, ფერებისა და მათზე დასმული წერტილების რიცხვით. ამ ფიგურათა შორის ჩვეულებრივი საგნებიც ურევია, მაგ., კოლოფი, სპილენძის ფული, ღილი და სხვ., რომელიც ფორმით, ფერით, სიდიდითა და ფერების რიცხვით რომელიმე ფიგურას უახლოვდება. ცდის პირს ამოცანა ეძლევა:

I. ფიგურათა მთელი მრავალსახიანობა ოთხად დაჯგუფოს; მაშასადამე, იხელმძღვანელოს ერთდროულად ყველა იმ ნიშნებით, რომლითაც მიწოდებული ფიგურები განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, მაგ., დააწყოს ღიდი ფერადი ოთხკუთხედები ერთად, პატარა ფერადი ოთხკუთხედები ერთად,

დიდი უფერული ოთხკუთხედები ერთად და პატარა უფერული ოთხკუთხედები ერთად ანდა როგორმე სხვანაირად.

II. ჯგუფებში არა მარტო ფიგურები, არამედ საგნებიც მოათავსოს.

III. თითოეული ჯგუფისათვის მონახოს რაიმე სახელი (სახელდების ცდები).

IV. მიწოდოს ექსპერიმენტატორს ესა თუ ის ფიგურები ან ობიექტები მათი ახალი სახელწოდების დასახელების კვალობაზე.

V. აღნიშნოს, თუ რომელი სახელწოდება შეეფერება თითოეულს, ექსპერიმენტატორის მიერ მიწოდებულ ფიგურას, თუ საგანს.

VI. განსაზღვროს სიტყვიერად ახალი სახელდების მნიშვნელობა, ე. ი. ცნების ლოგიკური განსაზღვრა სცადოს (დეფინიციის ცდები).

ამ ცდების პირველი სერიიდან გამოირკვა, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვები, ჩვეულებრივ, მარტო ერთი ნიშნის მიხედვით ცდილობენ მოცემული მასალის დაჯგუფებას. თავისთავად იგულისხმება, ისინი მიწოდებული ამოცანების ვადაქრას ვერ ახერხებენ, ვინაიდან მარტო ერთი ნიშნის მიხედვით მთელი მასალის ოთხად დაჯგუფება შეუძლებელია.

რას გვეუბნება ეს ფაქტი? სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვს არ შესწევს ძალა მიცემული ობიექტი რამოდენიმე განსხვავებული ნიშნის (ფერის, ფორმის, სიდიდის) მატარებლად იგულისხმოს. როგორც ჩანს, საგანი მისთვის ყოველთვის მხოლოდ ერთი რომელიმე გარკვეული ნიშნით არის აღბეჭდილი და როდესაც ეკითხები, თუ რატომ მოათავსა ესა თუ ის ფიგურა სწორედ ამ ჯგუფში და არა რომელსაზე სხვაში, იგი ან სრულიად ვერავითარ პასუხს ვერ იძლევა, ანდა გეუბნებათ: „მითომ რომ აქ სწორედ ასეთებია“. მაშასადამე, მას ობიექტის ცალკე ნიშნები კი არა აქვს მხედველობაში, არამედ მთლიანი ფიგურა, რომელიც მისთვის განსაკუთრებით ერთი რომელიმე ნიშნითაა აღბეჭდილი.

ამიტომ ვასაგებია, რომ ცდების მეორე სერიაში, სადაც საკითხი სახელების ფუნქციას ეხება, უფრო ხშირად უარყოფითს შედეგებს ვღებულობთ (56%). სამ-ოთხწლიანი ბავშვების უმრავლესობა უძლურია სიტყვის მნიშვნელობად ორი ნიშნის კომპლექსი იგულისხმოს, მაგ., გაიგოს, რომ სიტყვა „ედება“ მრგვალ დიდ ფიგურებს ან საგნებს ნიშნავს. მართლაც, თუკი ბავშვისთვის ყოველი ობიექტი მხოლოდ ერთი ასპექტით ან ერთი ნიშნით არის ცნობიერებაში წარმოდგენილი, როგორ უნდა შესძლოს მან ახალი სიტყვის დასახელებაზე ორი ან სამი გარკვეული ნიშნის კომპლექსი იგულისხმოს.

რა თქმა უნდა, არის შემთხვევები, რომ ბავშვები სწორადაც ხმარობენ სიტყვას: მაგალ., რომ ეტყვი: „ამ ფიგურებში ორი ედება მომინახეო“, ფიგურებს სწორად ირჩევენ. მაგრამ ისინი აქაც ერთი თვისებით აღბეჭდილი მთლიანი წარმოდგენებით სარგებლობენ და, მაშასადამე, ამოცანას შემთხვევით სჭრიან.

ცდების შემდეგი სერია სიტყვის განზოგადების ფუნქციას ეხება: ბავშვმა ეხლა გარკვეული ნიშნების მატარებელი ფიგურების პირობითი



სახელის გადატანა ყველა ისეთ ობიექტებზე უნდა შესძლოს, რომელზეც ამავე ნიშნებით ხასიათდებიან. თავისთავად იგულისხმება, ამას იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შესძლებს, თუ აღნიშნული სიტყვის ქვეშ არა მთლიანი საგნის წარმოდგენას, არამედ მხოლოდ გარკვეული ნიშნების ერთობლიობას (ე. წ. იდეურ ობიექტს) იგულისხმებს.

ცდის შედეგები ერთხელ კიდევ ამტკიცებენ, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვებს განზოგადების ძალა ჯერ კიდევ არ შესწევთ. ამის მიზეზი რომ მათი სიტყვის მნიშვნელობის დიფუზიურს მთლიანობაში უნდა ვეძიოთ, ეს იქედან ჩანს, რომ ზოგიერთი ბავშვი მხოლოდ იმდენად ახერხებს ამ ამოცანის გადაჭრას, რამდენადაც ექსპერიმენტატორი, დამხმარე კითხვების საშუალებით, მის გულისყურს ნაგულისხმევი ობიექტის სათანადო ნიშნებისაკენ მიპართავს.

განსაკუთრებით საგულისხმოა განსაზღვრების ცდის შედეგები. თუ წინა სერიებში ამოცანის სიძნელე უმთავრესად პრაქტიკული ბუნების იყო, ეხლა მას უფრო ვერბალურ-ლოგიკური ხასიათი ეძლევა: ბავშვს ევალება ანგარიში მისცეს ექსპერიმენტატორის იმის შესახებ, თუ რას აზროვნებს იგი, როდესაც ამა თუ იმ ახალ სიტყვას ხმარობს; რა ნიშანს გულისხმობს იგი თითოეული ასეთი სიტყვის ქვეშ. მან უნდა შესძლოს ისეთი განსაზღვრება მონახოს, რომ ეს უკანასკნელი შესაფერი სიტყვის გამოყენების ყველა კერძო შემთხვევას ეთანხმებოდეს, რათა ამით თანამოსაუბრესაც მისი შეუცდომელი გამოყენების შესაძლებლობა მიეცეს.

რა ირკვევა ამ ცდებიდან? როდესაც სამი-ოთხი წლის ბავშვს ეკითხები, თუ რას ნიშნავს, მაგალითად, სიტყვა „ედუზა“, რომელსაც იგი წინა ცდებში პრაქტიკულად იყენებდა, ნაცვლად იმისა, რომ ნამდვილი განსაზღვრება მოგვეცეს, ე. ი. ის ნიშნები დაასახლოს, რომელიც თითოეული ცალკე სიტყვის შემთხვევაში იგულისხმება, იგი პირდაპირ მიუთითებს ცალკე ობიექტებზე და გვეუბნება: „ედუზა ყველა ასეთებიაო“.

ამრიგად, ბავშვის „ცნება“ როგორც მისი სიტყვის შინაარსი, არავითარ შემთხვევაში გარკვეულ ნიშანთა აზრს, ანდა ახ-ის ტერმინი რომ ვიხმაროთ, რაიმე იდეურ ობიექტს არ წარმოადგენს. მაშასადამე, ბავშვი ნამდვილ ცნებებს კი არ ხმარობს, არამედ საუკეთესო შემთხვევაში მხოლოდ მათს თავისებურ ეკვივალენტს, რომელიც არადიფერენცირებული მთლიანი წარმოდგენის სახით უნდა იქნეს გათვალისწინებული.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ბავშვის სიტყვას მრავალი განსხვავებული მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს და ერთს გარკვეულს მყარ შინაარსს მოკლებული უნდა იყოს. მართლაცადა, თუ ჩვენი პერიოდის ბავშვის „ცნებას“ კონკრეტი, არადიფერენცირებული წარმოდგენა ჰქმნის, რომელიც ერთი რომელიმე ნიშნით არის აღბეჭდილი — იმის მიხედვით, თუ რით მოახდინა ობიექტმა შთაბეჭდილება და რისი შესაფერი განწყობა შექმნა — მაშინ ცხადია, რომ შესაძლებელია ეს არადიფერენცირებული შინაარსი ყოველს მოცემულ მომენტში სხვა ნიშნითაც იქნეს აღბეჭდილი. ეს იმიტომ, რომ შთაბეჭდილე-



ბის მოხდენის ძალა ობიექტს სხვა რომელიმე ახალი მხრითაც შესწავლის და შეაქვს, შესაძლოა, ცნების ახალ შინაარსს დაედოს საფუძვლად.

ამისდა მიხედვით, არის შემთხვევები, რომ ბავშვი ერთისა და იმავე სიტყვის ქვეშ ორს განსხვავებულ ნიშნით აღბეჭდილ შინაარსს ჰკლვის ხმობს და ამიტომ ამ სიტყვას ორი განსხვავებული მნიშვნელობით ხმარობს. ამ გარემოებამ შეიძლება ადვილად აფიქრებინოს აღამიანს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის აზროვნება იგივეობისა და წინააღმდეგობის ლოგიკურ პრინციპებს ანგარიშს არ უწევს და მათ ტლანქად არღვევს.

3. ლოგიკური აზროვნების მთავარ აქტს ე. წ. მსჯელობა წარმოადგენს, ე. ი. ის აქტი აზროვნებისა, რომელიც ორ მოცემულ ცნებას შორის რაიმე მიმართებას ადასტურებს ან უარყოფს. მსჯელობის სიტყვიერ გამოხატულებას წინადადება შეადგენს. რამდენადაც ჩვენი პერიოდის ბავშვი უკვე მეტყველ არსებად უნდა ჩაითვალოს, შეიძლება იფიქროს კაცმა, რომ ამით და ამდენადვე მას მსჯელობის უნარიც უნდა ჰქონდეს განვითარებული. მართლაცდა, როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ბავშვი არა მარტო მარტივის, არამედ რთული წინადადების გამოყენებასაც ეჩვევა. განა ეს იმის ნიშანი არ არის, რომ მას მსჯელობის უნარიც სათანადოდ აქვს განვითარებული?

მაგრამ ბავშვის წინადადებების შედგენილობა რომ გულდასმით შევისწავლოთ, ვნახავთ, რომ ამ საკითხის სულ ასე მარტივად გადაჭრა არ შეიძლება. საქმე ისაა, რომ წინადადების გამოთქმა ყოველთვის როდი ნიშნავს მსჯელობის აქტის მოხდენასაც. ამ უკანასკნელისათვის ერთი რამ აუცილებელია, რაც სრულიად არაა საჭირო, — ყოველი წინადადების გამოთქმასაც უთუოდ ახლდეს თან. და, აი, ბავშვის მეტყველების აქტებს, ჩვეულებრივ, სწორედ ეს აკლია.

მართლაცდა, რას წარმოადგენს ბავშვის წინადადება? ყველაზე უფრო ხშირად იგი თავისი სურვილების გამოსახატავად მიმართავს მას: „ეს მინდა“, „წამიყვანე“, „მომეცე“, — აი, ჩვეულებრივი შინაარსი ბავშვის წინადადებებისა. რა თქმა უნდა, ეს ყოველთვის ასე მოკლედ არ გამოითქმის: არის შემთხვევები, რომ ბავშვს თავისი სურვილის გამოსახატავად მრავალი სიტყვის ხმარება უხდება; მაგრამ აზრი მაინც იგივეა. ეს სურვილის გამოხატველი წინადადებები არა მარტო იმას ეხება, რაც ბავშვს უნდა ამჟამად, არამედ იმასაც, რაც მან მომავალში უნდა გააკეთოს. ამდენად ისინი მისი მომავალი ქცევის გეგმას წარმოადგენენ. გარდა ამისა, როგორც ვიცით, განსაკუთრებით ხშირად ბავშვის მეტყველება იმის ვადმოცემასაც ცდილობს, რისთვისაც მას წარსულში ან აწმყოში მიუქცევია ყურადღება.

ეთერ (2.6). „ხო იცი, ეს ციტის კვჩხია... სევწამ. ციტს დაიწილ... და სენ მოგიტან... დაიწი მაგლა... დაიწი... გეწილოს მაგლა... წავა სხვაგან... მაგლა დაიწი... ჰო, ვგლე... ლო გიწილავს... აი, ასე დაიწილე. ვითომ კეცხი მოგტაცეს... და მე სენ კაკას ადალ მოგიტან... გაგებუტე მე სენ“.



ასეთია ერთ-ერთი შემთხვევით აღებული ნიმუში ორიწლიანხევრეს პატარა ქალის ნალაპარაკებისა. რას წარმოადგენს იგი თავისი ლოგიკური შინაარსით?

ყველაზე უფრო ახლო მსჯელობასთან ბავშვის ის წინადადებები დგანან, რომელნიც აღწერის მიზანს ემსახურებიან და აღქმის მსჯელობის ანალოგიით - აღქმის წინადადებად შეიძლება წოდებულ იქნენ. აქ ამ წინადადებებში ბავშვი მხოლოდ იმის გადმოცემას ცდილობს, რაც მას კონკრეტი წარმოდგენის თუ აღქმის სახით აქვს მოცემული. ერთი ბავშვი ამბობს: „შალიკო თვალებს ისლესავს“. უეჭველია, რომ ბავშვი განსაზღვრულ მოვლენას ხედავს (შალიკო თვალებს ისრესს), ამას მთლიანი სახით აღიქვამს და სიტყვიერ რეაქციას იძლევა, რომელშიც თავისი აღქმის შინაარსის ობიექტივაციას ახდენს. შეიძლება გვეფიქრა, რომ ბავშვი ორი მოცემული ცნების (შალიკო და თვალების სრესა) შეერთებას ახდენს და, ამრიგად, მათ შორის არსებულ მიმართებას ადასტურებს. მაგრამ, რამდენადაც მას ნამდვილი ცნებები ჯერ კიდევ არ მოეპოვება, შეუძლებელია, ამ წინადადებაში მართლა ცნებათა მიმართების დაწესებასთან გეჭონდეს საქმე. უნდა ვიფიქროთ, რომ საქმის ვითარება სულ სხვაგვარია. როდესაც ბავშვზე განსაზღვრული სიტუაცია მოქმედებს (ის ხედავს შალიკოს, რომელიც თვალებს ისრესს), მასში მთლიანი შთაბეჭდილება ჩნდება, რომელიც განსაკუთრებით თვალების სრესის მომენტით არის აღბეჭდილი. ამ შთაბეჭდილების ნიადაგზე ბავშვის ცნობიერებაში შალიკოს მთლიანი სახე ჩნდება, რომელიც თვალების სრესის „ასპექტით არის წარმოდგენილი“. და, აი, თავის წინადადებაში ბავშვი შალიკოს მთლიანი წარმოდგენის ამ ერთი ასპექტით ან ნიშნით აღბეჭდვის ობიექტივაციას ახდენს, მისი საშუალებით იგი ასრულებს და ობიექტურად აყალიბებს მოცემული შთაბეჭდილების ნიადაგზე აგებული აღქმის ფაქტს.

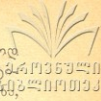
შეიძლება თუ არა ითქვას, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის მსჯელობის აქტთან გვაქვს საქმე? რა თქმა უნდა, იგივე წინადადება შეიძლება უცვლელად მსჯელობის გამოსათქმელადაც გამომდგარიყო. მაგრამ მაშინ, ჯერ ერთი, ამ წინადადების ცალკე ელემენტები ნამდვილი ცნებები უნდა ყოფილიყვნენ და, მეორე, ამ ცნებათა კავშირის ხასიათი იმთავითვე ნათელი არ უნდა ყოფილიყო: მაგ., შალიკოს ისე ჰქონოდა ხელები თვალთან მიტანილი, რომ ბავშვს საკითხი გაჩენოდა, მართლა ისრესს იგი თვალებს, თუ არა, და წინადადება ამ საკითხის საპასუხოდ უნდა ყოფილიყო გამოთქმული. ჩვენს შემთხვევაში კი არც ერთს აქვს ადგილი და არც მეორეს: ე. ი. არც ბავშვის ცალკე სიტყვების ქვეშ იგულისხმება ცნებები და არც მისი წინადადება წარმოდგენს წინასწარ აღძრული საკითხის პასუხს. ბავშვი მხოლოდ მთლიანი წარმოდგენის აქცენტუალიზაციას აწარმოებს, იგი იმ შთაბეჭდილებას აღნიშნავს, რომელსაც მასზე მოქმედი ობიექტი ახდენს და ყველაფერი ეს ყოველგვარი წინასწარ აღძრული საკითხის გარეშე ხდება. მაშასადამე, არ გვაქვს საბუთი, აღნიშნულ წინადადების შინაარსად ნამდვილი მსჯელობა ვიგულისხმოთ. იგივე უნდა ითქვას ჩვენი პერიოდის ბავშვის სხვა სახის წი-

ნადადებათა შესახებაც. ასე რომ, საზოგადოდ, შეიძლება დავასკვნათ, რომ ჩვეულებრივ, 2—4 წლის ბავშვის მეტყველება მსჯელობათა გამოვლენის წარმოადგენს, რომ მისთვის ნამდვილი მსჯელობის აქტი ჯერ კიდევ უცხო მოვლენად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ უტყველია, რომ 2—4 წლის ბავშვი არც წმინდა რეცეპტორულ არსებად უნდა ვივლოთ — არსებად, რომელიც მარტო პასიური აღქმით კმაყოფილდება. არის შემთხვევები, რომ მას აღქმულის მიმართ საკითხებიც უჩნდება: „სად“, „რატომ“ და „როდის“. ეს კითხვები, როგორც ვიცით, უკვე ჩვენი პერიოდის ბავშვის ლექსიკონშიც მოიპოვება და, საზოგადოდ, კითხვით წინადადებებს ბავშვის მეტყველების ფორმათა შორის საკმაოდ თვალსაჩინო ადგილი უკავია.

საიდან ღებულობს ბავშვი თავისი კითხვების პასუხს? რა თქმა უნდა, ერთის მხრივ, სხვებისაგან — ჩვეულებრივ, დიდებისაგან, ხოლო, მეორის მხრივ, ის თითონაც ცდილობს ზოგჯერ საკუთარი ძალღონით მათ გადაჭრას. პირველ შემთხვევაში, მას სხვისი მსჯელობის შედეგი ეძლევა სათანადო წინადადების სახით; მეორე შემთხვევაში, მან თითონ უნდა მოახდინოს აზროვნების აქტი, რომელმაც მსჯელობის როლი უნდა შეასრულოს, რამდენადაც მას აღძრული საკითხის დაკმაყოფილება ევალება. რასაკვირველია, ის წინადადება, რომელიც პირველ შემთხვევაში გამოითქმის, ნამდვილი მსჯელობის სიტყვიერ გამოხატულებას წარმოადგენს. მაგრამ ამის მიუხედავად, მაინც არ შეიძლება ითქვას, რომ, როდესაც ბავშვი მას ისმენს ან შემდეგ თვითონ გამოსთქვამს, ნამდვილ მსჯელობის აქტს ახდენდეს. საქმე ისაა, რომ ამ შემთხვევაში მას მზამზარეული გადაჭრა ეძლევა საკითხისა და ამდენად თვითონ მის აზროვნებას დამოუკიდებელი აქტის მოხდენა არ ესაჭიროება. სამაგიეროდ, სწორედ ეს დამოუკიდებლობა უნდა ახასიათებდეს ბავშვის აზროვნებას მეორე შემთხვევაში. მაშასადამე, აქ უკვე თითქოს არავითარი ეჭვი არ უნდა არსებობდეს, რომ საქმე ნამდვილი მსჯელობის აქტად გვაქვს.

მაგრამ როდის უჩნდება ბავშვს ასეთი კითხვები და რა პასუხს იძლევა იგი მათზე? საკმარისია, ჩვენი პერიოდის ბავშვის სიტუაცია მოვიგონოთ, რომ იმწამსვე დავინახოთ, რომ შესაძლებელია მას საკუთარი ძალღონით გადასაჭრელი საკითხები მხოლოდ ე. წ. სერიოზული საქმიანობისა და თამაშის შემთხვევებში გაუჩნდეს. როგორც ერთი, ისე მეორეც ზოგჯერ ისეთ სიტუაციაში აყენებს მას, რომ ამ სიტუაციიდან გამოსვლის შესაძლებლობას იგი ჯერ კიდევ ვერ ხედავს. და ბავშვის წინაშე ბუნებრივად საკითხი იბადება: როგორ უნდა გამოვიდეს იგი ამ სიტუაციიდან? რასაკვირველია, ამ მთავარ საკითხზე პასუხის გასაცემად შეიძლება სხვა ქვე-საკითხთა მთელი რიგის დაყენება და გადაჭრა შეიქნეს აუცილებელი. ასეა თუ ისე, ვთქვათ, ბოლოს და ბოლოს, პასუხი მონახულია. მაგრამ რაში იჩენს იგი თავს? უწინარეს ყოვლისა, ბავშვის ქცევაში: იგი სიტუაციიდან გამოსავალს პოულობს და შესაფერისი ქცევის აქტებს მიმართავს. მაშასადამე, საკითხი პრაქტიკული ხასიათის იყო და მისი გადაჭრაც ასევე პრაქტიკული ხასიათის აღმოჩნდა.



აქედან ნათელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს, ჩვეულებრივ, მხოლოდ პრაქტიკული შინაარსის საკითხები უჩნდება და მათ გადაჭრას იგი პრაქტიკული აზროვნების არეში ახერხებს. ლოგიკური მსჯელობის აქტის მოხდენა, ამისდა მიხედვით, სრულიად არაა მისთვის აუცილებელი და, მაშასადამე, შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ლოგიკური მსჯელობის აქტებს იმ შემთხვევაში მაინც უნდა ჰქონდეს ადგილი, როდესაც 2—4 წლის ბავშვის წინაშე ისეთი საკითხები იბადება, რომელთა გადაჭრაც მან დამოუკიდებლად უნდა სცადოს.

რომ ვკითხოთ ეხლა ასეთ ბავშვს, თუ რატომ მოიქცა იგი ასე და არა სხვანაირად, იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შესძლებს დამაკმაყოფილებელი პასუხი მოგვცეს, თუ რომ თავისი ქცევის ცნობიერ ანალიზს მოახდენს, თუ რომ იმ გზისა და ხერხების ობიექტივაციას მოახერხებს, რომელთაც მან თავისი პრაქტიკული აზროვნების პროცესში მიმართა; ერთი სიტყვით, თუ რომ ლოგიკური აზროვნების აქტების გამოყენებას შესძლებს.

მაშასადამე, ასეთ შეკითხვაზე მიღებულ პასუხთა ანალიზი შესაძლებლობას მოგვცემს გავარკვიოთ, თუ რამდენად შესწევს ბავშვს ლოგიკური აზროვნების ძალა.

მაგრამ შეიძლება მას ამავე მიზნით სხვაგვარი შეკითხვებიც მივცეთ, დაახლოებით ისეთი, როგორც მისი პრაქტიკული აზროვნების წინაშეც უნდა გაჩენილიყო და, ამოცანის წარმატებითი გადაჭრის შემთხვევაში, სწორადაც გადაწყვეტილიყო. რადგანაც ამჟამად საკუთარი, სპეციალურად ამ მიზნისათვის დაყენებული ცდის მასალა არ მოგვებოვება, ჩვენ შემდეგს, სხვების მიერ წარმოებულ, შეკითხვების მასალას მივმართავთ.

- ბავშვს (7,6) კითხავენ: რატომ არ იძირება ნავი წყალში?
- მიტომ, რომ იგი მსუბუქია და ნავს ნიჩბები აქვს.
- ის ნავები, რომელთაც ნიჩბები არა აქვთ, ისინი რატომ არ იძირებიან?
- მიტომ, რომ ისინი მსუბუქი არიან.
- დიდი გემები?
- ისინი მიტომ არ იძირებიან, რომ მძიმეები არიან.
- მაშ მძიმე სავანი არ იძირება?
- როგორ არ იძირება.
- დიდი ქვა?
- იძირება.
- დიდი გემი?
- ის ცურავს, მიტომ რომ მძიმეა.
- მხოლოდ იმიტომ?
- არა! კიდევ იმიტომ, რომ დიდი ნიჩბები აქვს.
- რომ ჩამოვარდეს ნიჩბები?
- მაშინ გემი უფრო მსუბუქი შეიქნება.
- ხელახლა რომ გაუკეთოთ ნიჩბები?
- მაშინაც არ დაიძირება, მიტომ რომ მძიმე იქნება.

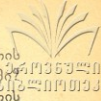
მართალია, ეს საუბარი შედარებით მოზრდილ ბავშვთან არის ნაწარმოები, მაგრამ მის ადგილას რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვი ყოფილიყო, პრინცი-

პულად ასეთსავე შედეგს მივიღებდით. განსხვავება, უმთავრესად, უკრძნუნულ ბოდა, რომ პატარა ყველა ჩვენს შეკითხვებს ვერ გაიგებდა და ვერც ვხსენებდით. სულად ისე მოხდენილ პასუხებს მოგვცემდა, როგორც 7,6-ის ბავშვი. სამაგიეროდ, საკითხის გადაჭრის ხასიათი იგივე დარჩებოდა.

მართლაც, როგორ ჭრის ბავშვი საკითხს, თუ რატომ არ იძირება ესა თუ ის საგანი წყალში? მისი პასუხი ასეთია: ხან მიტომ არ იძირება, რომ მსუბუქია და ხან მიტომ, რომ მძიმეა. თანახმად ფორმალური ლოგიკის ძირითადი მოთხოვნებისა, ასეთი აზრი სრულიად შეუწყნარებლად უნდა ჩითვალოს: იგი იმდენად თვალსაჩინო შინაგან წინააღმდეგობას შეიცავს, რომ საეჭვოა რომელიმე მოზრილმა ადამიანმა ასეთი რამ სერიოზულად თქვას; და ეს მიტომ რომ ჩვენთვის თავისთავად იგულისხმება, რომ ორი ურთიერთის საწინააღმდეგო აზრი შეუძლებელია ერთსა და იმავე დროს ორივე მართალი იყოს. საწინააღმდეგოს შეუძლებლობის პრინციპი ჩვენი აზროვნების იმდენად ძირითად აქსიომას წარმოადგენს, რომ მის გარეშე ადამიანის აზროვნება სრულიად მოუხერხებელია.

მაშ გამოდის, რომ ბავშვისათვის წინააღმდეგობის შეუძლებლობის პრინციპი სავალდებულო არ ყოფილა. ლევი-ბრული ამტკიცებს, თითქოს პრიმიტიულმა აზროვნებამ ამ პრინციპის არაფერი იცოდეს. პიაჟე დარწმუნებულია, რომ ბავშვი აზრთა წინააღმდეგობისადმი სრულიად ინდიფერენტულია. მაგრამ განა შესაძლებელია ეს ასე იყოს? ჯერ ერთი, ამ შემთხვევაში უკვე წინასწარ არის ნაგულისხმევი, რომ ბავშვს აზროვნება შეუძლია. საკითხი მხოლოდ იმას ეხება, თუ რა სპეციფიკური თავისებურებები აქვს ამ უკანასკნელს.

თუ აღვიარებთ, რომ ბავშვი აზროვნების ოპერაციებს მიმართავს, მაგრამ წინააღმდეგობის პრინციპს ანგარიშს არ უწევს, მაშინ სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა აგვეხსნა, თუ რად უნდა მას აზროვნება. რად აზროვნებს ბავშვი, თუ მას ჭეშმარიტების გაგება არ სწალია? რად აყენებს საკითხებს, თუ სწორი პასუხი არ აინტერესებს? ხომ სრულიად უეჭველია, რომ საკითხის დაყენების ფაქტი უკვე იმთავითვე ჰგულისხმობს, რომ მასზე ყოველგვარი პასუხი კი არ არის შესაძლებელი, რაც მოგვეხასიათება, არამედ სრულიად გარკვეული. ეს რომ ასე არ ყოფილიყო, მაშინ არასდროს არავითარი საკითხი არ გაჩნდებოდა. მეორეს მხრივ, საკმარისია ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევა, მისი მეტყველების შინაარსი, მისი დამოკიდებულება ჩვენ მიერ მიცემული პასუხებისადმი ზერელედ მაინც გავითვალისწინოთ, რათა დავრწმუნდეთ, რომ წინააღმდეგობის შესაძლებლობის პრინციპი მასაც ისევე წარმართავს, როგორც ჩვენ. განა იშვიათია შემთხვევები, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვი ხშირად იჭერს დიდებს წინააღმდეგობაში და ამის გამო უსაყვედურებს კიდევ მათ! ერთი სიტყვით, ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრების დაკვირვება უდაოდ ამტკიცებს, რომ მას წინააღმდეგობის შემჩნევა შეუძლია და, მაშასადამე, აზრთა წინააღმდეგობისადმი მისი ინდიფერენტობის შესახებ ლაპარაკი დაუსაბუთებლად უნდა ჩითვალოს.



მაგრამ როგორღა უნდა აეხსნათ მაშინ, რომ ზემომოყვანილი საუბრის დროს იგი ეგოდენ უგრძნობი აღმოჩნდა წინააღმდეგობის პრინციპისადმი როგორ უნდა აეხსნათ ის გარემოება, რომ მისი აზრით წყალში დაძირვის მიზეზი სიმსუბუქეც არის და სიმძიმეც? უეჭველია, ბავშვმა მშვენივრად იცის, რომ ილუზიის თამაშის დროს ნავად მას ხის ნაფოტი გამოადგება, ხოლო ქვა — არა. ყოველ შემთხვევაში, როდესაც იგი თამაშობს, პრაქტიკულად ისე იქცევა, თითქოს მისთვის იმთავითვე ნათელი იყოს, რომ მსუბუქი საგანი წყალში არ იძირება, ხოლო მძიმე — იძირება. მაგრამ საკმარისია მას შეეკითხოთ, თუ რატომ ხდება ასე, რომ მან ზემოაღნიშნული პასუხები მოგცეთ.

რატომ? უეჭველია, ამ შემთხვევაში მისგან ისეთ პასუხს მოველოთ, რომელშიც ნაგულისხმევი იქნება „ცურვის“, „დაძირვის“, „სიმსუბუქისა“ და „სიმძიმის“ ცნების მყარი მნიშვნელობით გაგება. ვერბალურ-ლოგიკურ აზროვნებისათვის ამ მოთხოვნის შესრულება აუცილებელია. როდესაც ბავშვი ცურვის, დაძირვის, სიმსუბუქისა და სიმძიმის შესახებ გველაპარაკება, ჩვენ ბუნებრივად ვგულისხმობთ, რომ იგი სათანადო ცნებებით სარგებლობს.

მაგრამ ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვს ნამდვილი ცნების აზროვნება ჯერ კიდევ არ შეუძლია. ჩვენ ვიცით, რომ მისი სიტყვები ცნებას კი არა, თავისებურს მთლიან წარმოდგენებს გამოხატავენ. მაშასადამე, მისი პასუხების ანალიზი ამ თვალსაზრისით უნდა მოხდეს: მისი სიტყვების ქვეშ ის უნდა ვიგულისხმობთ, რასაც მისთვის წარმოადგენენ ისინი და არა ის, რასაც ჩვენ ვგულისხმობთ მათ ქვეშ. ვნახოთ, რა სახეს მიიღებს ამ შემთხვევაში მისი „აბსურდული“ პასუხი, მისი ვითომდა უეჭველი გულგრილობა აზრთა შინაგანი წინააღმდეგობისადმი!

მაშ, როდესაც ბავშვი „ცურვაზე“ (დაუძირველობაზე) ლაპარაკობს, მას ნამდვილი ცნება არა აქვს მხედველობაში. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ მთელი თავისი საუბრის დროს ყოველთვის განსაზღვრულ ნიშანთა ერთი და იგივე კომპლექსი უნდა ეგულისხმებია, მიტომ რომ ცნება სწორედ გარკვეული ნიშნების ასეთს უცვლელ კომპლექსს წარმოადგენს. ნამდვილად მას მთლიანი წარმოდგენა აქვს მხედველობაში. მაგრამ მთლიანი წარმოდგენა, როგორც ვიცით, ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ყოველთვის ერთ რაიმე ნიშნით არის განსაკუთრებით აღბეჭდილი იმის მიხედვით, თუ რა მხრივ მოუხდენია ობიექტს მასზე განსაკუთრებული შთაბეჭდილება; ამიტომ იგი ყოველთვის ერთი და იგივე არ არის: ერთხელ ის შეიძლება ერთი ნიშნით იყოს აღბეჭდილი და მეორეჯერ — მეორე ნიშნით. როდესაც ბავშვი რაიმე სიტყვას ხმარობს, ეს სიტყვა თვითონ რჩება უცვლელი, თორემ მისი მნიშვნელობა შეიძლება სხვადასხვანაირი იყოს იმის მიხედვით, თუ რა ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენა იგულისხმება ყოველს მოცემულ შემთხვევაში. როდესაც ბავშვი ნავის ცურვაზე (დაუძირველობაზე) ლაპარაკობს, მას მხედველობაში აქვს ნავის სიმსუბუქის შთაბეჭდილებაზე აგებული ცურვის მთლიანი წარმოდგენა; ხოლო, როდესაც იგი გემის ცურვაზე დაიწყებს ლაპარაკს, მის კომბიერებაში გემის სიმძიმით აღბეჭდილი ცურვის წარმოდგენა იჩენს თავს;



ერთი სიტყვით, გემის ცურვა მისთვის სიმძიმის ნიშნით აღბეჭდილი მითომ და
 ღგენაა და ნავის ცურვა სიმსუბუქის ნიშნით აღბეჭდილი. ამიტომ, მათგან ერთ-ერთს
 მას ეკითხები, თუ რატომ არ იძირება, ნავი, ის გიპასუხებს: მითომ რომ
 მსუბუქია; ხოლო გემი მითომ არ იძირება, რომ იგი მძიმეაო. „მსუბუქი“ და
 „მძიმე“ მისთვის განყენებულ ნიშნებად კი არ იგულისხმება, არამედ ნავისა
 და გემის ამ ნიშნებით აღბეჭდილ მთლიან დიფუზიურ წარმოდგენებად. მა-
 შასადამე, მისი პასუხის ნამდვილი აზრის ადექვატური სიტყვიერი გამოხატუ-
 ლება ასეთი იქნებოდა: „ნავი მითომ არ იძირება, რომ ნავია და გემი მითომ
 არ იძირება, რომ გემია“. მაშასადამე, წინააღმდეგობის პრინციპის ტლანქ
 დარღვევაზე ლაპარაკი აქ სრულიად უადგილოა: ნავი რომ ნავია და გემი
 გემია, ამის თქმა, პირიქით, სრულიად საწინააღმდეგოს ამტკიცებს, სახელ-
 დობრ, იმას, რომ ბავშვი აქ ლოგიკური იგეგვების პრინციპით ხელმძღვანე-
 ლობს და, მაშასადამე არ შეიძლება ითქვას, რომ აზრთა წინააღმდეგობის
 მიმართ ინდიფერენტული იყოს.

მაგრამ ამის მიუხედავად, ბავშვის პასუხი თავისთავად, რასაკვირველია,
 სრულიად არაა დამაკმაყოფილებელი. როდესაც ის გვეუბნება: გემი მითომ
 არ იძირება, რომ გემია და ნავი მითომ არ იძირება, რომ ნავია-ო, უეჭველია,
 მან ვერ შესძლო დაძირვის მიზეზის დასახელება: მან გვერდი აუქცია მას.
 აქედან ცხადია, რომ ბავშვის პასუხების ბუნება გვითვალისწინებს, რომ ამ
 შემთხვევაში მას ვერბალურ-ლოგიკური აზროვნების ძალა არ შესწევს, მას
 არ შეუძლია ანგარიში მოგვეცეს იმის შესახებ, რაც პრაქტიკული აზროვნების
 სფეროში მას ნათლად აქვს მოცემული.

მაშ რა უნდა ითქვას ბავშვის მსჯელობის აქტის შესახებ? უეჭველია,
 რომ არის ჩვენი პერიოდის ბავშვის ცხოვრებაში ისეთი სიტუაციები, რო-
 მელიც მის აზროვნებას იწვევენ. ასეთ შემთხვევაში იგი აღძრული ამოცა-
 ნის გადაჭრას ესწრაფის და, მაშასადამე, ისეთი პასუხის მიღებას ცდილობს,
 რომელიც მართლა გარკვეული შინაარსის მატარებელი იქნება, თორემ უამი-
 სოდ ამოცანა მუდამ გადაუჭრელი დარჩებოდა და მისი აღნიშნული მისწრა-
 ფება მარად დაუკმაყოფილებელი.

მაგრამ ყველაფერი ეს ჯერ კიდევ პრაქტიკული აზროვნების არეში
 ხდება, ხოლო რაც შეეხება ნამდვილ ლოგიკურ მსჯელობის აქტს, ამისათვის
 ჯერ კიდევ ერთი რამ აკლია, სახელდობრ, ცნება. მას რომ ესეც ჰქონოდა,
 მაშინ მის განკარგულებაში სავსებით მზამზარეული მსჯელობის აპარატი იქ-
 ნებოდა. ამიტომ ის გარემოება, რომ ბავშვს საკმაოდ რთული წინადადებების
 შედგენა და გამოყენება შეუძლია, სრულიად არ შეიძლება იმის საბუთად
 გამოდგეს, თითქოს მას დამოუკიდებელი მსჯელობის აქტის წარმოების ძალა
 შესწევდეს.

3. ვნახოთ ენლა, რა მდგომარეობაში აქვს ბავშვს დასკვნის უნარი? რო-
 დესაც მოცემული აზრიდან რაიმე ახალი აზრი გამოგვეყვას, როდესაც ცნო-
 ბილ მსჯელობათა ნიადაგზე ახალ მსჯელობას ვაგებთ, მაშინ დასკვნის ლო-
 გიკურ აქტს ვაწარმოებთ. დასკვნა, მაშასადამე, ჰგულისხმობს წინასწარ მო-
 ცემულ მსჯელობათ, ე. ი. წ ა ნ ა მ ძ დ ვ რ ე ბ ს და ახალ მსჯელობას, რო-



მელიც დასკვნის აქტითაა წანამძღვარ მსჯელობათაგან გამოყვანილი ე. წ. მსჯელობა და ნასკვს. შეუძლია თუ არა ჩვენი პერიოდის ბავშვს მოცემულ მსჯელობათაგან ახლის გამოყვანა?

დღეს-დღეობით ეჭვი არავის აქვს, რომ მესამე წლიდან მაინც ბავშვს ამ უნარის გამოყენების ძალა შესწევს. შტერნი აღნიშნავს, რომ მისი ბავშვი მხოლოდ 2,6-ის იყო, როდესაც დასკვნის გარკვეულ აქტებს მიმართავდა. მეოთხე წელში კი ასეთი შემთხვევები თითქმის ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენენ. შემდეგი მაგალითი ამტკიცებს, რომ შტერნის დაკვირვება სწორია.

ციალა (2,8): დასაძინებლად ემზადება. ლამის პერანგის ჩაცმის დროს ამჩნევს, რომ ერთ ადგილას გახეულა: „გახეულა“, ამბობს ბავშვი. „რად არ გაკერავ, თუ გახეულა?“ — „მე არ ვიცი გაკერა“. — „როგორ არ იცი? — მერე არ გრცხენია?“ — „მე ჯერ პატარა ვარ, როდესაც დიდი გავიზრდები, მაშინ გაკერავ“. — „რატომ ეხლა არ გაკერავ?“ — „ჯუტუმ მითხრა, რომ პატარებს არ შეუძლიათ გაკერა“.

ციალა (2,8) ჩივის. — „ჯუტუმ მითხრა, ბაბა-იაგა ხარო! ბაბა-იაგა ხომ ბებერია? მე კი არა ვარ ბებერი“.

ორივე დაკვირვებიდან ნათლად ჩანს, თითქოს დასკვნის გამოყვანა უკვე მესამე წლის ბავშვს შეუძლია. მართლაცდა, პირველ შემთხვევაში ის აზრი, რომ ბავშვს კერვა არ შეუძლია, მას ნაცნობი აზრიდან („ჯუტუმ მითხრა, რომ პატარებს კერა არ შეუძლიათ“) გამოჰყავს; მეორე შემთხვევაშიც ასეთ-სავე მოვლენასთან გვაქვს საქმე: რომ შეუძლებელია, იგი „ბაბა-იაგა“ იყოს, ეს ბავშვმა იქედან იცის, რომ „ბაბა-იაგა“ ბებერია, ხოლო ის ჯერ კიდევ არ არის ბებერი.

მაგრამ იბადება საკითხი: ნამდვილ დასკვნასთან გვაქვს აქ საქმე, ე. ი. სწორედ ისეთთან, როგორც დიდი ადამიანის აზროვნებისათვისაა დამახასიათებელი, თუ ჩვენს წინაშე სხვა რამ თავისებური მოვლენაა? რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის აზროვნებას პროგრესიული მიმდინარეობა ახასიათებს, რომ მას ნაცნობი დებულებიდან ახალი დებულება გამოჰყავს, ამაში ეჭვი არაა. მაგრამ, მეორეს მხრივ, ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვს ცნების აზროვნება არ შეუძლია, რომ მისი „ცნება“ მხოლოდ სუროგატს წარმოადგენს ნამდვილი ცნებისას. ამისდა მიხედვით, რამდენადაც დასკვნის აქტი ნამდვილ ცნების აზროვნებას ჰგულისხმობს, წინასწარ შეიძლება ვიფიქროთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ნამდვილად იგი ხელმიუწვდომელი იქნება. ყოველ შემთხვევაში, ამდენად იგი განსხვავებული იქნება დიდის დასკვნის აქტებისაგან.

საქმე ისაა, რომ დასკვნის ორივე ფორმა, ინდუქცია, ე. ი. დასკვნა კერძოდან ზოგადისა და დედუქცია — დასკვნა ზოგადიდან კერძოსი, — უშუალოდ ზოგადი ცნების აზროვნებას გულისხმობს. განსხვავება მათ შორის ამ მხრივ მხოლოდ ისაა, რომ პირველს ეს ზოგადი ცნება მოცემულს ანუ ცნობილ მსჯელობაში აქვს მოქცეული, ხოლო მეორეს ახალში ანუ დასკვნილ მსჯელობაში. ჩვენი პერიოდის ბავშვი, მაშასადამე, ვერც ინდუქციის დასკვნას მოახერხებს და ვერც დედუქციისას. მაგრამ ჩვენ ვნახავთ, რომ იგი

მინც გადადის თავის აზროვნების პროცესში ძველიდან ახალზე, მესაქმრებელი გამოჰყავს ზოგიერთი ცნობილი დებულებიდან ახალი დებულება. შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მას დასკვნის უნარი მინც აქვს.

მაგრამ რა სახეს დებულობს მასში ეს უნარი? თუ ბავშვის აზროვნებაში ცნების როლს განსაკუთრებით ერთი რომელიმე ნიშნით აღბეჭდილი დიფუზიური მთლიანი წარმოდგენა ასრულებს, ცხადია, ყოველს მის მსჯელობაში, მაშასადამე, დასკვნისთვის — ამ მთლიანი წარმოდგენის შესახებ იქნება რაიმე დადასტურებული, ანდა, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ამ მთლიანი წარმოდგენის რაიმე ნიშნით აქცენტუალიზაცია იქნება მოხდენილი. მაშასადამე, ბავშვის ყოველს დანასკვ დებულებაში ყოველთვის მხოლოდ კერძო წარმოდგენების შესახებ იქნება მსჯელობა და არასდროს ზოგადი ცნების შესახებ. ამისდა მიხედვით, მისი დასკვნა არც კერძოდან ზოგადის დასკვნა იქნება და არც, პირიქით, ზოგადიდან კერძოსი, არამედ ყოველთვის კერძოდან კერძოსი. დასკვნის ასეთ ფორმას „ტრანსდუქციას“ უწოდებენ და ჩვენთვის ეხლა ნათელი ხდება, თუ რატომაა, რომ 2—3 წლის ბავშვის დასკვნის ჩვეულებრივ ფორმად სწორედ ტრანსდუქციას ასახელებენ.

ავილოთ სანიმუშოდ რამდენიმე მაგალითი:

ც უ ც უ (4.0): უნივერსიტეტში წაიყვანეს, როგორც დაკვირვების ობიექტი. უთხრეს, რომ იქ პროფესორს ნახავდა. რომ დაბრუნდა, მამამ ჰკითხა: „ვინ იყო იქ?“ ბავშვმა უპასუხა: „იქ პროფესორი არ იყო“. „აბა ვინ იყო, იქ რომ კაცი იყო?“ „ის პროფესორი არ იყო: პროფესორი თეთრი კაცია, ის კი თეთრი არ იყო“.

ბავშვი მსჯელობს, რომ ის კაცი, მან რომ უნივერსიტეტში ნახა, არ შეიძლება პროფესორი ყოფილიყო. საიდან გამოყავს ეს მსჯელობა, ე. ი. რა შეადგენს მის წანამძღვრებს? უეჭველად შემდეგი:

1. პროფესორი თეთრი კაცია; 2. იქ რომ კაცი ნახა, ის არ იყო თეთრი; დაასკვნის: მაშასადამე, პროფესორი ვერ იქნებოდაო. ამგვარად, ბავშვი თავის აზრს იმით ასაბუთებს, რომ მას გარკვეული „ცნება“ აქვს პროფესორის შესახებ — „პროფესორი თეთრი კაცია“. მაგრამ არის კი ეს ნამდვილი ცნება? რასაკვირველია, არა. თანახმად იმისა, რაც ჩვენ ბავშვის „ცნების“ შესახებ ვიცით, ჩვენთვის ნათელია, რომ მისთვის პროფესორი „თეთრ კაცს“ ნიშნავს, ე. ი. ერთი გარკვეული ნიშნით აღბეჭდილს მთლიან წარმოდგენას, სახელდობრ, იმ ნიშნით, რომელსაც მასზე განსაკუთრებით ძლიერი შთაბეჭდილება მოუხდენია და ამიტომ მთელი წარმოდგენა თავისი სახით აღუბეჭდავს. და აი, როდესაც ბავშვი ისეთ კაცს ხედავს, რომელიც მასში ასეთ წარმოდგენას არ აღძრავს, მაშინ, ცხადია, ამ შემთხვევაში მას პროფესორთან არ უნდა ჰქონდეს საქმე. მაშასადამე, ბავშვი ამ ერთი კერძო წარმოდგენიდან მეორეზე გადადის და ეს გადასვლა იმ ნიშნის დახმარებით ხდება, რომლითაც ეს მისი კერძო წარმოდგენა აღბეჭდილი. ამგვარად, ამ შემთხვევაშიც უეჭველ ტრანსდუქციასთან გვაქვს საქმე.

იგივე უნდა ითქვას ორივე იმ მაგალითის შესახებაც, რომელიც ზემოთ იყო მოყვანილი. ბავშვი, როგორც ჩანს, ასე მსჯელობს: პატარებს კერვა არ



შეუძლიათ; მე ჯერ ბატარა ვარ. მაშასადამე, მე ჯერ-ჯერობით კერვა არ შემიძლია. ანდა მეორე მაგალითში: „ბაბა-იაგა ბებერია. მე არ ვარ ბებერი. მაშასადამე, მე არ ვარ ბაბა-იაგა“. ბავშვის დასკვნის ტრანსდუქციური ხასიათი, განსაკუთრებით, ამ უკანასკნელ შემთხვევაში ჩანს; სამაგიეროდ, პირველ მაგალითში თითქოს წმინდა დედუქციასთან უნდა გვეკონდეს საქმე. ასეთივე, თითქოს წმინდა დედუქციური დასკვნის მაგალითი სხვა შემთხვევაშიც გვხვდება:

ცუცუ (4,0). დღისით, 12 საათია. ბავშვი ოთახში თამაშობს: დგება სკამზე და ძირს ბტება. კედელზე დაკიდებულ სურათებს თავდაყირა აბრუნებს; მისჩერებია და ხარხარებს: „შეხედ, შეხედ! როგორ არიან კაცები. ეს რომ სხვამ ნახოს, რას იტყვის“, ხარხარებს. მე ვეუბნები: „იტყვის, რომ ცუცუს ჭკუა არ ჰქონიაო“. — „უაკრავად, ვისაც ეს არა აქვს (მჩვენებს შუბლს), ის საავადმყოფოშია“—ო, მიბასუხებს ცუცუ.

უნდა ვიგულისხმობთ, რომ ბავშვი თავის-თავს „უჭკუოდ“ მიტომ არ თვლის, რომ იცის, რომ „უჭკუოები“ საავადმყოფოში იმყოფებიან, ის კი — სახლშია. მაშასადამე, მისი დანასკვი თითქოს უეჭველი ზოგადი დებულებიდან გამომდინარეობს, რომელსაც ბავშვი თვითონ ასე გამოსთქვამს: „ვისაც ჭკუა არა აქვს, ის საავადმყოფოშია“ და ამიტომ იგი თითქოს დედუქციად უნდა ჩაითვალოს. ანდა ერთი კიდევ:

იგივე ბავშვი ისმენს ღიღების საუბარს. ბიძა მისი ლაპარაკობს: „ცხენი ამდენი ეჭენება, მე რომ შევჯექი ფეხიც არ დაძრა“. ცუცუ (მოგვემართავს): „ოცი, იცი, მამიდა, ცხენი რატომ არ წვიდა?“ — „რატომ?“ — „იმიტომ, რომ დაილა“. აქაც ძირითადი დებულება, საიდანაც ბავშვს თავისი აზრი გამოჰყავს, ზოგადი ხასიათისა ჩანს: დაღლილ ცხენს სიარული არ უნდა.

შესაძლებელია, აქ მართლა დედუქციის დასკვნის შემთხვევებთან გვეკონდეს საქმე: ყოველ შემთხვევაში, ეს რომ მართლა ასე ყოფილიყო, თვითონ სიტყვიერი ფორმა სრულიად უცვლელი დარჩებოდა. მაგრამ მაშინ უნდა გვეგულისხმებია, რომ ჩვენს წინაშე ისეთი შემთხვევა დგას, რომელიც ამ პერიოდში გამოჩაყლისის სახით თუ შეიძლება შეგვხვდეს, თორემ მის დამახასიათებელ მოვლენად არავითარ შემთხვევაში არ ჩაითვლება — მით უმეტეს, რომ აქ უკვე ოთხი წლის ბავშვთან გვაქვს საქმე.

ნუთუ არაა შესაძლებელი ვიფიქროთ, რომ, მიუხედავად სიტყვიერი ფორმისა, აქაც იმავე ტრანსდუქციის აქტებთან გვაქვს საქმე! მაშინ ყველა შემოაღნიშნული შემთხვევების ინტერპრეტაცია ასეთი იქნებოდა. მიუხედავად იმისა, რომ ყველგან წანამძღვარად თითქოს ზოგადი დებულება დასახელებული (მატარებს კერვა არ შეუძლიათ; ვისაც ჭკუა არა აქვს, ის საავადმყოფოშია; დაღლილ ცხენს სიარული არ უნდა...), ბავშვი ნამდვილად ყველა ამ შემთხვევაში ზოგად ცნებას კი არა, კვლავ კონკრეტს მთლიან წარმოდგენას ჰკულისხმობს: მას წარმოდგენილი ჰყავს პატარები კერვის უნარ-მოკლებულობის შთაბეჭდილების ქვეშ; ანდა „ჭკუას მოკლებულნი“ — საავადმყოფოში ყოფნის შთაბეჭდილების ქვეშ; დასასრულ, მხედველობაში ჰყავს

დალლი ცხენი, როგორც ერთ ადგილას მდგომი. შეუძლებელი ასეთ ინტერ-პრეტაციაში არაფერია. ხოლო, თუ ეს ასეა, მაშინ სწორედ ეს ინტერპრეტაცია უნდა ვიგულისხმობთ მართებულად, როგორც უფრო ბუნებრივი და ჩვენი პერიოდის ბავშვის აზროვნებისათვის უფრო შესაფერისი. ამისდა მიხედვით, დასკვნის შემთხვევებში ბავშვი ყოველთვის კერძო მთლიანი წარმოდგენიდან კერძო წარმოდგენაზევე გადადის; მაშასადამე, მას ყველგან ტრანსლექციასთან აქვს საქმე; მაგრამ ტრანსლექცია ამ შემთხვევაში უნდა გავიგოთ, როგორც აქცენტუალიზაცია და ნაასკვის წარმოდგენისა იმ ნიშნით, რომელიც წანამძღვარში მოცემულ წარმოდგენაშია აქცენტუალიზაციაქმნილი.

მაშასადამე, ჩვენს პერიოდში ბავშვის დასკვნის უნარი იქაც ტრანსლექციის სახით იჩენს თავს, სადაც გარეგნულად, თითქოს უდაოდ, ინლექციის ან დედლექციის ფორმითაა მოცემული. მაშასადამე, ეს უნარი, ბოლოსდაბოლოს, არა ცნების ახალი ნიშნის ან ახალი მიმართების გამოყვანაში მდგომარეობს, არამედ ერთი წარმოდგენის მეორე წარმოდგენის მსგავს აქცენტუალიზაციაში.

თუ ასეთია ჩვენი პერიოდის ბავშვის დასკვნა, მაშინ გასაგებია, რომ მასში, გარეგნულად ისე, როგორც მსჯელობებში, „შინაგან წინააღმდეგობათ“ ხშირად შევხვდებით. მიზეზი აქაც სავესებით იგივეა, რაც მსჯელობათა შემთხვევებში, სახედლობრ, გარკვეული შინაარსის ცნების უქონლობა და ამის გამო აზროვნების ოპერაციების წარმოება მთლიანი დიფუზიური წარმოდგენების და არა ცნებების მასალაზე.

XI. ნ ე ბ ე ლ ო ბ ა

1. ახალშობილი ბავშვი, უწინარეს ყოვლისა, სენსომოტორული არსებაა: ყოველი სენსორული შთაბეჭდილება მასში იმწამსვე მოტორულ რეაქციას იწვევს და ამასთანავე ეს თვისება მას მთელი წლის განმავლობაში რჩება. მაგრამ ამავე დროს გარემოს აღმზრდელობითი ზეგავლენის გამო ბავშვში შეკავების პროცესებიც იჩენენ თავს და, ზოგი გამლიზიანებლის საპასუხოდ, ნაცვლად თანდაყოლილი მოტორული რეაქციისა, ახალი მოძრაობები ისახებიან: ე. წ. პ ი რ ო ბ ი თ ი რ ე ფ ლ ე ქ ს ე ბ ი, როგორც ცნობილია, უკვე თუ პირველ თვეში არა, მეორეში მაინც მუშავდება და მათი საკმაოდ მკაფიო დიფერენციაცია მეხუთე თვის დასაწყისში შეიძლება დადასტურდეს. ამრიგად, მოცემული გალიზიანების ზემოქმედება ბავშვზე რთულდება: იმის მიხედვით, თუ რა პირობითი რეფლექსია მასში შემუშავებული, ბავშვის რეაქცია ამ გამლიზიანებელზე შეიძლება ასეთიც იყოს და ისეთიც. მაგრამ, რამდენადაც ამ შემთხვევაში მაინც რეფლექსთან გვაქვს საქმე, ის, ისე როგორც მისი შეკავების პროცესებიც, ბავშვის ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე მიმდინარეობს: პირველი წლის ბავშვის გარემო ისეთია, რომ მან სხვაგვარი რეაქციები არც ესაჭიროება.



სამაგიეროდ, მეორე პერიოდის ცხოვრების პირობები მაინც სხვაგვარად იქნებოდა. როგორც ვიცით, აქ ბავშვის წინაშე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელი შეგუების ამოცანებიც დგება. ამ შემთხვევაში, ცხადია, ბავშვის ქცევამ რეფლექტორული ხასიათი უნდა დაკარგოს: მან შემოქმედელი გამოიზიანებლის საპასუხოდ რეაქციის ნებისმიერი არჩევაც უნდა შესძლოს.

პირველი წლის ბოლოს, ერთი შეხედვით მაინც, ბავშვს თითქოს ერთგვარი არჩევანის მოხდენის ძალა უკვე უნდა შესწევდეს. როდესაც მას ორს, მისთვის საინტერესო ობიექტს აწვდი, ნაცვლად იმისა, რომ ერთბაშად შემთხვევით ერთ-ერთ მათგანს სწვდეს, იგი ერთხანს დგება, თითქოს არჩევის აქტს ახდენდეს და მხოლოდ შემდეგ ჰკიდებს ხელს რომელსაღმე მათგანს. მაგრამ ნამდვილად აქ არჩევანთან მაინც არა ვვაქვს საქმე. არჩევანი მაშინ იქნებოდა, რომ ბავშვს ის ცნობიერად განეცადა, რომ იგი თვითონ არჩევის დროს აქტიური ყოფილიყო. ფაქტიურად კი ბავშვი ამ შემთხვევაში სრულად პასიურ როლს ასრულებს: მის წინაშე ორი საგანია და ერთ-ერთი მასზე რაიმე მხრივ (ფერით ან სივრცეში მდებარეობით ან სხვა რომელიმე ობიექტური ნიშნით) მეორეზე მეტ შთაბეჭდილებას ახდენს და ბავშვი სწორედ მას ჰკიდებს ხელს.

ასეთი პასიური არჩევანის შემთხვევები ჩვენი პერიოდის ბავშვს ხშირად აქვს; და ეს მას შესაძლებლობას აძლევს სხვადასხვა ობიექტის შედარებითს ღირებულებას გაეცნოს: ზოგი მეტ სიამოვნებას ჰგვრის მას, ზოგი — ნაკლებს, ზოგი — უფრო გამოსადეგია მისთვის, ზოგი — ნაკლებად. ამრიგად, თითოეული ობიექტი მეტ-ნაკლები ღირებულების მქონედ იქცევა მისთვის და, როდესაც მის წინაშე კვლავ ერთ-ერთი მათგანის არჩევს საკითხი დგება, იგი მათ შემოქმედებას პასიურად აღარ ემორჩილება და მათ უშუალო რეაქციის გამოწვევის შესაძლებლობას არ აძლევს. ნაცვლად ამისა, იგი წინასწარ ითვისისწინებს ამ რეაქციებს და, ამრიგად, მათს ცნობიერ ობიექტივაციას ახდენს. ეს ობიექტივაცია მისთვისაა საჭირო, რომ მათი ღირებულების აწონდაწონვა მოხერხდეს და ერთ-ერთი მათგანის არჩევანი ამის შედეგად განხორციელდეს.

თავისთავად იგულისხმება, რომ ბავშვი თავის რეაქციითა ღირებულების შეფასებასა და მათ შორის არჩევანს ყოველთვის თვითონ როდი ახდენს. ამისათვის მას არც გამოცდილება ჰყოფნის და არც ძალა გამოიზიანებლის სხვა თვისებათა შემოქმედებას საკმარისი წინააღმდეგობა გაუწიოს. იგი მომვლელთა და უფროსთა მუდმივი მზრუნველობის ქვეშ იმყოფება და ეს უკანასკნელნი განუწყვეტლივ ერევიან მის ცხოვრებაში და მის ქცევას ამა თუ იმ მიმართულებას აძლევენ. განსაკუთრებით, ეს ჩვენი პერიოდის ბავშვზე ითქმის. იგი ყოველ ნაბიჯზე დიდების დარიგებას ხვდება: „ეს შეიძლება“, „ეს ასე უნდა“, „ეს ისე უნდა“, „ეს კარგია“, „ეს ცუდია“ და მას შემდეგ, რაც მას უფროსთა გაგების უნარი უჩნდება, მუდამ ამ რჩევისა და აკრძალვის ატმოსფეროში გრძნობს თავს. ამრიგად, თუ რა რეაქცია უნდა აირჩიოს მან, როგორ უნდა მოიქცეს ამა თუ იმ შემთხვევაში, ეს, უმეტეს ნაწილად, დიდების კარნახით განისაზღვრება. რასაკვირველია, ეს გარემოება მას მნიშვნე-



ლოვან დახმარებას უწყევს: იგი ეჩვევა თავისი ქცევისა და მისი საგნის ტიპებისა, მის წინასწარ გათვალისწინებას და, როდესაც დიდების მიხედვით იქცევა, იგი არა მარტო თავისი ქცევის ბუნებრივი შედეგების ღირებულებას ეცნობა, არამედ იმასაც, თუ როგორ აფასებენ მას სხვები: ზოგიერთი ქცევისათვის მას აქებენ, ზოგიერთისათვის კი — აძაგებენ.

ამგვარად, როგორც საკუთარი გამოცდილება, ისე დიდების აღმზრდლობითი ზეგავლენაც, ორივე — ერთიდაიმავე მიმართულებით მოქმედებს: ერთიცა და მეორეც ხელს უწყობს ბავშვს თავისი მოქმედების საგნის ობიექტივაცია სცადოს, იგი წინასწარ გაითვალისწინოს და სწორედ იმის არჩევანი მოახდინოს, რაც შეტი ღირებულების მქონედ ეგულება. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი თავისი მოქმედების მიზნის წინასწარ ცნობიერად დასახვას და, მაშასადამე, ნებდის მიერ მოქმედებას ეჩვევა: რეფლექსის, ინსტიქტის ან უბრალო მიდრეკილების გვერდით ამიერიდან ნებისყოფის აქტიც ისახება.

2. არჩეული მიზანი, დასმული ამოცანა შესაფერის განწყობას ჰქმნის და, მაშასადამე, ფსიქოფიზიკურ ძალებსა და ფუნქციებს სწორედ იმ მიმართულებით ამოქმედებს, რომელიც მის გადასაწყვეტადაა საჭირო. თავს იჩენს ე. წ. დეტერმინაციის ტენდენციის ნამდვილი ნებისყოფის პროცესის ნიშანდობლივ თვისებას წარმოადგენს. იგია, რომ სუბიექტს შესაძლებლობას აძლევს თავისი ძალები სწორედ აღნიშნული ამოცანისაკენ მიმართოს და, სანამ არ გადასწყვეტს, მხოლოდ ეს ამოცანა იჭონიოს მხედველობაში. თავისთავად იგულისხმება, რომ ნებისყოფის აქტების წარმოებასთან ერთად დეტერმინაციის ტენდენციის მოქმედება ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევაშიც იჩენს თავს. თუ წინათ იგი მომენტის სრულ განკარგულებაში იმყოფებოდა, ე. ი. მისი ქცევა ყოველი ცალკე გამლიზიანებლის შემოქმედებით განისაზღვრებოდა და, მაშასადამე, ხანგრძლივად ერთს გარკვეულ მიმართულებას ვერ იცავდა, ესლა მდგომარეობა იცვლება: დასმული მიზანი ბავშვის ძალებს გარკვეულ მიმართულებას აძლევს და ამდენად შეუფერებელ გამლიზიანებელთა მასზე მოქმედებას ანელებს: ბავშვი ერთი მიმართულებით მოქმედებას ეჩვევა.

რასაკვირველია, დეტერმინაციის ტენდენციის მოქმედება პირველ ხანებში ძლიერ სუსტია: მიუხედავად გარკვეული მიზნის დასახვისა, მაინც ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვი იმავე წუთში ივიწყებს მას და ახალ საქმეს ჰკიდებს ხელს, ხოლო დაწყების უმალ მასაც თავს ანებებს და სხვაზე გადადის. მაგრამ რაც დრო გადის, ბავშვის დეტერმინაციის ტენდენცია თანდათანობით მტკიცდება და დაწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანა სულ უფრო და უფრო ადვილი ხდება.

ამ პროცესის მსვლელობაში განსაკუთრებით დიდი როლი სოციალურ გარემოს ეკუთვნის, უწინარეს ყოვლისა, იმ პატარა დავალებების გამო, რომელსაც იგი ბავშვს აკისრებს. დავალებას არავითარი აზრი არ აქვს, თუ ის არ შესრულდა და ბავშვიც იძულებულია იგი ბოლომდე მიიყვანოს, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა გამლიზიანებელთა მთელი რივი ამას ხელს უშ-



ლიდეს. ეს მიტომ ხდება, რომ ბავშვის თავის-თავად ჯერ კიდევ სუსტ ფუნქციონირების ტერმინაციის ტენდენციას მოზრდილთა ავტორიტეტი ეხმარება და ძალა მძლავრდება. ჰმატებს: მას აქვს ბუნებრივი, მას ძალას ატანენ განსაზღვრული საქმე შეასრულოს, მას გამუდმებით ამ მიმართულებით ავარჯიშებენ. ბოლოსდაბოლოს, ბავშვი შემთხვევით ზემოქმედ გამლიზიანებელთა გავლენას ხელიდან უსხლტება და შედარებით გარკვეულს, გეგმიან ქცევას ეჩვევა. მაგრამ ბავშვის ნებულობის განმტკიცებას არა მარტო დავალების მიცემით, არამედ სხვა საშუალებებითაც ეხმარებიან. ისინი მას ამა თუ იმ მოტივს აძლევენ ან უძლიერებენ და ამით შეგნებული მიზნის მიხედვით ქცევას უადვილებენ.

ციალა (2,8) შვილობიას თამაშობს. ის დედა, ხოლო პატარა ცისანა მისი შვილი... რამოდენიმე ხნის შემდეგ იგი ყურადღებას აქცევს: ცისანას სათამაშო ჰქონია ხელში და ძალით ართმევს მას. ბავშვი ტირის. იგი სათამაშოს არ უბრუნებს... „როგორ შეიძლება, შენ შვილს ართმევ სათამაშოს“, ეუბნება ჯუტუ (მოზრდილი ვაჟი). ციალა ერთბაშად შეფიქრდება... და ცისანას სათამაშოს უბრუნებს.

ციალა (2,9). ბავშვს საუზმეს აძლევენ. იგი უარს ამბობს: „არ მინდა ჰამა“. მაშინ დედა ასეთ ხერხებს მიმართავს: „თუ არ ჰამ, აი, ჩააწერს (მიუთითებს ჩემზე: დაკვირვების ოქმს ვწერდი) და მერე ყველა გაიგებს, როგორი ცუდი ბავშვი ხარ“. ციალა ჰამას იწყებს.

განსაკუთრებით საინტერესოა და დამახასიათებელი შემდეგი შემთხვევა:

ციალა — პუსიასთან ერთად კორიდორში თამაშობს. ისინი დარბიან და ხმაურობენ. ციალა ერთბაშად ფეხბაკრფით იწყებს სიარულს:

„ჩუმად, ჩუმად, თორემ მეზობელი გაჯავრდება“—ო, ეუბნება იგი პუსიას: „იცი, მე აქ გავიქეცი და მეზობელი გამიჯავრდა“—ო. ციალა ფეხბაკრფით შევიდა თავის ოთახში.

ყველა ამ მაგალითიდან ნათლად ჩანს, რომ გარემოს გავლენას, მართლაც დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ნებისყოფის განვითარებისათვის. არავითარ ექვს არ ტოვებს ამ მხრივ განსაკუთრებით უკანასკნელი შემთხვევა: ბავშვი აქ თავისთვის საინტერესო თამაშს ერთბაშად ანებებს თავს არა რაიმე აქტუალურად მომქმედი გამლიზიანებლის ზეგავლენის გამო, არამედ იმიტომ, რომ მასზე წარსულის მოგონება იწყებს მოქმედებას, სახელდობრ, იმის მოგონება, რომ მეზობელი გაუჯავრდა. ეს მას ეხმარება თავისი ქცევა გარკვეული მოთხოვნილების თანახმად შეცვალოს მიუხედავად იმისა, რომ ეს უკანასკნელი მის მომენტურ სურვილსა და ინტერესს ეწინააღმდეგება.

ასეთ პირობებში ბავშვის ნებისყოფა თანდათანობით მტკიცდება და ხშირად იგი დამოუკიდებლად აწარმოებს ბრძოლას თავისი სურვილების წინააღმდეგ, რამდენადაც ეს უკანასკნელი შეგნებულად დასახული მიზნის მიხედვით მოქმედებას წინააღმდეგობას უწევს:

ანა (2,8) ხელავს თფშუზე ხილს: „ეს ჩემი ფორთოქლებია, ხომ?“ მე: „არა, ჩემია“. სიჩუმე. ბავშვი ჩაფიქრებულია. ამოიხრავს.



ანა ტირილს იწყებს რალაც მიზნის გამო. მას თვითონვე უნდა თავი დაანებებოდა და ცდილობს თავის-თავს შთააგონოს, რომ იგი კარგ გუნებაზეა: „არა, არა. მე არ ვტირი, მე ვიცინი... ხა, ხა, ხა“ — ამბობს ბავშვი თავისთვის და ძალდატანებით ხარხარებს, თითქო მართლა იცინოდეს.

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვს უკვე გარკვეული ნებელობის ელემენტები მოეპოვება: იგი თავის მისწრაფების საგანს შეგნებულად ირჩევს, მას მომენტის სურვილებსა და მისწრაფებებს უპირდაპირებს და თავისი მოქმედების მიზნად ისახავს. თავის-თავად იგულისხმება, ჩვენს პერიოდში იგი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს ხანგრძლივად თავის ქცევის ამ მიზნის მიხედვით წარმართვას: მოქმედი გამიღიანებლები შედარებით ადვილად ცვლიან მის განწყობას და ამ სახით მისი დეტერმინაციის ტენდენციის სისუსტეს ააშკარავენ. მაგრამ მას მაინც აქვს ასეთი ტენდენციები და, მაშასადამე, იგი მომენტის მორჩილად და წმინდა სენსომოტორულ არსებად აღარ შეიძლება ჩაითვალოს: იგი უკვე ადამიანია, რომელიც თვითონ ეგუება იმ მოთხოვნილებებს, რომელსაც ბუნებრივი გარემო აყენებს მის წინაშე.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის განსაკუთრებით მნიშვნელობა ადამიანის სახეის პროცესში აქაც ნათლად იჩენს თავს. როგორც ცნობილია, ნიშანდობლივი თვისება, რომლითაც ადამიანი ცხოველიდან განსხვავდება, იმაშიც მდგომარეობს, რომ იგი თავისი მოქმედების მიზანს წინასწარ იმუშავებს და მას ამ უკანასკნელის მიხედვით წარმართავს: „ცხოველი რომ ზემოქმედებას ახდენს ბუნებაზე, ეს მისი განზრახვის გარეშე ხდება და თვით ამ ცხოველის მიმართაც შემთხვევით მოვლენას წარმოადგენს: რაც უფრო შორს დგას ადამიანი ცხოველიდან, მისი ზემოქმედების პროცესი ბუნებაზე მით უფრო გეგმიანის, განსაზღვრულის წინასწარ დასახული მიზნებისაკენ მიმართული მოქმედების ხასიათს ღებულობს“, ამბობს ენ გელსი. იგივე აზრი აქვს გამოთქმული მარქსსაც, როდესაც იგი ადამიანის შრომას ცხოველის, მაგ., ფუტკრის შრომას უპირდაპირებს: „ადამიანი არა მარტო ცვლის იმის ფორმას, რაც ბუნების მიერაა მოცემული, არამედ ამავე დროს თავის შეგნებულ მიზანსაც ახორციელებს, რომელიც, როგორც კანონი, მისი მოქმედების ხერხსა და ხასიათს განსაზღვრავს და რომელსაც მან თავისი ნებისყოფა უნდა დაუმორჩილოს“.

მიზნის დასახვის უნარი პირველად ჩვენს პერიოდში ჩნდება და აზრის, იდეის წვდომასთან ერთად ბავშვის ადამიანად მომწიფების პროცესის ერთ-ერთ უდიდეს მონაპოვარს წარმოადგენს. მაგრამ არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ აქ მარტოდენ ამ უნარის ჩანასახთან გვაქვს საქმე, რომელიც შემდეგ პერიოდში დაიწყებს განვითარებას და ასე თუ ისე ჩამოყალიბებულ სახეს მხოლოდ ამ პერიოდის უკანასკნელ წლებში მიიღებს.

1. მიზნის დასახვა და მისი მიხედვით მოქმედება სრულიად შეუძლებელია, სანამ სუბიექტს თავისი თავისა და გარემყარის ურთიერთ დაპირისპირების ძალა აკლია. პირველი წლის განმავლობაში, სანამ ბავშვი წმინდა სენსომოტორულ არსებას წარმოადგენს, მისი „მე“ იმდენად გალესილია მისი მოქმედების აქტებში, რომ იგი გამოცალკეებით, როგორც „მე“, სრულიად არაა მის ცნობიერებაში მოცემული: ბავშვს, როგორც ამბობენ, თვითცნობიერება აკლია. მეორე წლის მიმდინარეობაში ეს მდგომარეობაც იცვლება. მას შემდეგ, რაც ბავშვი თავისი მოქმედების აქტიდან ობიექტის წარმოდგენის გამოყოფასა და მის თავისი ცნობიერების საგნად გადაქცევას ახერხებს, მას შემდეგ, რაც ზოგიერთი ობიექტი, როგორც განსაზღვრული ღირებულების მატარებელი, მისი ცნობიერი მისწრაფების ანუ ნებელობის საგნად იქცევა და, ამგვარად, მის მე-ს უპირისპირდება, ბუნებრივია, რომ მისი გულისყური ამ უკანასკნელისაკენაც მიიმართება. ამ გარემოებას შედეგად მე-ს გამოყოფა ახლავს და ბავშვში თვითცნობიერების პირველი სხივები იჭრება. ეს გარემოება მთელ მის ქცევაზე ახდენს გავლენას.

უწინარეს ყოვლისა, ეს ბავშვის მეტყველებაში იჩენს თავს. მართალია, როგორც უკვე ცნობილია, ნაცვალ-სახელის მე-ს ხმარება არ შეიძლება თვითცნობიერების არსებობის სიმპტომად ჩაითვალოს, ვინაიდან მისი ადრე თუ გვიან დაწყება ბავშვის გარემოზეა დამოკიდებული (უფროსი ბავშვი ჩვეულებრივ გვიან იწყებს მის ხმარებას, ზოგჯერ უფრო გვიან, ვიდრე მას თვითცნობიერება გაუჩნდებოდეს; უმცროსი კი, ალბათ, უფროსის ზეგავლენით, გაცილებით ადრე, უფრო ადრე, ვიდრე მასში თვითცნობიერების დადასტურება შეიძლებოდეს), მაგრამ უეჭველია, რომ „მე“ და მისი ნაწარმოები ფორმები „ჩემი“ და სხვა, — იმის მიხედვით, თუ რამდენად შესაფერის კონტექსტში იხმარება — ყოველთვის ერთგვარ შესაძლებლობას გვაძლევს დავასკვნათ, გვაქვს თვითცნობიერებასთან საქმე, თუ არა. მეორე და, განსაკუთრებით, მესამე წლის ბავშვის ენაში სწორედ ისეთი ცვლილებები იჩენენ თავს, რომ მათი წარმოშევა სხვაფრივ, თუ არა თვითცნობიერების გავლენით, ძნელი ასახსნელი იქნებოდა; ყოველ შემთხვევაში, 1,6-ის ბავშვისათვის მე-სა და მისი ნაწარმოები ფორმების სწორი ხმარება ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენს და ამდენად აქ თვითცნობიერების არსებობაში ექვის შეტანა დაუსაბუთებელი იქნებოდა. განსაკუთრებით საგულისხმოა და უდაოდ სიმპტომატური, რომ ბავშვს პირველად სწორედ ამ ხანებში უჩნდება ზოგიერთი ისეთი ემოციონალური განცდა, რომელიც უეჭველად თვითცნობიერების არსებობას ჰგულისხმობს. ასეთ განცდათა შორის, უწინარეს ყოვლისა, თავმოყვარეობის გრძნობა უნდა დავასახელოთ:

პ ი ლ დ ა (1,9) ხშირად წამოიძახებდა: „მიყურეთ, მიყურეთ“-ო, როდესაც თავისი სკამის მოწვევას ან და ფინჯანის ხელში დაჭერას დამოუკიდებლად მოახერხებდა.

მესამე-მეოთხე წელში თავმოყვარეობის გამოვლენის შემთხვევაში უკვე ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა:



ანამ (3,2), ვინ იცის რატომ, თავის პატარა დას ევას თითზე უცბინა. ამას არაჩვეულებრივი შედეგი მოჰყვა: მამამ ბავშვს სცემა. საშინელი მომენტია მის ცხოვრებაში, რომლის მსგავსიც მას ჯერ არ განუცდია. ბოლოსდაბოლოს, გულამოჩადარი ბავშვი მივირდება მამას და ხელზე კოცნის. თხოვს: „მამა, მაპატიე, აღარ ვიზამ“. მაგრამ მამა უღმობელია. იგი მოითხოვს: „ევას წინაშე უნდა მოიხადო ბოდვიო“. ერთბაშად ბავშვში საშინელმა აფექტმა იფეთქა: იგი ავარდა და დავარდა, დამბზო იატაკზე და ღრიალი მორთო: „ღედას ეთხოვ ბოდვის, მიმის, ოლას (მზარეულ ქალს)“... ძლივს-ძლივით დაამშვიდეს. ჭეშქველია, ბავშვმა თავისი თავის დამცირებელ მიიჩნია თავისი პატარა დას წინაშე ბოდვის მოხდა.

მედიკო (4,0) უნივერსიტეტში უნდა წიყვიანონ ცდებისათვის. დილის ჩაქვის შემდეგ გარბის მამასთან: „მამა, მე დღეს მარგო უნივერსიტეტში წამიყვანს. იქ მე პროფესორი მეთხავს და მერე კინოში წავალთ. მე მისი არ მეშინია; თუ ვერ ვუთხარი, მაშინ მეშინია“... მთელი დღე ემზადება: „ნაღია, კაბა კარგად დამოთოვო... მამა, დღეს ბევრი დუხი დამასხა, თორემ პროფესორი ხელს არ მომიკიდებს“. როდესაც ჩააყვას და წასაყვანად მოამზადეს, მამასთან გარბის: „მამა, დუხი არ დაგავიწყდეს... ბევრი, ბევრი, თორემ სუნი არ მექნება“.

ამავე ბავშვს ჩვეულებად აქვს, როდესაც რასმე შეცდება, ჯერ სიცილი დაიწყოს და შემდეგ ტირილი. როგორც ჩანს, იგი ერთგვარს თავმოყვარეობის შელახვას გრძნობს იმის გამო, რომ შეცდომა ჩაიდინა. ამ ნიადაგზე ადვილად შეიძლება მეორე გრძნობაც გაჩნდეს, რომელიც მორცხვობას უღვეს საფუძვლად. ეს გრძნობა საკმაოდ ადრე იჩენს თავს:

ალოკოს (2,0) წინადადებას აძლევს ლექსი თქვას და ამისათვის ტკბილეულობას პირდებოან. ალოკო იწყებს ლექსს, მაგრამ ჯერ თავის წინსაფარს სახეზე მიიფარებს. ასე ხდება ყოველთვის, როდესაც ლექსის თხრობას იწყებს.

ამრიგად, ეჭვი არაა, თავის მე-ს ცნობიერება ბავშვს უკვე მეორე წლიდან ეწყება და ადამიანის პიროვნების ჩასახვის შესახებ, ამისდა მიხედვით, უკვე ამ დროიდან შეიძლება ლაპარაკი. მაშასადამე, ამიერიდან ბავშვის ქცევა გარკვეული ცენტრიდან მომდინარეობს, რომელიც მას ყველა შემთხვევით გამოიზიანებელთა ზემოქმედების მიუხედავად, გარკვეულ მიმართულებასა და სახეს აძლევს. ეჭვი არაა, ჩვენს წინაშე არაჩვეულებრივ მნიშვნელოვანი მინაღწევა იდგას.

2. პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის სურვილებსა და მისწრაფებებს, ასე ვთქვათ, თავის-თავად უჩნდება საგანი, ბავშვის უნებურად და მისი ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე. ეხლა მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი პირველად ეხლა წვდება, რომ მის სურვილებსა და მისწრაფებებს თავისი ობიექტი აქვთ, რომ ამ უკანასკნელის არჩევა მასზე დამოკიდებული და, მაშასადამე, მას ისეთი მიზნის დასახვა შეუძლია, როგორისაც მოეხსიათება. მაგრამ აქვს კი აზრი, რაც მოგეხსიათება, ის დაისახო მიზნად? რასაკვირველია, არა. თავიდათავი ისაა, შესაძლებელია და მოსალოდნელია მისი განხორციელება, თუ არა. ის, რაც მიუღწეველია, ის არცაა მიზნად დასასახავი. მაგრამ საიდან ეცოდინება ჩვენი პერიოდის ბავშვს რისი განხორციელება შეიძლება და რისი არა? ამისათვის მას ჯერ ხომ არ აქვს საკმარისი გამოცდილება! ამას



იგი მხოლოდ მომავალში შესძლებს. მანამდე კი მისი ახლად გამოღვიძებულ ფუნქცია განუწყვეტლივ და განურჩევლად მოქმედებს: ბუნებრივია, თავისი განვითარების პირველ საფეხურზე იგი თითქმის არაფერს ანგარიშს არ უწევს და ყველაფერს თავისი სურვილის საგნად აქცევს. რას არ მოითხოვს იგი, რას არ იჩემებს? თითქმის ყველაფერს, რასაც მისი თვალი და მისი გონება წვდება. ყველაფრის აჩემება, შესაძლებლისა და შეუძლებლის, აი, პირველი დამახასიათებელი თავისებურება ჩვენი პერიოდის ბავშვისა. მაგრამ იგი მალე რწმუნდება, რომ მის სურვილებს ხშირად მრავალი დაბრკოლება ელობება წინ: ერთის მხრივ, მას თვითონ ობიექტური გარემო არ ემორჩილება, რადგანაც მას თავისი კანონები აქვს და ბავშვის სურვილები მათი ურყევი აუცილებლობითი ბუნების წინაშე იმსხვრევიან; მეორეს მხრივ, არც ადამიანები იჩენენ ხალისს ბავშვის ყველა სურვილების დასაკმაყოფილებლად: პირიქით, ზოგიერთ მათგანს ისინი პირდაპირსა და აშკარა წინააღმდეგობას უწევენ. რასაკვირველია, ბავშვისათვის არც ბუნების კანონის დაურღველობაა გასაგები და არც ადამიანთა წინააღმდეგობა. ამიტომ ერთიცა და მეორეც მასში აღშფოთებასა და პროტესტს იწვევს. ბავშვი გრძნობს, რომ იგი უძლურია როგორც ერთის, ისე მეორის წინაშე და, რაკი ვერაფერს აწყობს, ის სისუსტის სპეციფიკურ რეაქციას, ტირილს მიმართავს. იგი ტირის და კივის, მოითხოვს, რომ მისი სურვილი დაკმაყოფილებულ იქნეს. ესაა ამ პერიოდის ბავშვის ქცევის მეორე დამახასიათებელი მომენტი.

რა თქმა უნდა, არც აჩემება და არც ტირილი ყველა შემთხვევაში ერთი-სა და იმავე ინტენსივობით არ ხდება: ზოგჯერ იგი ნამდვილი ქარიშხლის შთაბეჭდილებას სტოვებს, ზოგჯერ კი ზომიერ ფორმებში მიმდინარეობს. ეს ბავშვის სურვილის ბუნებრივ ენერჯისა და მისი რეაქციის თავისებურებაზე დამოკიდებული, ე. ი. იმაზე, რასაც ჩვეულებრივ ტემპერამენტს უწოდებენ. მაგრამ ამა თუ იმ ხარისხით იგი მაინც ყოველთვის იჩენს თავს და ამდენად ჩვენი პერიოდის ბავშვის დამახასიათებელ თავისებურებად უნდა ჩაითვალოს. — ამრიგად, თავისი „მე“-ს შეგნებისა და ნებელობის განვითარების პირველ მომენტებში ბავშვის ქცევა მეტად თუ ნაკლებად თვალსაჩინოდ იცვლება. ლიტერატურაში ბავშვის ცხოვრების ამ ხანას, ხანას, რომელსაც განსაკუთრებით დაუსაბუთებელი და დაეინებითი აჩემება ახასიათებს, პირველი ეინიანობის ხანას (Trotzalter) უწოდებენ.

3. ჩვენ უკვე ვიცით, თუ რატომ მიმართავს ბავშვი დაუსაბუთებელ მოთხოვნებს. ეხლა საინტერესოა გავითვალისწინოთ, თუ საიდან მომდინარეობს მისი ეინიანობა. შესაძლებელია, ამას საფუძვლად რაიმე განსაკუთრებული პროცესები ედოს, რომელნიც სწორედ ამ პერიოდის ბავშვის ფიზიკურ ორგანიზმში იჩენენ თავს. მაგრამ, მეორეს მხრივ, უეჭველია ისიც, რომ ამ მოვლენას ერთგვარი ფსიქოლოგიური საფუძვლებიც უნდა მოეპოვებოდეს, რომელთა შორისაც განსაკუთრებით თვალსაჩინო ადგილი ჩვენი პერიოდის ბავშვის მსოფლმხედველობას უნდა ჰქონდეს.

შენიშნულია, რომ მსოფლიოში არსებულ მოვლენათა ახსნა ბავშვს ობიექტური სინამდვილის ვითარებიდან კი არ გამოყავს, არამედ საკუთარი

სუბიექტური მღვთმარობიდან გადააქვს მასზე. „რადგანაც თვითონვე სურვილი შეუძლია, აზროვნება, გრძნობა და საკუთარი ნებისდნობა მოქმედება, ყველაფერს სხვასაც იგივე უნდა შეეძლოს“. რასაკვირველია, როგორც შემდეგ თავში დავინახავთ, სუბიექტურისა და ობიექტურის მკაფიოდ გამოყოფვის უნარი მას ჯერ კიდევ არა აქვს. ამიტომ თავისთავად იგულისხმება, რომ აქ ნამდვილ, დასრულებულ ფსიქიკურ პროცესებზე ლაპარაკი არაა. მაგრამ, რაც უნდა იყოს, მაინც უეჭველია, რომ ასეთმა მსოფლმხედველობამ, უწინარეს ყოვლისა, მიზეზობრიობის პრინციპის გაგებაზე უნდა მოახდინოს გავლენა: ბავშვის წარმოდგენით, ყველაფერს, რაც ამ ქვეყნად ხდება, ადამიანის ქცევის მსგავსად, ვოლიციონური ხასიათი აქვს და, მამასადამე, მისი შეცვლა შესაძლებელი უნდა იყოს:

რ ა მ ა ზ (2,3) ეტლში ზის დედასთან ერთად. იჩემებს მართახს. აძლევს; იქნევს ცხენსაკენ, მაგრამ ვერ წვდება... ჯავრობს. „დედა, უთხარი!“, მიმართავს დედას...

ასეთი მაგალითის მოყვანა ბევრის შეიძლება. ხშირია შემთხვევები, რომ, როდესაც ბავშვი თვითონ ვერას აწყობს, უფროსს მიმართავს და თხოვს: „უთხარიო“, თითქოს „ს ა გ ა ნ ს რ ო მ უ ნ დ ო დ ე ს“, მას იგი წინააღმდეგობას არ გაუწევდა. ამასვე ამოწმებს მისი ქცევის სხვა შემთხვევებიც საგნების მიმართ. თუ ეს უკანასკნელი მის სურვილებს არ „ემორჩილებიან“, ბავშვი გაჯავრებული სცემს მათ, თითქოს ამით მათი იძულება შეიძლებოდეს, რომ მის სურვილებს მეტი ანგარიში გაუწიონ. ერთი სიტყვით, შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ბავშვი დარწმუნებული იყოს, რომ საგნებსაც თავისი ქცევის თავისუფალი არჩევა შეუძლიათ; რომ, თუ ისინი მის სურვილებს არ ემორჩილებიან, ეს იმიტომ ხდება, რომ მათ ეს არ უნდათ, თორემ რომ მოენდომებიათ, რა თქმა უნდა, მას წინააღმდეგობას არ გაუწევდნენ. თავის-თავად იგულისხმება, ბავშვი ასეთი რთული მსჯელობის გზით როდი მიდის ამ დასკვნამდე, არამედ ეს რწმენა მას იმ თავითვე და უშუალოდ აქვს მოცემული. ამიტომაც, რომ იგი ასეთი დაყენებით მოითხოვს მათგან დამორჩილებას და ზოგჯერ, როდესაც თვითონ ვერაფერს ხდება, უფროსის დახმარებას მიმართავს: „უთხარი, თორემ მე არ მიჯერის“-ო, თითქოს ეუბნება მას.

ეს რომ ასეა, ეს განსაკუთრებით იქედან ჩანს, რომ ყველაზე უფრო მძაფრად ბავშვის ყინიანობა ადამიანთა მიმართ იჩენს თავს: ტირილი, კვილი არსად ისეთ უკიდურესობას არ აღწევს, როგორც მაშინ, როდესაც ბავშვი ადამიანს მოსთხოვს რასმე: უნდა ვიფიქროთ, რომ ადამიანის ქცევის ნებაყოფლობაზე დამოკიდებულობის აზრს უდაოა ბავშვისთვის და ამიტომაც, რომ იგი თავისი სურვილების ასრულებას განსაკუთრებული დაყენებით მოითხოვს. ამაში იგი გამოცდილებითაც დარწმუნებულია: თუ დაყინებით მოთხოვნას ხშირად მოაქვს სასურველი ნაყოფი, ასეთ შემთხვევაში იგი კიდევ უფრო ყინიანი ხდება. ხოლო იქ, სადაც მას არასდროს არაფერი არ გაუღდის, სადაც იგი მოზრდილთა ნებისყოფის შეურყევლობას ხედავს, იქ ბავშვის ყინიანობა საგრძნობლად იკლებს.



ამრიგად, ბავშვის ქინიანობას მისი მსოფლმხედველობის ის თავისებურე-
ბაც უნდა ედოს საფუძვლად, რომლის მიხედვითაც ყველა და ყველაფერე
მასავით თავისუფლად ირჩევს მიზანს და, მაშასადამე, მასავით ნებელობის
უნარითაა დაჯილდოვებული.

4. ქინიანობის ხანა განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ მესამე წლის გან-
მავლობაში იჩენს თავს, სახელობრ, მაშინ, როდესაც ბავშვი თავის მე-ს
ცნობიერ წვდომას ახერხებს და მიზნის დასახვისა და მოქმედების არჩევის
უნარის დაწყების ელემენტებს ააშკარაებს. ზოგჯერ ეს აღრეც ხდება, ზოგ-
ჯერ გაცილებით უფრო გვიან: ეს ბავშვის განვითარების ტემპზეა დამოკი-
ლებული; ხოლო პრინციპულად იგი პიროვნების ჩასახვის დასაწყის ნაბიჯებ-
თანაა დაკავშირებული. მაგრამ ეს ხანა ხანგრძლივი არაა: იგი სულ ორ-სამ
თვეს გრძელდება და აშკარად გარკვეული კრიზისის ხასიათს ატარებს. ბავ-
შვის გამოცდილება ფართოვდება და იგი ხედავს, რომ ყველა სურვილის
ასრულება არ ხერხდება: ამის საშუალებას არც აღამიანები იძლევიან და არც
საგნები, განსაკუთრებით კი აღამიანები, რომელნიც გამუდმებით მის საქმეში
ერევიან და ხან ერთი ქცევის ნებას არ აძლევენ მას და ხან მეორისას. ბავ-
შვის ნებელობის განვითარება გარკვეულ ნაბიჯს აღგამს წინ: ეხლა იგი თან-
დათანობით ეჩვევა, მართლა, ისეთი მიზნები დაისახოს და თავისი მისწრაფე-
ბის საგნად ისეთი რამ აირჩიოს, რაც თითქმის არავითარ წინააღმდეგობას არ
იწვევს და, მაშასადამე, ყველასათვის გარკვეულ ღირებულების მატარებლად
ითვლება. ბავშვი ეჩვევა ვაარჩიოს ის, რაც მისთვის ღირებულებას წარმო-
ადგენს, იმისაგან, რაც, საზოგადოდ, ღირებულებად ითვლება, და სწორედ ეს
უკანასკნელი აირჩიოს.

ი ნ ვ ა (3,5): „რაც კარგია, გემრიელია ხომ! მაგრამ ზოგიერთი კარგი არაა გემრიელი.
კარგი და ცოტა მკავე არაა გემრიელი“.

ამით ბავშვს, როგორც ხშირად აღუნიშნავთ, იმის თქმა უნდა, რომ მისი
თვალსაზრისით მკავე არაა კარგი, მიტომ რომ გემრიელი არაა; მაგრამ დიდები
მას კარგს უწოდებენ. მაშასადამე, ბავშვი მკაფიოდ არჩევს კარგს სხვისი
თვალსაზრისით და კარგს თავისი საკუთარი თვალსაზრისით: ობიექტური და
სუბიექტური ღირებულება უკვე მისთვისაც არსებობს და რაკი ეს ასეა, რაკი
შეიძლება ღირებულებას ისიც წარმოადგენდეს, რაც მას სუბიექტურად არ
მიაჩნია ასეთად, ე. ი. რაც მას არ მოსწონს, აღარ არსებობს საბუთი იმისათ-
ვის, რომ მან უსათუოდ სუბიექტური ღირებულების მიღწევა მოითხოვოს:
აღარ რჩება საბუთი ქინიანობისათვის. როგორც კი სწვდება
ბავშვი ობიექტური ღირებულების არსებობის აზრს,—რაც მის აღიარებასაც
ნიშნავს,—როგორც კი მოახდენს იგი მის „ინტროცეცციას“, ასეთი ტერ-
მინი რომ ვიხმაროთ, იგი მისი მიხედვით იწყებს მოქმედებას.

1. ბავშვის თამაშს — განსაკუთრებით, პირველი წლის განმავლობაში — წმინდა მოტორული ხასიათი აქვს. როგორც სხეულის სხვადასხვა ნაწილებთან თამაშის პროცესში, ისე — შეიძლება ითქვას — ექსპერიმენტული თამაშის დროსაც, ბავშვის ინტერესი მხოლოდ საკუთარი მოძრაობებისავეა მიმართული. მაგრამ მოძრაობა ხშირად რაიმე მასალასთან არის დაკავშირებული და, ჩვეულებრივ, მასში რაიმე ცვლილებას იწვევს. განსაკუთრებით ხშირად ეს ბავშვის ექსპერიმენტული თამაშის დროს იჩენს თავს: მაგალითად, სათამაშო შეიძლება გატყდეს, წყალი დაიღვაროს და იატაკი დასველოს, თამაშის დროს სილა ერთ ადგილას მოგროვდეს და პატარა ბორცვის სახე მიიღოს... მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი მატერიალური შედეგი თითქმის ყველა თამაშის პროცესს აწლავს თან, ბავშვი მას სრულიად უყურადღებოდ სტოვებს. მდგომარეობა ამ მხრივ არსებითად არც ილუზიის თამაშის პროცესში იცვლება: თავიდათავი აქაც მოტორიკაა, ოღონდ არა თავისთავად, არამედ იმდენად, რამდენადაც იგი თამაშში ნაგულისხმევ მნიშვნელობას, აზრს, აძლევს გარე გამოსახულებას. თავისთავად იგულისხმება, ნივთიერი მასალის გარეშე თამაშის არც ეს სახე წარმოებს და ბუნებრივია, რომ მასალაში იგივე ცვლილებებს იწვევს: ბავშვი რომ სტუმრობიას თამაშობს, ჩვეულებრივ, მაგალითად, სკამებით ოთახებს აგებს, იქვე სუფრას აწყობს, საქმელს ამზადებს. მაგრამ, რადგანაც უმთავრესი აქ იმ ფუნქციის ამოქმედება და ვარჯიშია, რომელიც თამაშს უდევს საფუძვლად, ნივთიერი პროდუქტის შექმნა, რომელიც მთავარი პროცესისათვისაა საჭირო, თავისთავად დამოუკიდებელ ღირებულებას არ წარმოადგენს და ყურადღების ცენტრის გარეთ რჩება.

მოზრდილი ადამიანისთვის, როგორც ცნობილია, სწორედ საწინააღმდეგო განწყობაა დამახასიათებელი. მოტორულს ჩვენთვის მხოლოდ დამოკიდებულები მნიშვნელობა აქვს, მისი ღირებულება იმ როლით გაიზომება, რომელსაც მასალის გადამუშავების პროცესში ასრულებს: ადამიანისთვის შრომა და შემოქმედებაა დამახასიათებელი.

სანამ ბავშვი წმინდა ფუნქციონალური თამაშით კმაყოფილება და თავის ფუნქციითა მოქმედების პროდუქტისადმი სულ გულგრილობას იჩენს, არ შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მასში უკვე ყველა სპეციფიკურმა ადამიანურმა თვისებამ იჩინა თავი. ამიტომ განსაკუთრებით დიდი ინტერესი აქვს საკითხს, თუ როდის და როგორ ხდება, რომ ბავშვის ეს განწყობა იცვლება და ფუნქციითა ფორმალური ვარჯიშიდან მათი მატერიალური შედეგების, მათი პროდუქტების პირველ რიგში წამოყენებაზე გადადის.

ცნობილია კარგად, ბავშვის წინ რომ სათამაშო კუბების პირამიდა ააგო, იგი ცოტა ხნითაც არ შეაჩერებს მასზე თვალს. იგი დაანგრევს მას, რათა ხელახლა ავაშენებოს და ამგვარად მისი დანგრევის ხელახალი შესაძლებლობა მოიპოვოს. ეს იმას ამტკიცებს, რომ ბავშვს თვითონ პირამიდა კი არ აინტერესებს, როგორც ასეთი, არამედ მისი დანგრევა, ე. ი. იმ ფუნქციითა ამოქმედების პროცესი, რომელიც დანგრევის გამოსაწვევადაა საჭირო. ამი-



ტომ გასაგებია, რომ ასეთ შემთხვევაში ბავშვისათვის სულერთია, პირამიდის აუშენებ მას, თუ სხვას რასმე: იგი ყველაფერს ერთნაირად ეპყრობა, ყველაფერს თანაბარი ხალისით ანგრევს. ერთი სიტყვით, შენობა, როგორც ადამიანის მოქმედების პროდუქტი, მისთვის დამოუკიდებელ ღირებულებას ჯერ კიდევ არ წარმოადგენს და ამდენად, როგორც ასეთი, არც არსებობს მისთვის. ეს მდგომარეობა პირველი წლის ბოლომდე გრძელდება.

ცხრილი № 28

ხ ნ ო ვ ა ნ ე ბ ა	ყურადღების მიქცევის შემთ. %
0,9 — 0,11	0
1,0 — 1,2	0
1,3 — 1,5	23
1,6 — 1,8	75
1,9 — 1,11	100

მის წინ ამართულ პირამიდაზე პირველად 1,3 — 1,5-ის ბავშვი აჩერებს თვალს (ცხრილი № 28) და ამით ადამიანის სახვის პროცესში ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ნაბიჯს ადგამს, სახელდობრ, მოძრაობათა საშუალებით მიღებულ პროდუქტის ობიექტურ კონტემპლაციას ახერხებს.

საგულისხმოა, რომ საკუთარი თამაშის პროცესში, საკუთარი მოძრაობებით შემთხვევით ნაწარმოები პროდუქტი ჯერ კიდევ ვერ იწვევს მის ყურადღებას. როგორც აღნიშნავენ, იგი იმდენად გართულია თავისი მანიპულაციებით, რომ ამ უკანასკნელთა მიერ გამოწვეული ნივთიერი ცვლილებების, როგორც ერთი მთლიანი ნაწარმოების, წვდომისათვის მას ხალისი აღარ აქვს.

მაგრამ როდის ხდება, რომ ბავშვი განვითარების შემდეგ საფეხურზე გადადის? როდის იწყებს იგი საკუთარი მოძრაობებით გამოწვეულ ნივთიერ ცვლილებათა, საკუთარი ძალებით შექმნილ პროდუქტთა ობიექტივაციას? ამ საკითხის გამოსარკვევად ჩვენ ერთ-ერთი ფსიქოლოგის შედეგები შეგვიძლია გამოვიყენოთ, რომელიც შემდეგ ცხრილშია მოცემული (ცხრ. № 29).

ცხრილი № 29

წ ლ ო ვ ა ნ ე ბ ა	ობიექტ. შემთ. %
1,0 — 1,5	0
1,6 — 1,8	28
1,9 — 1,11	33
2,0 — 3,0	100

ჩვენ ვხედავთ: საკუთარი პროდუქტის შემჩნევას ბავშვი მხოლოდ მეორე წლის მეორე ნახევარში იწყებს. მაგრამ ეს მხოლოდ საშენი მასალის მიმართ

შეიძლება ითქვას. თუ მასალა სხვაგვარია, მაშინ მდგომარეობა იცვლება მა-
გალითად, ქვიშის მიმართ სხვა შედეგები იქნა მიღებული (ცხრ. № 30)

ცხრილი № 30 (ქვიშიდან ნაკეთების ობიექტივაცია)

წლოვანება	ყურადღების მიქც. შემთხვევები %
1 — 2	0
2 — 3	46
3 — 4	56
4 — 5	86
5 — 6	100

ამრიგად, ჩვენს პერიოდში ბავშვების უმრავლესობა იმდენად მომწიფე-
ბულია, რომ მას ყურადღების მიქცევა შეუძლია როგორც სხვისი, ისე საკუ-
თარი ნაკეთების მიმართაც.

ახლავს თუ არა ამ ფაქტს რაიმე მნიშვნელოვანი შედეგი? შეიძლება ით-
ქვას, რომ საკუთარი ნაწარმოებისადმი ყურადღების მიქცევის აქტით ბავშვის
ცხოვრების სრულიად ახალი, უაღრესად მნიშვნელოვანი პერიოდი იწყება.
ცხოველიც ახდენს განსაზღვრულ ცვლილებებს მასალაში, იგიც უცვლის მას
ფორმას, იგიც ბევრს რასმე აკეთებს და ზოგჯერ გაცილებით უფრო რთულსა
და ხელოვნურს, ვიდრე ადამიანი, მაგალ, თობობას ქსელი ან ჭიანჭველათა
საოცარი შენობები. მაგრამ ჯერ არავის შეუნიშნავს, რომ ცხოველი თავის
ნაწარმოებს საგანგებო ყურადღების საგნად, თავისი დაკვირვების ობიექტად
აქცევდეს და მისი ჭკრეტით რაიმე სიამოვნებას განიცდიდეს. სამაგიეროდ,
ბავშვისათვის სწორედ ესაა დამახასიათებელი: რა წამს იგი თავის ნაწარმო-
ებს შენიშნავს, იგი ერთხანს თვალს არ აშორებს მას, და მთელი მისი ქცევა
ისეთია, რომ ეჭვი არ ჩნდება ადამიანს, რომ ამით იგი ერთგვარ სიამოვნებასაც
კი ღებულობს: ობიექტივაცია თვითონ ჭკვრის მას კმაყოფილებას. განსაკუთ-
რებით საგულისხმოა, რომ ამ ნიადაგზე სოციალური კონტაქტის
ახალი წყარო ჩნდება: ბავშვი არ კმაყოფილდება თავისი ნაწარმოების ცალკე
ჭკრეტით — იგი ცდილობს სხვების ყურადღებაც მიაპყროს მას და მათთან
ერთად დატკბეს.

ვაჯი (1,5). ძალიან უყვარს სათამაშო კუბები. სულ მუდამ რაღაცას აშენებს. როგორც
კი რამე გამოუვა, იმწამსვე დიდებთან მირბის და თავისი ნაწარმოების საჩვენებლად მიჰყავს:
„აი!“ ამბობს იგი ასეთ შემთხვევაში.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ საკუთარი ნაწარმოების ყუ-
რადღების მიქცევა მარტო პასიური კონტემპლაციის განწყობას იწვევდეს
ბავშვში; პირიქით, იგი ხელახლა ასეთივე ნაწარმოების გაკეთების ურყევ
ტენდენციას აღძრავს; ბავშვი ხელახლა იწყებს იმავე პროდუქტის განმეორე-
ბით აღდგენის ცდას და ზოგჯერ ამას საკვირველი და შეუწელებელი ხალი-
სით იმეორებს. ამრიგად, საკუთარი ნაწარმოების ჭკრეტა ბავშვში აქტიურ



განწყობასაც იწვევს. ამ მხრივ მდგომარეობა მოტორულ ფუნქციონალურ ვარჯიშს მოგვაგონებს, რომელიც იმაში იჩენს თავს, რომ პირველი პერიოდის ბავშვი არასდროს არ კმაყოფილდება რომელიმე მოტორული ფუნქციის ერთხელ ამოქმედებით, ამა თუ იმ მოძრაობით: პირველ ცდას უთუოდ მეორეც სდევს თან, მეორეს — მესამე და ხშირად ეს რამოდენიმე ათეულჯერ მეორდება. ერთი სიტყვით, აქაც და იქაც ერთხელ მომხდარ ცდას მისი რეპროდუქციის ურყევი ტენდენცია სდევს თან. განსხვავება მხოლოდ იმაშია, რომ პირველ შემთხვევაში, ე. ი. მოტორული ვარჯიშის შემთხვევაში ბავშვის გულისყური თვითონ მოტორული აქტისკენ არის მიმართული, ხოლო მასალა, რომელზეც ეს აქტი ვარჯიშობს, მისთვის სრულიად არაა საინტერესო; მეორე შემთხვევაში კი საწინააღმდეგო განწყობასთან გვაქვს საქმე: ბავშვის ყურადღება აქ თვითონ მასალისკენ არის მიმართული, რამდენადაც ამ უკანასკნელის გაფორმებით გარკვეული ნაწარმოების მიღებაა ნაგულისხმევი. რაც შეეხება მოტორულ ფუნქციებს, რომელთა მოქმედების პროდუქტსაც ეს ნაწარმოები შეადგენს, ისინი ბავშვის საგანგებო ყურადღების გარეშე რჩებიან და მხოლოდ რაიმე დაბრკოლების ან გართულების შემთხვევაში ხდებიან მის საგნად.

შმა ნაწარმოებიდან გამომდინარე რეპროდუქციის ტენდენცია მისს უცვლელი სახით ხელახალ აღდგენას როდი გულისხმობს. პირიქით, თითოეული ხელახალი პროდუქცია მისი გაუმჯობესების მიზანს ემსახურება, და ყოველი ახალი ცდა ახალ ნაბიჯს წარმოადგენს აქეთ მიმავალ გზაზე. ბავშვი რომ თავის ნაწარმოებს არღვევს და შემდეგ ხელახლა აკეთებს, იგი სულ უფრო და უფრო სრულ ფორმას აძლევს მას. აქ იგივე გარემოება იჩენს თავს, რაც, უწინარეს ყოვლისა, მოტორიკის ფუნქციონალური ვარჯიშობისათვის უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად: ბავშვი რომ ერთსა და იმავე მოძრაობას იმეორებს, ამის შედეგი მარტო ის კი არ არის, რომ იგი სულ უფრო და უფრო ადვილად ასრულებს და, მაშასადამე, სწავლობს მას, არამედ, განსაკუთრებით ის, რომ თვითონ მოძრაობა იცვლება, სრულდება, თანდათანობით სულ უფრო და უფრო გარკვეულ სახეს ღებულობს და, ასე ვთქვათ, სულ უფრო და უფრო იხვეწება. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს თითოეული ფუნქცია განსაზღვრულის, მთლიანი ფსიქო-ფიზიკური ორგანიზმის შესაფერი სტრუქტურის მატარებელი იყოს და ამ ფუნქციის შემოქმედებითი აქტიობა მხოლოდ იმ შემთხვევაში იყოს სუბიექტისათვის იოლი და დამაკმაყოფილებელი, როდესაც იგი ამ სტრუქტურის შესატყვისად ხდება. დასაწყისში, როგორც ყველაფერი, კერძოდ, მოტორული ფუნქციებიც დიფუზიური ხასიათის არიან; მათი განმეორების ტენდენცია თავიდანვე ჩნდება, და ერთი და იგივე მოძრაობა მანამ მეორდება, სანამ იგი, შედარებით, დასრულებულსა და დახვეწილ სახეს არ მიიღებს. ერთი სიტყვით, ყოველ ფუნქციას დასრულების, ჩამოყალიბების, ინდივიდუალური დახვეწის შინაგანი ტენდენცია ახლავს თან, და ეს ტენდენციაა რომ სუბიექტში მისი რეპროდუქციის იმპულსს უდევს საფუძვლად.

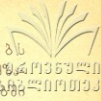


თუ ეს ასეა, მაშინ გასაგები ხდება, თუ რატომაა, რომ ბავშვი, ერთი მხრივ, თითქოს ტყდება თავისი ნაწარმოების ჰერეტიკით, მაგრამ ამავე დროს იგი უთუოდ მის დარღვევასა და ხელახლა გაკეთებასაც იწყებს. როგორც ჩანს, ნაწარმოების ჰერეტიკა მართო კმაყოფილებას როდი აღძრავს მასში, არამედ, ფორმის უსრულობის გამო, ერთგვარ უკმაყოფილებასა და ამასთან ერთად, მისი დასრულებისა და დახვეწილობის მიზნით, ხელახალი შემოქმედების მიწრაფებასაც.

2. იბადება საკითხი: რას ჰქმნის ბავშვი? რა სახე აქვს მის ნაწარმოებს? როდესაც ადამიანს რაიმე ნივთიერი მოთხოვნილება აქვს, იგი შესაფერი მასალიდან განსაზღვრულ პროდუქტებს ჰქმნის და თავის მოთხოვნილებას მათი საშუალებით იკმაყოფილებს. ასეთ შემთხვევაში ჩვენ მომსახურების ან შრომის შესახებ ვლაპარაკობთ. ჩვენი პერიოდის ბავშვზე ეს, რასაკვირველია, არ ითქმის. როგორც ვიცით, მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაზე, ჩვეულებრივ, მოზრდილები ზრუნავენ, და საჭირო ნივთიერი პროდუქტების შექმნა მის სუსტ ძალებს ჯერ კიდევ არ ევალება. მაგრამ ბავშვს, თავისი მოტორული ფუნქციების მოქმედების დროს, აუცილებლად მაინც რაიმე მასალასთან უხდება საქმის დაქვერა, და გასაგებია, რომ მასში ძალაუვნებურად ამ მასალის გაფორმების ტენდენცია იჩენს თავს. რამდენადაც თამაშის შინაარსს ფუნქციონალური ტენდენცია იძლევა, ნივთიერი მასალის გაფორმების ტენდენციას, უწინარეს ყოვლისა, თამაშის ნიდაგზე უხდება ამოქმედება. ამგვარად, თამაშში ახალი ნაკადი იჩენს თავს, ნაკადი, რომელიც მისს თავისებურ სახეს, ე. წ. კონსტრუქტულ თამაშს ჰქმნის.

კონსტრუქტული თამაშის პროცესში ბავშვის ყურადღება ფუნქციისაკენ კი არა, ნივთიერი მასალის გაფორმებისაკენაა მიპყრობილი, რადგანაც აქ მის მთავარ ინტერესს ძალთა ფორმალური ვარჯიში კი არა, ამ უკანასკნელის შედეგად მიღებული ნივთიერი პროდუქტი შეადგენს. მაშასადამე, აქ, ერთის მხრივ მაინც, იმ განწყობასთან გვაქვს საქმე, რომელიც ზრდადასრულებული ადამიანის მომსახურების ან შრომის პროცესებს უდევს საფუძვლად. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ კონსტრუქტული თამაშის პროცესში სწორედ ის ფუნქციები პოულობენ თავისი რეალიზაციის შესაძლებლობას, რომელნიც თავის დროზე სერიოზული, მიზანდასახული საქმიანობის სახით იჩენენ თავს.

კონსტრუქტული თამაშის ყველაზე უფრო მარტივ ფორმას ე. წ. შენების თამაში (Bauspiel) წარმოადგენს. ამ საკითხის ერთ-ერთი მკვლევარი ასე აგვიწერს მისი განვითარების მიმდინარეობას: პირველი წლის ბავშვი მის განკარგულებაში მყოფ ასაშენებელ მასალას ისე ეპყრობა, როგორც ყოველსავე სხვა მასალას; რისამე ასაშენებლად როდი იყენებს მას, არამედ მასზე სწორედ იმ მოტორულ ფუნქციას ამოქმედებს, რომლის გავარჯიშებაც იმ მომენტში მისი მთავარი ინტერესის საგანს შეადგენს: „კუბები იქნება, ჯოხები, სილა, თუ პლასტილინი, — პირველი წლის ბავშვი ყველა ამ მასალას ან ხელს უსვამს, ერთმანეთზე ურახუნებს, ჭყლეტს ან ხელს უჭერს“, — ერთი სიტყვით, იგი მას, შეიძლება ითქვას, არასპეციფიკურად ეპყრობა.



ამას მეორე ხანა სდევს თან. აქ ბავშვი ჯერ კიდევ არ ცდილობს თავისი მასალის ფორმის შეცვლას. სამაგიეროდ, იგი მზარეული ფორმებით სარგებლობს და ამა თუ იმ მასალას ამ ფორმებში ათავსებს: მაგალითად, რომელიმე ჭურჭელში სილას ჰყრის ან წყალს ასხამს, სცლის და ხელახლა ავსებს მას, ერთ კუბს მეორეში სდებს; თუ ეს მოსახერხებელია, კოლოფს თავს ხდის და ხელახლა ხურავს. წმინდა არასპეციფიკურ დამოკიდებულებას აქ უკვე ადგილი აღარა აქვს, მაგრამ მასალის ფორმას ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ სცვლის. ამის ნაცვლად იგი მეორე მასალის დახმარებას მიჰმართავს.

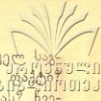
მასალისადმი მოპყრობა მისი ობიექტური თვისებების მიხედვით სხვა შემთხვევაში იჩენს თავს: რვა თვის ბავშვი თავის სათამაშო კუბს ძირს დებს, წაქცევს და ხელახლა იმავე ადგილას დებს — კუბი ისეთი აგებულების არის, რომ ასეთი მოპყრობა განსაკუთრებით შეეფერება მას. შემდეგ ერთ კუბს მეორეზე ათავსებს, გადმოაგდებს და მერე ხელახლა იმავე მანიპულაციას იმეორებს. ასეთი თამაში 1,0 — 1,6-მდე გრძელდება.

ამის შემდეგ ბავშვი, ჩვეულებრივ, ორის ნაცვლად სამსა და მეტ კუბს იყენებს და თანდათანობით ორგანზომილებიან შენებას იწყებს. ამ მომენტიდან დაწყებული, იგი განსაკუთრებით გატაცებით იწყებს თამაშს თავისი სამშენებლო მასალით — კუბები იქნება ეს, თუ სხვა მასალა, სულ ერთია.

სამწუხაროდ, ჩვენ არა გვაქვს შესაძლებლობა გავითვალისწინოთ, თუ რა სახის ან ფორმის „შენობებს“ აგებს ბავშვი. ეს საკითხი ჯერ კიდევ თითქმის სრულიად შეუსწავლელია. ყოველ შემთხვევაში, ერთი რამ ცხადია: გარკვეული მნიშვნელობა ბავშვის „შენობებს“ ჯერ კიდევ არა აქვთ; ხშირად აღნიშნავენ, რომ მას წარმოდგენაც კი არა აქვს, რომ იმას, რასაც ის აგებს, შეიძლება რაიმე საგნობრივი მნიშვნელობა ჰქონდეს.

მაშ რა იტაცებს ბავშვს? რას აგებს იგი? თუ მის „შენობას“ არავითარი შინაარსი არა აქვს, მაშინ რაღას წარმოადგენს იგი მისთვის? რას სჭერტს და რით ტყდება ან შემდეგ რისი რეპროდუქციის იმპულსს გრძნობს იგი?

ჩვენს მეცნიერებაში ამ ხანას თავისუფალ ფორმათა თამაშის ხანად სთვლიან და მართლაც, ბავშვის მთავარ ინტერესს ამ ხანაში სწორედ ფორმა შეადგენს: მას თავის ანაგებთა მნიშვნელობა არც კი ესმის — ასეთი რამ არც კი არსებობს მისთვის. სამაგიეროდ, მისი ფორმა ან, ჩვეულებრივი ტერმინოლოგიით, მისი ფიგურალური მხარე, აი, ის, რაც ამჟამად ბავშვის ყურადღების ცენტრშია მოთავსებული. მაშასადამე, მისი ჰერეტისა და შემდეგ მისი რეპროდუქციის საგანს სწორედ ეს ფორმა, ეს ფიგურალური მხარე შეადგენს. ერთ-ერთი ავტორის სიტყვით, ბავშვი ამ ხანაში ფორმითი კანონზომიერების არაჩვეულებრივ მაღალ დონეს აღწევს, მიუხედავად იმისა, რომ მისი შენობები სრულიად მოკლებულნი არიან ყოველს საგნობრივ მნიშვნელობას. მართალია, ყოველთვის ასეთ მაღალ დონეს ჩვენი პერიოდის ბავშვი ვერ აღწევს, მაგრამ, ყოველ შემთხვევაში, უდაოა, რომ მისი უნარი ფორმათა სახვისა უეჭველი განვითარების გზაზე დგას.



მაგრამ თუ ბავშვის ფორმები მართლა მოკლებულნი არიან ყოველ საფეხურზე ნობრივ შინაარსს, მაშინ რითღა უნდა აიხსნას მათი გაუმჯობესების უნარი? რა უღევს საფუძვლად ახალისა და უკეთესი ფორმებისაქენ სწრაფვას? ჩვეულებრივ, გაუმჯობესებელი ფორმის ძიებას გარკვეული შინაარსის ადექვატური გამოსახვის იმპულსი ჰქმნის. ასეთი რამ ჩვენი პერიოდის ბავშვს არა აქვს. მაშასადამე, ასეთი იმპულსი სხვაგან უნდა ვეძიოთ.

როგორც ქვემოთ დავინახავთ, ადამიანს იმათივთვე რამოდენიმე გარკვეული გამოკვეთილი ძირეული ფორმა აქვს და ყველაფერი, რასაც მისი ხელი ხედება, ამ ფორმებისაქენ მისწრაფების იმპულსით არის აღბეჭდილი: ყოველი ფორმა თავისი გამოკვეთილისა და დახვეწილი სახის რეალიზაციისაქენ მისწრაფის — იგი ცდილობს ამ ძირეულ ფორმებს დაუახლოვდეს და მათი გარკვეული სახე მიიღოს. ამისდა მიხედვით, როდესაც ბავშვი რაიმე მასალას აფორმებს, მიღებული ფორმის, როგორც ობიექტურად მოცემულის ჰერეტიკა, მასში შინაგან ტენდენციას აღძრავს მისი გაუმჯობესება, მისი გამარტივება, მასში ძირეული ფორმების გამოკვეთის რეალიზაცია სცადოს. მაშასადამე, იგი შინაგანად ხდება იძულებული უკეთესი ფორმების ძიება დიფყოს და ესაა, რომ ჩვენს პერიოდში ფორმითი სახვის განვითარების იმპულსს იძლევა.

3. გარდა შენებისა, ბავშვს პლასტიკური სახვის მისწრაფებაც აღრე უჩნდება. რა თქმა უნდა, გარემოს ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. იქ, სადაც თიხა და პლასტილინი მოიპოვება, პლასტიკური სახვის მისწრაფება უფრო აღრე იჩენს თავს, ვიდრე იქ, სადაც ასეთი რამ ბავშვს არ გააჩნია. მაგრამ ცომი და ტალახი მაინც ყველგან იშოვება და აი, სადაც სხვა მასალა არაა, ბავშვი იძულებული ხდება ამათ მაინც მიმართოს და თავისი სახვითი მისწრაფება მათი გაფორმების ცდით დაიკმაყოფილოს.

პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის დამოკიდებულებას ამ მასალისადმი წმინდა არასპეციფიკური ხასიათი აქვს: ბავშვი არავითარ ყურადღებას არ აქცევს მის ობიექტურ თვისებებს და თავის რეაქციებს ამ თვისებათა მიხედვით კი არ განსაზღვრავს, არამედ იმ შინაგანი იმპულსების მიხედვით, რომელიც ამ დროს მის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში მოქმედებს. ეს მდგომარეობა კარგა ხანს გრძელდება. სანამ ბავშვი პლასტიკური მასალის თავისებურებას გაიცნობდეს, მის რეაქციებს მუდამ არასპეციფიკური ხასიათი რჩებათ და მეორე-მესამე წლის განმავლობაში, შეიძლება ითქვას, პლასტიკური სახვა ჯერ კიდევ სრულიად უცხოა ბავშვისათვის.

მაგრამ რაგინდ არასპეციფიკურადაც უნდა მოეყრო პლასტიკურ მასალას, იგი თავის სპეციფიკურ თვისებებს მაინც ადვილად იჩენს: იგი ადვილად იცვლის ფორმას. განსაკუთრებით უნდა ითქვას ეს ხელის მოჭერის ან ძირს დარტყმის შემთხვევაში, რასაც, როგორც ცნობილია, ორი-სამი წლის ბავშვის მანიპულაციათა შორის ყოველთვის დიდი ადგილი უკავია. ასეთი მოპყრობის შედეგად პლასტიკური მასალა იმდენად თვალსაჩინოდ იცვლის ფორმას, რომ შეუძლებელია ბავშვმა ამას ყურადღება არ მიაქციოს; ხოლო, როგორც კი აღმოაჩენს მასალის ამ ახალ, მისთვის უცნობ თვისებას,



იგი იმწამსვე სარგებლობს ამით და თავის შემდეგ მანიპულაციებს ამ ახლად აღმოჩენილი თვისების მიხედვით წარმართავს. ასე იწყება ახალი ნაგლეჯების მიხედვით განვითარების გზაზე: ბავშვი სპეციფიკურ დამოკიდებულებას იჩენს პლასტიკური მასალის მიმართ. იმ მრავალ მანიპულაციითაა შორის, რომელსაც ბავშვი პლასტიკური მასალის ფორმის შესაცვლელად მიმართავს, ძალიან მალე იგი ისეთებზე ჩერდება, რომელთა საშუალებითაც მიზნის მიღწევა ყველაზე უფრო ადვილად და სწრაფად შეიძლება: კუცეტა, მოგლეჯა, მოხრა და სხვ. გაბატონებულ მანიპულაციებად იქცევა და ბავშვი ეხლა ყველაზე მეტი ხალისით სწორედ ამით მიმართავს. ამიტომაც, რომ ლიტერატურაში ამ ხანას ზეღვის ხანა (Knetstadium) უწოდეს.

შემდეგი მნიშვნელოვანი ნაბიჯი იმით იწყება, რომ ბავშვი პლასტიკურ მასალას პატარ-პატარა ნაწილებად ჰგლეჯს და ამგვარად ისეთ მასალას იძენს, რომლითაც ჩვეულებრივი შენების თამაშის გამართვა შეიძლება. და, მართლაც, ახალი ნაბიჯი სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი პლასტიკურ მასალას შენების მიზნით იყენებს.

მართალია, ერთხანს მას მარტო ნაწილების გლეჯა აკმაყოფილებს, მაგრამ მალე თვითონ ამ ნაწილების სივრცეში განლაგებასაც აქცევს ყურადღებას და, რაც მთავარია, ამიერიდან მას განსაზღვრული ფორმითი პრინციპების მიხედვით აწარმოებს. ჯერ ერთს მეორეზე აწყობს და ამით სვეტის მაგვარ ფორმას ღებულობს. კიდევ უფრო ფართო გამოყენების შესაძლებლობას აძლევს ამ ფორმითს პრინციპებს პლასტიკური ნაგლეჯების სიბრტყეზე განლაგება, აქ შემდეგი თანმიმდევრობაა დადასტურებული: 1. ყოველი ახალი ნაგლეჯი წინანდელის ახლო თავსდება. 2. ამ შემთხვევაში ერთგვარი მიმართულების მტკიცე დაცვა ხდება: ნაგლეჯები ან თვითონ ბავშვისა და ან საწინააღმდეგო მიმართულებით ლაგდება. 3. რიგი გარკვევითაა დაცული, მაგრამ არა სწორი, ხაზისებური მიმართულებით, არამედ წესიური მრუდის სახით, რომელიც ხშირად ბავშვის ხელის რადიუსით მოხაზული ნახევარი წრის ფიგურის სახეს ღებულობს. 4. ზოგჯერ განლაგება სწორი ხაზის მიმართულებით ხდება; ამ შემთხვევაში ბავშვი მაგინდას ან იმის კიდეს მიჰყვება, რაზედაც თავის პლასტიკურ მასალას ალაგებს, და ეს მას სწორი ხაზის მიღების შესაძლებლობას აძლევს. ოღონდ აქ ერთეულებს შორის გარკვეული მანძილი კი არ არის დატოვებული, არამედ ისინი ერთი მეორეზე არიან მიდებულნი; ასე რომ მთელი რიგი მთლიანი ჯაჭვის შთაბეჭდილებას სტოვებს.

ამრიგად, განვითარების ამ საფეხურზე პლასტიკური სახვის წინსვლა შენების ფუნქციის დახმარებით ხდება, და იგი უბრალო რიგებისა და მარტივი ორნამენტული ფორმების შემოქმედებით განისაზღვრება. მაგრამ აქ ამავე დროს ნამდვილი პლასტიკური ფორმების შექმნაც ხერხდება: პლასტიკური მასალის პატარ-პატარა ნაგლეჯების ერთი მეორეზე დაწყობის შედეგად, როდესაც ეს ვერტიკალური მიმართულებით ხდება, სვეტისმაგვარი წარმონაქმნი ჩნდება, ხოლო ჰორიზონტალური დალაგების შემთხვევებში — ჯაჭვის მსგავსი პლასტიკური ფიგურა.

შემდეგი განვითარება თვითონ ცალკე ელემენტთა ფორმის შეცვლის მიმართულებით წარმოებს. ბავშვი რომ თიხას ან პლასტილინს შეხება, მაგალ., ძირს ცემს ან მაგიდაზე აგორებს, მისი მანიპულაციები რითმულად მეორდება, და ამის შედეგად თიხა ან პლასტილინი გარკვეულ ფორმას იძენს. პირველ შემთხვევაში იგი ბრტყელდება და, ბოლოსდაბოლოს, ბრტყელი ფირფიტის სახეს ღებულობს; მეორე შემთხვევაში რგვალდება და გრძელდება და ბავშვის წინაშე — მისი განზრახვის დამოუკიდებლად — გარკვეული ფორმის მქონე ძელი ჩნდება. შემდეგი მანიპულაციები ამ უკანასკნელის ორივე ბოლოს შეერთებას იწვევს ან მათს უბრალო ურთიერთ დაახლოვებას, და ეხლა ახალი ფორმა ჩნდება — რგოლი ან რკალი. იმ შემთხვევაში, როდესაც ბოლოები ურთიერთს არ უერთდება, შეიძლება სპირალის ფორმაც გაჩნდეს. ასე წარმოიშვებიან, შემთხვევითი მანიპულაციების ნიადაგზე, პირველი ფორმები: ფირფიტა, ძელი, რგოლი, სპირალი.

თავისთავად იგულისხმება, მათი თავდაპირველი სახე მაინცდამაინც გამოკვეთილი არაა: ის მხოლოდ დაახლოებით ჰგავს თითოეულს აღნიშნულ ფორმას. მაგრამ საკმარისია ერთხელ მაინც შეამჩნიოს ბავშვმა, რომ მის მიერ სახეცვლილი მასალა გარკვეულ ფორმას ღებულობს, რათა იმ წამსვე მისი გაუმჯობესებული სახით რეპროდუქციის იმპულსი იგრძნოს და, ამ უკანასკნელის გავლენით, მას თანდათანობით სულ უფრო და უფრო გამოკვეთილი სახე მისცეს. ასე ჩნდება და ვითარდება ბავშვის პლასტიკის ძირითადი ფორმები.

ჩვენ ვხედავთ — როგორც მათი ჩასახვა, ისე მათი შემდეგი განვითარებაც საგნობრივი მნიშვნელობის ზეგავლენის გარეშე და, მაშასადამე, მარტო ცენტრალური ფაქტორების ზემოქმედების გამო ხდება.

ამრიგად, როგორც შენების თამაშის პირველ პერიოდში, ისე პლასტიური სახვის განვითარების პირველ ხანაშიც ჩვენს წინაშე ერთიდაიგივე მოვლენა იჩენს თავს: ბავშვი თავის ნამოქმედარში, ჩვეულებრივ, ყოველს საგნობრივ მნიშვნელობას მოკლებულს, მაგრამ სრულიად განსაზღვრულ ფორმებს ხედავს. ფორმათა დახვეწისა და დასრულების ტენდენციის ზეგავლენით, რომელიც ყოველი მიღებული ფორმის განცდიდან გამომდინარეობს, იგი მათი ხელახალი რეპროდუქციის იმპულსს გრძნობს და მათ სულ უფრო და უფრო გამოკვეთილსა და დამთავრებულ სახეს აძლევს.

4. იგივე მოვლენა იჩენს თავს ბავშვის სახვითი მოქმედების სხვა შემთხვევაშიც. ამათგან ყველაზე უკეთ ბავშვის ხატვაა შესწავლილი. როგორც ცნობილია, ბავშვის სათამაშოთა შორის ნახშირი, ცარცი და მეტალდე ფანქარი განსაზღვრული დროიდან, განსაკუთრებით, თვალსაჩინო ადგილს იკავებს. ჩვენ არ შევჩერდებით ნახშირისა და ცარცის ხმარებაზე: მათ უპირატესობას ის შეადგენს, რომ ეს მასალა ყველგან მოიპოვება და, მაშასადამე, უმკველია, ყოველი ბავშვისათვისაა ხელმისაწვდომი. სამაგიეროდ, ფანქარი ან ქალაღი გაცილებით მეტ შესაძლებლობას ჰქმნის ხატვის იმპულსის რეალიზაციისათვის და, მაშასადამე, მისი ზედმიწევნითი დაკვირვებისა და შესწავლისთვისაც.



რასაკვირველია, ბავშვი თავდაპირველად ფანქარსაც არასპეციფიკურად ეპყრობა; იგი ისე ექცევა მას, როგორც ყოველგვარს სხვა მასალას, რომელიც — აქტუალური ფუნქციის მიხედვით — შეიძლებოდა მას შესაფერის სათამაშო მასალად გამოდგომოდა; და აი, ასეთი თამაშის პროცესში შეიძლება იგი ქალაქს მოხედეს, რადგანაც, ჩვეულებრივ, ფანქართან ერთად მას ქალაქიც ეძლევა, და მასზე კვალი დასტოვოს. მაგრამ ჯერ ხნობით ეს კვალი ბავშვზე არავითარ გავლენას არ ახდენს. სპეციალისტთა დაკვირვებით, ბავშვი თავიდანვე ყურადღებას აქცევს ასეთს შემთხვევით გაჩენილ ხაზებს და ინტერესით ათვალთვლებს მათ. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ბავშვის მოძრაობები ხატვის მოძრაობებს წარმოადგენენ და იგი, მაშასადამე, ფანქრით სპეციფიკურად სარგებლობდეს. საქმე ისაა, რომ ფანქრის აქეთ-იქით მოძრაობა სრულიად არ უშლის მას ხელს, სხვათა შორის, ის კვალიც დაინახოს, რომელიც ხაზების სახით ქალაქის ფურცელზე რჩება და შეიძლება ინტერესითაც შეაჩეროს მასზე თვალი. მაგრამ ბავშვის დამოკიდებულება ფანქრისადმი მაინც იგივე რჩება: მისი ქცევა არ იცვლება, იგი კვლავინდებურად თამაშობს ფანქრით არა მარტო როგორც სახატავი იარაღით, არამედ როგორც ისეთი მასალის, რომელზეც ან რომლითაც მოძრაობის ფუნქციონალური ვარჯიშია შესაძლებელი. თავიდათავი აქ ისაა, რომ ბავშვი მიტომ კი არ ამოძრავებს ფანქარს, რომ მას ხატვის ტენდენციის დაკმაყოფილება სწყურია, არამედ მიტომ, რომ მას მოძრაობის ფუნქციონალური ინსტინქტი აქვს და ეს უღევს საფუძვლად მის ქცევას. ამრიგად, თავდაპირველად ბავშვი ფანქარს, ისე როგორც სხვა (სახატავს, პლასტიკურს თუ ასაგებ) მასალასაც სრულიად არა სპეციფიკურად ეპყრობა.

ჩვეულებრივ, მეორე წლის პირველსავე თვეებში მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. საქმე ისაა, რომ ეხლა ფანქრის მოძრაობათა შემთხვევითი კვალი ბავშვის ყურადღებისა და ინტერესის მთავარ საგნად იქცევა: შეიძლება ითქვას, რომ ამიერიდან იგი მიტომ კი არ ამოძრავებს ან ქალაქზე უსვამს ფანქარს, რომ მოძრაობის მოთხოვნილება აქვს და მისი დაკმაყოფილება სწადია, არამედ მიტომ, რომ ამ მოძრაობის სპეციფიკურ ხასიათს სწვდება და ეხლა მისი ამოქმედების ტენდენცია უჩნდება. მას ხელის მოძრაობა კი არ აინტერესებს, როგორც ასეთი, არამედ ფანქრისა, რომელიც კვალს სტოვებს ქალაქზე. ამიტომ გასაგებია, რომ ამიერიდან ბავშვის ქცევა არსებითად იცვლება: იგი ფანქრით თამაშს კი აღარ წარმოადგენს, როგორც წინა საფეხურზე, არამედ ფანქრით ჯდება. უჩველია, მისი თამაშის წინაარსი შეიცვალოს: ნაცვლად მოტორული ფუნქციონალური ვარჯიშისა, ეხლა ჩვენს წინაშე ხატვის სპეციფიკური ფუნქციის ვარჯიში ჩნდება.

თუ წინა საფეხურზე ბავშვისათვის სულერთი იყო, მარჯვენა ხელით აათამაშებდა ფანქარს, თუ მარცხენათი, წალმა დაიჭერდა მას ხელში, თუ უკუღმა, ეხლა ეს სულერთი აღარაა: რაკი მთავარი ამჟამად უბრალო მოძრაობა კი არა, ჯდება, ამიტომ იგი ფანქრის მარჯვენა ხელში წალმა დაჭერას ცდილობს. სპეციალისტთა დაკვირვებით, ეს 1,2-ისა და 1,4 შუა ხდება,

და ამიტომ მათ მიერ აღწერილ ბავშვთა „ხატვის“ დასაწყის თარიღად უფრო ხშირად სწორედ ეს დრო უნდა ვიგულისხმოთ.

ამას მეორე მნიშვნელოვანი გარემოებაც ემატება, რომლის მხედველობაში მიუღებლადაც ბავშვის განვითარების ამ ახალი მიღწევის გაგება შეუძლებელი იქნებოდა. საქმე ისაა, რომ ბავშვს, ალბათ, არა ერთხელ ჰქონია სხვისი ხატვის პროცესის დაკვირვების შემთხვევა. მაგრამ პირველი წლის განმავლობაში მას ჯერ კიდევ არ ესმის, თუ რაა ხატვა. იმ თავისებურ მოძრაობათა აზრს, რომელსაც ხატვა ეწოდება, იგი მხოლოდ მეორე წლის დასაწყისში სწვდება, რადგანაც აზრმდებლობის ფუნქცია, როგორც ვიცით, პირველად ეხლა იღვიძებს. და ამის უშუალო შედეგი ისაა, რომ ბავშვი პირველად ეხლა ამჩნევს, რომ მისი ფანქარი სწორედ ისევე სტოვებს კვალს ქაღალდზე, როგორც მოზრდილთა ფანქარიც ხატვის დროს. ამის შემდეგ მას არაფერი უშლის ხელს, მოზრდილთა სხვა ქცევის ფორმებთან ერთად, ხატვაც თავისი თამაშის სახეთა წრეში შეიტანოს. ასე ხდება, რომ ბავშვის ხატვა ილუზიის თამაშის ერთ-ერთ სახედ იქცევა; და თუ წინათ ფანქართ თამაში მოტორიკის უბრალო ვარჯიშს ნიშნავდა, ეხლა იგი ხატვის მნიშვნელობით წარმოებს და, მაშასადამე, იმ ფუნქციების განვითარებას ემსახურება, რომელნიც ხატვის პროცესში ლებულობენ მონაწილეობას.

ამის მიხედვით, ბავშვის ხატვის პირველი დასაწყისი უფრო ილუზიის თამაშის სახით, უფრო, ასე ვთქვათ, „ხატვობანად“ უნდა წარმოვიდგინოთ, ვიდრე ნამდვილ ხატვად: აქ ბავშვის „ნახატი“ ნამდვილ ნახატს ჯერ კიდევ არ წარმოადგენს, ვინაიდან იგი არაფერს არ გამოხატავს: იგი „ვითომ ხატვა“ და არა ნამდვილი ხატვა; იგი უფრო ნაჯღაბნია, ვიდრე ნახატი. ამიტომაც ბავშვის სახვითი ფუნქციის განვითარების ამ საფეხურს ჯღაბანის ხანას (Kritzelstadium) უწოდებენ.

დადასტურებულია, რომ ჯღაბანის პროცესში ბავშვი რამდენიმე განსხვავებულ საფეხურს განვლის.

ყველაზე ადრე ე. წ. თავისუფალი ჯღაბანა (Schwingkritzeln) იჩენს თავს. იგი პირდაპირი გაგრძელებაა წინა საფეხურის იმ არასპეციფიკური ქცევისა, რომლის შედეგადაც ხშირად, ბავშვის დაუნებურად, უწესრიგო ხაზები და ლაქები ჩნებოდა ქაღალდზე. ერთ-ერთი ავტორი ამგვარად აღწერს ამ საფეხურს: ბავშვს სწრაფად მიაქვს ხელი, ვთქვათ იქით და იძლევა ოდნავ მოხრილ ხაზს, ბრუნდება აქეთ და ხელახლა მოხრილ ხაზს აჩენს ქაღალდზე, ოღონდ ეხლა საწინააღმდეგო მიმართულებით. თითოეული ახალი ხაზი, ჩვეულებრივ, წინა ხაზის ქვემოთ ჩნდება, ზოგჯერ შემოდაც ანდა უწესრიგოდ, ხან ზემოთ და ხან ქვემოთ. მოხრილ ხაზთა ჯღაბანა პირველ ხანებში ბავშვის ხატვის ძირითადი ფორმაა, მაგრამ მის გვერდით ან მის გარდა აქა-იქ მოკლე ხაზებიც ჩნდება, წერტილები, კუთხეები, მრუდე ხაზები; მაგრამ არადროს არ გვხვდება წრეები, ზოგზაგური ხაზები, სპირალები და სხვა ასეთები. ეს მდგომარეობა, დაახლოვებით, ოთხიოდე თვეს გრძელდება და ამის შემდეგ ჯღაბანის პერიოდის ახალი საფეხური იწყება.



ამ ახალ ხანას წრის ჯღაბნის ხანას უწოდებენ. ბავშვი ერთ-ერთ მამად რგვალისა და ოვალური ხაზების ჯღაბნას იწყებს და ეს მდგომარეობა ორიოდ თვეს გრძელდება.

ერთ-ერთი 1,8-ის ბავშვი, რომელსაც ჩვენ აგვიწერენ, უკვე „სხვადასხვა ფორმიან ჯღაბნას“ იწყებს: წინანდელ ფორმებს ეხლა ახალი ემატება — სწორი ხაზები, კუთხეები, ჯვრები, ზიგზაგის ხაზები; მაგრამ ცალკე კი არა, არამედ ერთიერთმანეთზე გადაბმით, ხაზთა უწყვეტი ბადის სახით. რამოდენიმე ხნის შემდეგ ეს ბაღე წყდება და ქალღმერთ ნაჯღაბნის ცალკე გავლენები ჩნდება. ამის შემდეგ ერთი ნაბიჯი კიდევ იდგმება წინ და ბავშვი, შედარებით შეგნებულად, ერთეული ფორმებისა და ხაზების ცალკე ჯღაბნას იწყებს. ამ გზით იგი თანდათანობით თავისი ნაჯღაბნის ურთიერთ-თან გადახლართულისა და ერთმანეთში შერეული ფორმების დიდფერენციაციას ახდენს.

ამიერიდან სულ უფრო და უფრო ხშირია შემთხვევები, რომ იგი ასეთა ცალკე ფორმების ხატვითაა გატაცებული და მალე შედარებით უფრო სწორისა და გამოკვეთილი ფორმების გამოყვანას ახერხებს. აქ იგივე კანონი იჩენს თავს, რაც სახვითი განვითარების სხვა შემთხვევებშიც, სახელდობრ, ძირეულ ფორმათა ჩამოყალიბებისა და დახვეწის კანონი. ჯღაბნის პერიოდის აზრი სწორედ ამაში მდგომარეობს: ბავშვი თანდათანობით ძირეული ფორმების ხატვას ეჩვევა — ხაზი, წრე, სპირალი, ოთხკუთხედი თანდა-თანობით გამოეყოფა ბავშვის ჯღაბნის ხლართს და სულ უფრო და უფრო წესიერ სახეს ღებულობს.

ზოგიერთი დაკვირვებიდან ჩანს, რომ უკვე 1,9-ის ბავშვი თავის ნაჯღაბნს ზოგჯერ გარკვეულ მნიშვნელობასაც აძლევს: ერთი 1,9+10-ის გოგონა რამოდენიმე ხაზს ავლებს ჯვარედინად და განივ და ამბობს: „ეს ღოშა“ (ღროშა). რამოდენიმე დღის შემდეგ (1,9+13) ხატვის დროს აცხადებს: „ვხატავ დედას“ და რამოდენიმე ზიგზაგის პატარა ხაზს ავლებს, რომელიც შედარებით მოგრძო ხაზით ბოლოვდება, და ამბობს „ეს დედაა-ო“. სამართლიანად ფიქრობენ, რომ განვითარების ახალ საფეხურთან გვაქვს საქმე, რომელსაც აქ სიმბოლური ჯღაბნის სახელწოდებით ახასიათებენ. მამასადამე, ბავშვის ასეთი ხასიათის ჯღაბნა და ხატვის განზრახვის შედეგს წარმოადგენს: „რატომ არ უნდა იყოს შესაძლო, რომ პატარა ბავშვის ფანტაზიას ხაზი ადამიანად მოეჩვენოს, თუ კი ხის პატარა ნაქერი დედოფლად და ჯოხი ცხენად ეჩვენება“-ო, აცხადებს იგივე ავტორი. ზოგი ავტორის აზრით, არ არსებობს საბუთი ასეთ შემთხვევაში ბავშვი რისამე გარკვეულის და ხატვის განზრახვა ვიგულისხმობთ: „შეცდომა იქნებოდა ვეფთქარა, რომ პატარა ბავშვი უკვე ამ ხანაში რაიმე მსგავსებას ხედავდეს თავის პროდუქტებსა და იმას შორის, რაც დიდების მეტყველებაში რაიმე სახელითარის აღნიშნული“-ო. და მართლაც, როგორც შემოთავაზდენიანეთ, შეიძლება ჯღაბნას ბავშვისათვის მხოლოდ ილუზიის თამაშის მნიშვნელობა ჰქონდეს.

ასეთ შემთხვევაში სრულიად ბუნებრივია, რომ მან ერთი ნაბიჯი კიდევ გადადგას წინ და მარტო ხატვის, როგორც ასეთის, ილუზიით კი არ დაემა-

ყოფილდეს, არამედ ერთგვარი დიფერენციაცია მოახდინოს და გარკვეული „ხატვის ილუზიაზე“ გადავიდეს: ბავშვი რომ „დედა უნდა დავხატო“, ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს, რომ მას ისეთი ფორმების დახატვა ჰქონდეს განზრახული, რომელიც როგორმე დედას გამოხატავს და რაიმე მხრივ მას მოგვაგონებს, არამედ უფრო სწორი იქნება, თუ ვიგულისხმებთ, რომ ამ შემთხვევაში მხოლოდ დედის დახატვის ილუზიის თამაშთან გვაქვს საქმე: ბავშვი რაღასაც ჯღაბნის და ეს ქცევა მისთვის „დედის ხატვას“ ნიშნავს და არა იმას, რომ გამოჯღაბნილი ფორმა, მართლა, დედის სურათს წარმოადგენს; ანდა, სხვანაირად რომ გამოვთქვათ, ჯღაბნა ნიშნავს „დედის ხატვას“ და არა ნაჯღაბნი — დედას. თუ ეს ასეა, მაშინ ცხადია, რომ ასეთ შემთხვევებს შეიძლება წმინდა ჯღაბნის პერიოდშიც ჰქონდეს ადგილი და, მაშასადამე, ეს ბავშვის ხატვის განვითარების ახალ საფეხურს არ წარმოადგენდეს.

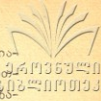
ამგვარად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჯღაბნის პერიოდში რისამე დახატვის განზრახვა სრულიად უცხოა ბავშვისათვის. ამიტომ მისი ნაჯღაბნი ყოველთვის მოკლებულია რაიმე საგნობრივ მნიშვნელობას. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ აქ ჯღაბნას გარკვეული ობიექტური აზრი და მნიშვნელობა არა ჰქონდეს. იგი ქცევის ის ფორმაა, რომელიც ბავშვის თანდაყოლილი სახვითი ფუნქციის ამოქმედებისა და მომწიფების შესაძლებლობას იძლევა: ჯღაბნის პროცესში თანდათანობით ისახება და ყალიბდება ის ძირითადი ფორმები, რომელთა სახითაც, ჩვეულებრივ, ადამიანის სახვის ტენდენცია იჩენს თავს. ამდენად, რათქმა უნდა, სწორია ამ პერიოდის ჩვეულებრივი დახასიათება, რომლის მიხედვითაც იგი ნამდვილი ხატვის უნარის მოსამზადებელ საფეხურად უნდა ჩაითვალოს.

5. ჩვენ რომ ბავშვის შემოქმედების ყველა აღნიშნული ფორმები ურთიერთს შევადაროთ, ვნახავთ, რომ ყველგან ერთი და იგივე გარემოება იჩენს თავს. როგორც შენებასა და ძერწვაში, ისე ხატვაშიც ბავშვი მიწოდებული მასალის გაფორმებას ესწრაფის, მაგრამ — გაფორმებას არა რაიმე განსაზღვრული საგნისას, არა რაიმე გარკვეული მნიშვნელობის სახით, რომლის გამოსახვაც მას სწავლია. არა, როგორც ჩანს, მას ფორმა აინტერესებს თავისთავად.

ამგვარად, საზოგადოდ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის სახვითი შემოქმედების პირველი ხანის აზრს სხვადასხვა მასალის საშუალებით ძირითადი ფორმების გამოსახვის, მათი თანდათანობითი ჩამოყალიბებისა და დახვეწის, ანდა მოკლედ, ფორმების დაპყრობის ცდა შეადგენს.

XIV. სოციალური ქმევა

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალურ ქცევაში საკმაოდ მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება. ამ შემთხვევაში გადამწყვეტ როლს ის გარემოება ასრულებს, რომ ბავშვი ეხლა უკვე პიროვნებას წარმოადგენს, რომელსაც აზრის წყდომის, მიზნის დასახვისა და მისი განხორციელების ცნობიერი ცდის



უნარის ელემენტები აქვს. ეს გარემოება თავისებურ დას აჩენს მის სოციალურ ქცევაზე. როგორც ვიცით, ბავშვი თავის გარემოსთან იმთავითვე ერთგვარს სოციალურ კონტაქტს ამყარებს. მაგრამ ეს კონტაქტი კერძობითი ხასიათისაა, ე. ი. იგი ყოველთვის რომელსავე კერძო პირისაქენა მიმართული. თუ მხედველობაში არ მივიღებთ უმნიშვნელო გამონაკლისებს, ეს პირი ყოველთვის მოზრდილი ადამიანია. სხვანაირად არც შეიძლება იყოს, მიტომ რომ პირველი წლის ბავშვი სუსტია და მზრუნველობას საჭიროებს, რომელსაც მას, რასაკვირველია, მხოლოდ მოზრდილები გაუწევენ.

ეს მღვამარეობა ერთხანს ჩვენს პერიოდშიც გრძელდება. სანამ ბავშვი ოჯახში რჩება, სანამ მისი ორგანიზმი ჯერ კიდევ არაა იმდენად განვითარებული, რომ დამოუკიდებლად სირბილი და თავის ტოლებთან თამაში შესძლოს, იგი უფროსებთან განაგრძობს კავშირს. მისი სოციალური კონტაქტი ძალაუნებურად აქაც კერძობითი ხასიათისაა. მაგრამ არის შემთხვევები, რომ ბავშვი ყოველთვის ოჯახში არ ატარებს დროს. საბავშვო ბაგაში ან სახლში, სადაც ხშირად ბავშვების დიდი რიცხვი გროვდება, მათ ურთიერთთან კავშირის დამყარება უხდებოდა და აქ მათ უკვე სრული შესაძლებლობა ეძლევათ, კერძობითი კონტაქტის ნაცვლად, მეტად თუ ნაკლებად მრავალწევროვანი ჯგუფები შეადგინონ. მიუხედავად ამისა, როგორც უკანასკნელი დროის გამოკვლევები ამტკიცებენ, ბავშვების ურთიერთდამოკიდებულება არსებითად აქაც კერძობით ხასიათს ინარჩუნებს. მართალია, ბავშვი თითქმის მთელ თავის დროს ტოლებში ატარებს, მაგრამ მრავალრიცხოვან ჯგუფებს მაინც ვერ ჰქმნის და თავის ქცევას ჯგუფში ობიექტური პირობების მიხედვით არ განსაზღვრავს. ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის მიხედვით, 855 კოლექტივიდან, რომელშიც 3—4 წლის ბავშვები შედიოდნენ, 796, ე. ი. 93% ორ-ორი წევრისაგან შესდგებოდა. ორზე მეტწევრიანი კოლექტივების რიცხვი დანარჩენ 7% შეადგენდა. ეს იმას ნიშნავს, რომ 3—4 წლის ბავშვისათვის არა მარტო ოჯახის, არამედ საბავშვო ბაგის თუ სახლის პირობებშიც კერძობითი კავშირია დამახასიათებელი. როგორც ჩანს, ბავშვს ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა ერთსა და იმავე დროს რამდენსავე სხვადასხვა პირთან იქონიოს კონტაქტი. ამას არც სხვების დაკვირვება ეწინააღმდეგება. მართალია, ამ დაკვირვებათა მიხედვით, უკვე მეორე წლის ბავშვსაც შეუძლია ერთდროულად ორ პირთან კონტაქტის დაცვა, მაგრამ, როგორც გამოირკვა, კონტაქტი ამ შემთხვევაში ძლიერ ხანმოკლეა და მაშინვე წყდება, როგორც კი თავის ნებაზე იქნებიან ბავშვები მიშვებულნი.

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის უქველად კერძობითი ხასიათის სოციალური კონტაქტი უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. ამ მხრივ, წინა პერიოდთან შედარებით, ახალი არაფერია შექმნილი. მაგრამ სამაგიეროდ, როგორც ეხლავე დავინახავთ, ამ კონტაქტის ფორმა და შინაარსია შეცვლილი; გარდა ამისა, უფრო ფართო ხასიათის კონტაქტის დამყარების, სახელდობრ, მრავალრიცხოვანი ჯგუფების შექმნის უნარიც იჩენს თავს.

2. რაკი ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის კერძობითი კონტაქტები, სიათებელი, ცხადია, მის სოციალურ ქცევას უფრო პირადი დამოკიდებულება ბის ხასიათი ექნება, ვიდრე ჯგუფურისა. ეს დამოკიდებულება ორგანიზაციის და უარყოფითი, რაც ერთის მხრივ, თანხმობისა და თანამშრომლობის და, მეორეს მხრივ, ბრძოლის სახით იჩენს თავს.

ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის დაკვირვებათა მიხედვით, 3-4 წლის ბავშვთა ურთიერთდამოკიდებულებაში ორივე ფორმა გვხვდება, მაგრამ განსაკუთრებით დამახასიათებლად ბრძოლის შემთხვევათა სიჭარბე უნდა ჩითვალოს, მეტადრე, თუ საქმე გვაქვს ვაებთან (45% თანამშრომლობის შემთხვევები, 53% — ბრძოლისა). დადებითი და უარყოფითი ხასიათი არც პირველი წლის ბავშვის სოციალური კონტაქტისათვის არის უცხო. მაგრამ ჩვენს პერიოდში საქმე ახალ გარემოებასთან გვაქვს. რამდენადაც ეს ბავშვი უკვე პიროვნებას წარმოადგენს, იგი ცნობიერად უპირისპირებს თავის მე-სხვებისას და, იმის მიხედვით, თუ რა ღირებულება აქვს ამ უკანასკნელთა ქცევას მისთვის, იგი ან დადებითად ეპყრობა მას, ან უარყოფითად. ამნაირად, თანამშრომლობასა და თანხმობას, ისე როგორც უთანხმოებასა და ბრძოლას აქ შეგნებულნი ხასიათი ეძლევა. მართალია, ეს შეგნებულობა მკაფიოდ ჩამოყალიბებული არაა და არც შეიძლება იყოს, რადგანაც ჯერ-ჯერობით თითონ მე-ს ცნობიერებაც თავისი განვითარების დასაწყისს ფაზისში იმყოფება, მაგრამ იმდენად აქტუალური მაინც არის, რომ ბავშვის ქცევა წინა პერიოდის ქცევისაგან განასხვავოს.

რასაკვირველია, შეგნებული თანამშრომლობისა და ბრძოლისათვის საჭიროა პარტნერის ქცევის აზრი გესმოდეს. ჩვენი პერიოდის ბავშვს ეს უნარი უკვე შექმნილი აქვს და, მაშასადამე, არაფერი უშლის ხელს თავის მოწინააღმდეგეს, თუ თანამშრომელს შეგნებულად მოეპყროს. მაგრამ, ცხადია, ბავშვის გამოცდილების წრე ჯერ კიდევ ვიწროა და მას მხოლოდ ზოგი მარტივი ქცევის გაგების ძალა შესწევს. ბიბანოვას გამოკვლევის მიხედვით, ჩვენი პერიოდის ბავშვის თანაგრძნობის გამოწვევა, უმთავრესად, ტირილს შეუძლია (40%), შემდეგ — ავადმყოფობას (27%), ძირს დაცემას (21%) და ჩხუბს (15%). რაც შეეხება ტირილს, ჩვენ ვიცით, რომ იგი ახლადბადებულის შემთხვევაშიც გადამდებ გავლენას ახდენს. ამიტომ განსაკუთრებით, რომ იგი, ბიბანოვას მიხედვით, საკმაო ხნის განმავლობაში რჩება თანაგრძნობის უპირატეს საგნად. მე-3 წლიდან დაწყებული, ბავშვი შეხვეულ თავს ან თითოს რომ ხედავს ან სხვას რასმე ამის მსგავსს, ტყვილს (ავადმყოფობას) გულისხმობს და ეს გარემოება მასში ერთგვარ თანამშრომლობას (сострадание, Mitleid) იწვევს. იგივე ხდება ჩხუბისა და ძირს დაცემის შემთხვევაშიც: ბავშვი ამათ აზრსაც წვდება და სათანადო ემოციონალური განწყობილებით უპასუხებს. ამ შემთხვევაში რომ მართლა პიროვნების მეტად თუ ნაკლებად ცნობიერ ქცევასთან გვაქვს საქმე, ეს იქედან ჩანს, რომ ბავშვი თავის თანაგრძნობას შესაფერის გამოხატულებას აძლევს: იგი აქტიურ ზომებს იღებს იმისათვის, რომ თავისი პარტნერის მდგომარეობა შეამსუბუქოს. ბიბანოვას მიხედვით, იგი სათანამშრომლებს აძლევს მას (20%), ანუ გე-



შებს (17%), უძახის აღმზრდელს დასახმარებლად (22%), თვითონ ერეკლე ჩხუბში და ეხმარება დამარცხებულს (6,5%) და სხვ. ყველაფერი ეს, რეკვირველია, უშეველად ნებისყოფის ერთგვარ განვითარებას გულისხმობს და, ცხადია, პირველი წლის ბავშვისათვის დამახასიათებლად ვერ ჩაითვლება. კიდევ უფრო მეაფიოდ იგივე გარემოება ბავშვის ანტაგონიზმში იჩენს თავს. ჩვენ უკვე გვქონდა შემთხვევა აღგვენიშნა, თუ რაოდენ დამახასიათებლად უნდა ჩაითვალოს ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ეინიანობა. იგი ბრძოლის თავისებური ფორმაა, რომელსაც ბავშვი განსაკუთრებით დიდების წინააღმდეგ მიმართავს. მაგრამ ბავშვი არა მარტო მოზრდილთა მიმართ იჩენს ბრძოლის ხალისს: ანტაგონიზმი ბავშვთა ურთიერთ დამოკიდებულებაშიც შეიძლება დადასტურდეს და, ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის მიხედვით, უფრო ხშირადაც, ვიდრე თანხმობისა და თანამშრომლობის შემთხვევები.

ბიბანოვას გამოკვლევის თანახმად, ბავშვების ურთიერთის მიმართ ანტაგონიზმისა და ბრძოლის მიზეზად ჩვეულებრივ სხვადასხვა ნივთები ხდება, რომელთა დაპატრონება ერთდროულად რამდენიმეს აინტერესებს. მაგრამ ზოგიერთ შემთხვევაში ბავშვების ერთმანეთთან შეტაკებას იჭვიანობისა და შურის ემოციებიც იწვევენ. საგულისხმოა, რომ ერთხელ დაწყებული ბრძოლა ყოველთვის ერთ-ერთი მხარის გამარჯვებით არ სრულდება: არის შემთხვევები, რომ რაიმე მოულოდნელი გარემოება ბავშვის ყურადღებას თავისკენ გადახრის და დაწყებულ ბრძოლას ერთბაშად ბოლოს უღებს. საგულისხმოა, რომ უკვე ჩვენს პერიოდში ვაყები უფრო განწყობილი არიან საბრძოლველად, ვიდრე ქალები: ისინი, საშუალოდ, 1/2 მინუტით უფრო დიდ ხანს რჩებიან ბრძოლის გუნებაზე, ვიდრე ქალები, — ბრძოლის მაქსიმალური ხანგრძლიობა ვაყებს 15 მინ. აქვთ, ხოლო ქალებს — 10 მინ. მინიმალური ხანგრძლიობა 2 და 5 სეკუნდს უდრის.

ბიბანოვას გამოკვლევიდან ჩანს, რომ 1—3 წლის ბავშვებს შორის არა მარტო პასიურ ანტაგონიზმს აქვს ადგილი, არამედ აქტიურსაც: შეტევა და თავდაცვა, ორივე გვხვდება ამ ასაკში, ოღონდ პირველი უფრო იშვიათად, ვიდრე მეორე. რაც შეეხება აქტიურ ბრძოლას, ე. ი. შეტევას, იგი 21 განსხვავებული ფორმით იქნა დადასტურებული; მაგრამ ამათგან დამახასიათებელი მხოლოდ შემდეგი ხუთი აღმოჩნდა: ხელიდან გამოგლეჯა, ხელისკვრა, ცემა, კბენა, კაწვრა. ქალ-ვაჟთა შორის განსხვავება აქაც ჩანს: ვაყები უფრო აქტიური არიან და შეტევის უფრო მიზანშეწონილსა და მრავალფეროვან ფორმებს მიმართავენ, ვიდრე პატარა გოგონები.

რაც შეეხება თავდაცვის ფორმებს, მათი რიცხვი უფრო მცირეა, ვიდრე შეტევისა (ბიბანოვას მიხედვით — 18%): გარდა ხელიდან გამოგლეჯის, ცემისა და ბიძგების, რასაც ბავშვები შეტევის დროსაც მიმართავენ, აქ თავს იჩენს სპეციფიკური ფორმებიც: დამალვა და უფროსისადმი მიმართვა. ეს უფრო თავდაცვის პასიური ფორმებია და საგულისხმოა, რომ ისინი უფრო ზოგად გოგონებს შორის გვხვდება, ვიდრე ვაყებს შორის — ესენი უფრო აქტიურ თავდაცვას აწარმოებენ. ბიბანოვას დაკვირვებები 1—3 წლის ბავშვებს ეხება. შემდეგ ერთი წლის განმავლობაში მდგომარეობა იცვლება,



მაგრამ არა იმდენად, რომ რაიმე არსებითად ახალი ჩნდებოდეს. ნეკლიუდოვსკისა და ვოლბერგის თანახმად, სამ-ოთხწლიანებისთვის, განსაკუთრებით მახასიათებლად, ერთის მხრივ, შეტევის ისეთი ფორმები უნდა ჩაითვალოს, როგორცაა კაწვრა, ხელბუზე კბენა და სხვ. და, მეორეს მხრივ, წართმევის ცდები (ხელიდან გამოგლეჯა, ხელის წაგლეხა, წართმევა).

● ბატონობისა და მორჩილების ურთიერთობა, როგორც ვიცით, პირველი წლის მიმდინარეობაშიც იჩენს თავს. ესლა, რა თქმა უნდა, მისი გამააშკარავების შემთხვევები და შესაძლებლობანი გაცილებით უფრო ხშირია, იმიტომ რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს უკვე თავისი მე-ს ცნობიერება აქვს და, ვასაგებია, რომ ბატონობისა და მორჩილების გრძნობები შესაძლებელია ზოგჯერ მისი ქცევის მეტად თუ ნაკლებად შეგნებულ მოტივებად გადაიქცნას. რასაკვირველია, ჯერხნობით ეს, ბავშვს მე-ს ცნობიერების პრიმიტიულობის გამო, შესაძლებელია მხოლოდ ერთეულ შემთხვევებში მოხდეს.

ნეკლიუდოვსკისა და ვოლბერგის გამოკვლევაში სოციალური ურთიერთობის ამ ფორმების შესახებაც მოიპოვება ცნობები. ამ უკანასკნელთა თანახმად, ბატონობის ტენდენცია ყველა ბავშვისათვის თანაბრად დამახასიათებლად ვერ ჩაითვლება. ამ შემთხვევაში, განსაკუთრებით, დიდ როლს ინიღვიდულური განსხვავებულობა ასრულებს. მაგრამ სრულიად ცხადია, რომ ამ ტენდენციის განვითარება განსაკუთრებით მჭიდროდ მაინც ხნოვანობასთან არის დაკავშირებული. 3—4 წლის ბავშვთა შორის ბატონობის ტენდენციის ყველა შემთხვევების მხოლოდ 5% გვხვდება, მაშინ როდესაც დანარჩენი 95% 5—6-ისა და 6½—7½-ის ასაკს ეკუთვნის. აქედან ნათელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის ბატონობის ტენდენცია არავითარ შემთხვევაში დამახასიათებლად არ ჩაითვლება.

საინტერესოა, რომ თანამშრომლობის შემთხვევები, ერთის მხრივ, თანასწორობისა და, მეორის მხრივ, რომელიმე ბავშვის მძღვარობის (вожацество) ნიადაგზე, ასაკის მიხედვით, სხვადასხვა გზით ვითარდება (ცხრილი № 31).

აქედან ცხადად ირკვევა, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს სხვა ასაკებისაზე უფრო ურჩევნია ხელმძღვანელობის ქვეშ ყოფნა, ვიდრე უამისოდ. მაშასადამე, მას, მართლაც, არა აქვს ბატონობის ტენდენცია და ამიტომაც, რომ 3—4 წლიანთა ჯგუფებში მძღვარებად უფრო ხშირად უფროსები გამოდიან. მძღვარის როლში გამოსვლის ყველა შემთხვევებიდან 3-დან 7 წლამდე სამ-ოთხ წლიანებს სულ 12% ხვდებათ. ნეკლიუდოვსკისა და ვოლბერგის მიერ დადასტურებული მძღვარობის 6 კატეგორიიდან 3—4 წლიანებისათვის, განსაკუთრებით, პირველი ორი კატეგორიაა დამახასიათებელი, ე. ი.: 1) სრულიად პასიური მძღვარობა, რომელიც იმაში გამოიხატება, რომ რომელიმე ბავშვის მოძრაობას ან თამაშს სხვები წაბაძვენ ისე, რომ პირველი, თავის მხრივ,

	3—4	5—6	6 ¹ / ₂ —7 ¹ / ₂
თანამშრომლობა ნაწარმოების ნიდაჯზე .	42%	45%	64%
თანამშრომლობა ხელმძღვანელი ბავშვის ქვეშ	58%	55%	36%
	100%	100%	100%

არავითარ ზომებს არ ღებულობს ამისათვის და 2) მძღვარობის ელემენტარული ფორმა, რომელიც სხვათა ქცევის ზოგიერთი მომენტის ორგანიზაციაში იჩენს თავს: „ბავშვის აქტიობა სუსტია, ქცევის შინაარსში არა ჩანს ერთი სახელმძღვანელო ძაფი და ხელმძღვანელობა, რომელიც ცალკე მომენტში იჩენს თავს, სწრაფად წყდება მეორე ბავშვის აქტიობის გამო ანდა შეიძლება სრულიად უმიზეზოდაც. თუ მხედველობაში მივიღებთ იმ გარემოებას, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვს ბატონობისა და მბრძანებლობის ტენდენცია სუსტად აქვს განვითარებული, ჩვენთვის გასაგები გახდება, რომ იგი მძღვარობის სწორედ ამ ორს, შედარებით პასიურ ფორმას მიმართავს.

აქედან თითქოს თავისთავად უნდა გამომდინარეობდეს, რომ სამ-ოთხ წლიანებს მორჩილების გრძნობა უფრო განვითარებული უნდა ჰქონდეთ, ვიდრე უფროსი ასაკის ბავშვებს. ნამდვილად კი, ნეკლიუდოვა — ვოლბერგის მიხედვით, სწორედ საწინააღმდეგოს აქვს ადგილი: აღმოჩნდა, რომ სამ-ოთხ წლიანები, ყოველ შემთხვევაში, გაცილებით ნაკლებ იჩენენ მორჩილების უნარს (20%), ვიდრე ხუთ-ექვსწლიანები (66%).

ეხლა, საერთოდ რომ გადავავლოთ თვალი ბავშვის სოციალურ ქცევას, ამ ცნობათა მიხედვით, ჩვენ განსაკუთრებით ხაზგასმით შემდეგი მომენტები უნდა აღვნიშნოთ:

ა. 2—4 წლის ბავშვის სოციალურ ქცევას წმინდა კერძობითი ხასიათი აქვს: აქ ურთიერთობა ჩვეულებრივ ცალკე პირებთან მყარდება—უფრო ხშირად უფროსებთან, მაგრამ სათანადო პირობებში (საბავშვო ბავაში ან სახლში) ტოლებთანაც.

ბ. ამ კონტაქტს პირადი ხასიათი აქვს, ე. ი. რაიმე ობიექტურ გარემოებას როდი ემყარება, მაგალ., საქმის ინტერესს ან პარტნერის ობიექტურ თვისებას, არამედ წმინდა სუბიექტურ განწყობილებას: სიმპათიას ან ანტიპათიას, რომელიც ერთ ბავშვს მეორისადმი აქვს. მართალია, სხვა საფუძველზე დამყარებული კონტაქტი ჩვენს პერიოდშიც მოიპოვება, მაგრამ ეს ან ძლიერ მშვიდად ხდება ანდა, ყოველ შემთხვევაში, სწრაფად ირღვევა.

ვ. რამდენადაც 2—4 წლის ბავშვი პიროვნებას წარმოადგენს და თავისი ქცევის ერთი ცენტრიდან წარმართვის ცდას იწყებს, მის სიმპათია—ანტიპა-

თიას არაცნობიერი, ასე ვთქვათ, ფიზიოლოგიური ხასიათი ეკარგებოდა. თანდათანობით ცნობიერი ქცევის სახეს ღებულობს, რაც მისი ნებელობის აქტებს გარკვეულ მიმართულებას აძლევს, სახელდობრ, კონტაქტი თანდათანობით აქტიური ბუნებისად ხდება.

მაგრამ ნუთუ ჩვენს პერიოდში ბავშვის მთელი სოციალური ქცევა ასეთ წმინდა კერძობითა და სუბიექტურ ხასიათს ატარებს? ნუთუ კოლექტივისა და ობიექტური შეკავშირების ცნობიერება სრულიად უცხოა ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის? შეუძლებელია, იმ ძირითად მონაპოვარს, რომელიც ჩვენი ბავშვის პიროვნების, ე. ი. მე-ს ცნობიერების გაღვიძებაში მდგომარეობს, სათანადო გავლენა არ ჰქონდეს ბავშვის სოციალური ქცევის ამ მხარეზეც. და მართლაც, ბავშვის ქცევისა და მეტყველების დაკვირვებიდან ნათლად ჩანს, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში 3—4 წლის ბავშვს ნამდვილი კოლექტიური თანამშრომლობის ცნობიერება მოეპოვება. ნეკლიუდოვა—ვოლბერგის მიხედვით, 3—4 წლიანების თანამშრომლობის შემთხვევათა შორის 7% თანამშრომლობის განვითარებულს, უმაღლეს ფორმებს აქვთ დაკავებული, ე. ი. ისეთ ფორმებს, რომლებიც ბავშვებს „მოქმედების შინაარსისა“ და ერთი მთლიანი გეგმისა და მიზნის ნიადაგზე აერთიანებს. ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის ეს იმდენადაა შესაძლებელი, რამდენადაც იგი უკვე პიროვნებას წარმოადგენს, რომელიც თავის ქცევას თავისი ნებელობის ხელმძღვანელობის ქვეშ წარმართავს.

მაგრამ, რადგანაც ჩვენი პერიოდი ამ მხრივ მხოლოდ დასაწყის ელემენტებს შეიცავს, ქცევის ეს ფორმა აქ მხოლოდ ელემენტარული სახით გვხვდება. ამიტომ უფრო მიზანშეწონილი იქნება, თუ მის განხილვას შემდეგ პერიოდში გადავიტანთ.

თავი მეოთხე

სკოლის წინაპე ასაკი (4-7 წ.)

I. ასაკობრივი გარემო

წინა პერიოდის გარემოსათვის განსაკუთრებით დამახასიათებლად ის გარემოება უნდა ჩაითვალოს, რომ მასში ბავშვის წინაშე ისეთი ამოცანების დაყენება იწყება, რომ მათ გადასაწყვეტად მათი აზრის წვდომა აუცილებელია: ბავშვს რომ პატარა დავალებებს აძლევინ, იგი ვერც ერთს მათგანს ვერ შესრულებდა, მათი აზრი რომ სრულიად მიუწვდომელი ყოფილიყო მისთვის. გარემოს რადიუსის გაფართოების ფაქტი, სივრცისა და დროის მხრივ, რომელიც ამ პერიოდის მეორე მნიშვნელოვან მონაპოვარს შეადგენს, ამავე აზრმდებლობის ფუნქციის განვითარებას უწყობს ხელს. მაგრამ ბავშვის დამოუკიდებლობა, რაც უნდა იყოს მაინც, ძლიერ საგრძნობლადაა შემოფარგლული: სოციალური გარემო, რომელიც ამ პერიოდის ბავშვზე მოქმედებს, არსებითად ოჯახის ფარგლებს არ სცილდება, და ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ აღწევს თავს მის მზრუნველობას.

წინამდებარე პერიოდში მღვდომარეობა საგრძნობლად იცვლება. ბავშვის გარემო ოჯახის ფარგლებს სცილდება და, რაც დრო გადის, სულ უფრო და უფრო შორდება მას. ბავშვი ეზოში, ქუჩაში, სათამაშო მოედანზე, ხოლო სოფლად მინდორსა და ყანაში ატარებს დროს. ოჯახს თანდათანობით ეკარგება შესაძლებლობა, ყველგან უშუალო მზრუნველობა გაუწიოს ბავშვს, დაეხმაროს მას იმ სიტუაციებიდან გამოსასვლელად, რომელთაც გაფართოებული გარემო აყენებს მის წინაშე, მით უმეტეს, რომ ყოველთვის მათი წინასწარ გათვალისწინება შეუძლებელი ხდება. ასეთ პირობებში, ბავშვი სულ უფრო და უფრო ხშირად რჩება თავისი ძალების ანაბარა, და მისი დამოუკიდებელი მოქმედების შემთხვევათა წრე დღით-დღე ფართოვდება.

თავისთავად იგულისხმება, ეს გარემოება სულ უფრო და უფრო აჩვენებს მას აზრიანს, მიზანშეწონილ მოქმედებას, შეგნებული ქცევის აქტების ჩადენას. მისი გონებისა და ცნობიერი ნებელობის წინაშე აქტიობის არე იშლება. აზრმდებლობისა და მიზანდასახულობის ფუნქციების დამოუკიდებელი მოქმედების შემთხვევა მისი ყოველდღიური ცხოვრების ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა. რადგანაც მას შექმნილი სიტუაციიდან ხშირად საკუთარი ძალებით უხდება გამოსვლა, იგი იძულებული ხდება, სიტუაციის ობიექტურ თვისებებს სულ უფრო და უფრო ხშირად გაუწიოს ანგარიში და ამრიგად ობიექტური მოცემულობის იდეა განავითაროს.

რა თქმა უნდა, წინამდებარე პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ზრისით შეფასებაში არ უნდა გადავაჭარბოთ. საქმე ისაა, რომ იყოს მინც ვიწრო სოციალურ გარემოში ცხოვრობს. მართალია, ეს გარემო გაცილებით უფრო ფართოა, ვიდრე ოჯახის ფარგლები, რომელიც წინა პერიოდში საზღვარდა მას, მაგრამ 4 — 7 წლის ბავშვის მიმართ იგი მეტად თუ ნაკლებად მინც ოჯახის თავისებურებებს ინარჩუნებს: ზრდადასრულებული ადამიანი, რაგინდ უცხოც უნდა იყოს ის ბავშვისათვის, მინც იქნის მისდამი ერთგვარ მზრუნველობას. ქუჩაში იქნება ეს თუ სხვაგან სადმე, იგი ყველგან მზადაა დაეხმაროს მას, თუ იგი ისეთ სიტუაციაში მოხვდა, რომლიდანაც გამოსვლის შესაძლებლობაც მის ძალებს აშკარად აღემატება. მეტიც შეიძლება ითქვას: ფართო სოციალური გარემო წინასწარ ლებულობს ზომებს იმისათვის, რომ ბავშვი რაც შეიძლება ნაკლებ მოხვდეს ასეთ სიტუაციაში. იქ, სადაც ეს აუცილებელი ხდება, ბავშვი თვითონ მიმართავს დიდს — თუნდ უცხოსაც — დასახმარებლად, და ეს უკანასკნელი, ჩვეულებრივ, უყურადღებოდ არ სტოვებს მის მიმართვას.

ეს გარემოება მიტომ არის მხედველობაში მისაღები, რომ უამისოდ ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ამოცანები ან გაცილებით უფრო რთული მოგვეჩვენებოდა, ვიდრე ეს ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა განსავითარებლად საჭირო, ანდა თვითონ ამ უკანასკნელთა დონის გადაჭარბებული შეფასება მოგვიხდებოდა.

მეორეს მხრივ, ფართო სოციალური გარემო, რომელთანაც ჩვენი პერიოდის ბავშვს უხდება საქმის დაჭერა, მინც საგრძნობლად განსხვავდება ოჯახისაგან: მისი მზრუნველობა, რაც უნდა იყოს, გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე საკუთარი ოჯახის წევრთა მზრუნველობა. ამდენად იგი იმ არეს წარმოადგენს, სადაც ბავშვს პირველად უხდება უცხო ადამიანთა წრეში ცხოვრება, მათთან კონტაქტის დაჭერა. იმისათვის რომ მან ამ წრისადმი შეგუება მოახერხოს, იგი იძულებული ხდება, ანგარიში გაუწიოს იმ გარემოებას, რომ სხვებთან ურთიერთობის დამყარების პროცესში მის ნებაყოფლობას, მის ეგოცენტრიზმს, საზღვარი ედება, ვინაიდან ამ ურთიერთობას ობიექტური საფუძველი განსაზღვრავს. ამის შედეგი ის არის, რომ მისი ცნობიერების წინაშე ადამიანთა შორის არსებული ურთიერთობის გათვალისწინების საკითხი იბადება.

კიდევ უფრო მეტ იმპულსს ამ მხრივ მას სოციალური წრის შემადგენლობის მეორე ნახევარი აძლევს. ბავშვს არა მარტო ზრდადასრულებულ ადამიანთა სახით ეძლევა უცხოთა წრე: უფრო ხშირად მას თავის ტოლებთან უხდება საქმის დაჭერა. აქ კი, ამ წრეში მისდამი მზრუნველობის შემთხვევებს ადგილი თითქმის სრულიად აღარა აქვთ: იქ, სადაც მას დახმარება ესაჭიროება, ასეთივე დახმარება მის ტოლებსაც სჭირათ. ამიტომ კავშირი და ურთიერთობა თანასწორუფლებიანობაზეა აგებული, და საგულისხმოა, რომ ამასაც კვლავ რაიმე ობიექტური საფუძველი წარმართავს.

განსაკუთრებით დამახასიათებლად ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოსათვის ის უნდა ჩაითვალოს, რომ ამიერიდან მასში პედაგოგიკურად მოწეს-



ჩიკებულო პირობები იწყებენ მოქმედებას. ჩვენ მხედველობაში გვაქვს საბავშვო ბაღი, რომელიც ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ახალსადასაბავშვო ბაღის უაღრესად მნიშვნელოვან მომენტს შეადგენს. ობიექტურის მხრივ მისი მნიშვნელობის სიმძიმე იმაშია, რომ ნაცვლად ოჯახის ტრადიციულისა და სტიქიურად შემუშავებული აღზრდის წესებისა, ამიერიდან ბავშვზე მეცნიერულად დამუშავებულის, წინასწარ გათვალისწინებულისა და მრავალგზის შემოწმებული პედაგოგიური სისტემის მიხედვით მოქმედებენ. უნდა ვიფიქროთ, რომ გარემო, პრინციპულად მაინც, პირველად აქ იწყებს სწორედ იმ მხარეებითა და იმ სახით ბავშვზე ზემოქმედებას, რომელთაც მის ასაკობრივ შესაძლებლობათა ბუნება მოითხოვს. ამრიგად, პირველად საბავშვო ბაღში ეყრება საფუძველი ასაკობრივი გარემოს შემუშავებას, რომელიც ბავშვის შინაგან შესაძლებლობად შეესიტყვება და, მასთანადაე, მათი ნამდვილი განვითარების აუცილებელ პირობას იძლევა.

საბავშვო ბაღი სუბიექტურადაც (ე. ი. იმ მხრივ, თუ როგორ განიცდის მას თვითონ ბავშვი) ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს მნიშვნელოვან მოვლენად უნდა ჩაითვალოს. თუ წინათ აღმზრდელითი ზეგავლენა ოჯახის ფარგლებში ხდებოდა, და ამ ზეგავლენის ობიექტი მარტო ბავშვი იყო, ზოლო სუბიექტი — მისი მშობლები, ეხლა მდგომარეობა არსებითად იცვლება: ბავშვი ეხლა ყოველ დღე ოჯახს სტოვებს და საბავშვო ბაღში მიდის, სადაც რამოდენიმე საათს რჩება და იქ არსებულ წესებს ემორჩილება; იქ იგი თავის ტოლებთან, ე. ი. უცხო ბავშვებთან ერთად განიცდის აღმზრდელითის ზეგავლენას, და ეს უკანასკნელი არა მისი მშობლებიდან, არამედ უცხო პირებიდან, საბავშვო ბაღის თანამშრომლებიდან გამომდინარეობს. ცხადია, ეს გარემოება სუბიექტურადაც ახალია მისთვის და, მასთანადაე, ახალ განწყობას იწვევს მასში.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ასაკობრივი გარემო საკმაოდ თავისებური ხდება. ძირითადი მომენტი, რომელიც თავის ელფერს აძლევს მას, ეს ისაა, რომ ბავშვის წინაშე ახალი ამოცანები დგება, რომელთა გადასაჭრელადაც ობიექტური ვითარების გათვალისწინება და მისი მიხედვით შეგნებულ მოქმედების წარმართვა ხდება აუცილებელი.

II. ფიზიკური განვითარება

1. ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ამოცანები ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს ჰგულისხმობენ. დამოუკიდებელი ქცევის აქტები, რომელთაც ბავშვი გარემოს გართულებული ამოცანების საპასუხოდ მიმართავს, მისი ჩონჩხის, კუნთებისა და ნერვული სისტემის შესატყვის მდგომარეობას მოითხოვს. ამიტომ გასაგებია, რომ წინამდებარე პერიოდში ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმი ინტენსიური განვითარების გზას ადგება.

რომ ეს ასეა, იქედანაც ნათლად ჩანს, რომ გარეგნულად სამი-ოთხი წლისა და ექვსი-შვიდი წლის ბავშვებს შორის თვალსაჩინო განსხვავებები არ არის. თუ სამი-ოთხი წლის ბავშვი, რომელიც პირველად მოდის საბავშვო ბაღში, გარეგნულად ბევრის მხრივ ჯერ კიდევ ერთწლიან ბავშვს მოგვაგონებს, სამი-ოთხი წლის შემდეგ, ე. ი. წინამდებარე პერიოდის ბოლოს, იგი უკვე მოზრდილს უფრო ჰგავს, ვიდრე პატარას: დიდი თავი და მოკლე ფეხები, სიმსუქნე და სიმრგვალე, ქსოვილების სირბილე და კუნთების და ჩონჩხის სისუსტე — ყველაფერი ეს, როგორც ვიცით, სწორედ თითო ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმისთვისაა დამახასიათებელი. 3—4 წლიანი ბავშვიც ასეთივეა არსებითად: მისი ფეხების სიგრძე მთელი სიმაღლის 38% -ს უდრის, ხოლო თავის — სხეულის 20% -ს. მაშასადამე, იგი თითო ბავშვის მსგავსად, ისევ თავიდა და მოკლე-ფეხებიან არსებად უნდა ჩაითვალოს; ამავე დროს მას არც სიმსუქნე და ქსოვილების სირბილე, მუსკულატურისა და ჩონჩხის სისუსტე აკლია. ერთი სიტყვით, იგი მართლაც თითო ბავშვის გარეგნობას მოგვაგონებს. 6—7 წლიანი ბავშვი კი სულ სხვაგვარად გამოიყურება: ფეხები მას შეუდარებლად უფრო დაგრძელებული აქვს, — ეხლა იგი მთელი სიმაღლის 43—45,5% -ს უდრის; თავი კი სიგრძის 1/3-ს არ აღემატება. მაშასადამე, მისი სხეულის პროპორციები თითქმის დიდისას აღწევს (დიდი ადამიანის ფეხების სიგრძე სიმაღლის 47—48% -ს უდრის, ხოლო თავის — 1/8-ს). ჩასუქებული, გამრგვალებული, პუნტულა ბავშვი ეხლა სულ სხვაგვარი მოჩანს: ფეი შედარებით გამხდარია, ძვლები და კუნთები განმტკიცებული და განვითარებული აქვს, ხოლო ქსოვილები საგრძნობლად გამკვრივებული.

წინამდებარე პერიოდის განმავლობაში, ამრიგად, ბავშვის გარეგნობა არსებითად იცვლება. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ შეუძლებელია, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარების პროცესი მარტო რაოდენობითი ზრდის თვალსაზრისით დახასიათდეს: როგორც ჩანს, მასში არსებითი ხასიათის რომელიმე ცვლილებაც ხდება. მაგრამ ჯერ ვნახოთ, როგორია ამ ცვლილების რაოდენობითი მხარე!

2. სიმაღლე. შტრააცი ჩვენს პერიოდს სხეულის ხელახალი დაგრძელების ხანად თვლის. ცხრ. 32, რომელიც შტრააციის რიცხვებს შეიცავს, მართლაც ადასტურებს, რომ ზრდის ენერჯიას, წინა პერიოდში ერთგვარი შესუსტების შემდეგ, კვლავ გამოცოცხლება ეტყობა. სხვა ავტორების შედეგები ყველაფერში არ ეთანხმება შტრააციას (მაგალითად, გუნდობინის); მაგრამ ერთი მაინც უეჭველია. არის წელი ჩვენს პერიოდში, სახელდობრ, 6—7 წელს შუა, როდესაც ზრდის ენერჯიას მართლაც თვალსაჩინო გამოცოცხლება ეტყობა, რის შედეგადაც იგი დროებით კვლავ სუსტდება.



წლოვანება	სიმაღ. მატება
0 — 1	25
1 — 2	10
2 — 3	8
3 — 4	
4 — 5	6
5 — 6	8
6 — 7	10
7 — 8	4

რომ ზრდის ტემპების ბუნებრივი განვითარება მართლა ასეთია, ეს განსაკუთრებით ნათლად იმ გარემოებიდან ჩანს, რომ მიუხედავად მოზარდის წრის სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობის თვალსაჩინო განსხვავებულობისა, ჩვეულებრივ, იგი უცვლელი რჩება. როგორც ვიცით, ეს უკანასკნელი უეჭველ გავლენას ახდენს ბავშვის სიმაღლის მიხედვით ზრდის პროცესებზე. მაგრამ ეს გავლენა იმით განისაზღვრება, რომ ასაკობრივი თანმიმდევრობა ბავშვის ზრდის ენერჯის გაძლიერებისა და შესუსტების პერიოდებისა, სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობის განსხვავების მიუხედავად, უცვლელი რჩება. რომ ეს ასეა, ცხრ. 33 ამტკიცებს. აქ, ამ ცხრილში, თავმოყრილია გუნდობინის ცნობები, რომელიც წინაპერიოდის ბავშვებს ეხება (1907 წ.), გეშელინისი, რომელმაც 1926 წ. მოსკოვში ბავშვების ანთროპრომეტრიული გაზომვა აწარმოვა, და ივანიცკაიასი, რომელიც კიევის საბავშვო ბაღების ბავშვების სიმაღლეს ეხება.

მიუხედავად ამ ცხრილის ცნობების სიჭრელისა, რიცხვები საერთოდ მაინც ყველგან ისეთია, რომ 6 — 7 წელი უთუოდ ინტენსიური ზრდის ხანად შეიძლება ჩაითვალოს, ხანად, როდესაც პირველი ორი წლის შემდეგ შენელებული ზრდის ენერჯია კვლავ იღვიძებს, რათა მე-7 წ. შემდეგ დროებით, სქესობრივი მომწიფების ხანამდე ისევ საგრძნობლად შესუსტდეს.

ცხრილი № 33

წლოვანება	ბუნდობინით	წლიური მატება	გეშელინის მიხედვით პიოლუტარ. შეილები	წლიური მატება	გეშელინის: მოსამსახურ. შეილები	წლიური მატება	ივანიცკაია: ყოველწლიური მატება	
							ფასიანი ბალი	უფასო ბალი
3	92	—	—	—	—	—	—	—
4	97	5	96	—	98	—	2	—
5	103	6	104	8	106	6	5.2	5.1
6	109	6	108	4	111	5	5.1	4.5
7	115	6	114	6	119	8	6.1	6.4
8	119	4	118	4	121	2	4.5	5.2

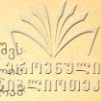
3. წონა. ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმისათვის სიმაღლეზე მეტი მნიშვნელობა წონას აქვს. წინამდებარე პერიოდში წონის ყოველწლიურმა მატებამ 1,5—2 კგრ. უდრის, ხოლო შემდეგ წელში 2,5—3,0 კგრ. მაშასადამე, წონის მატება შემდეგ წლამდე იმავე ტემპით მიდის წინ, როგორც წინა წლებში, ხოლო ამას შემდეგ — კიდევ უფრო მეტი ენერჯით.

წონაზე განსაკუთრებით თვალსაჩინო გავლენას კვება ახდენს. ამ მხრივ ჩვენი პერიოდის ბავშვის გარემო ერთგვარ უპირატესობას შეიცავს: საზაფხულო სახლები, რომელთა რიცხვიც სულ უფრო და უფრო იზრდება ჩვენში, განსაკუთრებით წინამდებარე პერიოდის ბავშვისთვისაა განზრახული. ამის გამო ბავშვს ზაფხულის განმავლობაში ხელსაყრელი პირობები ექმნება როგორც ზოგადი ფიზიკური განვითარებისათვის, ისე, კერძოდ, განსაკუთრებით ნორმალური წონის აღდგენისთვისაც.

4. სასიცოცხლო ინდექსი, როგორც ვიცით, ჩვეულებრივ, სიმაღლის ნახევრისა და გულმკერდის გარშემოწერილობის შეფარდებით იზომება. ახალდაბადებულის სიმაღლის ნახევარი 7—10 სანტიმეტრით სკარბობს მისი გულმკერდის ზომას. შემდეგ პერიოდში ეს რიცხვი თანდათანობით კლებულობს და, ბოლოს, გულმკერდის გარშემოწერილობა სიმაღლის ნახევარზე მეტი ხდება. ჩვენი პერიოდისათვის დამახასიათებლად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბოლოს ორივე სიდიდე ურთიერთს უთანაბრდება: გულმკერდის გარშემოწერილობა სიმაღლის ნახევარს უდრის. ცხრ. 34 შეიცავს ცნობებს, რომელიც სხვადასხვა ასაკის გულმკერდის მოცულობას ეხება.

ცხრილი № 34 (არკინით)

წლოვანება	სიმაღლის ნახევარი		გულმკერდი		სხვაობა მათ შორის	
	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი	ვაგი	ქალი
1	35	35	43	43	8,0	8,0
2	40	40	46,5	46,5	8,5	6,5
3	44	44	48	48	4,0	4,0
4	46,8	46,8	51,5	50,6	4,7	4,1
5	51,1	50,6	54,2	52	3,5	1,4
6	53,7	52,4	55,0	53,8	1,3	1,4
7	56,9	56,0	57,0	54,4	0,1	-1,6
8	58,1	58,1	59,2	56,5	0,7	-1,6
9	61,1	60,5	60,9	58,2	-0,2	-1,8
10	63,7	63,7	61,4	59,6	-2,3	-4,1
11	65,8	66,0	62,8	61,9	-3,0	-4,1
12	68,0	66,5	64,8	62,9	-3,2	-3,6
13	70,6	71,4	67,0	64,8	-3,6	-6,6
14	73,8	74,3	69,9	68,1	-3,9	-5,2
15	76,8	75,4	72,7	71,3	-3,8	-4,1
16	80,0	75,8	76,6	73,1	-3,4	-2,7
17	81,1	76,9	79,4	74,1	-1,7	-2,8
18	82,9	77,6	82,7	74,3	-1,2	-3,3



5. ძვლები ს გამკვრივება და კბილები. წინაპერიოდის ბავშვს ძვლების ელასტიურობა ახასიათებს: კერძოდ ეს ნათლად ჩანს ხერხემლის ძვალზე, რომელიც ახალდაბადებულ ბავშვს სრულიად სწორი აქვს, მაგრამ პირველსავე წლებში სამ ადგილას ეღუნება (კისრის, ზურგისა და წელის ნაწილში), ასე რომ მისი ხერხემალი ტალღისებურ ფორმას ღებულობს. მიუხედავად ამისა, იგი მაინც იმდენად ელასტიკურია, რომ გულაღმა წოლისას გაღუნულობა არსად არ ეტყობა.

წინამდებარე პერიოდში ძვლების გამკვრივება ისე შორს მიდის, რომ 6—7 წლის ბავშვს ხერხემლის უკვე საკმაოდ მტკიცე ფორმა უმუშავდება. ამიტომ გვხვდება შემთხვევები, რომ ხერხემლის გამარუდება უკვე ჩვენი პერიოდის ბავშვსაც ეტყობა.

ამავე დროს ბავშვი კბილების ცვლასაც იწყებს. ჯერ მას საძირე კბილები ამოუდის (6 წლის ბავშვს უკვე აქვს ოთხი დიდი საძირის კბილი. მათასა-დამე, ეხლა მას სულ 24 კბილი აქვს: 20 ძუძუს კბილი და 4-იც საძირის) და შემდეგ ძუძუს კბილების ცვლა იწყება. კბილებს იმავე თანმიმდევრობით ეცვლის, როგორც ამოსდიოდა: ჯერ ოთხ შუაბილს (2-ს ქვედას და 2-ს ზედას) და მერე ოთხს შემდეგს, ასე რომ რვა წლის ბავშვს 4 საძირის კბილი აქვს და რვა მოცვლილი წინა კბილი.

6. შინაგანი სეკრეცია. როგორც ვიცით ფიზიკური განვითარების მიმდინარეობა განსაკუთრებით მკვიდროდ არის დაკავშირებული შინაგანი სეკრეციის ჯირკვალთა სისტემის მოქმედებასთან. ამიტომ ბევრს იმ თავისებურებათაგან, რომელთაც ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფიზიკური განვითარების პროცესში აქვთ ადგილი, მისი ენდოკრინული სისტემის მდგომარეობა ხდის გასაგებად.

მკერდს უკანა ჯირკვალი, რომელიც წინა პერიოდებში იყო გაბატონებული, ეხლა თანდათანობით მნიშვნელობას ჰკარგავს და ახალ ჯირკვლებს უთმობს ადგილს: ფარისებრივი ჯირკვალსა და ჰიპოფიზს. ეს უკანასკნელი განსაკუთრებით 6 წლის ბავშვის ორგანიზმში თვალსაჩინო როლის შესრულებას იწყებს. ალბათ ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ ზრდის ენერჯია სწორედ ამ დროს იწყებს ინტენსიურ მოქმედებას. გარდა ამისა, რადგანაც ფარისებრივი ჯირკვლისა და ჰიპოფიზის ჰორმონები ორგანიზმის განვითარებას უწყობენ ხელს და, მაშ, წვის პროცესებს აცხოველებენ, უნდა ვთვლიყოთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ტენდენცია სიგამზდრისა და ქსოვილების გამკვრივებისადმი ამ ჯირკვალთა ზეგავლენითაა გამოწვეული.

სწორედ ამავე დროს იწყება თირკმელებს-ზედა-ჯირკვლების გაძლიერებული ზრდაც. როგორც ცნობილია, ამ ჯირკვლების ჰორმონი კუნთების სისტემაზე ახდენს გავლენას: იგი ამკვრივებს და ალაგზნებს მას. ეს გარემოება კარგად ხსნის ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფიზიკური ძალისა და გამძლეობის მომატებას, რის გამოც ეხლა იგი გაცილებით მეტს მოძრაობს და უფრო ძნელად იღლება, ვიდრე წინა წლებში.

დასასრულ, ერთგვარი ცვლილება ხდება სქესობრივი ჯირკვლების მუშაობაშიც. როგორც ცნობილია, მათი ინკრეტორული ფუნქცია ჯერ კიდევ

ფეტალური მდგომარეობის დროს იჩენს თავს; და ამის შემდეგ უწყვეტი თანდათანობით ჰლიერდება. მაგრამ ეს პროცესი იმდენად ნელის ნაბიჯით მიდის წინ, და სქესობრივი განსხვავება ქალვაჟთა შორის იმდენად მცირეა, რომ შტრაცი, მაგ., მთელ პერიოდს 2 წლიდან 7 წლამდე ნეიტრალურს, ე. ი. სქესობრივ განსხვავებულობათა-მოკლებულ ხანად სთვლის. ეს გარემოება იმით აიხსნება, რომ მკერდს-უკანა ჯირკვალი, რომელიც ამ წლების განმავლობაში მთავარ როლს ასრულებს, სქესობრივი ჯირკვლების ანტაგონისტად, მათ მუხრუჭად ითვლება; ხოლო ჰიპოფიზი, რომელიც პირიქით სქესობრივი ჯირკვლების სტიმულაციას იძლევა, ჯერ კიდევ საგრძნობლად დაჩრდილულია. შეიღწლისათვის მდგომარეობა იცვლება. მკერდს-უკანა ჯირკვალი თავის აბსოლუტურ პრიორიტეტს ჰკარგავს, ხოლო ჰიპოფიზი შედარებით გაძლიერებულ ფუნქციობას იწყებს. ამას ბუნებრივ შედეგად სქესობრივი ჯირკვლების გამოცოცხლება სდევს თან, რის გამოც განსხვავება ვაჟსა და ქალს შორის როგორც გარეგნულად, ისე ქცევის ფორმების მხრივაც, შედარებით უფრო თვალსაჩინო ხდება; ოღონდ ეს განსხვავება ჯერ კიდევ იმდენად მცირეა, რომ მის შესახებ მკვლევართა შორის აზრთა სხვადასხვაობას ვხვდებით. ასე მაგალითად, სიმალლისა და წონის მხრივ ვაჟი თავიდანვე სპარბობს ქალს, მაგრამ მხოლოდ ოდნავ საგრძნობლად. სამაგიეროდ ე. წ. ენერგეტული მაჩვენებელი (სიმალლისა და წონის ურთიერთშეფარდება), ისე როგორც ზრდის ტემპიც, 10—11 წლამდე ორივე სქესს ერთნაირი აქვს. არც ყველაზე უფრო ტიპური თავისებურების (მენჯის აღნაგობისა და სუნთქვის ტიპის) მხრივ არის ჩვენი პერიოდის ქალ-ვაჟს შორის თვალსაჩინო განსხვავება: სკოლის წინარე ასაკის ვაჟი ისე სუნთქავს, როგორც ქალი, ხოლო ამ უკანასკნელის მენჯის აღნაგობა თითქმის სავსებით ისეთივეა, როგორც ვაჟისა.

7. კონსტიტუციის ანომალიები. ფარისებრივი ჯირკვლისა და ჰიპოფიზის გაძლიერებას, ერთის მხრივ, და მკერდისუკანა ჯირკვლის პრიორიტეტის დაკარგვას, მეორეს მხრივ, საგულისხმო შედეგები ახლავს თან ჩვენი პერიოდის ბავშვის ორგანიზმში. ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტიკური კონსტიტუციის დიათეზი, რომელიც წინა პერიოდის ბავშვისთვის იყო დამახასიათებელი, მკერდს-უკანა ჯირკვლის გაძლიერებულ ფუნქციობასთან არის დაკავშირებული. სანამ პრიორიტეტი ამ ჯირკვალს რჩება, მანამ კონსტიტუციის აღნიშნული ანომალიაც ხშირია. ფარისებრივი ჯირკვალი, ჰიპოფიზი და აგრეთვე თირკმელ-ზედა ჯირკვლებიც შემაფერხებელ გავლენას ახდენენ მკერდს-უკანა ჯირკვალზე. რადგანაც მათი მოქმედების გაძლიერება ჩვენი პერიოდის ბოლო წლებში იჩენს თავს, ამ დროისათვის ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტიკური კონსტიტუციის ბავშვთა რიცხვი საგრძნობლად მცირდება. ამიტომ ვასაგებია, რომ სათანადო კვებისა და რეჟიმის დადებითი გავლენა ლიმფატიკოს ბავშვებზე ჩვენი პერიოდის უკანასკნელ წლებში განსაკუთრებით სწრაფი წარმატებით ვითარდება.

8. ნერვული სისტემა. ნერვული სისტემის განვითარება ჩვენი პერიოდის განმავლობაში იმდენად მისი ნივთიერი მასის ზრდას არ ეხება, რამდენადაც ფუნქციონალურ უნარიანობას. მართალია, ნერვული ქსოვილების



წონა იგივე არ რჩება, რაც წინა პერიოდში: იგი თანდათანობით იზრდება წყლის რაოდენობის შემცირების გამო, მკვრივდება და მნიშვნელოვანი მენტების უფრო დიდ შეფარდებითს რიცხვს შეიცავს. მაგრამ დამახასიათებელი ჩვენი პერიოდისთვის ეს კი არაა, არამედ ის, რომ პირველ რიგში ნერვული სისტემის ფუნქციონალური განვითარების ამოცანები დგება და, კერძოდ, განსაკუთრებით თავის ტვინის ქერქისა. მართალია, ეს პროცესი იმდენად შორს ჯერ კიდევ ვერ მიდის, რომ სუბკორტიკალური ცენტრები საბოლოოდ დეპორჩილონ კორტიკალურს; მაგრამ იგი იმ დონეს მაინც აღწევს, რომ ბავშვი ეხლა თავის შეკავების გაცილებით მეტ უნარს იჩენს; ეხლა მას თავისი სურვილებისა და საზოგადოდ თავისი ემოციონალური განცდების შეფერხების გაცილებით მეტი ძალა შესწევს, ვიდრე წინა პერიოდში. მიუხედავად ამისა, სუბკორტიკალური ცენტრების როლი მაინც იმდენად დიდია, რომ ბავშვი ჯერ კიდევ ემოციონალურ არსებად უნდა ჩაითვალოს და, მაშასადამე, მის ქცევას ემოციონალური განცდები უფრო უნდა წარმართავდნენ, ვიდრე ქერქზე მომქმედი გამიზიანებლები, ინტელექტუალური შინაარსის მოტივები.

თუ როგორ ვითარდება თავის-ტვინის ქერქი ფუნქციონალურად, ეს განსაკუთრებით ე. წ. პირობითი რეფლექსების უნარის შესწავლის გზით შეიძლება გამოირკვეს. სამწუხაროდ, ეს საკითხი ჩვენი პერიოდის ბავშვის მიმართ საკმაო სისრულით ჯერ კიდევ არ არის დამუშავებული. ჯერჯერობით ჩვენ მხოლოდ შემდეგი ცნობები მოგვეპოვება:

ეს ცნობები უმთავრესად შემდეგ საკითხებს ეხება: 1. რამდენად სწრაფად უმუშავდება ბავშვს პირობითი რეფლექსი; 2. რამდენად იმყოფება იგი 24 საათის შემდეგ მისი უმუშავების მომენტიდან; 3. როგორ მიმდინარეობს მისი ჩაქრობისა და შეფერხების პროცესები; და 4. რამდენად ადვილდება ასაკის წინსვლასთან ერთად ჩაქრობილი რეფლექსის აღდგენა. მისი შედეგები ასეთია:

1. პირობითი რეფლექსის შესამუშავებლად 4—7 წ. ბავშვისთვის 4—5 განმეორებაა საკმარისი, მაშინ როდესაც წინა ასაკებში 6—8 განმეორება იყო აუცილებელი. განმეორებათა რიცხვი გარკვეული თანმიმდევრობით მცირდება 5 წლამდე, რის შემდეგაც მდგომარეობა თითქმის სტაბილური რჩება. მაშასადამე, ჩვენს პერიოდში პირობითი რეფლექსის უმუშავების პროცესში გარკვეული გარდატეხა ხდება: ბავშვი ეხლა მას შედარებით ადვილად იძენს.

2. პირობითი რეფლექსის აღსადგენად განმეორებათა ნაკლები რიცხვია საჭირო, ვიდრე მის შესამუშავებლად. როგორც ჩანს, ასაკს ამ შემთხვევაში გადაწყვეტი მნიშვნელობა არა აქვს: არ შეიძლება ითქვას, რომ უფროსები უფრო ადვილად ახერხებენ რეფლექსის აღდგენას, ვიდრე უმცროსები. სამაგიეროდ, როლს ასრულებს ბავშვის სქესობრივი კუთვნილება: ქალები უფრო ადვილად აღადგენენ რეფლექსს, ვიდრე ვალები.

3. რეფლექსის ჩასაქრობად, მის შესაფერხებლად ჩვენს პერიოდში 7—5 განმეორება აღმოჩნდა საჭირო: ასაკის წინსვლასთან ერთად მათი რიცხვი თანდათანობით კლებულობს.

4. ჩაქრობილი რეფლექსის აღდგენაში წინამდებარე ასაკს უპირატესობა არ აღმოაჩნდა. ზოგი ავტორის მიხედვით, ასაკი ან სქემატიკური ვითარ როლს არ უნდა ასრულებდეს. მაგრამ როგორც თვითონ ავტორებიც აღნიშნავენ, ეს დასკვნა საბოლოო არაა, და მას საგანგებო შემოწმება ესაჭიროება.

III. მოგორიკა სკოლის წინარე ასაკში!

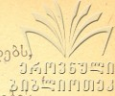
1. ადამიანის მოტორიკა, მრავალის მხრივ, ძვლების, კუნთებისა და ნერვულ სისტემის მდგომარეობაზეა დამოკიდებული. მაშასადამე, ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში, რომელსაც, როგორც დავრწმუნდით, ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის ენერგიული წინსვლა ახასიათებს, მისი მოტორული განვითარების მტკიცე ბაზა მუშავდება. და მართლაც, სკოლის წინარე ასაკი ყოველთვის ბავშვის მოძრაობათა სრულყოფის ხანად ითვლებოდა. ამას ის გარემოებაც ეთანხმება, რომ ოთხწლიანი ბავშვის ქცევის ინვენტარში ყველაზე მეტი ადგილი სწორედ თავისუფალ მოძრაობათა თამაშს უკავია. ამისდა მიხედვით, ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოც ისეა მოწყობილი, რომ ბავშვის ამ თავისებურებას სათანადო ანგარიშს უწყევს. მაგრამ რაა ძირითადი, არსებითი ხაზი, რომლის მიმართულებითაც ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორიკა ვითარდება?

როგორც ვიცით, წინა პერიოდის ბავშვის მოტორული განვითარება სხეულის მოძრაობათა თანდათანობით დაუფლებაში მდგომარეობს. იგი ღლითი-ღლე თავისი სხეულის მოტორულ ფუნქციებს აძლიერებს. მაგრამ ამის გვერდით მეორე მნიშვნელოვანი მომენტიც იჩენს თავს: მეორე წლის მიმდინარეობაში ბავშვი მოქმედების აზრის ან მნიშვნელობის წვდომას ახერხებს და ამიერიდან ამ აზრის ნიადაგზე თავისი მოძრაობების სისტემატურ გაერთიანებას, ე. ი. შეგნებულ მოქმედებას იწყებს. ეს გარემოებაა, რომ შესაძლებლობას გვაძლევს, 2—3 წლის ბავშვს პატარ-პატარა დავალებები დავაკისროთ, რომლის შესასრულებლადაც ჯერ ამ უკანასკნელთა აზრის გაგებაა საჭირო და მერე, მისი მიხედვით, სათანადო მოძრაობათა შერჩევა და მთლიანი ქცევის აქტში გაერთიანება.

ამრიგად, წინა პერიოდის მოტორიკის განვითარება არა მარტო ფუნქციების გაძლიერებას ეხება, არამედ წინასწარ-დასახული მიზნის მიხედვით მოტორულ ფუნქციათა რეგულაციის უნარსაც.

მაგრამ ბავშვის თავის-ტვინის ქერქი ჯერ კიდევ არ არის ისეთ მდგომარეობაში, რომ, შეფერხების პროცესების საშუალებით, მოძრაობების საკმარისი რეგულაცია შესძლოს. მიზანდასახული მოქმედებისათვის კი სწორედ ესაა აუცილებელი. მაშასადამე, წინა პერიოდში ამ უკანასკნელის განვითარების ჯერ მხოლოდ დასაწყის ეტაპთან გვაქვს საქმე.

სამაგიეროდ, მთელი ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორიკის განვითარება სწორედ აქეთაა მიმართული. ამისდა მიხედვით, 4—8 წლამდე ბავშვის მოტორული განვითარების ძირითად შინაარსს მისი მიზანდასახულის, შეგნებულის ან უმაღლესი მოტორიკის დაუფლების პროცესი შეადგენს. ჰო მ ბ უ რ



გერი, რომელიც წინამდებარე პერიოდს „ბავშვის გრაციის ხანას“ უწოდებს, მას „ფსიქომოტორული აპარატის გაფართოების“ პერიოდად თვლის.

2. რომ გადავიდეთ ესლა 4—7 წლის ბავშვის მოტორიკის განვითარების შესწავლაზე, პირველ საკითხად, ცხადია, მისი ფსიქომოტორული აპარატის მდგომარეობის საკითხი უნდა დავაყენოთ.

„იმ მოძრაობის შესრულებისათვის, რომელსაც წინასწარ და შეგნებულად აქვს რაიმე მიზანი დასახული, გადამწყვეტ როლს თავის-ტვინის ქერქში მოქცეული ნერვული სისტემის უმაღლესი ცენტრები თამაშობენ. უმაღლესი ფსიქომოტორული ფუნქცია მათ ეკუთვნის: მოძრაობათა ინიციატივა, მთელი მოტორული სისტემის აქტივაციის უნარი, მოძრაობათა პროექტების შედგენა, მოტორული ფორმულების შემუშავება და შენახვა და, დასასრულ, მონაწილეობის მიღება რთული ტიპის უმაღლეს მოძრაობებში, კოორდინაციაში, რომელიც უზრუნველყოფს წამოწყებულ მოძრაობათა უწყვეტობას“. მასსადამე, ფსიქომოტორიკის მთავარ აპარატად თავის-ტვინის ქერქული ცენტრები უნდა ვივსულოთ. რას ნიშნავს ეს? როდესაც რაიმე ცნობიერი მიზანშეწონილი მოძრაობა უნდა მოხდეს, ამ აპარატში სპეციფიკური ფიზიოლოგიური პროცესები იჩენენ თავს, რომელნიც ნერვული სისტემის ფიზიოლოგიურ მუშაობას სწორედ ამ მოძრაობათა შესასრულებლად მომართავენ. თავის-ტვინის ქერქული ცენტრები, ამრიგად, მოძრაობათა რეგულატორის, ანდა უკეთ, რეგულაციის აპარატის როლს ასრულებენ.

როგორც ვიცით, წინამდებარე პერიოდის ერთ-ერთს საყურადღებო ნიშანს ბავშვის თავის-ტვინის ქერქის ფუნქციონალური განვითარების გამოცოცხლება შეადგენს. ამიტომ წინასწარ შეიძლება იგულისხმოს კაცმა, რომ 4—7 წლის ბავშვის მოტორიკა ამ გარემოების ზეგავლენის გარეშე ვერ დარჩებოდა და მეტად თუ ნაკლებად რეგულირებულ მოძრაობათა სახეს მიიღებდა.

მაგრამ საკითხი სწორედ ისაა, თუ სახელდობრ როგორ ვითარდება ჩვენს პერიოდში მოძრაობათა რეგულაციის უნარი.

სამწუხაროდ, საბოლოო პასუხი ამ საკითხზე ჯერ კიდევ არ არის ცნობილი. მაგრამ მის შესახებ ზოგი რამ დღესაც შეიძლება ითქვას.

მ. ს. ლებელინსკიმ სპეციალური ექსპერიმენტული გამოკვლევა უძღვნა ამ საკითხს, და მისი შედეგებისდა მიხედვით, საქმის მდგომარეობა დაახლოებით ასე უნდა წარმოვიდგინოთ:

1. ბავშვს ამოცანა ეძლევა, რომდენიმეჯერ განმეორებით თავისუფლად დააჭიროს ხელი პნევმატურ აპარატს, რომელიც მარჯის დაფის საშუალებით კომპრაფთან არის შეერთებული და ბავშვის ხელის დაჭერის მოძრაობის გრაფიკულ რეგისტრაციას იძლევა. ამოცანა იმდენად მარტივია, რომ 5—7 წლის ბავშვისთვის მისი გაგება არავითარ სიძნელეს არ შეიცავს. მიუხედავად ამისა, აღმოჩნდა, რომ მისი სისრულით გადაჭრის ძალა არცერთს ბავშვს არ შესწევს.

არის შემთხვევები, რომ პირველი ხელის დაჭერა სრულიად თავისუფლად ხდება და სავსებით სწორი ფორმის მრუდეს იძლევა (შედარებით თანაზომიე-

რი დაქერა, სწორი განვითარება მრუდის აღმავალი და ჩამომავალი ხაზისკენ, მეტად თუ ნაკლებად მახვილი თხემი — რაც ტონური შეფერხების უკონტროლო ბას ამტკიცებს კუნთის უმაღლესი ადაპტაციის მომენტში — თითქმის სრულყოფილად მოშვება კუნთისა დაქერის შემდეგ, რაც იმაში პოულობს გამოხატულებას, რომ მრუდების ფუძეები არ არიან თვალსაჩინოდ აწეულნი (მაღლა), მაგრამ წერეთ, მესამე და შემდეგი ხელის დაქერა, მიუხედავად თვითონ ცდის პირების მიერ არჩეული ტემპისა, არაჩვეულებრივი უწყსრივობისა და მოტორული ქცევის დისკორდინაციის სურათს იძლევა. ამრიგად, თვითონ მოძრაობა ბავშვის არ უჭირს, მაგრამ რასაც ამოცანა მოითხოვს, ის არაა ყოველთვის დაცული, სახელდობრ თანაზომიერ მოძრაობათა განმეორება.

მაშასადამე, სუბკორტიკალური ცენტრები შედარებით გაძლიერებული აგზნებულობის მდგომარეობაში იმყოფებიან, რაც თავის შედეგად მოძრაობათა სიჭარბეს იძლევა, ხოლო კორტიკალური ცენტრები ამ მოძრაობათა საკმარის კონტროლსა და მათს სათანადო რეგულაციას ვერ ახერხებენ.

კიდევ უფრო ხშირია ხელის არათანაზომიერი დაქერის, კუნთების ტონუსის აწევისა და ზედმეტი არაწყსიერი მოძრაობების შემთხვევები, როდესაც ბავშვს ამავე მოძრაობათა, რაც შეიძლება, სწრაფი განმეორება ევალება. ყველაფერი ეს ნათლად ამტკიცებს, რომ ქერქი თავის ტვინის სუბკორტიკალური ცენტრების მუშაობას საკმარისად ვერ წარმართავს და ამრიგად მიზანშეწონილი მოტორული ქცევის განხორციელების პროცესს სისრულით ვერ უზრუნველყოფს.

თუ ამოცანა ცოტა უფრო რთულდება, და ბავშვს ხელის დაქერა მხოლოდ იმ შემთხვევებში ევალება, როდესაც წინასწარ შეთანხმებულ სიგნალს მიიღებს, მოძრაობათა უწყსრივობა კიდევ უფრო გამოკვეთილ სახეს ღებულობს: „ქცევის სხვადასხვა ნაკვეთების ერთ სტრუქტურაში გაერთიანება ამ ასაკში ძალიან გაძნელებულია და ზოგჯერ სრულიად შეუძლებელიც; რეგულაცია ქცევის გართულებული მოცულობის წინაშე უძლური რჩება. ეს უკმარობა ასაკის წინსვლასთან ერთად კლებულობს. საინტერესოა, რომ ერთსა და იმავე სუბიექტში რეგულაციის უკმარობის ყველა სიმპტომებს პარალელურად ვხვდებით, ე. ი. ვისაც კორტიკალური რეგულაციის სისუსტის ერთ-ერთი სიმპტომი აღმოაჩნდება, იმას უთუოდ დანარჩენი სიმპტომებიც ასეთივე ექნება. ეს გარემოება, ლებედინსკის აზრით, ერთის მხრივ იმას ამტკიცებს, რომ ყველა აღნიშნული სიმპტომები ერთსა და იმავე მოვლენას გამოხატავენ, და მეორეს მხრივ იმას, რომ რეგულაციის ფუნქციები, მიუხედავად მათი ანატომიური ლოკალიზაციის სხვადასხვაობისა, მჭიდრო კავშირში იმყოფებიან ურთიერთთან და ამდენად განუყრელ მთლიანობას წარმოადგენენ.

გარდა კორტიკალური რეგულაციის უკმარობისა და სუბკორტიკალური მოტორული აგზნებულობის მაღალი დონისა ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის აგზნებისა და შეფერხების პროცესების დიფერენციაციის, მათი მიზნისა და მიხედვით წარმოების უნარის სისუსტეა დამახასიათებელი. ზრდადასრულებული ადამიანი მაშინ იძლევა ან მაშინ აფერხებს მოძრაობას, როდესაც ეს



საჭიროა. მაშასადამე, მას როგორც აგზნების, ისე შეფერხების პროცესები დიფერენცირებული აქვს, და მათი არჩევანი მასზეა დამოკიდებული. სხვა ბავშვი: მისი აგზნებისა და შეფერხების პროცესები ნაკლებ არიან დიფერენცირებულნი, და ამის გამო ხშირია შემთხვევები, რომ, მაგალ., ნაცვლად იმისა, რომ მან თავი შეიკავოს მოძრაობისაგან სიგნალის მიცემამდე, ამას ვერ ახერხებს და ნამდვილად ხელის დაჭერის რეაქციას სწორედ ახლა იძლევა, ხოლო როდესაც სიგნალი ესმის და მაშ პნევმატურ აპარატს ხელი უნდა დაეჭიროს, აგზნების ნაცვლად, შეფერხების პროცესი ეწყება და იგი ვერავითარ მოძრაობას ვერ ახერხებს.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის ისაა დამახასიათებელი, რომ მას არ შესწევს საკმარისი ძალა, წინასწარი გეგმის მიხედვით მოაწესრიგოს თავისი მოძრაობები: „პატარა ბავშვს ან სრულიად არა აქვს ანდა მინიმალურად აქვს ძალა, ის მოძრაობები გამოიწვიოს, რომელიც ამოცანის გადაჭრისათვისაა საჭირო; პირიქით, არამიზანშეწონილი, სუბკორტიკალური მოძრაობებით იგი განსაკუთრებით მდიდარია. მაშასადამე, როგორც უნდა იყოს ბავშვის წარმატება გონებისა და გრძნობელობის განვითარების მხრივ, ხუთის, ექვსისა და შვიდი წლის ასაკში ჯერ კიდევ ხშირად შეხვდებით მოძრაობათა იმპულსურობას, სიჭარბესა და სიცხოველეს“.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორული განვითარების დინამიკა კორტიკალური რეგულაციის გაძლიერებასა და სუბკორტიკალური მოტორული აგზნებულობის შესუსტებაში მდგომარეობს. ამიტომ ვასაგებია, რომ 7—8 წლის ბავშვი ამ მხრივ საგრძნობლად განსხვავდება 3—4 წლის ბავშვისაგან, იმდენად საგრძნობლად, რომ მას უკვე შესწევს ერთგვარი ძალა დამოუკიდებელი ცხოვრება აწარმოოს — თუ, რა თქმა უნდა, ეს უკანასკნელი ისეთი მარტივი შინაარსისაა, რომ უმთავრესად უცვლელი მოტორული ფორმულებით კმაყოფილდება და შემოქმედებას არ მოითხოვს.

3. მაგრამ როგორია კონკრეტულად 4—7 წლის ბავშვის მოტორიკა? რა მოძრაობების რეგულაციის უნარს იძენს იგი ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში?

სამწუხაროდ, ქართველი ბავშვის მოტორული განვითარების შესწავლა ჯერ კიდევ არავის უცდია. სამაგიეროდ, საკმაოდ დიდი მასალა მოიპოვებარუს ბავშვთა ასაკობრივ, მოტორულ შესაძლებლობათა შესახებ. ამ მხრივ დიდი დამსახურება მიუძღვის ოზერეცკის, რომელმაც „ბავშვისა და მოზრდილის მოტორული ნიჭიერების მეტრიული სკალის“ შექმნა სცადა და ამ მიზნით რამდენიმე ათასი ბავშვის (4 წლიდან 15-მდე) მოტორული განვითარების სისტემატური შესწავლა აწარმოვა. სკალაში თითოეული ასაკისათვის შეტანილია ისეთი მოტორული ამოცანები, რომელთაც ამ ასაკის ბავშვების 75—80%, ხოლო შემდეგი ასაკის 90—100% სწყვეტს. ეს გარემოება შესაძლებლობას გვაძლევს, გავარკვიოთ, თუ რა დონეს აღწევს კერძოდ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორული განვითარება თითოეულ წელში და რა გზით მიმდინარეობს იგი.

რომ დავიწყეთ ოთხი წლის ბავშვის ტესტების განხილვით, ვნახავთ, რომ ამ ასაკის ბავშვების 75—80%, ე. ი. ყველა ნორმალურად განვითარებული ბავშვი შემდეგ მოტორულ უნარებს სძლევა.

- 1) ცალფეხზე, როგორც მარჯვენაზე ისე მარცხენაზე, დგომა 15 სეკ. განმავლობაში.
- 2) სამჯერ ზედი-ზედ ისე ახტომა, რომ ორივე ფეხი ერთდროულად მოსხლტეს ნიადაგს.
- 3) 1 მინუტსა და 30 სეკუნდში ათსაფეხურიან კიბეზე ასვლა (თითოეული საფეხურის სიმაღლე 12—15 სანტ. უღრის) ისე, რომ ერთი ფეხი რომ ერთ საფეხურზე დგას, მეორე მეორეზე უნდა იყოს. ბავშვმა მოაჯირის ხელი არ უნდა მოვიდოს.
- 4) წარბის ზევით აწევა.
- 5) პირის დაბანა, ე. ი. ორივე პეშვის წყლით გავსება და სახემდე მიტანა.

ხუთწლიანები შემდეგ ამოცანებს სწყვეტენ:

1) 20 სანტ. სიმაღლეზე გაბმულ ბაწარზე ადგილიდან, ე. ი. გაუქცევლად გადახტომა (ზედი-ზედ 3-ჯერ).

2) ცალ ფეხზე (როგორც მარჯვენაზე, ისე მარცხენაზე) ასვნიკლა ხტომა თვალბილულად 5 მეტრის მანძილზე, მხოლოდ მეორე ფეხი არც ერთხელ არ უნდა შეეხოს იატაკს.

3) იმავე კიბეზე არბენა, რომელზეც 4 წლიანი უნდა ავიდეს (იხ. ტესტი 3), 15 სეკუნდში.

4) სხვის დაუხმარებლად ტანთაცმა (ვაკისათვის: შარვლის, ბლუზის, ქაპრისა და პალტოსი. ქალისთვის: კაბის ზედა და ქვედა წელისა, და პალტოსი. ყველა დღეების შეხვევა).

5) ფეხსაცმელების ჩაცმა და შეხვევა.

6) 25×25 სანტ. დაფის ნიშანში ამოღება და ბურთის მოხვედრება.

ექვსწლიანებს შემდეგი ამოცანები ეძლევათ:

1) ცალფეხზე ერთ ადგილას 15 სეკ. განმავლობაში თვალდახუჭული დგომა.

2) 30 სანტ. სიმაღლიდან ჩამოხტომა, ისე რომ პირველად იატაკს ფეხის წვერები შეეხოს.

3) კიბეზე ჩამორბენა 10 სეკ. განმავლობაში (კიბე იგივეა, რაც 4 და 5 წლიანებისათვის).

4) მარჯვენა ხელით 1 მეტრის მანძილზე ნასროლი ბურთის დაჭერა.

5) სამჯერ ზედიზედ თავისუფლად ჩაყუნცვა.

შვიდწლიანებს ევალებათ:

1) 5 მეტრის მანძილის ცალფეხზე ხტომით თვალდახუჭული გავლა.

2) ცალ ფეხზე (ჯერ მარჯვენაზე, მერე მარცხენაზე) ხტომა 5 მინუტის განმავლობაში და იმავე დროს ხელის (ჯერ მარცხენის, მერე მარჯვენის) ტრიალი მხარის სახსარში.

3) მარცხენა ხელით ბურთის დაჭერა 1 მეტრის მანძილზე.

4) საგნე ჰიქის გადატანა 10 სეკუნდში გამართული ხელით 3 მეტრის მანძილზე ისე, რომ წყალი არ დაიღვაროს (10 კუბ. სანტ.). ჰიქა ლამაზზე დგას.

5) შუბლის შეკვრა ისე, რომ სახის კუნთების მონაწილეობა გამორიცხული იყოს.

6) ნასკვის გადასკვნა 15 სანტ. სიგრძის ძაფზე 15 სეკუნდში.

7) 2 მინუტში სამჯერ № 50 ძაფის გაყრა № 6 ნემსის კურწში.

8) 2 სეკუნდში ფანქრის წვერის წათლა.

9) 3 მეტ. მანძილზე ასანთის ცარიელი კოლოფის ფეხით გადატანა (კოლოფი ფეხს-ზურგზე უნდა დაიღოს) 20 სეკუნდში.

დასასრულ რეაქციებისთვის შემდეგი ითვლება ნორმალურად:

1) ცალფეხზე ხტომა 5 სეკუნდის განმავლობაში და ორივე ხელის ტრიალი.

2) 2 მეტრის მანძილზე ბურთის ნიშანში მოხვედრება (ნიშანი იგივეა, რაც 5 წლიანის დავალებაში).

3) მარჯვენა ხელით ბურთის დაჭერა, ორი მეტრის მანძილზე.

თვალი რომ გადავავლოთ ყველა ამ დავალებებს, ჩვენთვის ბავშვის მოტორული განვითარების დინამიკა საკმაოდ ნათელი გახდება. ოთხწლიანის პირველი სამი ამოცანა ტანისა და ფეხების კოორდინაციულ მოძრაობათა რეგულაციის ეხება: მას ცალფეხზე დგომა, ახტომა და კიბეზე ასვლა შეუძლია.



მაგრამ თუ ყველა ამ მოძრაობებს იმით გაართულებ, რომ მათ სპეციფიკურ მიზანს დაუსაზავ, რომლის შესრულების სისწორის საკონტროლოდაც ლის მონაწილეობას ჩაურთავ, მაგ., ერთ ადგილას ცალფეხზე დგომის ნაცვლად, განსაზღვრული მანძილის ასკინკილა გავლას, ან ერთ ადგილას ახტომის ნაცვლად, 20 სანტ. სიმაღლეზე გაბმულ ძაფზე გადახტომას დაავალებ, ოთხწლიანი ამას ვერ მოახერხებს. ეს შას მხოლოდ ერთი წლის შემდეგ შეუძლია. შემდეგი განვითარება ამავე გზით მიდის წინ. ეხლა მას არა მარტო ამ მტორულ ამოცანათა გადაჭრის ძალა შესწევს, არამედ, დამატებით, თვალის კონტროლის ქვეშ ხელის მოძრაობის იმპულსის გამაზომავც — მცირე მანძილზე ბურთის ნიშანში მოხვედრება. შემდეგი განვითარება იმავე გზით მიდის წინ: აღნიშნული მტორული ფუნქციების მართვა კიდევ უფრო მწიფდება და ბავშვს არა მარტო, ცოტა უფრო გაძნელებული სახით, იმავე ამოცანების გადაჭრის ძალა შესწევს, არამედ იგი უკვე იმდენად ჰფლობს თავისი ტანის, ფეხებისა და ხელების მოძრაობას, რომ ხტომა და ხელების ტრიალი ერთდროულად შეუძლია შეასრულოს. ამ შემთხვევაში მტორული იმპულსების საკმარის შორისწასულ დიფერენციაციასა და ამ ნიადაგზე ტანის ან ორივე კიდურების მოძრაობის კოორდინაციასთან გვაქვს საქმე. მერვე წელში განვითარების გზა იგივე რჩება: იმავე იმპულსების დიფერენციაციის უნარი კიდევ უფრო შორს მიდის.

ამგვარად, განვითარება მტორული იმპულსების დიფერენციაციას ეხება. იგი თანდათანობით ფართოვდება და ძლიერდება. ჩვენი ასაკის ფარგლებში ეს პროცესი გარკვეული მიმართულებით მიმდინარეობს: ჯერ იგი სხეულისა და ფეხების იმპულსებს ეხება, მერე ხელებზეც გადადის, და ყველაფერი ეს ჯერ თვალის დახმარებით ხდება და შემდეგ უიმისოდაც. ცოტა უფრო გვიან მცირე კუნთების მოძრაობათა იმპულსების რეგულაციის უნარიც ვითარდება და ძლიერდება. შემდეგი განვითარება უმთავრესად ამ უნარის რაოდენობის ზრდაში, მის გაძლიერებაში მდგომარეობს. ამიტომაც, რომ ზედა ასაკთა მტორული ამოცანების გადასაჭრელად იმდენად იმპულსების დიფერენციაციის სფეროს გაფართოება არაა საჭირო, რამდენადაც მათი გამაგრება და განმტკიცება.

თუ როგორ მიმდინარეობს მოძრაობათა სხვა კომპონენტების განვითარება, ამის პასუხს, დაახლოებით მაინც, ი არ მოლენკოს გამოკვლევა იძლევა, რომელიც ბავშვის ყოველდღიურად აუცილებელ მოძრაობათა ცალკე კომპონენტების განვითარებას ეხება.

აღებულია ისეთი მტორული ჩვევები, როგორცაა სიარული, ხტომა, საგნების ერთი ადგილიდან მეორეზე გადატანა და სხვ., ე. ი. ისეთი მექანიზირებული მტორული ფორმულები, რომელიც ყოველ ბავშვს აქვს ყოველდღიური გამოცდილების ნიადაგზე შემუშავებული. ეს მოძრაობები დაშლილია კომპონენტებად, როგორცაა სისწრაფე, ძალა და სისწორე, და თითოეული მათგანის აღრიცხვა ხდება. სისწრაფე აღრიცხება დროის ხანგრძლიობით, რომელიც მოძრაობის შესასრულებლად იხარჯება, ძალა — ფიზიკური ერთეულებით (კილოგრამებითა და კილოგრამ-სანტიმეტრებით) და სისწორე — შეცდომათა რაოდენობით.



სულ ცხრა დავალებაა არჩეული და ესენი უცვლელად ყველა შემთხვევაში ბავშვის გამოსაცდელად იხმარება. თითოეული გამოცდილი სუბიექტის მიერ ტორული განვითარების მაჩვენებლად აღებულია მიმართება მოძრაობათა ემპირიულად მიღებულ კოეფიციენტთა და ასაკის წინასწარ შემუშავებულ სტანდარტულ კოეფიციენტთა შორის.

სისწრაფისა და სისწორის კომპონენტების გამოსარკვევად წარმოებს გამოცდა სიარულის, როგორც ქვედა კიდურების მუშაობის ტიპური ფორმისა, ხელის დავლებისა და საგნების ერთი ადგილიდან მეორეზე გადასაგებისა (ზედა კიდურების მუშაობა) და „ადგომა-დაწოლისა“ (მთელი კორპუსის მუშაობა); კერძოდ, სისწორისათვის გამოიცდება ბურთის სროლის სიზუსტე და ძალის გამოსარკვევად—ნახტომის სიგრძე (მთელი სხეულის ბიძგი), ზედა კიდურით ძვრება და სიმძიმის გადატანის ძალა.

მოტორული ამტანლობის გამოსარკვევად იზომება: 1. ცალფეხზე ხტომის რიცხვი (დინამიკური ამტანლობა), 2. უძრავად ჰორიზონტალურ მდგომარეობაში ხელების გაჩერების დრო (სტატიკური ამტანლობა).

ამ მეთოდით გამოცდილი იყვნენ ზრდადასრულებულები, სასკოლო ასაკისა და სკოლის წინარე ასაკის ბავშვები. უკანასკნელთა რიცხვი, სამწუხაროდ, მცირე იყო (60 კაცი). ამიტომ მათზე მიღებულ შედეგებს, როგორც თვითონ იარმოლენკოც აღნიშნავს, მართალია საბოლოო ხასიათი არა აქვთ, მაგრამ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორულ კომპონენტთა განვითარების საერთო მიმართულებას მაინც საკმაოდ კარგად ახასიათებენ.

ცხრილი 35 (იარმოლენკოს მიხედვით)

	ასაკი	სისწრაფე			სისწორე				ძალა			ტემპი	ამტანლობა	
		სიარული	ხელის ტაცება	დაწოლა-ადგომა	სროლა	სიარული	ტაცება	დაწოლა-ადგომა	გადახტობა	ცემა	გადატანა		ხტობა	რიცხვი ნახტომისა	ხელის ერთ მდგომ. გაჩ.
ბავშვები	5,5	32,3	8,3	79	2,0	3,0	2,1	4,1	60	5,8	10,3	2,5	4,8	1,50
	6,5	40,0	16,5	111	3,4	6,1	5,3	3,1	70	13,5	11,6	2,7	5,9	2,47
	7,5	41,4	21,6	123	4,0	8,6	3,3	2,2	97	26,2	15,1	2,6	10,1	3,02
კბლები	5,5	31,1	11,0	105	1,6	3,6	2,7	5,0	40	5,7	8,0	2,7	11	1,42
	6,5	36,8	19,3	120	2,9	5,9	3,4	3,0	56	15,1	11,5	2,8	109	2,81
	7,5	40,2	27,0	128	3,7	7,5	2,5	2,5	74	25,6	13,5	2,7	84	1,43

ცხრ. 35 შეიცავს ყველა იმ ცნობას, რომელიც 5,5 წლიანის, 6,5-ის და 7,5 წლიანი ბავშვის მოტორიკის შემოწმების შედეგად იქნა იარმოლენკოს მიერ მიღებული.



საკმარისია, თვალი გადავავლოთ ამ ცხრილს, რათა დავრწმუნდეთ, რომ ბავშვის მოტორიკის ყველა კომპონენტს ასაკთან ერთად გარკვეული წინსვლა ეტყობა, ოღონდ ზოგს მეტი და ზოგს ნაკლები.

1) სისწრაფის განვითარება ყველაზე უფრო თვალსაჩინოდ წვრილი კუნთების მოძრაობებში მიდის წინ (აღება და გადალაგება). რაც შეეხება დიდი კუნთების მოძრაობათ (სიარული, დაწოლა-ადგომა), მათი წინსვლა გაცილებით ნაკლებია. აქედან გარკვეული დასკვნა გამომდინარეობს: როგორც სჩანს, დიდი კუნთების (მოძრაობათა სისწრაფის მხრივ) განვითარების გადაამწყვეტი ეტაპი უკვე ჩვენი პერიოდის დასაწყისშივე მიღწეული, ასე რომ ამიერიდან მისთვის მხოლოდ ნელი, თანდათანობითი ზრდაა დამახასიათებელი. სამაგიეროდ, წვრილი კუნთების მოძრაობათა განვითარება სისწრაფის მხრივ სწორედ წინამდებარე ასაკში აღწევს კრიტიკულ ეტაპს: რასაკვირველია, განვითარება 7 წლის შემდეგაც გრძელდება, მაგრამ მაშინ როდესაც 5-დან 7-მდე იგი 165% მატულობს, 7-დან 14-მდე 60 პროცენტსაც ვერ აღწევს. სქესთა შორის იმდენად უმნიშვნელო განსხვავება აღმოჩნდა, რომ ამაზე შეჩერება არ ღირს.

2) მოძრაობათა სისწორე ყველაზე უფრო დიდ წარმატებას სროლაში აღწევს, ყველაზე ნაკლებს — აღებასა და გადალაგებაში. სროლის ოპერაციის სისწორე შემდეგ ასაკშიც სწრაფად ვითარდება, მაგრამ უფრო ნელი ტემპით, ვიდრე 5,5-დან 7,5 წლამდე. მაშასადამე, ამ მხრივ ჩვენი პერიოდის ბავშვი მხოლოდ უკანასკნელ წელში აღწევს განვითარების საგრძნობ დონეს. სამაგიეროდ, საგნების გადალაგებისა და დაწოლა-ადგომის ოპერაციათა სისწორე პერიოდის ბოლოსაც დაბალ დონეზე დგას, ასე რომ მისი განვითარების გადაამწყვეტი მომენტის მიღწევა მხოლოდ შემდეგი ასაკის საქმედ უნდა ჩაითვალოს. ასეთი შედეგი დაწოლა-ადგომის მოძრაობათა მიმართ, ერთის მხრივ, იმით აიხსნება, რომ ამ ოპერაციის სწორად შესასრულებლად კისრის კუნთთა მუშაობის საკმარის რთული რეგულაცია საჭირო (გულაღმა დაწოლა და ადგომა ისე, რომ თავი იატაკს არ შეეხოს და ტანი სრულიად გაიჭიმოს იატაკზე) და გარდა ამისა მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს იმასაც, რომ ცდების ინსტრუქციაში სისწორით შესრულების მომენტი არ იყო მკაფიოდ ხაზგასმული. იგივე უნდა ითქვას გადალაგების ოპერაციათა შესახებაც: ამათი სისწორით შესრულებისათვის დაკვირვების უნარის აქტუალიზაციაა აუცილებელი (საგნები ერთი ადგილიდან მეორეზე უნდა იქნეს გადაწყობილი ისე, რომ თითოეული საგანი თავის ნახატს დაემთხვეს, რომელიც მაგიდის მეორე ნახევარზეა გამოყვანილი), მაგრამ ინსტრუქციაში ეს მომენტი უყურადღებოდაა დატოვებული («გადააწყვე ეს ნივთები მაგიდის მეორე ნახევარზე»).

3) მოძრაობის ძალა შემდეგნაირად ვითარდება: ყველაზე ნაკლებ იზრდება ნახტომის სიგრძე (52% ვაჟების და 32% ქალების). მაგრამ მისი განვითარება არც შემდეგ ასაკებში მიმდინარეობს უფრო სწრაფი ტემპით; პირიქით, ტემპი იქ უფრო ნელია (8-დან 14 წლამდე 50%-ზე ნაკლებს იმატებს). მაშასადამე, მთელი სხეულის გაქანების ძალა უკვე ჩვენი ასაკის მიმდინარეობაშიც შედარებით მაღლა დგას, ყოველ შემთხვევაში პერიოდის

ბოლო წელში მაინც. ცოტა უფრო მეტად იზრდება სიმძიმის გადატანის მოძრაობათა ძლიერება (74% და 69%), ხოლო განსაკუთრებით მკვეთრად ვითარდება „მოქნევით ხელის დარტყმა ბურთზე“. შემდეგ განვითარება წინ მიდის, მაგრამ 8-დან 14 წლამდე მხოლოდ 44%-ს იმატებს.

ამრიგად ირკვევა, რომ ჩვენს პერიოდში მოტორიკის თითქმის ყველა კომპონენტი მაქსიმალური სისწრაფით ვითარდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ სკოლის წინარე ასაკის ბავშვი მოტორულად სუსტი არსებაა, რომ მას რეგულირებულ, შეგნებულ, მიზანდასახულ მოძრაობათა შესრულების უნარი ჯერ კიდევ არ აქვს ჩამოყალიბებული. მაგრამ რადგანაც პერიოდის ბოლოს მისი მოტორიკა თითქმის ყველა მიმართულებით განვითარების იმდენად მაღალ დონეს აღწევს, რომ ამიერიდან ბავშვს თავისი მოტორული აპარატის შედარებით თავისუფალი, მიზანდასახული გამოყენების ძალა შესწევს, ცხადია, სკოლის წინარე ასაკისათვის ფსიქო-მოტორული უნარის მომწიფების სწრაფი ტემპი უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. მაშასადამე, ფსიქომოტორული ფუნქციონალური ტენდენცია განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ამ ასაკში მოქმედებს და ბავშვის ინტერესსა და ქცევის ფორმებს თავისებურ მიმართულებას ის აძლევს.

IV. მიზანდასახული ქმედის უოკაბების განვითარება

მთელი წინამდებარე პერიოდის არსებითს შინაარსს მიზანდასახულობის ძირითადი ფორმების განვითარებისა და საბოლოო ჩამოყალიბების პროცესი შეადგენს. ჩვენ ვნახეთ, რომ ეს პროცესი, უწინარეს ყოვლისა, სხეულისა და მისი მოტორული ორგანოების ფსიქიკური რეგულაციის განვითარებაში იჩენს თავს: 4—7 წლის ბავშვის მოტორიკა სულ უფრო და უფრო მიზანშეწონილი ხდება და შვიდი წლისათვის თავისი განვითარების გარდამწყვეტ საფეხურს აღწევს.

მიზანდასახულ მოძრაობათა შესრულების უნარი ჯერ კიდევ წინა პერიოდში უმუშავდება ბავშვს. როგორც ვიცით, იგი სხვადასხვა მარტივ დავალებათა შესრულებას იწყებს, ხოლო თამაშში, ამა თუ იმ მოძრაობათა შერჩევის საშუალებით, ამა თუ იმ შინაარსის ქცევის გამოხატვას ცდილობს: მაშასადამე, 2—4 წლის ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა, თავისი მოძრაობები ისე შეარჩიოს და წარმართოს, რომ წინასწარ-დასახული მიზანი განახორციელოს. მაგრამ ყველაფერი ეს უმეტესად იოლ მოძრაობებს ეხება. როგორც კი მის წინაშე ისეთ ამოცანას დააყენებ, რომელიც შედარებით უფრო ძნელი ან რთული მოძრაობების რეგულაციას მოითხოვს, იმწამსვე დაინახავ, რომ იგი ასეთი ამოცანის გადაჭრისათვის ჯერ კიდევ არ არის მომზადებული, რომ მისი მოტორული რეგულაციის უნარი ჯერ კიდევ იმდენად სუსტია, რომ მთელი ენერგია ცალკეული მოძრაობების შესრულებაზე იხარჯება, ხოლო მიზნის მიხედვით მათი მოწესრიგებისათვის ბევრი აღარაფერი რჩება.

მიმდინარე პერიოდში განვითარება იმ მხრივ მიიმართება, რომ მიზანი სულ უფრო და უფრო აქტიურ ხდება და პერიოდის ბოლოს არსებითად გართულებული და გაძნელებული მოძრაობების წინაშეც კი არ იჩრდილება.

ეს რომ ასეა, ამას ერთის მხრივ ბავშვის ფსიქომოტორიკის შესწავლის უწყვეტ პროცესში ერთ-ერთი მთავარი საფუძველი უნდა იყოს მშობლის მიერ შექმნილი გარემო, ხოლო მეორეს მხრივ — მშობლის მიერ შექმნილი გარემოს განვითარება, რომელიც ჩვენი პერიოდის ბავშვის საყოფაცხოვრებო საქმიანობის შემთხვევებს უდევს საფუძვლად.

ა. საყოფაცხოვრებო საქმიანობა

1. როგორც ხედავთ იყო აღნიშნული, ბავშვი ჯერ კიდევ წინა პერიოდში ხდება იძულებული, ზოგიერთი, დიდების მიერ დაკისრებული, დავალებზე შეასრულოს და თანდათანობით სულ უფრო და უფრო ხშირად მიიღოს მონაწილეობა ოჯახის მარტივ საქმიანობაში. აქ გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმ სოციალურ წრეს ენიჭება, რომელსაც ბავშვი ეკუთვნის. ეკონომიურად ნაკლებ უზრუნველყოფილი ოჯახი იძულებული ხდება, რაც შეიძლება, ადრე ჩაითრიოს ბავშვი საქმიანობაში, მაშინ როდესაც ეკონომიურად უზრუნველყოფილი ოჯახი ამის აუცილებლობას არ გძნობს. ამიტომ გასაგებია, რომ ბავშვის დატვირთულობა სხვადასხვაგვარი საქმიანობით პირველ შემთხვევაში უფრო ხშირია, ვიდრე მეორეში.

საშინაო მრეწველობის სისტემის ეპოქაში, როდესაც წვრილი მწარმოებელი ხელოსანი სახლში მუშაობდა და თავისი შრომის პროდუქტს მთლიანად კაპიტალისტს აძლევდა, რომელიც მას ნედლეულობასა და სხვა აუცილებელს საწარმოო საშუალებებს აწვდიდა, ბავშვის გამოყენება შრომის პროცესებში განსაკუთრებით მწვავე სახეს ღებულობდა. მარქსის სიტყვით, „ქალები, რომელთაც ე. წ. დიასახლისის სახლები“ აქვთ, თვითონ ძლიერ ღარიბები არიან, და სახელოსნო მათი ბინის ერთ-ერთ ნაწილს წარმოადგენს. ბავშვები, ჩვეულებრივ, ექვსი წლიდან, იღებენ მონაწილეობას შრომაში, მაგრამ ზოგიერთი ხუთი წლის ასაკიდანაც. სამუშაო დღე, ჩვეულებრივ, დღის 8 საათიდან იწყება და საღამოს 8 საათამდე გრძელდება, მუშაობა სულ 1½ საათით წყდება“.

მანუფაქტურის ხანაში, როდესაც შრომის განაწილებამ უფრო ფართო ხასიათი მიიღო, ბავშვის გამოყენების შემთხვევები კიდევ უფრო ხშირი შეიქნა: „მაისიდან სექტემბრამდე სამუშაო დღე დღის 5 საათიდან საღამოს 8 საათამდე გრძელდება... ბავშვებს, ორივე სქესისას, ოთხი წლის ასაკიდან იღებენ სამუშაოდ, ისინი იმდენსავე დროს მუშაობენ, რამდენსაც დიდები, ზოგჯერ მეტსაც. შრომა სასტიკია, და ზაფხულის პაპანაქება კიდევ უფრო დამქანცველად ხდის მას“ (მარქსი).

ბავშვის ექსპლოატაცია კაპიტალიზმის განვითარების არც თანამედროვე საფეხურისათვის არის უცხო. მაგ., ვაშინგტონის შრომის დეპარტამენტის ოფიციალური ცნობების (1923 წ.) მიხედვით, ჩრდილო ამერიკის შტატების, კოლორადოსა და მიჩიგანის ქარხლის პლანტაციებში 6 — 8 წლის ბავშვებიც ეწევიან დაქირავებულ შრომას. მათი რიცხვი ამ ცნობების მიხედვით 74-ს უდრის და თითოეული სამუშაოდ ზაფხულის განმავლობაში 4 აკრს ამუშავენ.

2. სსრ კავშირში, რა თქმა უნდა, ასეთ მოვლენას ადგილი ჰქონდა მაგრამ არის შემთხვევები, რომ ოჯახში ზოგჯერ — ვანსაკუთრებით სოფლად და ნაწილობრივ აგრეთვე ქალაქშიც, ბავშვს საკმაოდ რთული დავალებების შესრულება უხდება. საერთოდ კი, ბავშვის შეუფერებელი შრომით დატვირთულობა იშვიათ გამონაკლისს შეადგენს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის განვითარება ჩვენში შრომით პროცესის შემოქმედების გარეშე ხდებოდა. პირიქით, პოლიტექნიკური აღზრდის იდეა, რომელიც შრომის აღმზრდელობითი მნიშვნელობის უპირატესობის აზრს ემყარება, საბავშვო ბაღის პედაგოგიკაშიც შეიჭრა, და ამისდა მიხედვით, ბავშვის შრომა არა ექსპლოატაციის, არამედ რაციონალური აღზრდის მიზნით გამოიყენება.

ამიტომ, თუ ჩვენი პერიოდის ბავშვის შრომითი დატვირთულობაზე შეიძლება ლაპარაკი, ეს მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც იგი საყოფაცხოვრებო საქმიანობას ეხება და საერთოდ ბავშვის სათანადო შრომითი ჩვევების განვითარების დონეს გვითვალისწინებს.

სამწუხაროდ, ჯერ კიდევ არ მოგვეპოვება საკმარისი ცნობები ჩვენი ბავშვის საყოფაცხოვრებო საქმიანობის დასახასიათებლად. ამიტომ ჩვენ იძულებული ვხდებით ექ. კრასნოპოლსკის შედარებით ძველ ცნობებს დავეყრდნობით, რომელიც ქ. ოდესის 4—8 წლიანი ბავშვების შრომის ჩვევებს ეხება.

ავტორი ბავშვის საქმიანობის შესწავლილ შემთხვევებს სამ ჯგუფად ჰყოფს: 1. თავის მოვლა (ჩაცმა-დახურვა, ტანსაცმლისა და ფეხსაცმლის გასუფთავება, პირის ღებანა, პირის გამორეცხვა, თავის დეკორაცია და სხვ.); 2. ჰამასთან და საჭმლის მომზადებასთან დაკავშირებული პროცესები (პურის დაჭრა, ჩაის დასხმა, სუფრის გაშლა, კარტოფილის მოხარშვა და სხვ.); 3. ბინის მოვლა (ოთახის დავა, ფანჯრის გაღება, კარების გაღება გასაღებით, ქვეშაგების ალაგება, ლამპის ანთება, ცეცხლის დანთება და სხვ.). აღმოჩნდა, რომ 4—8 წ. ბავშვთა შორის ყველაზე უფრო ხშირად პირველი ორი კატეგორიის შემთხვევები გვხვდება (78%); უფრო იშვიათად — მესამე კატეგორიის (58%). აქედან შესაძლებელი ხდება დავასკვნათ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს ყველაზე უფრო ადრე ის ჩვევები უვითარდება, რომელიც თავის მოვლისა და საზრდოს მიღების ოპერაციებთანაა დაკავშირებული. ცხრ. 36 გვიჩვენებს, თუ როგორია საქმიანობის ეს კატეგორია ასაკის და სქესის მიხედვით განაწილებული.

ცხრილი № 36 %-ად (კრასნოპოლსკის მიხედვით)

საქმის კატეგორიები	4 წლის		5 წლის		6 წლის		7 წლის		8 წლის	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
თავის მოვლა . . .	45.6	54.4	51.8	86.9	87.6	85.0	70.4	68.3	100	—
კვებასთან დაკავშ. . .	57.5	53.9	77.2	83.7	79.0	75.2	89.6	89.3	90.5	—
ბინის მოვლა . . .	32.5	34.9	51.7	71.9	80.0	63.1	75.6	85.1	80.0	—



ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ ჩვენი პერიოდის განმავლობაში ბავშვთა თვალსაჩინო განვითარებას განიცდის: თუ ოთხი წლის ასაკში საქმიანობის სამივე კატეგორიის ჩვევების დონე საშუალოდ 44%-ს აღწევს, რვა წლისათვის იგი უკვე 89%-მდე აღის, ე. ი. ერთი-ორად იმატებს და, შეიძლება ითქვას, საბოლოო საფეხურს აღწევს. ამისდა მიხედვით, 7—8 წელი აქაც მიზანდასახული ქცევის დაუფლების მომენტს წარმოადგენს.

ქალ-ვაჟთა შორის განსხვავება იმდენად უმნიშვნელოა, რომ სათვალავში მისაღები არაა. შეიძლება აღინიშნოს მხოლოდ, რომ პირველი წლის განმავლობაში ქალები თითქმის წინ უსწრებენ ვაჟებს, ხოლო მეორე ორი წლის განმავლობაში, პირიქით, უპირატესობა საერთოდ ვაჟების მხარეზე გადადის.

სოციალური წარმოშობის გავლენა, როგორც მოსალოდნელიც იყო, იმ მხრივ იჩენს თავს, რომ ეს ჩვევები ფიზიკური შრომის წარმომადგენელთა შვილებს უფრო ადრე უვითარდებათ, ვიდრე ინტელიგენტთა შვილებს (ცხრ. 37). ეს, რასაკვირველია, მიტომ ხდება, რომ პირველნი უფრო ხშირად და უფრო ადრე იწყებენ მონაწილეობის მიღებას შინაურ საქმიანობაში, ვიდრე უკანასკნელნი.

ცხრილი № 37 (კრასნოპოლსკის მიხედვით)

საქმის კატეგორიები	სოციალური წარმოშობა	
	ფიზიკ. შრომის წარმომადგ.	ინტელიგენტ. წარმომადგ.
თავის მოვლა	80,1	68,5
კვება	80,3	73,7
ბინის მოვლა	64,2	63,6

ამრიგად უეჭველი ხდება, რომ მიზანდასახული ქცევის უნარი საერთოდ საქმიანობის ისეთ ფორმებში, როგორსაც საშინაო, საყოფაცხოვრებო შრომა შეიცავს, 4—7 წლის მიმდინარეობაში საკმაოდ ვითარდება.

ბ. მიზანდასახულობა მასალის გაზორობის პროცესში

(შემოქმედების ფორმების განვითარება)

ჩვენი პერიოდის სპეციფიკური მონაპოვარი არა ზემოაღნიშნულში, არამედ სულ სხვაგან უნდა ვეძიოთ. ამას მიტომ ვამბობთ, რომ ბავშვის მოტორული განვითარების ნაჩვენები ხაზი, როგორც ვიცით, წინა ასაკში იწყება, და ჩვენი პერიოდი აქ არსებითად ახალს თითქმის არაფერს იძლევა: იგი მხოლოდ აგრძელებს და ამთავრებს მას. სამაგიეროდ, თავს იჩენს სხვა რაღაც, რაც 2—4 წლიანი ბავშვისთვის არავითარ შემთხვევაში დამახასიათებლად არ შეიძლება ჩაითვალოს.

საქმე ისაა, რომ ბავშვის მოძრაობათა მიზანდასახულ ღონისძიებაში
ლაცია ამიერიდან ნივთიერი მასალის ნიადაგზე უფრო მეტად
ვითარებთ: უშუალო მიზნად ესლა ამა თუ იმ მოძრაობების შესრულება კი
არ ისახება, როგორც ასეთების, არამედ მიღებული ნივთიერი მასალის გარ-
კვეული სახით გაფორმება, მისგან რისამე გაკეთება, რაიმე გარკვეული პრო-
დუქტის შექმნა. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ცნობიერებაში თითოეული
ცალკე მოძრაობა კი არ არის წარმოდგენილი წინასწარ, რათა ფაქტიურად
მოცემული მოძრაობის რეგულაცია მისი მიხედვით მოხდეს. არა, მის ცნო-
ბიერებაში გარკვეული საგნის წარმოდგენა, ცოდნა ან იდეა დგება პირველ
რიგში, და ფაქტიური მოძრაობების რეგულაცია აქედან მომდინარეობს.

ჩვენ ვიცით, რომ მასალის გაფორმების ტენდენცია ჯერ კიდევ წინა პე-
რიოდში აქვს ბავშვს: ე. წ. კონსტრუქციის თამაშის შინაარსს სწორედ ეს
ტენდენცია განსაზღვრავს. მაგრამ, როგორც წინა თავში იყო გათვალისწინე-
ბული, 2—4 წ. ბავშვი ამ მიმართულებით მაინცა და მაინც შორს ვერ მი-
დის. მასალის გაფორმებას იგი ჯერ-ჯერობით წინასწარ-განსაზღვრულის,
შეგნებული მიზანდასახულობის გარეშე აწარმოებს, და ის, რაც, ამრიგად,
მისი ხელიდან გამოდის, მხოლოდ უბრალო ფიგურას, რაიმე გარკვეულ ფორ-
მას წარმოადგენს და მეტს არაფერს.

მაგრამ ჯერ კიდევ მანამდე, სანამ იგი ძირითადი ფორმების სრული
დაუფლების ღონეს მიაღწევდეს, მასში ერთგვარი ცვლილება ხდება, რომე-
ლიც მის განწყობას არსებითად ცვლის. ბავშვი ეხლა იმდენად ფორმისაყენ
როდიღაა მიმართული, რამდენადაც იმ მნიშვნელობისაკენ, რომლის
გამოსახვასაც მოცემული მასალის საშუალებითა და შეთვისებული ფორმე-
ბის დახმარებით ახერხებს. ეხლა ბავშვი რომელიმე გარკვეული საგნის აგე-
ბით, დახატვით, გამოძერწვით არის დაინტერესებული და მთელ თავის ძალ-
ღონეს აქეთ მიმართავს: თავისი მანიპულაციების პროდუქტი ფორმა-
ლურად კი აღარ ინტერესებს მას, არამედ, უწინარეს ყოვლისა, შინა-
არსეულად, საგნობრივად: იგი თავისი სათამაშო მასალით კომ-
კებს აგებს, ადამიანებსა და შენობებს ხატავს ან ძერწავს.

მაგრამ არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ ჯერ კიდევ თამაშთან გვაქვს საქ-
მე. ბავშვი ნამდვილ სახლებს კი არ აგებს; მან იცის, რომ მისი შენობები
„ვითომდა“ სახლებს წარმოადგენენ. მსგავსად მისი ჩვეულებრივი ილუზიის
თამაშისა, მან იცის, რომ აქაც სიმბოლოსთან აქვს საქმე და არა ნამდვილ
სინამდვილესთან. იგივე უნდა ითქვას ხატვისა და ძერწვის შესახებაც.

ამრიგად, კონსტრუქტული თამაში, ისე როგორც კერძოდ ხატვა და ძერ-
წვაც ბავშვის ილუზიის თამაშის განწყობის ნიადაგზე ჩნდება და მისი და-
ლით არის აღბეჭდილი.

იბადება საკითხი: როგორ ხდება, რომ ბავშვი მის განკარგულებაში მყო-
ფი მასალიდან საგნების კეთებას იწყებს? როგორ სწვდება იგი სახვის იდეას?

აქ იგივე კანონზომიერება იჩენს თავს, რაც მრავალ სხვა შემთხვევაშიც.
ბავშვი მთელი თვეებისა და წლების განმავლობაში მიცემული მასალის გა-
ფორმებით არის დაინტერესებული; მაგრამ პირველ ხანებში, როგორც ვი-



ციტ, იგი უბრალო აზრსა და მნიშვნელობას მოკლებული ფორმების შექმნე-
 კმაყოფილდება. როდესაც ამ გზით იგი საკმაოდ ეცნობა მასალას, როდესაც
 მეტად თუ ნაკლებად დახვეწილი ფორმების შექმნის უნარს იძენს, ერთბაშად
 მისი მანიპულაციები მიმართულებას იცვლიან და, ნაცვლად უაზრო ფორმე-
 ბისა, სრულიად ახალი რომელობის შემოქმედებისაკენ მიიმართებიან. ასე
 ხდება, რომ ბავშვი მის განკარგულებაში მყოფი მასალიდან საგნების
 კეთებას იწყებს; ასე ხდება, რომ მისი მანიპულაციების პროდუქტები, უბრა-
 ლო ფორმების მაგივრად, გარკვეული მნიშვნელობის სიმბოლო-
 ებად იქცევიან. ქცევის ამ ორს, სრულიად განსხვავებული რომელობის
 ეტაპს შორის თანდათანობითი განვითარების გზა არ არსებობს. პირიქით,
 ფორმათა შემოქმედების განვითარების პროცესში ერთგვარი წყვეტი ჩნდებ-
 ბა, რომელიც ახალი რომელობის, სახვითი ფუნქციის, ამოქმედე-
 ბას აძლევს დასაბამს, და ფორმათა დაუფლების შემდეგი განვითარება ამ
 ახლად დაპყრობილი რომელობის შემოქმედების ნიადაგზე წარმოებს.

რა ცვლილება ხდება ბავშვის არსებაში ამ დროისათვის? როგორც ცნო-
 ბილია, პირველ მსგავსებას საგანთა შორის ბავშვი მეორე წლის მიმ-
 დინარეობაში ამჩნევს: მაგ., მამის ან დედის სურათს ცნობილობს. ამის შე-
 მდეგ მთელი მისი გულისყური სწორედ ამ მსგავსებისაკენ მიიმართება: იწყე-
 ბა ხანა ილუზიის თამაშისა, რომლის შინაარსსაც სხვადასხვა მოვლენათა და
 საგანთა შორის მსგავსების დაწესება შეადგენს: ჯოხი ვითომ ცხენია, ბავშვი
 ვითომ დედაა ან მამა და სხვ. ილუზიის თამაშის პერიოდში ბავშვისათვის
 მსოფლიო ობიექტურად არსებულ მიმართებათა სამყაროს როდი წარმოად-
 გენს, არამედ მოვლენათა და საგანთა სამკვიდროს, რომელთა შორისაც ისეთ
 მიმართებას დააწესებ, როგორც გსურს: საგანთა შორის არსებული მსგავსე-
 ბა და განსხვავება ობიექტურად კი არაა ბავშვისათვის მოცემული, არამედ მის
 მიერაა შექმნილი. ამ მხრივ მსოფლიო მისი ნებაყოფლობის ნაყოფია, მისი
 სურვილების მორჩილი გამოღის.

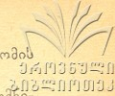
მაგრამ იმავე ილუზიის თამაშის განვითარების პროცესში საწინააღმდე-
 გო განწყობაც მუშავდება და მწიფდება: ბავშვი არა-ერთხელ რწმუნდება,
 რომ მსოფლიო მის ნებაყოფლობას არ ემორჩილება; არა ერთგზის ხდება,
 რომ ობიექტურად მოცემული მიმართება ბავშვის ნებაყოფლობით არ იცვ-
 ლება. ამის შედეგი ისაა, რომ ბავშვის თვალი ამ ობიექტურის მიმართ აიხი-
 ლება და სულ უფრო და უფრო ხშირად ხედავს მას: იგი ხედავს, რომ ესა
 თუ ის ობიექტი ყველაფერს კი არ ჰგავს, რაც მოგესურვება, არამედ მხო-
 ლოდ ზოგს რასმე, რომ მსგავსებისა და განსხვავების მიმართება ობიექტუ-
 რად ეძლევა ადამიანს. ეს ცვლილება სწორედ 3—4 წლის მიმდინარეობაში
 ისახება და 4—5 წლისათვის მეტად თუ ნაკლებად საგრძნობი ხდება. უნდა
 ვიფიქროთ, რომ ამ ცვლილებას განსაკუთრებული მნიშვნელობა უნდა ჰქონ-
 დეს სახვითი ფუნქციების განვითარებისათვისაც. ბავშვი ამიერიდან შემჩნე-
 ვას იწყებს, რომ მისი ნაკეთები ან მისი ნაჯღაბნი მართლა ჰგავს რაღაცას,
 და ამიერიდან თვითონ ცდილობს, ისე დახატოს, რომ მის ნახატსა და საგანს
 შორის მართლა რაიმე მსგავსება იყოს.

ამრიგად, ბავშვის განვითარებაში არსებითი ცვლილება ხდება: მასალის გაფორმებას იგი ამიერიდან მსგავსების იდეის ხელმძღვანელობას აწარმოებს. მის ცნობიერებაში გარკვეული საგნის წარმოდგენა ინახება, და იგიც თავის მანიპულაციებს მოცემულ მასალაზე ისე წარმართავს, რომ შედეგად თავისი წარმოდგენის ნივთიერი რეალიზაცია მოახდინოს, მასალა ისე გააფორმოს, რომ მიღებული პროდუქტი წარმოდგენილი სახის მსგავსი იყოს.

რა საფეხურებს განვლის ბავშვი განვითარების ამ ხაზზე? დასაწყისი ფაზისები ამ მიმართულებით განვითარებისა ჩვენ უკვე ვიცით. ეს ის ფაზისებია, რომელთაც ბავშვი წინა ასაკში აღწევს. ესაა ჯერ, ხანა წვეისი და მერე თავისი საკუთარი პროდუქტის. ან ნაკეთებისადმი ყურადღების მიქცევისა. ამის შემდეგ იწყება ფაზისი ნაწარმოების, როგორც ფიგურის ან ფორმის, გაგებისა და კვლადკვალ ძირითადი ფორმების თანდათანობითი დაუფლებისა. დასასრულ, თავს იჩენს განვითარების ძირითადად განსხვავებული საფეხური, რომელზეც ბავშვი თავის ნაწარმოებს მსგავსების იდეის ნიადაგზე გარკვეული მნიშვნელობის მქონედ, გარკვეულ საგნად აღიარებს, და ამიერიდან ნივთიერი მასალის აზრიან გაფორმებას იწყებს.

ავტორები, რომელთაც ბავშვის შემოქმედების განვითარება საგანგებოდ აქვთ შესწავლილი, ამ უკანასკნელ შემთხვევაში განვითარების ოთხ საფეხურს აღნიშნავენ. 1. ბავშვი სხვადასხვა მანიპულაციებს აწარმოებს რაიმე ნივთიერი მასალაზე, მისი ხელიდან რაღაც გამოდის, მაგრამ მას არაფერს უწოდებს, შესაფერისი სახელწოდებით არ აღნიშნავს. 2. ხელავს, რომ რაღაც გააკეთა, და მხოლოდ ამის შემდეგ აძლევს მას სახელს: ამბობს, რა გააკეთა. 3. თვითონ კეთების დროს, — მანამ, სანამ მისი ნაწარმოები საბოლოოდ დასრულებულად, აძლევს მას სახელს: ამბობს, თუ რას აკეთებს. 4. ჯერ იტყვის, რისი გაკეთება უნდა, და მხოლოდ ამის შემდეგ შეუდგება მასალის გაფორმების ცდებს. მაშასადამე, იგი ორს მთავარ საფეხურს განვლის: წინასწარი განზრახვის გარეშე და წინასწარი განზრახვის მიხედვით ნაწარმოების შექმნის საფეხურს.

უემქველია, განვითარების ამ საფეხურებს შორის საკმაოდ დიდი განსხვავება უნდა ვიგულისხმოთ. როდესაც ბავშვი თავის ნაწარმოებს ყოველგვარი წინასწარი განზრახვის გარეშე აკეთებს, მისი შემოქმედება შემთხვევითი ხასიათისაა: იგი არ არის წინასწარი მიზნით დეტერმინაცია-ქმნილი, იგი არ არის მკვეთრად რეგულირებული აქტების საშუალებით მასალის ინერტობის დაძლევის შედეგად მიღებული. ამდენად იგი მიზანდასახული ქცევის უნარის სისუსტეს მოწმობს. მაშასადამე, როდესაც ბავშვი განვითარების ამ საფეხურზე დგას, მას ჯერ კიდევ არ აქვს მთელის სისრულით ის განწყობა ძლეული, რომელიც ბავშვის თამაშს ახასიათებს და, მასალაზე მანიპულაციების პროცესში, მის ყურადღებას ჯერ კიდევ შესაქმნელი პროდუქტის გარე მიმართავს. სულ სხვაა მეორე საფეხური. იქ განწყობის შეცვლა საბოლოოდ მომხდარ ფაქტად უნდა ვიგულოთ, და ბავშვის მოძრაობების რეგულაცია, რომელიც ამიერიდან ყურადღების ცენტრშია მოთავსებული, შესაქმნელი



პროდუქტის იდეიდან გამომდინარეობს. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში შრომის უნარის მთავარი პირობის მომწიფებასთან გვაქვს საქმე.

უშეველია, ამ მეორე საფეხურის მიღწევა ბავშვის განვითარების უშინ-შენელოვანეს მონაპოვარს წარმოადგენს.

როგორ ვითარდება იგი სხვადასხვა მასალის ნიადაგზე, რომელიც ბავშვს სათამაშოდ ეძლევა?

1) საშენი მასალა

სხვადასხვა მასალიდან, რომლითაც პატარა ბავშვი განსაკუთრებით ხშირად და ხალისით თამაშობს, სამშენებლო მასალას — ხის პატარა კუბების სახით — შეიძლება ითქვას, განსაზღვრულ ასაკში პირველი ადგილი ეკუთვნის. ამ მასალაზე ბავშვი ადრე იწყებს თამაშს, მაგრამ არც საბავშვო ბაღის ასაკში ანებებს მას თავს. ამიტომ ბავშვის შემოქმედების დასაწყისი ფორმების შესასწავლად კუბებით თამაშის ანალიზს უშეველად დიდი მნიშვნელობა აქვს.

როგორ ექცევა ბავშვი თავის პატარა კუბებს? ჩვეულებრივი დაკვირვებიდან ვიცით, რომ დასაწყისში იგი მათ ერთი მეორის გვერდით ალაგებს, ან ერთმანეთზე აწყობს. მთელი მისი კონსტრუქტული თამაში არსებითად ამით ამოიწურება. განვითარება იმაში იჩენს თავს, თუ რამდენ ერთეულს ხმარობს ბავშვი სხვადასხვა ასაკში და რამდენი განზომილების „შენობებს“ აგებს. ცხრ. 38 ნათლად ამტკიცებს, რომ სხვადასხვა ხნოვანების ბავშვები ამ მხრივ თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ურთიერთისაგან.

ცხრილი № 38 (% გამოცდილი ბავშვებისა)

ხნოვანება	ერთიმეორ. დალაგ. და ელემენ. რაოდ.			ჯ ა მ ი	ერთიმეორის გვერდით	ორგანზომილებიანი ანაგებები		
	2—3	3—4	4—6			სიგრძე სიგანე	ჰორიზ. ვერტ.	ჯ ა მ ი
2—3	60	20	—	80	80	—	20	20
3—4	10	40	50	100	70	10	30	40
4—5	—	20	80	100	30	20	30	50
5—6	—	20	80	100	30	20	50	70

1. კუბების ერთი მეორის გვერდით დალაგება მხოლოდ მესამე და მეოთხე წლის ბავშვებისათვისაა დამახასიათებელი; მეხუთე და მეექვსე წლის ბავშვი ამას თითქმის სულ ანებებს თავს და კუბების ერთი მეორეზე დაწყობით უფრო ინტერესდება. 2. მესამე წლის ბავშვების უმრავლესობა ორ ელემენტს იყენებს; მეოთხე, მეხუთე და მეექვსე წლიანი კი არა უმეტეს 3—6 ელემენტისა, ე. ი. რაც უფრო მოზრდილია ბავშვი, ელემენტების მით უფრო მეტი რიცხვის გამოყენების უნარი უფითარდება: მაგრამ ექვს წლამდე არა უმეტეს ექვსისა. 3. ორგანზომილებიანი „შენობების“ აგების უნარი ასაკთან ერთად მწიფდება, კერძოდ, ჰორიზონტალურ-ვერტიკალური მიმართულებით.

პეტერის დამატებითი ცდებიდან გამოიკვავა, რომ სამგანზომილებიან სივრცეებში მდებარეობის აგება მხოლოდ მეშვიდე წლის მიმდინარეობაში იჩენს თავს. ეს ნაპოვნია ნიკოლოზი.

ის გარემოება, რომ ორგანზომილებიან შენობათა აგების უნარი მხოლოდ მეხუთე (50%) და მეექვსე წლის (70%) ბავშვების უმრავლესობას აქვს, აყენებს საკითხს: ხომ არ ამტკიცებს ეს, რომ ამ ასაკის ბავშვები უბრალოდ კი არ აწყობენ კუბებს ერთი მეორეზე, არამედ გარკვეული მნიშვნელობის მქონე ობიექტის აგებას ცდილობენ? შეიძლება, ეს გარემოება მათი ტექნიკის გაუმჯობესების ბრალიც იყოს? მაგრამ სულ ერთია, მაშინ უფრო მცირე ასაკის ბავშვები — თუნდ ტექნიკის განუვითარებლობის გამოც — ხომ არ არიან მოკლებულნი შესაძლებლობას, რაიმე გარკვეული საგნის მსგავსი ფორმები ააგონ? მაშასადამე, დგება საკითხი: როდის უჩნდება ბავშვს განზრახვა გარკვეული მნიშვნელობის მქონე კომპლექსის აგებისა? რომელ ასაკში იწყებს იგი თავისი სათამაშო მასალიდან რისამე აზრიანის აგებას?

ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში მოიპოვება ცნობები, თუ რომელ ასაკში იწყებს ბავშვი თავისი ანაგებების რაიმე საგნის სახელწოდებით აღნიშვნას. გამოიკვავა, რომ მესამე წელში ბავშვები თვითონ ვერასდროს ვერ ახერხებენ სპონტანურად დასახელებას, თუ რისი გაკეთება უნდათ, რას აკეთებენ ან რა გააკეთეს; ხოლო ამ ასაკის ბავშვების 10% მაშინაც კი ვერაფერს ვეუბნება, როდესაც საგანგებოდ ჰკითხავ, თუ რისი გაკეთება სურთ, ან რა გააკეთეს მათ. სანიმუშოდ შეიძლება ოქმის შემდეგი ამონაწერი მოვიყვანოთ:

ვაჟი 2,4. მიუთითებ მის მიერ დამთავრებულ შენობას და ვეკითხები: აბა მითხარი, რა ააშენე? პასუხი: „—“.

რა არის ეს? „ეს“. — ვაჟი 2,9 შენების დროს მიმართავს ხმამაღლა ექსპერიმენტატორს: „აი, შეხედე!“ მიუთითებს თავის შენობაზე. „რა არის ეს?“ — „ეს“. უნებურად ზელს მოახვედრებს შენობას ისე, რომ ეს უკანასკნელი ინგრევა. გულნატყენი ამბობს: „ეს“ დაინგრა“.

ცხრილი № 39 %-ებში.

ხ ნ ო ვ ა ნ ე ბ ა	ვერ ასახე- ლებს	ბოლოს ასა- ხელებს	შენების დროს ასახელებს	წინასწარ ასახელებს	ჯ ა მ ი
1—2	97	10	—	—	100
2—3	20	—	40	40	100
3—4	—	—	20	80	100
4—5	—	—	—	100	100
5—6	—	—	—	100	100

ცხრ. 39 შეიცავს ცნობებს, რომელთა მიხედვითაც მოსახერხებელი ხდება ჩვენს საკითხზე პასუხის გაცემა. ამ ცხრილიდან ჩანს, რომ ბავშვების უმრავლესობა (80%) მხოლოდ მეოთხე წლიდან ახერხებს თავისი „შენობების“ მნიშვნელობის ან აზრის წინასწარ დასახელებას, ხოლო მეხუთე წლიდან — უკვე მთელი 100%. მაგრამ საქმე ისაა, რომ ყველა ეს ცნობები იმ შემთხვე-



ვებს ემთხვევა, როდესაც ბავშვს დასახელების განწყობას საგანგებოდ უქმნიდნენ, სახელობარ, როდესაც მას ჰკითხავდნენ: „აბა მითხარი, რას გააკეთებ, რას აკეთებ ეხლა, ან რა გააკეთო?“ ცხადია, რომ ბავშვის დასახასიათებლად უფრო ხელსაყრელი იქნებოდა, გამოგვეჩვენო, თუ თვითონ, ყოველგვარი პროვოკაციის გარეშე, როდის ასახელებს თავისი „შენობების“ რაობას. ასეთი სპონტანური დასახელების გამოყენება მოზრდილის შემთხვევაში გაცილებით ნაკლებადაა სანდო, ვიდრე პატარა ბავშვის შემთხვევაში. ეს მიტომ, რომ უკანასკნელს ეგოცენტრული მეტყველება ახასიათებს და ამიტომ, როდესაც არ ასახელებს, თუ რას აკეთებს, უნდა ვიფიქროთ, უმეტეს შემთხვევაში ეს მიტომ ხდება, რომ წინასწარი განზრახვა რისამე გარკვეულის გაკეთებისა მას არც აქვს. ყოველ შემთხვევაში, სპონტანური დასახელება იმის მაჩვენებელი მაინც უნდა იყოს, რომ სუბიექტს იმდენად მომწიფებული აქვს წინასწარი განზრახვის მიხედვით გარკვეული მნიშვნელობის მქონე კომპლექსების აგების უნარი, რომ ამ თავის განზრახვას თვითონ ასახელებს. ჰეცერის გამოკვლევაში ასეთი სპონტანური დასახელების შესახებ ინტობებიც მოიპოვება, და იქედან ჩანს, რომ

2—3 წლამდე	სპონტანურად	ასახელებენ	. . . . .	0%
3—4	„	„	. . . . .	10%
4—5	„	„	. . . . .	20%
5—6	„	„	. . . . .	40%
6—7	„	„	. . . . .	90%

მაშასადამე, 6—7 წლის ბავშვს ყოველ შემთხვევაში საბოლოოდ მომწიფებული აქვს თავისი შენობების წინასწარი განზრახვის მიხედვით აგების უნარი.

2.ამავე საკითხის გადასაწყვეტად დიდი მნიშვნელობა აქვს იმის გამორკვევას, თუ რამდენად შესწევს ბავშვს დაწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანის ძალა. ეს იმიტომ, რომ წინასწარი განზრახვის მიხედვით მოქმედება მხოლოდ იმისთვის შეიძლება დამახასიათებელი იყოს, ვისაც ეს უნარი საკმარისად აქვს განვითარებული. ჰეცერი ამ უნარის შესახებ შემდეგ ცნობებს იძლევა (ცხრილი 40). ზოგიერთმა 2—3 წლის ბავშვმა კუბების ერთმანეთში ჩალაგება დაიწყო, მაგრამ მხოლოდ მეხუთე და მეექვსე წლის ბავშვის მცირე უმრავლესობამ (60%-მა) შესძლო დაწყებული საქმის წარმატებით ბოლომდე მიყვანა.

ცხრილი № 40

ხ ნ ო ვ ა ნ ე ბ ა	დაიწყეს დალაგება	წარმატებით დაასრულა
2,0	20	0
3,0	50	30
4,0	60	60
5,0	60	60



რას გვეუბნება ეს ფაქტი? უეჭველია, იმას, რომ ოთხ წლამდე ლეტერმინაციის ტენდენცია იმდენად სუსტად არის განვითარებული კუბების მიზანდასახული დალაგების უნარი მას ჯერ კიდევ არ შესწევს. მაშასადამე, ეს უნარი საგრძნობლად მხოლოდ მეხუთესა და მეექვსე წელში მწიფდება, ხოლო 7—8 წლისათვის საკმარის მალალ დონეს აღწევს. ამისდა მიხედვით, უნდა ვიფიქროთ, რომ არ შეიძლება, ბავშვის „პროვოცირებული“ დასახელების შემთხვევები მისი განზრახული შენების უნარის სანდო მაჩვენებლად ჩავთვალოთ.

ყველა ამ მასალის მიხედვით შეიძლება ითქვას, რომ განზრახ შენების უნარი ზოგჯერ ოთხ წელზე ადრეც აქვს ბავშვს, განსაკუთრებით, თუ მას საგანგებო პირობებში ჩააყენებ და ამ უნარის საპროვოცაციოდ ცალკე ზომებს მიმართავ; მაგრამ ჩვეულებრივს, ბუნებრივ პირობებში ამ უნარის გაძლიერებული განვითარება მხოლოდ მეხუთე-მექვსე წელში წარმოებს და მეშვიდეში თავისი დასრულების დონეს აღწევს.

ცხრილი № 41

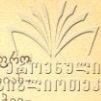
შენობები	62%
ე ტ ლ ი	13%
აღამიანი და ცხოველი	12%
იარაღი	5%
ხ ე	5%

3. მაგრამ რას აშენებს ბავშვი თავისი კუბების საშუალებით? უეჭველია, რამდენადაც აქ წინასწარ განზრახული შინაარსისა და მნიშვნელობის მქონე ანაგებების გაკეთებასთან გვაქვს საქმე, ბავშვი სპეციფიკურად უნდა ეპყრობოდეს თავის მასალას. მაშასადამე, თუ რას ააგებს იგი, ეს მასალაზე უნდა იყოს განსაკუთრებით დამოკიდებული .

კუბები საამშენებლო მასალას წარმოადგენენ. ამიტომ მოსალოდნელია, რომ ბავშვის ანაგებთა შორის განსაკუთრებით დიდი ადგილი სხვადასხვა სახის შენობებს (სახლებს, კოშკებს და სხვ.) ექნება დომინანტი. ცდების შედეგები საბოლოოდ ამტკიცებენ ამ მოსაზრებას, ისე, როგორც ჩვეულებრივი დაკვირვების შემთხვევებიც. ცხრ. 41 გვიჩვენებს, რომ შენობების აგების შემთხვევები მართლაც ყველაზე უფრო ხშირად გვხვდება (62%).

ა) ძვირახ თამაში

1. ქვიშა განსაკუთრებით უყვარს ბავშვს. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი მაინცა და მაინც ხელსაყრელ მასალას წარმოადგენს კონსტრუქტული მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად. მართალია, ერთის მხრით, მას სხვა მასალასთან შედარებით ერთგვარი უპირატესობაც კი აქვს: მისი დაგროვება, ადგილიდან-ადგილზე გადატანა, რაშიმე ჩაყრა და გადმოყრა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე სხვა მასალისა. რამდენადაც ბავშვი მასალის გაფორმების ამ მარტივი სახეებითაა დაინტერესებული, ქვიშა, განსაკუთრებით უნდა



იზიდავდეს მას. მაგრამ, როდესაც მასში კონსტრუქტული ტენდენციის უფრო მაღალი ფორმები იღვიძებენ, როდესაც იგი განსაკუთრებით მასალის აზრებსა და მას მიზანდასახულ გაფორმებას ესწრაფვის, ქვიშამ უშუალოდ, უქვე-ლია, თავისი მნიშვნელობა უნდა დაკარგოს. ამდენად, შეიძლება ითქვას, რომ ქვიშაზე თამაშისადმი ინტერესის შესუსტება იმის ნიშნად უნდა ჩაითვალოს, რომ ამიერიდან ბავშვში კონსტრუქტული ტენდენციის მაღალი ფორმების მიხედვით მასალის მიზანდასახული „დამუშავების“ მოთხოვნილება იღვიძებს. მაგრამ მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ, რომ ქვიშისადმი ინტერესის შესუსტება სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ ბავშვი ამ მასალაზე თამაშს საბოლოოდ თავს ანებებს. არა, ჩვენ აქ მხოლოდ ქვიშისადმი უშუალო ინტერესის შესუსტების შესახებ ვლაპარაკობთ, თორემ სათანადო პირობებში (მაგალ., ზღვის პირას) ამ მასალაზე თამაშს იგი ჯერ კიდევ დიდხანს განაგრძობს; მაგრამ ამ შემთხვევაში თვითონ ქვიშის გაფორმებით კი არ არის უშუალოდ დაინტერესებული, არამედ იგი სხვას რასმე „აკეთებს“ და ქვიშით მხოლოდ როგორც დამხმარე მასალით სარგებლობს. მაგალ., თავისი ცხენისთვის ქვიშიდან „თავლას“ აგებს, ან „ქალაქს“, ან ლიანდაგს თავისი მატარებლისათვის და სხვა.

ამრიგად, ქვიშაზე ბავშვის თამაშის განხილვა განსაკუთრებით იმ მხრივ გვაინტერესებს, რომ მისდამი უშუალო ინტერესის შესუსტების მომენტის დადასტურება შესაძლებლობას მოგვცემს გავარკვიოთ, თუ როდის იწყება ბავშვში მიზანდასახული კონსტრუქციის ინტერესის ძლიერი განვითარება.

2. ქვიშის გაფორმება ან დამუშავება შემდეგი სახეებით ხდება: 1) ბავშვი ავსებს ქვიშით მის განკარგულებაში მყოფ ფორმებს და მერე ცლის მათ. 2) ავსებს ფორმებს და მერე ფრთხილად გადმოაბრუნებს მათ, რათა ქვიშა ისე გამოაყალიბოს, რომ მიღებული ფორმა შერჩეს: იგი მასალის გაფორმებით არის დაინტერესებული. 3) აგროვებს ქვიშას ერთ ადგილას, თითქოს რასღაც აშენებდეს. ცოტა უფრო გვიან ცდილობს ხელით ან სათამაშო ნიჩბით ჩამოყალიბებული ფორმა მისცეს მას: ამრიგად აშენებს კედლებს, გორაკებს, კოშკებს. 4) თხრის არხს, გაჰყავს გვირაბი.

ქვიშის დამუშავების ოთხივე ეს სახე შემდეგნაირად არის სხვადასხვა ასაკის წარმომადგენელთა შორის განაწილებული (ცხრ. 42).

ცხრილი № 42

ხ ნ ო ვ ა ნ ე ბ ა	გავსება დაცლა	გაფორმება	დაგროვება	ამოთხრა	რამდენი % ასახე- ლებს თავის ნაკეთებს
1—2	100	—	—	—	8
2—3	80	20	57	42	21
3—4	40	60	86	57	28
4—5	25	75	70	54	61
5—6	—	100	100	75	75

ცხრილის უკანასკნელი სვეტი აღნიშნავს იმ ბავშვების პროცენტულ რაოდენობას, რომელთაც თავისი ნაკეთების დასახელების უნარი ზღვრულადაა შეზღუდული. ხედავთ, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებს ეკითხებოდნენ, თუ რა გააკეთეს მათ, ისინი საკმაო პროცენტით (61%) მხოლოდ მეხუთე წელში ახერხებდნენ თავისი ნაკეთებისთვის რაიმე სახელის მიცემას, მისთვის რაიმე მნიშვნელობის მინიჭებას. მაშასადამე, ბავშვების უმრავლესობა მხოლოდ მეხუთე წელში იწყებს ქვიშიდან გარკვეული მნიშვნელობის მქონე ფორმების შედგენას.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ როგორღა უნდა აიხსნას ის გარემოება, რომ ბავშვების უმრავლესობა უკვე მეოთხე წელში აწარმოებს ქვიშის გაფორმებას (60%), ერთ ადგილას დაგროვებას (86%) და ამოთხრას (57%)? უეჭველია, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვები მასალის უშუალო სახის ცვლილებით უფრო არიან დაინტერესებულნი, ვიდრე მისგან რაიმე მნიშვნელობის მქონე ობიექტების გაკეთებით. ამისდა მიხედვით გამოდის, ორისა და სამი წლის ბავშვები ქვიშის მიმართაც ისევე იქცევიან, როგორც სხვა მასალის (მაგ., პლასტილინის) მიმართ: ისინი ფორმებს ჰქმნიან უბრალოდ, მხოლოდ ფიგურალური მხარით არიან დაინტერესებულნი ანდა მარტო ოპერაციებით თავისთავად. უამისოდ სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ რატომღა, რომ ცხრილის მიხედვით, ქვიშის დაგროვებისა და ამოთხრის შემთხვევები მეხუთე წელში უფრო იშვიათად გვხვდება, ვიდრე მეოთხე წელში. ეს მით უფრო საკვირველია, რომ იმავე ავტორის დაკვირვებით, მასალის პროდუქტულ და მუშაობასთან (გვირაბის გაყვანა, კოშკების აგება და სხვ.) განსაკუთრებით ხშირად სწორედ ამ შემთხვევებში გვაქვს საქმე. შეიძლება იფიქროს კაცმა: ეს იმიტომ ხდება, რომ ხუთი წლის ბავშვს ქვიშის ინტერესი საზოგადოდ უსუსტდება. მაგრამ ეს რომ ასე ყოფილიყო, შემდეგ წელში კიდევ უფრო მკირე რიცხვები უნდა გვექნოდა. ნამდვილად კი საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი: მეექვსე წლის ბავშვები აღნიშნული ოპერაციების მაქსიმალურ პროცენტებს იძლევიან (100% და 75%).

უნდა ვიფიქროთ, ამ გარემოების ახსნა ყველაზე უკეთ შემდეგნაირად შეიძლება: ბავშვები ოთხ წლამდე ქვიშის დაგროვებისა და თხრის ოპერაციებს იმ მიზნით როდი აწარმოებენ, რომ რაიმე გააკეთონ, რადგანაც ამის უნარი მათ ჯერ კიდევ მინიმალურად აქვთ განვითარებული, არამედ იმ მიზნით, რომ მასალას უბრალოდ სახე შეუცვალონ. სამაგიეროდ, მეხუთე წელში ეს ინტერესი ბავშვს ძლიერ უსუსტდება, და პირველ რიგში რისამე აზრიანის გაკეთების ტენდენცია დგება. მაგრამ ეს უკანასკნელი ჯერ კიდევ არ არის იმ დონემდე მომწიფებული, რომ წინა წლის ინტერესის ინტენსიობას მიაღწიოს. ამიტომ ბუნებრივია, რომ ქვიშის დაგროვებისა და თხრის ოპერაციები, რომელთაც ეხლა არსებითად სხვა შინაარსი აქვთ, ვიდრე წინა პერიოდში, ისეთი სიხშირით ვერ წარმოებს, როგორც მეოთხე წლის მიმდინარეობაში.

ეს ფაქტები იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბავშვს მიზანდასახული ოპერაციების წარმოება რისამე აზრიანის შესაქმნელად ქვიშით თამაშის შემთხვევაშიც მეხუთე წელს შეუძლია.



მაგრამ რას აკეთებს ბავშვი ქვიშისაგან თავისი განვითარების ამ საფეხურზე? თუ ყველაფერს, რასაც ბავშვი აკეთებს, 100-ით აღვნიშნავთ, მაშინ იმავე ავტორის მიხედვით, შემდეგ სურათს მივიღებთ:

ცხრილი № 43

მთა	18 %
გვირაბი	15 %
საქმელი	15 %
თხრილი	12 %
ბალი, ეზო	12 %
მდინარე	6 %
სახლი	3 %
წყარო	7 %
ნებისმიერ დასახელ. შემთხვევ.	12 %

ჩვენ ვხედავთ, რამდენად ადექვატურად ეპყრობა ბავშვი თავის მასალას. ქვიშით იგი თითქმის მხოლოდ ისეთის რისამე გასაკეთებლად სარგებლობს, რისთვისაც იგი მართლაც შესაფერის მასალას წარმოადგენს. უშუალოდ, ეს გარემოებაც იმის სასარგებლოდ ლაპარაკობს, რომ ბავშვი მეტად თუ ნაკლებად წინასწარ-შემუშავებული, შეგნებული გვერდის მიხედვით იწყებს ქვიშის დამუშავებას.

ა) ხატვის განვითარება

1. ბავშვის ქცევის ფორმათა შორის ხატვა განსაკუთრებული ყურადღების ღირსია. იგი მკაფიოდ გამოხატავს განვითარების ყველა იმ საფეხურს, რომელსაც ბავშვის შემოქმედების უნარი განვლის. ხატვის უნარის განვითარების დოკუმენტები ადვილად შეიძლება დაგროვდეს და ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით გაანალიზდეს. ამიტომ საკვირველი არაა, რომ ბავშვის ხატვის განვითარება შედარებით კარგადაა შესწავლილი.

როგორც ზემოთ დავრწმუნდით, „ხატვას“ ბავშვი საკმაოდ ადრე იწყებს. მაგრამ მეოთხე წლამდე არსებითად მხოლოდ მოსამზადებელი საფეხურის განვითარების შესახებ შეიძლება ლაპარაკი: 2—3 წლის ბავშვი ჯერ მხოლოდ „ჯღაბნის“. ამით ის ზოგიერთს ძირითად ფორმას ეუფლება და, ჩვეულებრივ, რისამე გარკვეული მნიშვნელობის ან აზრის მქონე ობიექტის დახატვას არც ცდილობს და ვერც ახერხებს.

სამაგიეროდ ჩვენს პერიოდში მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი ეხლა უკვე ნამდვილ ხატვას იწყებს და ამით იგი სრულიად ახალ საფეხურზე დგება. მაგრამ სანამ ამ უკანასკნელის შესახებ დავიწყებდეთ ლაპარაკს, საჭიროა გამოირკვეს, უშუალოდ სცვლის ეს საფეხური წინა საფეხურს თუ არა. ჩვეულებრივ აღნიშნავენ, რომ ამ ორ ხანას შორის გარდამავალი საფეხური არსებობს, რომელსაც ლოკალური დაჯგუფების პერიოდს უწოდებენ: ბავშვი ხაზების ცალ-ცალკე ჯგუფებს ჯღაბნის და თითოეულს

მათგან რაიმე გარკვეულ საგნობრივ მნიშვნელობას აძლევს — ერთეულ გვერდულ მისთვის ადამიანის თავს გამოხატავს, მეორე, ცოტა ქვემოთ, ფეხებს

მოზრდილის თვალსაზრისით, არავითარი მსგავსება არ არსებობს ნაჯღაბნსა და მას შორის, რის გამოხატულებასაც ის უნდა წარმოადგენდეს. არ არსებობს არავითარი საბუთი ვიფიქროთ, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვი რაიმე ობიექტურად მოცემული მსგავსებით ხელმძღვანელობდეს. მაგრამ ასეთი რამ არც არის აუცილებელი. უნდა ვივლისხმოთ, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის ხატვას ის თავისებურება უდევს საფუძვლად, რომელიც საგანთა შორის ნებაყოფლობითი მსგავსების დაწესებაში მდგომარეობს და რომელიც თავის ცხად გამოხატულებას ილუზიის თამაშში პოულობს. ამიტომ უნდა ვიფიქროთ, ბავშვის ხატვის ეს შემთხვევებიც ილუზიის თამაშის ერთ-ერთ სახეს წარმოადგენს.

ამრიგად, პირველი ხანა ბავშვის „ხატვისა“ უბრალო „ჯღაბნას“ წარმოადგენს. ამას მეორე ხანა სდევს თან, რომელიც მინცა და მინც გამოცალკევებულ პერიოდს არ შეადგენს, ვინაიდან იგი თვითონ ჯღაბნის ხანაშიც გვხვდება და ილუზიის თამაშის ნიშნებით ხასიათდება.

2. ნამდვილი ხატვა მხოლოდ მას შემდეგ იწყება, რაც ბავშვი ობიექტური მსგავსების დაწესებას ცდილობს თავის ნახატსა და მის მნიშვნელობას შორის. ენგის აზრით, ნამდვილი ხატვის დაწყების ნიშნად ბავშვის განზრახვა უნდა ჩაითვალოს, რომ მას რისამე დახატვა სურს: „დღეა უნდა დავხატო“, ამბობს ის და ამით თვითონ მიგვითითებს, რომ გარკვეულის რისამე დახატვის განზრახვა აქვს. მაგრამ ბავშვის ეს სიტყვა შეიძლება მხოლოდ მისი თამაშის განზრახვაზე მიგვითითებდეს, იმაზე, რომ მას „დღე დის დახატვობანა“ უნდა ითამაშოს. გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქ იმას აქვს, თუ რამდენად ობიექტურია ნახატისა და საგნის მსგავსება და, მაშასადამე, რამდენად ხელმძღვანელობს იგი ხატვის დროს ამ განზრახვით.

თავისთავად იგულისხმება, ეს მსგავსება პირველ ხანებში შეიძლება მხოლოდ ძლიერ შორეული იყოს. რადგანაც ბავშვი აქ დასახატი საგნის მხოლოდ სქემატურ გამოხატულებას იძლევა, ამ პერიოდს სქემის ხანას უწოდებენ.

საინტერესოა, თუ როდის აღწევს ბავშვი იმ მდგომარეობას, რომ წინასწარ განზრახული საგნის თუნდ სქემატური ხატვა დაიწყოს, ე. ი. როდის აღწევს იგი შემოქმედების საფეხურს?

ისე, როგორც სხვა შემთხვევებშიც, აქაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს, თუ რა დროიდან იწყებს იგი თავისი ნახატების მნიშვნელობის დასახელებას. ცხ. 44 გვიჩვენებს, რომ ბავშვების უმრავლესობა (80%) მხოლოდ მეხუთე წლიდან ახერხებს თავისი განზრახვის წინასწარ დასახელებას. მაშასადამე, მეხუთე წელი აქაც კრიტიკულ ხანას წარმოადგენს: იგი ხატვაშიც შემოქმედების ტენდენციის სწრაფი განვითარების ნიშნით არის აღბეჭდილი.

ხ ნ ვ ა ნ ე ბ ა	ვერ ასახე- ლებს სრუ- ლიად	ბოლოს ას- ხელებს	ხატვის დროს ასახელებს	წინასწარ ასახელებს	ჯ ა მ ი
3	90	10	—	—	00
4	18	9	37	36	00
5	—	—	20	80	00
6	—	—	—	100	00

3. რას ხატავს ბავშვი ყველაზე უფრო ადრე და ყველაზე უფრო ხშირად? როგორც თითქმის ყველა მკვლევარი აღასტურებს, ადამიანზე ადრე ბავშვი, ჩვეულებრივ, არაფერს ხატავს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ სანამ ის ადამიანის ხატვას კარგად არ ისწავლის, სხვა საგნების ხატვაზე არ გადავა.

ბავშვის პირველ ნახატებში ადამიანი, ჩვეულებრივ, პატარა წრისა და მასთან შეერთებული ორი ხაზის სახით არის გამოხატული. ეს ის ცნობილი სქემაა ადამიანისა, რომელიც პრიმიტულ ხელოვნების ნაშთებშიც გვხვდება და მეცნიერებაში თავი დასაყრდენად სახელწოდებითაა ცნობილი: ადამიანის აღნაგობის ძირითადი ფორმები თავი და ფეხებია, და ამიტომაც რომ ბავშვის სქემატურ ნახატში მათ ყველგან ერთი და იგივე ადგილი უკავია.

ადამიანის ხატვის ეს პრიმიტული პერიოდი საკმაო ხანს გრძელდება. განვითარება უმთავრესად სქემის გართულებაში მდგომარეობს: თავსა და ფეხებს ხელები ემატება, მერე კისერი, თმა და სხ. (ცხრ. 45).

ცხრილი № 45

წ ლ ო ვ ა ნ ე ბ ა	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ტანი	50	82	92	93	98	99	98	99	100	100
ფეხები	39	83	92	93	94	98	98	97	98	98
ხელები	45	67	71	80	76	85	93	90	95	95
კისერი	8	22	20	37	51	33	79	79	90	93
თ მ ა	6	26	27	32	38	58	70	65	73	82
ტანისამოსი	16	29	42	56	63	77	82	91	83	99
ქული	32	57	59	76	78	61	84	89	85	80
ფოლაკები	30	37	37	52	55	66	64	81	79	83

როგორც ამ ცხრილიდან ჩანს, ყველა აქ ჩამოთვლილ მომენტებს ბავშვების უმრავლესობა მხოლოდ ცხრა წლიდან ითვალისწინებს; მანამდე კი მათ ზოგი რამ უყურადღებოდ რჩებათ (მაგალ., თმა). ყოველ შემთხვევაში, ნათლად ჩანს, რომ წლოვანების წინსვლასთან ერთად ადამიანის სქემატურ ნახატში სულ მეტი და მეტი წვრილმანი შედის.

მაგრამ განვითარება მარტო ამაში როდი იჩენს თავს. პირველად ბავშვი მხოლოდ en face ხატავს ადამიანს. მერე თანდათანობით პროფილზე გადადის, „მაგრამ ისე კი არა, რომ მისი ადამიანები ერთბაშად მთლიანად

პროფილში დგებოდნენ; არა, სხეულის ცალკე ნაწილები სხვადასხვა დროს გადადიან ამ მდგომარეობაში, სახელდობრ, პერტრიჯის შემდეგი თანამიმდევრობით: ჯერ ფეხები, მერე ცხვირი, ამას შემდეგ — თვალები და პირი, მერე ხელები და დასასრულ ტანიც. ხოლო კრეჩის მიხედვით: ფეხები, ხელები, თავი და ბოლოს ტანიც“. ამგვარად განვითარების გზა პირდაპირი ნახტიდან პროფილისაკენ მიმართება და, სანამ ამაზე გადავიდოდეს, წინასწარ პროფილისა და en face-ის ნარევზე ჩერდება: ხშირია შემთხვევა, რომ ბავშვი ცხვირს პროფილში ხატავს, ხოლო თვალებს, ხშირად პირსაც და ზოგჯერ მეორე ცხვირსაც en face. ენგის სიტყვით, მეექვსესა და მეშვიდე წელს შუა ბავშვის ნახტა თითქმის 50% ასეთ ნარევს წარმოადგენს. წმინდა პროფილის ხატვაზე მხოლოდ სასკოლო ასაკში გადადის ბავშვი.

რა ძირითად ფორმებს მიმართავს ბავშვი ადამიანის გამოსახატავად? უწინარეს ყოვლისა, წრესა და ხაზს: თავი, ტანი და თვალი, ზოგჯერ ყური და პირიც წრის ან ხაზის სახით იხატება; ხელი და ფეხი, ხანდახან ცხვირიც სწორი ხაზების, ხოლო, კისერი, ზოგჯერ თავიც ოთხკუთხედის ფორმას ღებულობს; გვხვდება აგრეთვე მოხრილი ხაზებიც — მაგ., წარბების გამოსახატავად — და უწესრიგო ნაჯღაბნიც — თმისათვის.

სხვადასხვა ავტორის დაკვირვებით, ადამიანს შემდეგ ყველზე მეტი ხალისით ბავშვი ცხოველების ხატავს იწყებს, ვინაიდან ეს უკანასკნელნი, როგორც მოძრავი და ცოცხალი არსებები, სხვა ობიექტებზე მეტად იპყრობენ ბავშვის ყურადღებას.

თუ რამდენად აინტერესებს ჩვენი პერიოდის ბავშვს ცხოველის მოტივი, ამის გამოსარკვევად შემდეგი ცდა დააყენეს: ერთს დასაწყის კლასში, რომელიც შეიღწლიანებისაგან შესდგებოდა, ბავშვს დაავალეს ადამიანის, სახლის, ვაშლის, ბოლოკისა და ცხენის თავისუფლად დახატვა — ისე, როგორც შესძლებდნენ. ამის შემდეგ კიდევ უნდა დაეხატათ რამე, მაგიი სურვილის მიხედვით. ამ მეექვსე ნახტის გადათვალეერებისას აღმოჩნდა, რომ ბავშვები ხშირად იმეორებდნენ პირველ ოთხ ნახატს, ხოლო რაც შეეხება მეხუთეს, ე. ი. ცხენს, მისი არჩევანი ერთი ბავშვის მეტს არ მოუხდენია. არც ახალ ნახატებში აღმოჩნდა რაიმე ცხოველის სურათი, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ ერთადერთ შემთხვევას, როდესაც ერთმა ბავშვმა ფრინველის სქემატური დახატვა სცადა.

ამგვარად, ირკვევა, რომ ცხოველის ხატვა არც ისე იტაცებს ბავშვს, როგორც ეს მკვლევართა უმრავლესობას ჰგონია.

ხშირია შემთხვევა, რომ ბავშვი მხოლოდ მას შემდეგ გადადის ცხოველის ხატვაზე, რაც იგი ადამიანის სქემატურ გამოხატვაში ცოტად თუ ბევრად დახელოვნებულად გრძნობს თავს. მაშინ იგი უბრალო ხერხს მიმართავს: ცხოველის გამოსახატავად ადამიანის სქემას იყენებს — ოღონდ ნაცვლად ვერტიკალურისა პორიზონტალურ მდგომარეობას აძლევს მას, და ფეხებად ოთხ ხაზს უკეთებს, მიახატავს კუდს და ამით ათავებს საქმეს. მაგრამ რა ცხოველია, ამას ვერავინ იტყვის, ისე როგორც ვერც მისი ადამიანების შე-

სახებ იტყვი, თუ, სახელდობრ, ვინ არის დახატული. იქაც და აქაც ნამდვილი სქემაა, რომელსაც კონკრეტი ცოცხალი შინაარსი ჯერ კიდევ არა აქვს.

როდესაც ბავშვი სპეციალურად ცხოველის სქემის ხატვას ითვისებს, ამ სქემას მცირეოდენი ცვლილების შეტანის შემდეგ უნივერსალურად იყენებს. განვითარება მის თანდათანობითს დიფერენციაში იჩენს თავს: ძირითადად სქემაში სულ უფრო მეტი და მეტი ცვლილება შედის, და სურათი სულ უფრო და უფრო უახლოვდება ორიგინალს, თუმცა სქემის საფეხური ჯერ კიდევ გადაულახველი რჩება.

ცხოველების სქემებში შემდეგი თავისებურება იჩენს თავს: ცხოველი იმთავითვე პროფილში იხატება. ამიტომაც, რომ ბავშვი ზოგჯერ ოთხი ფეხის ნაცვლად ორ ფეხს ხატავს. ენგის აზრით, ცხოველის ხატვისას პროფილს მიტომ ეძლევა უპირატესობა, რომ ცხოველის დამახასიათებელი თავისებურება პროფილში უფრო ცხადად ჩანს, ვიდრე პირდაპირ, გარდა ამისა, ცხოველის ნახატში პროპორციები უკეთ არის დაცული, ვიდრე ადამიანისაში, „ალბათ იმიტომ“-ო, ამბობს ენგი, „რომ ცხოველის ხატვა ადამიანისაზე უფრო გვიან იწყებაო“.

როგორც ადამიანის, ისე ცხოველის ხატვისას ბავშვი უფრო ხშირად უბრალო ხაზებით სარგებლობს, ვიდრე კონტურებით. მაგრამ ეს პირველ ხანებში ხდება. ამის შემდეგ იგი კონტურულ ხატვასაც იწყებს: თუ წინათ, მაგალ., ფეხებს უბრალო ხაზების საშუალებით ხატავდა, ესლა ასეთი ხაზებით აღარ კმაყოფილდება და მათი ფორმის შემოხაზვას ცდილობს.

ბავშვის ნახატების ერთ-ერთს საკმაოდ ხშირ მოტივს მცენარეც შეადგენს, სახელდობრ, ხე და ყვავილი. რა თქმა უნდა, ბავშვის ნახატები აქაც სქემატურია. კარგა ხანია, რაც ცნობილია, რომ ბავშვის ნახატებში ხის სქემის შემდეგი ფორმები გვხვდება: 1. ცოცხის სქემა, ე. ი. დახატული ტანი და ზემოთ, უბრალო სწორი თუ მრუდე გაუწევრებელი ხაზების სახით, ტოტები. 2. ტოტები ორივე მხრივ ცალკე დამოუკიდებელი ხაზების საშუალებით იხატება (ფრთის სქემა). 3. ხის ტანს, რომელიც ხაზის საშუალებითაა გამოხატული, ზემოდან წრე აზის, რომელიც შტოებისა და ფოთლების სქემას წარმოადგენს. 4. ხის ტანს ზემო ნაწილში ცოცხისებური კონტური აქვს ტოტებისა და ფოთლების ნიშნად. 5. ხის ტანზე გავლებულია ჰორიზონტალურად რამდენიმე ხაზი, რომელიც წვერამდე გრძელდება, ასე რომ ნამდვილი კიბის შთაბეჭდილება ჩნდება (კიბური სქემა).

საგულისხმოა, რომ ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვი არა მარტო ხის ტანსა და ტოტებს ხატავს, არამედ ფესვებსაც: მიუხედავად იმისა, რომ ფესვები ჩვეულებრივ მიწაშია დაფარული, ბავშვს მაინც საჭიროდ მიაჩნია მისი დახატვა.

რაც შეეხება ყვავილებს, აქ, ჩვეულებრივ, სამი სქემატური ფორმა გვხვდება. 1) ყვავილი გადმოცემულია წრის ან წრისებრი ნაჯღაბნის საშუალებით, რომელიც ზემოდან აქვს მიხატული მოკლე სწორ ხაზს (ლილის სქემა). 2) ყვავილის ნახატი ორი ნაწილისაგან შეესდგება: ზემოთ — წრე და

ქვემოთ—ფოთლები (რ თ უ ლ ი ს ქ ე მ ა) და 3) ყველი ზარის ფორმას მოგვლენებს (ტ უ ლ პ ა ნ ი ს ს ქ ე მ ა). არა იშვიათად გვხვდება 4) მეოთხე ფორმის მელსაც კერძენშტიინერი ვ ა რ დ ი ს ს ქ ე მ ა ს უწოდებს.

მაგრამ განსაკუთრებული ხალისით ბავშვები სახლებს ხატავენ. რა თქმა უნდა, ყველაზე მეტ შთაბეჭდილებას ბავშვზე სახლის ფასადი ახდენს. ამიტომ ბუნებრივია, რომ პირველ ხანებში ბავშვი მარტო მისი დახატვით კმაყოფილდება: არც ფანჯრები, არც კარები, არც სახურავი — უბრალო ოთხკუთხედი, აი სახლის პრიმიტიული სქემა. ხოლო, როდესაც ამ სქემას ფანჯრები, კარები და სახურავი ემატება, ბავშვის ნახატი, რა თქმა უნდა, განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურზე დგება. საგულისხმოა, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვი სხვადასხვა ფორმებს მიმართავს: სამკუთხს, ტრაპეციას, ნახევარწრეს, რომელთა საშუალებითაც განსაკუთრებით ხშირად სახურავის გადმოცემას ცდილობს. საინტერესოა, რომ ბავშვის სახლის ნახატებში თითქმის ყველგან არაჩვეულებრივ ხშირად გვხვდება ერთი რამ: სახელდობრ, ბუხრის მილი, რომლიდანაც ყოველთვის ბოლი ამოდის. ამის დახატვა თითქმის არასდროს არ ავიწყდება ბავშვს. რ ი ჩ ი ს თქმით, ეს იმით აიხსნება, რომ პატარა მხატვარზე არაჩვეულებრივ დიდ შთაბეჭდილებას უნდა ახდენდეს ფანტასტიური სახე მოძრავი ბოლის სვეტისა.

შემდეგი განვითარება აქაც, ისე როგორც სხვა შემთხვევაშიც, დიფერენციაციის გზით მიმდინარეობს: ბავშვს სულ მეტი და მეტი წვრილმანი შეაქვს იმ ძირითად სქემაში, რომლითაც იგი პირველ საფეხურზე კმაყოფილდებოდა. ამ მხრივ იგი იმდენად შორს მიდის, რომ ხშირად იმის დახატვასაც კი ცდილობს, რაც შიგნითა მოთავსებული და, მაშასადამე, გარედან უხილავია. ეს უმთავრესად სახლის ავეჯეულობა და მოწყობილობაა, რომელიც ბავშვს ყოველ სახლში ეგულება. ამიტომაც, რომ ბავშვის მიერ დახატული სახლის კედლები თითქმის გამსჭვირვალეა, და გარედანაც ჩანს, რაც შიგნითაა მოთავსებული. ამგვარად, ბავშვი ჯერ ისე ხატავს სახლს, როგორც ეს უკანასკნელი მას გარედან ეჩვენება, ხოლო შემდეგ მეორე თვალსაზრისზე დგება, რათა მისი შინაარსის დახატვაც მოახერხოს.

ალბათ ამითვე აიხსნება, რომ ბავშვი, ჯერ ერთი, წინიდან ხატავს სახლს, ასე რომ, ჩვეულებრივ, მარტო წინა მხარე ან ფასადი ჩანს; მაგრამ მალე სხვა მხარეების ხატვასაც იწყებს; ხოლო ისე კი არა, როგორც დიდი — პერსპექტივის დაცვით — არამედ ხშირად სამივე მხარეს ერთ სიბრტყეზე აწყობს. უნდა ვიფიქროთ, რომ ესეც თვალსაზრისთა თანამიმდევრობითი ცვლის შედეგს წარმოადგენს.

სახლის გარდა ბავშვი ხალისით ხატავს აგრეთვე ურემს, მატარებელს, ავტომობილს, თუ მას ასეთი რამ უნახავს, და მალე სხვა მოტივებზეც გადადის. ამ მხრივ იგი შედარებით ადრე აღწევს თავისი განვითარების უმაღლეს დონეს.

4. როგორ ხატავს ყველაფერს ამას ბავშვი? საკმარისია ოდნავ გადაავლოთ თვალი ბავშვის ამ ნახატებს, რათა იმ წამსვე დაინახოთ, რომ ისინი



უბრალო სქემის მეტს არაფერს წარმოადგენენ. ამიტომ, რომ ბავშვების ხატების განვითარების ამ საფეხურს სქემის პერიოდს უწოდებენ. შიშლიძის

როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, აქ ორი ხანა უნდა განვასხვავოთ. პირველ ხანაში საგნის თითოეული ნაწილი უბრალო ხაზების საშუალებით გადმოიცემა. მაგრამ მალე მდგომარეობა იცვლება, და ბავშვი საგნის ამა თუ იმ ნაწილის დასახატავად, უბრალო ხაზის ნაცვლად, მისი მოხაზულობის გადმოცემას ცდილობს: თუ, მაგალ., ადამიანის სხეულის ან ფეხისა და ხელის სქემა წინათ უბრალო ხაზებს შეიცავდა, ესლა მასში სხეულის ამ ნაწილების მოხაზულობის გადმოცემის ცდაც შეეხვებოდა.

მაგრამ ბავშვის სქემატური ხატვის განვითარების თავისებურება მარტო ამით არ ამოიწურება. თვალი რომ ვაღვენოთ, თუ რამდენად უახლოვდება დროის მიმდინარეობაში ბავშვის სქემები დასახატი საგნების ფორმას, რამდენად მოგვაგონებენ ისინი ორიგინალს, ვნახავთ, რომ ბავშვის სქემატური ხატვა ამ მხრივაც თვალსაჩინოდ ვითარდება.

ა. უადრეს საფეხურზე ბავშვის სქემაში ტყუილა დავიწყებდით დასახატი საგნის ცალკე ფორმების ან ნიშნების ძიებას: ამის მსგავსს აქ ვერაფერს შეეხვებოდით. სამაგიეროდ, თითოეული სქემა იმ მთლიან შთაბეჭდილებას გადმოგცემს, რომელიც საგანს მოუხდენია ბავშვზე. ეს არის ან ფიგურალური ძირითადი სტრუქტურა, მაგალითად, ადამიანის ან ხის სიმაღლე, თავის სიმრგვალე და სხვა; ანდა ამ ძირითადი სტრუქტურის მიმართულება სივრცეში, მაგ., ადამიანის სხეულის ვერტიკალური, ხოლო ცხოველის ჰორიზონტალური მდგომარეობა. ამიტომ, რომ ამ პირველ საფეხურზე ადამიანი ზოგჯერ მხოლოდ უბრალო ვერტიკალური გრძელი ხაზის საშუალებით იხატება და ცხოველი ასეთისავე, ოღონდ ჰორიზონტალურად მიმართული ხაზის საშუალებით.

ეს ზოგადი ძირითადი სტრუქტურა ან სრულიად არა განაწევრებული, როგორც უკანასკნელ მაგალითში, ანდა, საუკეთესო შემთხვევაში, ორზე მეტ წევრს არ შეიცავს. მაგ., ადამიანი ე. წ. თავფეხას სქემით გადმოიცემა, ცხოველი — ტანისა და ფეხების ან თავის სქემით. თითოეული ცალკე ნაწილი, მაგ., ტანი ან თავი, მთლიანი სახით არის გადმოცემული და, ჩვეულებრივ, მოკლებულია ყოველს შინაგან განაწევრებულობას. აღსანიშნავია, რომ ამ ორი წევრის სივრცეში მიმართულება დაახლოვებით სწორად არის გარჩეული და გადმოცემული: მაგალ., ცხოველის თავი ვერტიკალური მიმართულებით იხატება და სხეული ჰორიზონტალურით.

ბ. მეორე საფეხურზე მდგომარეობა იცვლება. განვითარება, უწინარეს ყოვლისა, იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვის სქემებში ცალკე ნაწილებისა და ნიშნების სულ უფრო და უფრო მეტი რიცხვი გვხვდება: ადამიანის სქემაში, ერთი ხაზის ნაცვლად, რომელიც წინა საფეხურზე მთელ ადამიანს გამოსახავდა, ჩვეულებრივ თავის, ხელების, ფეხების, ტანისა და ზოგჯერ სხვა ნაწილებს ცალკე საშუალებით გადმოცემის ცდა ვხვდებით; სახლის ხატვისას ბავშვი კარების, ფანჯრების, სახურავის, ბუხრის მილის შეტანასაც ცდილობს თავის სქემაში. დამახასიათებელი ამ საფეხურისათვის განსაკუთრებით

ის არის, რომ განვითარება მთლიანის ან ცალკე ნაწილთა ფორმის ბესებაში როდი იჩენს თავს, არამედ მის რიცხვობრივ ზრდაში; ფორმა არსებითად ისევე უხეშია და უმწეო, როგორც პირველ საფეხურზე. სამაგიეროდ მთლიანი ძირითადი სტრუქტურის ნაცვლად, ცალკე ნაწილების მეტი რიცხვი იხატება. მაშასადამე, განვითარება უფრო რაოდენობითი ხასიათისაა, ვიდრე რომელობითის. მართალია, ამ საფეხურის სქემების ცნობა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე წინა საფეხურისა, მაგრამ იმიტომ კი არა, რომ ისინი უფრო ზედმიწევნით გადმოგვცემენ ორიგინალს ან უფრო ჰგვანან მას, არამედ იმიტომ, რომ მისი დამახასიათებელი ნიშნებისა და ნაწილების მეტ რიცხვს შეიცავენ.

გ. მესამე საფეხურზე ბავშვის სქემატური ხატვა თავისი განვითარების უმაღლეს საფეხურს აღწევს. წინსვლა მრავლის მხრივ თვალსაჩინო ხდება: თუ წინა საფეხურზე იგი უმთავრესად რაოდენობითი ხასიათის იყო, ეხლა რომელობითი ხასიათის ხდება.

პირველ ყოვლისა, ბავშვის ნახატებში საგანთა ნიშნების სულ უფრო და უფრო მეტ რაოდენობას ვხვდებით. ამის ბუნებრივი შედეგი ისაა, რომ ნახატი გაცილებით უფრო ადვილი გამოსაცნობი ხდება, ვიდრე წინა საფეხურზე: საგნის ზოგადი ფორმის განაწევრების უნარი თვალსაჩინოდ უმჯობესდება — აღამიანის ნახატი ყოველთვის მკაფიოდ გამოკვეთილ ნაწილებს შეიცავს: თავს, კისერს, ხელფეხს, სხეულს. იგივე ითქმის სხვა ობიექტთა სქემების შესახებაც. მაგრამ ამაზე უფრო საყურადღებო ისაა, რომ ეხლა თვით ცალკე ნაწილების — სხეულის, ხელფეხის და სხვ. ფორმის დამუშავებას ექცევა ყურადღება: დანაწევრება და თითოეული ნაწილის ზომისა და პროპორციის სწორი გადმოკემის ცდა ამ პერიოდის ახალს, მნიშვნელოვან მონაპოვარს შეადგენს. ეს გარემოება კიდევ უფრო აადვილებს ბავშვის სქემების მნიშვნელობის გამოცნობას. შეიძლება ითქვას, რომ თუ წინა საფეხურებზე ბავშვის „ნახატი“ უფრო იმ სუბიექტურ შთაბეჭდილების სიმბოლოს წარმოადგენდა, რომელსაც ობიექტი ახდენდა მასზე, ვიდრე თვითონ ობიექტის გამოხატულებას, ეხლა ამ მესამე საფეხურზე, მას, მართალია, სქემატური, მაგრამ მაინც ნამდვილი ნახატი შეგვიძლია ვუწოდოთ.

5. განვითარება სამივე ამ საფეხურზე ფორმების მრავალფეროვნობასა და გამოკვეთილობასაც ეხება. თუ ჯღაბნის პერიოდის აზრი ძირითადი ფორმების დაუფლებაში მდგომარეობდა, სქემატური ხატვის პერიოდში ამ ფორმების შემდგომი გაუმჯობესებისა და ახალი ფორმების მოპოვების პროცესს აქვს ადგილი. მაგრამ დამახასიათებელი ეხლა ის გარემოებაა, რომ ფორმების განვითარება დამოუკიდებლად როდი ხდება: იგი გამოსახატავად არჩეული საგნების ფორმათა გამოვლინების განზრახვის ზეგავლენის ქვეშ წარმოებს — თითოეული ფორმა იცვლება, მოქნილ სახესღებულობს და დასახატ ობიექტთა მოყვანილობის თავისებურებებს ეგუება. ამ გზით, ის ძირითადი ფორმები, რომელსაც პირველად ჯღაბნის პერიოდში ითვისებს ბავში, საგნის თავისებურებათა ზეგავლენის გამო იცვლება და, განსაკუთრებით მესამე საფეხურზე, იმდენად უახლოვდება მათ, რომ ბავშვის



ნახატების ობიექტური მნიშვნელობის ცნობა ადვილი ხდება. ამრიგად, ჯღაბ-
ნის პერიოდში დაწყებული პროცესი გრძელდება. მაგრამ ფორმათა განვითარების
შინაგან იმპულსს გარე საგანთა ფორმების ზეგავლენა ერთვის, და
განვითარება შინაგანისა და გარეგანის ურთიერთ-შეგუების გზას ადგება.

თავის-თავად იგულისხმება, რომ სქემატური ხატვის პროცესში ახალი ფორ-
მებიც ჩნდება, ისეთები, რომელსაც ჯღაბნის პერიოდში ვერსად შეხვდებით.
ყველაფრის ამის თვალსაჩინო შედეგი ისაა, რომ ხატვა შინაგანის სუბიექტუ-
რი სახვის სწრაფვის ნაცვლად ობიექტურად მოცემულ საგანთა გამოსახვის
მიდრეკილებად იქცევა, და ბავშვი ამ უკანასკნელის რეალიზაციის სულ უფ-
რო და უფრო მეტ შესაძლებლობას პოულობს. ჩვენ ვამბობთ, რომ ბავშვის
ხატვა ტექნიკურად წინ მიდის, რომ საზოგადოდ მისი სახვითი ხელოვნების
უნარი უმჯობესდება.

6. ჩვენ რომ ბავშვის თავისუფალი ხატვის შემთხვევები გავითვალისწი-
ნოთ, ვნახავთ, რომ იგი დასახატ საგანს, ე. ი. იმას, რასაც ხატავს, ნიმუშად
არ იყენებს. ამით იგი საგრძნობლად განსხვავდება დიდისაგან. მაშინ როდესაც
ჩვენ, ზრდადასრულებულებს, მოცემული ორიგინალის თვალწინ ქონე-
ბა და გადმოხატვა გვირჩევნია, ვინაიდან ეს გარემოება საგრძნობლად გვი-
ადვილებს მუშაობას, ბავშვი, ჩვეულებრივ, ორიგინალით არ სარგებლობს: მას
გადმოხატვა არ ემარჯვება, იგი მეხსიერებით ხატვას ამჯობინებს.

ეს ფაქტი უკვე დიდი ხანია ცნობილია. დიდი ხანია, რაც ექსპერიმენ-
ტულად დაამტკიცეს, რომ იგი ბავშვის ხატვის დამახასიათებელ თავი-
სებურებას წარმოადგენს — ყოველ შემთხვევაში, მანამ მაინც, სანამ საქმე
სქემის პერიოდთან გვაქვს. ცნობილია შემდეგი ცდა: ბავშვების წინაშე
ერთ-ერთი მათი ამხანაგი დააყენეს მარცხნივ მიბრუნებული სახით და მისი
დახატვა დაავალეს, 1124 ბავშვიდან 360-მა en face დახატა თავისი ამხანაგი,
ხოლო 22-მა — მარჯვნივ მიბრუნებული პროფილით. ყველა ამ ბავშვებიდან
815-მა მჯდომარე მოდელი ფეხზე მდგომარედ გამოსახა. საერთოდ, შედეგი,
რომელიც იქნა მიღებული, ასეთი აღმოჩნდა: ბავშვები შედარებით უკეთ ხატა-
დნენ, როდესაც დასახატი საგანი მათ წინაშე არ იყო, ვიდრე პირიქით. მეორე
მკვლევარმა რამდენიმე მარტივი მოდელი მიაწოდა 5—7 წლიან ბავშვებს გადა-
სახატავად. შედეგი ასეთი აღმოჩნდა: მაგია ოთხკუთხედისა და თითოეული
კუთხიდან გარეთ ან შიგნით მიმართული ოთხი ხაზის ან მარტო ერთი მხრივ
გამოყვანილი ოთხი ხაზის საშუალებით იქნა გადმოცემული. ამ მხრივ არც
ჩვენი ბავშვები წარმოადგენენ გამონაკლისს: 3—4 წლის საბავშვო ბაღის
ბავშვებს სხვადასხვა გეომეტრიული ფიგურა მიეცა გადმოსახატავად: ისინი
იშვიათად აკვირდებოდნენ ნიმუშს, და ბევრმა, მაგალ., ცილინდრი, რომელიც
ვერტიკალურ მდგომარეობაში იყო მოცემული, ჰორიზონტალურ მდგომარეო-
ბაში დახატა.

ერთი სიტყვით, სქემატური ხატვის პერიოდში მაინც, ბავშვი ორიგი-
ნალს როდი აკვირდება და მისი მიხედვით როდი სცვლის თავის ნახატს, არა-

მედ, ჩვეულებრივ, უნიმუშოდ ხატავს და, მამასადამე, იმას კი არ ხატავს, რაც მის წინაშე დგას ნიმუშის სახით, არამედ იმას, რაც მეხსიერებასა და საგნის შესახებ დაცული.

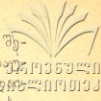
ბუნებრივად ისმის საკითხი: რად ხდება ასე? რატომ ხატავს ბავშვი მეხსიერების და არა აქტუალური აღქმის მიხედვით? უწინარეს ყოვლისა, უნდა აღინიშნოს, რომ სქემატური ხატვის განვითარების ყველა საფეხურის შესახებ როდი ითქმის, რომ ბავშვი ყოველთვის თანაბრად უყურადღებოდ ეპყრობა დასახატავი საგნის ორიგინალს. არა! სრულიად უეჭველია, რომ სქემატური ხატვის განვითარების მესამე საფეხურზე მაინც ორიგინალს მეტი გავლენა აქვს სქემაზე, ვიდრე პირველ საფეხურზე. ეს გარემოება სხვათა შორის იმაშიც იჩენს თავს, რომ ამ საფეხურზე მდგომ ბავშვთა შორის უფრო დიდ პროცენტს ვხვდებით ისეთებისას, რომელნიც შედარებით ხშირად სარგებლობენ ორიგინალის დაკვირვებით და შედარებით იშვიათად გაურბიან მისი გადმოხატვის ცდას. საინტერესო იქნებოდა, საგანგებო გამოკვლევის საგნად დაესახა ვისმე ეს საკითხი. შედეგი, უნდა ვიფიქროთ, დაამტკიცებდა, რომ ბავშვი მით უფრო ხშირად ხატავს მეხსიერებიდან, რაც უფრო დაბალ საფეხურზე დგას იგი ხატვის უნარის განვითარების მხრივ.

მეორეს მხრივ, შეიძლება დაისვას საკითხი: ხომ არ აქვს ბავშვს დასახატი საგნის სახე წარმოდგენილი და ამ წარმოდგენის მიხედვით ხატავს, ე. ი. ხომ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი საგანთა იმ სახის გამოხატვას ცდილობს, რომელიც წარმოდგენის სახით დგას მისი შინაგანი მხედველობის წინაშე? თუ ეს ასეა, მაშინ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი აღქმაში კი არა, წარმოდგენაში მოცემულ საგანთა გადახატვას ცდილობს, და რადგანაც მისი წარმოდგენა ცხადი და ნათელი კი არა, დიფუზიური და უსრულოა, ამიტომ მისი ნახატებიც ამავე თვისების გამოდიან. მაგრამ არა გვაქვს არავითარი საბუთი ვიფიქროთ, რომ ბავშვი მართლა თავისი წარმოდგენების გადახატვას ცდილობს, ვინაიდან, როგორც ბიულერი აღნიშნავს, შეუძლებელია ბავშვს აღაშინოს, მაგალ., ორი ცხვირით ჰქონდეს წარმოდგენილი (არის შემთხვევები, რომ იგი ერთსა და იმავე სახეზე ერთს ცხვირს პროფილში ხატავს და მეორეს en face).

ამრიგად, უეჭველია, თავისი სქემატური ხატვის დროს ბავშვი არც წარმოდგენილი ორიგინალის გადახატვას ცდილობს და არც მის წინაშე ობიექტურად მოცემული საგნისას.

რა დასკვნა გამომდინარეობს აქედან? უეჭველია, ერთი მაინც, რადგანაც აქ, — როგორც აღქმის, ისე წარმოდგენის შემთხვევაშიც, — ერთი და იგივე ბუნების შინაარსი, სახელდობრ, დასახატავი საგნის მხედველობითი სახე იგულისხმება, ცხადია, რომ ბავშვის ნახატების საგანს ეს უკანასკნელი არ უნდა შეადგენდეს. მაშ, ბავშვი იმას როდი ხატავს, რასაც დიდი, ე. ი. საგანთა ვიზუალური სახეს, არამედ რაღაც სხვას.

7. მაგრამ რას? ამ საკითხისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს იმ თავისებურებათა გათვალისწინებას, რომელნიც ბავშვის ნახატს ახასიათებენ. როგორც ცნობილია, ბავშვის მიერ დახატულ სახლში მისი შინაარსიც მოჩანს.



ხუთი წლის ბავშვს ფრინველის ჩანასახის განვითარებისა და გამოჩენის შესახებ ესაუბრებოდნენ, და შემდეგ ცხოველების შესახებაც ჩამოვარდა სუფიანს ბარი. „საუბარი რომ გათავდა, რიჩარდმა აიღო ქაღალდის ფურცელი და წყო ლომებისა და ვეფხების ხატვა, რომელთაც მუცელში კვერცხები ჩაუხატა და ამ კვერცხებში კიდევ პატარა ლომები და ვეფხები“. როდესაც ბავშვი მხედარს ხატავს, ეს უკანასკნელი ცხენზე ზის, მაგრამ მაინც ორივე ფეხები მოუჩანს. ყველა ამდაგვარ ფაქტებს ჯერ კიდევ რიჩარდმა მიაქცია ყურადღება, და იგი იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ ბავშვი იმას კი არ ხატავს, რასაც ხედავს, არამედ იმას, რაც იცის დასახატობი იბიექტის შესახებ. რიჩარდს კლასიკური ფრაზა: „ბავშვმა იცის, რომ ადამიანს ორი ფეხი აქვს და ამიტომ ხატავს მას ორივე ფეხით, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა შემთხვევით იგი ისე იდგეს, რომ არც ერთი მისი ფეხი არ მოჩანდეს“, ეს ფრაზა ბავშვის ხატვის მკვლევართა საერთო კუთვნილებად გარდაიქცა.

მაგრამ როგორ უნდა გვესმოდეს იგი? უეჭველად, ბავშვმა ძალიან კარგად იცის, რომ ცხენზე მჯდომ კაცს ორივე ფეხი არ უჩანს, და არც ის ჩანს გარედან, თუ რაა, მაგალ., შიგნი სახლში მოთავსებული. მაშასადამე, მისი ნახატის თავისებურება სრულიად არ ამტკიცებს, თითქმის მან არ იცოდეს, თუ როგორი ობიექტური სახე აქვს მის მიერ დასახატავად არჩეულ საგნებს. არა, ეს მან ძლიერ კარგად იცის. მაგრამ თუ იგი მაინც განსხვავებულ სახეს აძლევს მათ, ეს იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ მას თავისი ნახატის შინაარსად საგნის ობიექტური სახე როდი აქვს დასახული, არამედ ის, რაც მან ამ საგნის შესახებ იცის: იგი იმას როდი ხატავს, რასაც თვალი ხედავს, არამედ იმას, რასაც ფიქრობს.

მაგრამ დიდმაც იცის ხომ, რომ ადამიანს ორი ფეხი აქვს! ხოლო ეს სრულიად არ ავალებს მას, რომ მხედარი ისე დახატოს, რომ ორივე ფეხი მთლიანად მოუჩანდეს: ცხენოსანი ადამიანის კარგი სურათი ოდნავაც არ ეწინააღმდეგება იმას, რაც ჩვენ ადამიანის შესახებ ვიცით. ასე რომ მარტო ის გარემოება, რომ ბავშვი თავისი ცოდნის შინაარსის გადმოცემას ცდილობს, არ კმარა ბავშვის ხატვის თავისებურების ასახსნელად. საქმე ისაა, რომ ბავშვის მიერ დახატული ცხენოსანის მთლიან სახეს როდი იძლევა, არამედ ცხენისა და ადამიანის დამოუკიდებელი სურათების მექანიკურ შეკოწიწებას. ასეა სხვა შემთხვევებშიც: ბავშვი, ჩვეულებრივ, მთლიანის ცალკე ნაწილებს ხატავს, ჯერ ერთს, მერე მეორეს, და შემდეგ ყვლაფერს ამას მექანიკურად უერთებს ურთიერთს, ასე რომ მისი ნახატები იმ უეჭველი ფაქტის თვალსაჩინო ილუსტრაციას წარმოადგენენ, რომ მთლიანი არავითარ შემთხვევაში მისი ნაწილების უბრალო ჯამად არ ჩაითვლება, რომ იგი მეტია, ვიდრე ნაწილების ჯამი, რომ იგი ახალ რომელობას წარმოადგენს.

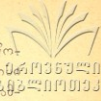
ჩვეულებრივ, ბავშვის ნახატების ამ თავისებურებას ბავშვის სინთეზის სისუსტეს მიაწერენ ხოლმე. მაგრამ საიდან გამომდინარეობს ეს სისუსტე, საკითხავი ესაა, და არა იმ ყველასათვის თვალსაჩინო ფაქტის დადასტურება, რომ ბავშვის ნახატებში რთული საგანი მთლიანი სახით ვერაა მოცემული.

უეჭველია, რომ იქ, სადაც ბავშვს რთული ობიექტი აქვს დასახატავად, რომელიც რამოდენიმე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელ ნაწილებად იშლება, იგი ამ მთლიანის ერთი იმპულსით გამოსახვის განზრახვას მოკლებულია, და ამიტომ ან მისი ტლანქი მთლიანი ფორმის გამოხატულებას იძლევა — მაშინ მისი ნაწილობრივი მომენტები გამოსახვის განზრახვის გარეშე რჩება — ანდა თითოეული ნაწილის ფორმის ცალკე გადმოცემას იწყებს და მაშინ მთლიანის აღდგენას ამ უკანასკნელთა მექანიკური გაერთიანების გზით ცდილობს. შედეგი ისაა, რომ მთლიანის განაწევრებული ფორმის ნაცვლად ცალკე ნაწილების შეკოწიწებული ჯამი ჩნდება.

რასაკვირველია, შეუძლებელია ითქვას, თითქოს ამ შემთხვევაში ბავშვის ნახატის შინაარსს ის შეადგენდეს, რაც მან საგნის შესახებ იცის, და რომ ამ მიზეზით იყოს მისი ნახატი მთლიანობას მოკლებული. არა! სრულიად უეჭველია, რომ აქ ბავშვი საგნის ობიექტური შინაარსის გრაფიკულ გამოსახვას ცდილობს, მაგრამ ამ შინაარსის განაწევრებული სახით გადმოცემას ვერ ახერხებს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ალქმის აქტში დასახატი ობიექტი ყოველთვის მარტო ერთი ნაწილის ან ერთი მომენტის ასპექტში ეძლეოდეს მას. ამ შემთხვევაში იძულებული ვიქნებოდით აღგვეარებია, რომ ბავშვი მიტომ ხატავს ცალკე ნაწილებს, როგორც დამოუკიდებელ ერთეულებს და არა როგორც მთლიანის ცალკე მომენტებს, რომ იგი სწორედ ასე აღიქვამს მთლიანს, რომ იგი ერთი ალქმის აქტში ვერ აერთებს რამდენიმე ნაწილობრივ მომენტს, რომ, ერთი სიტყვით, მისი ალქმა არაა განაწევრებული.

მაგრამ რატომაა, მაშინ, რომ იგი მარტო ერთი რომელიმე ნაწილის ან მომენტის დახატვით არ კმაყოფილდება და რამოდენიმე ასეთი ნაწილის მექანიკურ შეერთებას ცდილობს? უეჭველია, რომ მისი აქტუალური ალქმა ამ პრიმიტულ საფეხურზე აღარ დგას, რომ ამიტომ მან უკვე იცის, რომ ცალკე ნაწილები დამოუკიდებლად კი არა, მთლიანში არსებობენ. და აი. ეს ცოდნაა, რომ მას აიძულებს, ცალკე ნაწილების ობიექტური სახე ურთიერთს დაუკავშიროს და მათი მთლიანობის ფაქტი ამ გზით მაინც გამოსახოს.

მაშასადამე, ბავშვის ნახატში ერთი და იმავე ობიექტის სხვადასხვა ასპექტით ალქმის რამოდენიმე აქტში მოცემული შინაარსის შეერთებასთან გვაქვს საქმე. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის პრიმიტული ალქმისთვის სწორედ ეს დიფერენციაციის-მოკლებულობაა დამახასიათებელი, რომ ალქმის პრიმიტულ საფეხურზე მთლიანი ობიექტი ერთი რომელიმე ასპექტით გვეძლევა, რომ საგანი არა რამოდენიმე, არამედ მხოლოდ ერთი ნიშნის მატარებლად აღიქმება. თავისთავად იგულისხმება, წინამდებარე პერიოდში, ე. ი. 4—7 წლამდე, ალქმის ეს პრიმიტული საფეხური უკვე გადალახულია, და ბავშვი შედარებით განაწევრებული მთლიანის ალქმას ახერხებს. ამიტომ უეჭველია, რომ იგი ისე როდი აღიქვამს ობიექტს, როგორც ხედავს მას. მაგალ., თუ, როგორც ცნობილია, ბავშვი სამწახნაგვან პირამიდას სიბრტყეზე დახატულის ოთხის თუ სამის ერთმანეთთან დაკავშირებული სამკუთხედის



სახით გადმოგვეცემს, ეს გარემოება სრულიად არ ამტკიცებს, რომ იგი სწორედ ასე აღიქვამდეს პირამიდას. უნდა ვიფიქროთ, რომ ოდესღაც, თავისი განვითარების წინა საფეხურზე, იგი მართლა სამკუთხედის, მაგრამ არა დასაბუთებლისა, არამედ ერთი სამკუთხედის სახით აღიქვამდა პირამიდას. მაგრამ ეხლა დახატვის დროსაც კი არ კმაყოფილდება ერთი სამკუთხედით: უეჭველია, რომ მისი აღქმა ეხლა უფრო განაწევრებული სახისაა.

ამრიგად, იძულებული ვართ აღვიაროთ, რომ იქ, სადაც ბავშვი ობიექტის ოპტიკური სახის გამოხატვას ცდილობს, მისი ნახატი ისე კი არ გამოსახავს მას, როგორც ეხლა აღიქვამს, არამედ ისე, როგორც თავისი განვითარების წინა საფეხურზე აღიქვამდა. ბავშვის ნახატი, მასასაღამე, რამდენადაც იგი ოპტიკურ შინაარსს გადმოგვეცემს, პრიმიტიული აღქმის მასალის აღდგენასა და განსახიერებას წარმოადგენს: ბავშვის ხატვაში მისი აღქმის პრიმიტიული ფორმების აქტუალიზაცია ხდება.

8. ბავშვის ხატვის ასეთი ინტერპრეტაცია ნათელი ჰფენს სხვა ცნობილ მის თავისებურებებსაც. აქ მხოლოდ ზოგიერთ მათგანზე შევჩერდებით.

ყველა აღნიშნავს, რომ ბავშვის ხატვის ერთ-ერთ თავისებურებას სწორი ორიენტაციის უქონლობა შეადგენს. ზოგი ავტორის მიხედვით, ეს გარემოება სხვადასხვა სახით იჩენს თავს: ა) ბავშვი ერთი მთლიანის წარმოდგენის ნაწილებს სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს ურთიერთს: თავის პირველ ნახატებში ერთი წრის სახით ადამიანის თავსაც მოგვეცემს და მის ტანსაც: შიგნი რამოდენიმე წერტილს ათავსებს თვალების ნიშნად და გარედ — სულ ერთია, რა ადგილას — ორიოდ ხაზს მიუხატავს ფეხების ნიშნად და იქვე ასეთსავე ხაზებს — თმის გამოსასახავად („არა სწორი სინთეზი“), ანდა, მაგალ., 5 წლის მადლუნა „ცალ-ცალკე და გაბნეულად“ ხატავს ქალღმერთს სახურავს, ოთხ ფანჯარასა და კარს, და ჰგონია, სახლი დახატა („თანამდებარება“). ბ) საგნებს, რომელნიც ერთი მთლიანის, მაგალ., ლანდშაფტის წევრებს წარმოადგენენ, ბავშვი ურთიერთ-დამოკიდებულების გარეშე ხატავს ანდა სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს ურთიერთს. შესაძლოა, ყველაფერი ეს იმით აიხსნება, რომ ბავშვები „იმას კი არ ხატავენ, რასაც ხედავენ, არამედ იმას, რაც იციან“. გ) ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვი ყველაფერს უკუღმა ხატავს ანდა სურათის ზოგ ნაწილს ერთი მიმართულებით და ზოგს მეორეთი („ინდიფერენტული ორგანიზაცია“), თითქოს დახატულ საგნებს არც ერთმანეთთან მჭიდროდ კავშირი და არც სხვა რამესთან, რაც ირგვლივ არსებობს.

უეჭველია, ბავშვის ნახატების ეს თავისებურება ძნელი ასახსნელი იქნებოდა იმ დებულებით, რომ იგი „იმას კი არ ხატავს რასაც ხედავს, არამედ იმას, რაც იცის“. საქმე ისაა, რომ მან კარგად იცის, რომ დახატული საგნები სწორედ ერთი მთლიანის ნაწილად წარმოადგენენ, თორემ, ეს რომ არ ყოფილიყო, მაშინ როგორღა ავხსნიდით, რომ ცალკე დახატულს სახურავს, კედლებსა და კარს ერთად სახლს უწოდებს! ცოდნა იმას კი არ ხსნის, რომ ბავშვი მთლიანის ნაწილებს ცალკე ხატავს ან სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს, არამედ სწორედ საწინააღმდეგოს, ე. ი. იმას, რომ იგი დამოუკიდებლად დახატულ ნაწილებს ერთმანეთს უკავშირებს და ერთი მთლიანი ობიექტის სახელწოდებას აძლევს.

სამაგიეროდ, ბავშვის ხატვაში მოცემული ორიენტაციის უქონლობა ყველა შემთხვევაში იმწამსვე გასაგები ვახდება, როგორც კი ვიგულისხმობთ რომ მას პრიმიტიული აღქმის აქტუალიზაცია უდევს საფუძვლად, და ამ მიზეზით თითოეული ნაწილის ხატვის დროს დანარჩენი ნაწილები სრულიად მხედველობის გარეშე რჩება. თითოეული ცალკე ნაწილის გადმოცემისას იგი მთლიანის ერთ-ერთ ნაწილად კი არ იგულისხმება, არამედ სრულიად დამოუკიდებელ ერთეულად, რომელსაც არცერთ სხვა ერთეულთან საერთო არაფერი აქვს. ამიტომ იგი არც დაკავშირებულია სხვა რომელსამე ნაწილთან და არც ვალდებულია მის მიმართ რაიმე ვრცეულ დამოკიდებულებაში იმყოფებოდეს; ერთი ნაწილი რომ წაღმია დახატული ან ერთ ადგილასაა მოთავსებული, მეორის თავისებურებას სრულიად არ ეხება, თუ რა მიმართულებით ან რა ადგილას იქნება იგი დახატული: ერთი და იგივე წრე ხატვის ერთ აქტში შეიძლება ადამიანის თავად გამოდგეს, და მეორე აქტში, როდესაც მხატვარს თავთან უკვე აღარ აქვს საქმე—ტანად; ანდა, რატომ არ შეიძლება, ფეხები ერთგვარი ხაზების საშუალებით გამოისახოს, ხოლო ხატვის მეორე აქტში, როდესაც ფეხებთან ანგარიში გასწორებულია და მხატვარს ისინი დავიწყებული აქვს, ასეთივე ხაზების საშუალებით თმა იქნეს გამოსახული! რადგანაც აქტუალური დიფერენცირებული აღქმის ნიადაგზე ბავშვმა მაინც იცის, რომ მთლიანს რამოდენიმე ნაწილი აქვს, იგი ხელახლა უბრუნდება ამ დამოუკიდებელ ნაწილებს და ყველას ერთად მთლიანის სახელწოდებით აღნიშნავს.

იგივე გარემოება გასაგებად ხდის ბავშვის ნახატების მეორე თავისებურებასაც. მართლაცდა, თუ ბავშვი ყველაფერს მარტო ერთი რომელიმე ასპექტით გამოსახავს, ასე რომ თითოეულს ცალკე ნაწილს ან მომენტს დანარჩენების დამოუკიდებლად ხატავს, მაშინ გასაგებია, რომ ეს ნაწილები და მომენტები მის ნახატში ურთიერთზე ზეგავლენის გარეშე უნდა იყვნენ გადმოცემულნი. პროპორცია მიმართებითი ცნებაა, და მისი არსებობის შესახებ მხოლოდ იმ შემთხვევაშია შესაძლო ლაპარაკი, როდესაც ერთი საგნის ან ერთ-ერთი მისი ნაწილის ხატვისას სხვებიც გვაქვს მხედველობაში: პროპორცია მხოლოდ რამოდენიმე საგანს, ან ერთი საგნის რამოდენიმე ნაწილს შორის შეიძლება იყოს დაცული. ამიტომ, რომ, როდესაც საქმე ერთ ობიექტთან გვაქვს, ისე რომ სხვა ობიექტები სრულიად ყურადღების გარეშე არიან მოქცეულნი, მაშინ ეს ობიექტი ყოველგვარი სიდიდის შეიძლება დაიხატოს, და ამით არავითარი პროპორცია არ იქნება დარღვეული.

საოცარია, რომ ეს მარტივი გარემოება მკვლევართა მიერ ხშირად უყურადღებოდაა დატოვებული, მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვის ნახატების ერთ-ერთ თავისებურებად თითქმის ყველა სწორი პროპორციების დაუცველობას აღნიშნავს: „ბავშვის ნახატებში ყურადღებას იქცევს არა მარტო საგნის ან სხეულის სხვადასხვა ნაწილებს შორის არსებული პროპორციის დაუცველობა, არამედ საგანთა და ადამიანთა ურთიერთშორისაც“—ო, ამბობს ენგი. „სწორი მიმართებების გადმოცემის სისუსტე განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ლანდშაფტების, სიტუაციებისა და სხვა ასეთების კომპოზიციებში იჩენს



თავს. ადამიანები ხშირად ორსართულიანი სახლის ან სამრეკლოს სიმაღლეზე სანი არიან, ცხენი წელამდე უწევს ადამიანს და სხვ.“ გარდა ამისა, უკვე აღნიშნული ხანია, შენიშნულია, რომ ბავშვი ადამიანს არა ჩვეულებრივ დიდთავიანს ზატავს, სხეულს ზოგჯერ ძალიან მცირე მოცულობისას და ზოგჯერ უზომო სიმაღლისას. იგივე უნდა ითქვას სხვა ნაწილების შესახებაც. ერთი სიტყვით, ადამიანის სხეულის ნაწილთა შორის არსებული პროპორცია სრულიად არა-ერთად ვაკლუნას არ ახდენს ბავშვის სქემატურ ნახატებზე.

ზოგი ავტორის აზრით, ხშირად ამის ასხნა იმ შთაბეჭდილების ინტენსივობით შეიძლება, რომელსაც დასახატი ობიექტის ასეთების ნაწილი ახდენს ბავშვზე. უფრო ახლო არიან ქეშმარიტებასთან, როდესაც ამბობენ, რომ „უმნიშვნელოვანესი საფუძველი ბავშვის ხატვის ამ თავისებურებისა მისი სინთეზის ნიჟის სისუსტეში უნდა ვეძიოთ“-ო. ფიქრობენ, ბავშვი რომ ნაწილებს ხატავს, მთლიანი სრულიად მხედველობის გარეშე აქვს დატოვებული და ამის გამოა, რომ ნაწილთა სწორი პროპორციები სრულიად უყურადღებოდ რჩებაო. ეს შეხედულება საკვებით მისაღები იქნებოდა, რომ ბავშვი მართლა ნაწილებს ხატავდეს მთლიანისაგან სრულიად დამოუკიდებლად. მაგრამ მაშინ გაუგებარი იქნებოდა, თუ რა უდევს მის ნახატს საფუძვლად. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის ხატვის განვითარება სულ საწინააღმდეგო გზით მიდის წინ: ის ნაწილებით კი არ იწყებს და მთლიანზე შემდეგ გადადის, არამედ პირიქით: დიფუზიური ტლანქი მთლიანად ამ უკანასკნელის წევრთა გათვალისწინების გზაზე გადადის. ზემოთ აღნიშნული აზრი რომ მართებული ყოფილიყო, სწორი პროპორციის დარღვევის შემთხვევებს პირველ ხანებში უფრო იშვიათად უნდა ჰქონოდა ადგილი, ვიდრე შემდეგ. ნამდვილად კი სრულიად საწინააღმდეგოს ვხედავთ. ამიტომ უფრო სწორი იქნება, თუ ვიტყვით, რომ ბავშვის ხატვაში მისი პრიმიტიული აღქმის აქტუალიზაცია ხდება, პრიმიტიული აღქმის, რომელიც მთლიანს მხოლოდ ერთი რომელიმე ასპექტით გვიჩვენებს და ყოველს ცალკე შემთხვევაში მართო ერთი რომელიმე მომენტის ან ნაწილის მატარებლად წარმოგვიდგენს. ამიტომ ბავშვი არაჩვეულებრივ დიდი თავით რომ ხატავს ადამიანს, ეს იმითომ რომ მისი პრიმიტიული აღქმისათვის ადამიანი ამ ასპექტითაა მოცემული. საკმარისია ნაცადი იყოს მეორეჯერ ამავე ადამიანის სხვა ასპექტით აღქმა, რომ ეხლა მის ნახატში თავს უმნიშვნელო ადგილი დაეთმოს.

9. ჩვენთვის განსაკუთრებულ ინტერესს წარმოადგენს, თუ როგორ ვითარდება სკოლის წინარე ასაკის ფარგლებში ხატვის უნარი: განვლის იგი რაიმე გარკვეულ საფეხურებს ამ ასაკში, თუ არა? და თუ განვლის, სახელდობრ, რა საფეხურებს?

ამ საკითხზე საკმაოდ გარკვეულ პასუხს გვაძლევს თბილისის სკოლის წინარე ასაკის ბავშვთა შორის ჩემი ხელომდევანლობით ჩატარებული ცდები.

აღმოჩნდა, რომ სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ხატვა შემდეგ თავისებურებებს შეიცავს:

1) როდესაც ბავშვს გადასახატავად აძლევენ, მაგალ., პრიზმას, იგი უმთავრესად თვალთ კი არ აკვირდება მას, არამედ ხელით ეხება და თავის ნახატში პრიზმის ოპტიკური სახის ნაცვლად, იმ შთაბეჭდილებას გადმოგვ-



კიდევ სრულიად მიუწვდომელია. იგი ფიგურალური მომენტით კმაყოფილდება და ამიტომ ისეთ ფორმებს ძერწავს, რომელნიც ოპტიკური შინაარსის მატარებელ სხვას არაფერს წარმოადგენენ.

საგნის სახვის ინტერესი აქაც მხოლოდ წინამდებარე პერიოდში უჩნდება ბავშვს. მართალია, ხშირია შემთხვევები, რომ ორი-სამი წლის ბავშვი თავის ნაძერწს რაიმე სახელწოდებით აღნიშნავს (ორწლიანების 20% და სამწლიანების 80%); მაგრამ ეს სრულიად არ გამოდგება იმის საბუთად, თითქოს სახვის იდეა პლასტიკურ მასალაზე ასე ადრე უმწიფდებოდეს ბავშვს. საქმე ისაა, რომ ყველა ასეთ შემთხვევაში ბავშვი რაიმე ტყბილულს, უფრო ხშირად, ნამცხვარს ასახელებს. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ აქ სახვის იდეასთან კი არა, ილუზიის თამაშის შემთხვევასთან უნდა გვქონდეს საქმე: „ბავშვები პლასტილინს ცომსავეთ ეპყრობიან, რომელიც ალბათ დედას არა ერთხელ გადაუტია სამზარეულოში მათთვის სათამაშოდ. ისინი კბაძვენ პროცესს, რომელიც უნახავთ, თამაშობენ ილუზიის თამაშს, რომელშიც პლასტილინი არსებით ფაქტორს წარმოადგენს, და არა ჰქმნიან მისგან რასმე, ამ სიტყვის ნამდვილი მნიშვნელობით“. ამიტომ, შეიძლება ითქვას, ეს შემთხვევები მხედველობაში არაა მისაღები. ისინი რომ გამოვყოთ, მაშინ შემდეგ რიცხვებს მივიღებთ (ცხრ. 46).

როგორც ვხედავთ, 4—5 წელი აქაც გარდატეხის ხანად უნდა ჩათვალოს. ბავშვების 90% უკვე გარკვევით ახალ საფეხურზე დგას: მათთვის ძერწვა უბრალო ფორმათა მზადებას კი აღარ წარმოადგენს, არამედ გარკვეული მნიშვნელობის მქონე საგნების გამოსახვას. აღსანიშნავია ოლონდ, რომ ბავშვების მთელი 100% ექვსი წლისათვისაც კი ვერ აღწევს ამ საფეხურს (90%).

ვნახოთ ეხლა უფრო დაწვრილებით, თუ როგორ ვითარდება პლასტიკური შემოქმედება ჩვენს პერიოდში.

ცხრილი № 46

ხნოვანება	დასახ. შემთხვევები %-ში
2—3	6
3—4	30
4—5	90
5—6	90

2. ახალი გამოკვლევების მიხედვით, რომელიც მეხუთე, მეექვსე და მეშვიდე წლის ბავშვების ძერწვის დაკვირვებას ეხება, ბავშვის პლასტიკური სახვის ინტერესი შემდგენიარადაა სხვადასხვა საგნებზე განაწილებული (ცხრ. 47).



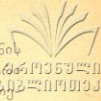
	ს ა გ ნ ე ბ ი	ვაეი	ქალი
1	ადამიანი	13	35
2	სატრანსპ. საშუალ.	24	11
3	შეობა	20	2
4	იარაღი	8	1
5	სახლის მოწყობილობა	10	19
6	ბურჟუაზია	4	4
7	ცხოველი	7	3
8	მცენარე	4	5
9	სხვადასხვა	10	20

თუ მეცხრე რუბრიკასაც („სხვადასხვა“) მხედველობაში მივიღებთ (ამ რუბრიკაში ნაძერწების მთელი რიგი შედის, რომელიც წინა რუბრიკას არ უდგება), მაშინ ბავშვის მიერ გამონაძერწი ობიექტების გვარის რაოდენობა საგრძნობლად გაიზრდება. როგორც ჩანს, პლასტილინით ბავშვი საგანთა საკმაოდ დიდ რიცხვს გამოსახავს. ეს ალბათ მასალის ბუნებით აიხსნება: პლასტიკური მასალა ყოველგვარი საგნის გაფორმების შესაძლებლობას იძლევა. — ამრიგად, ისე როგორც სხვა შემთხვევებშიც, მასალა აქაც მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს.

საინტერესოა, რომ ერთგვარი სქესობრივი დიფერენციაცია უკვე ჩვენს პერიოდში იჩენს თავს. მაშინ, როდესაც ვაჟის გულისყური უმთავრესად სატრანსპორტო საშუალებათა და შენობების პლასტიკური გაფორმებისაკენ არის მიმართული, ქალს განსაკუთრებით ადამიანი და სახლის მოწყობილობა აინტერესებს.

უნდა ვიფიქროთ, რომ პლასტიკური სახვის ობიექტის შერჩევას, ისე როგორც სახვის სხვა ფორმებისასაც, ბავშვის გარემო განსაზღვრავს: ბავშვი იმას ხატავს ან ძერწავს, რასაც თავის ირგვლივ ხედავს, მაგრამ აქედან ყველაფერს კი არა, არამედ განსაკუთრებით იმას, რაც მისთვის ემოციონალურად არის აღბეჭდილი და მისი აქტუალური ინტერესების ფარგლებში შედის. რომ განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა სწორედ ემოციონალურ ფაქტორს აქვს, ეს იქედან ჩანს, რომ ბავშვი ზოგჯერ ისეთის რისამე გამოსახვას ცდილობს, რაც მის სახვითს შესაძლებლობას სრულიად არ შეეფერება. მიუხედავად იმისა, რომ ასეთ შემთხვევებში დამაკმაყოფილებელ შედეგს ვერ აღწევს, იგი მაინც არ ანებებს თავს დაწყებულ საქმეს: ემოციონალური შინაარსი მის ლეტერმინაციის ტენდენციას აძლიერებს და დაწყებული ოპერაციების ბოლომდე მიყვანის შესაძლებლობას აძლევს.

როგორ ახერხებს ბავშვი ზემოაღნიშნული საგნების პლასტიკურ გამოსახვას? ჩვენ არ შევჩერდებით ცალკე საგნების განხილვაზე, როგორც ხატვის შესწავლის დროს მოვიქცით; მაგრამ, მეორეს მხრივ, არც ის იქნებოდა სწორი, რომ სანიმუშოდ ძერწვის ერთი რომელიმე კერძო სახე აგველო, რად-



განაც, როგორც სხვებიც აღნიშნავენ, „განვითარება სხვადასხვა საგნის შემთხვევებში უცვლელი სახით არ მიმდინარეობს“. ამიტომ უფრო სწორად იქნება თუ ბავშვის პლასტიკური სახვის განვითარების ზოგადი დახასიათებით დავკმაყოფილდებით.

3. იმ გამოკვლევათა მიხედვით, რომელთაც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის პლასტიკური სახვის განვითარება სპეციალურად აქვთ შესწავლილი, სამის ურთიერთისაგან განსხვავებული საფეხურის დადასტურება შეიძლება. როგორც დავინახავთ, ეს არსებითად იგივე საფეხურებია, რომელიც ხატვის განვითარების პროცესშიც იქნა შენიშნული.

პირველ საფეხურს ხშირად „ტლანჭი მთლიანი ფორმის სახვის“ საფეხურს უწოდებენ. დასაწყისში ბავშვი საგნის ცალკეული ფორმების გამოსახვას როდი ცდილობს: იგი ჯერ მხოლოდ ზოგად ნიშნებს მიმართავს, რომელნიც საგანს, როგორც მთლიანს, ახასიათებენ. ეს მისი ფიგურალური ძირითადი სტრუქტურაა. მაგალ., სიგრძე ადამიანის ან ხის გამოსახვის შემთხვევაში, სიბრტყე — მაგიდის შემთხვევაში. ამასთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული მიმართულება სივრცეში (ვერტიკალური — ადამიანის შემთხვევაში, ჰორიზონტალური — ცხოველისაში).

განაწევრება ორ ელემენტს არ სცილდება: მაგალ., ადამიანი ან ცხოველი თავისა და ტანისაგან შესდგება. ზოგჯერ მიმართულებაც სწორად არის დაცული: ცხოველს, მაგალ., თავი ვერტიკალური მიმართულებით აქვს და ტანი ჰორიზონტალურით. პროპორციები ამ ორ ნაწილს შორის ჯერ კიდევ არ არის სწორი: მაგალ., თავი და ტანი ერთნაირი ზომისაა.

წინამდებარე პერიოდისთვის მეორე საფეხური უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად — იშინის საფეხური, როგორც მას ერთ-ერთი ავტორი უწოდებს. ბავშვი ეხლა უფრო თავისუფლად ხმარობს ფორმებს, იმიტომ რომ ფსიქიკური ენერგია, რომელიც წინათ ფორმების სახვის სიძნელეთა გადალახვისაკენ იყო მიმართული, თავისუფლდება და განზრახული საგნის უფრო სწორი პლასტიკური გამოსახვის მიზნით წარიმართება. ნაძერწში მეტი ელემენტები, მეტი ატრიბუტები შედის. განვითარებას აქ, მაშასადამე, უფრო რაოდენობითი ხასიათი აქვს, ვიდრე რომელობითი, რამოდენადაც თვითონ ფორმა ამ ელემენტებისა ისევ დაუმუშავებელი რჩება.

ამ პერიოდის მინალწევს შემდეგი წარმოადგენს: ნაძერწი, ზოგადი სტრუქტურის გვერდით, ცალკე ნიშნებსაც შეიცავს, მაგ., ადამიანს მარტო თავი და ტანი კი არა აქვს, არამედ სახეც, სახლს — ბუხარი, კარები, ფანჯრები. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ მიმართულება — ვერტიკალური და ჰორიზონტალური, რომელიც ზოგჯერ წინა საფეხურზეც გვხვდება, — ეხლა გაცილებით უფრო შეგნებულად და სწორად იხმარება. ბავშვი განსაკუთრებით ხშირად ისეთ ფორმებს ირჩევს, რომელთაც სწორკუთხოვანი ძირითადი სტრუქტურა ახასიათებს: დროშა, ჩაქუჩი, ქოლგა. მაგრამ თავს იჩენს აგრეთვე სხივისებური განლაგების პრინციპიც, მაგ., ხის ტოტების გამოძერწვის შემთხვევაში.

მესამე საფეხური განაწევრებული მთლიანი ფერქონესული საფეხურს წარმოადგენს. პირველი, რაც ამ საფეხურს ახასიათებს, ესაა საძირკვის საფენის უმნიშვნელოვანესი ნიშანთა გადმოცემის ტენდენცია: ადამიანის ნაძვრწონი, მაგ., ეხლა ნათლად მოსჩანს ცალკე თავის, სხეულისა და კიდურების გამოსახვის განზრახვა. ასეა ცხოველების გამოძვრის შემთხვევებშიც. ამის გამო პლასტიკური ფორმა უფრო განაწევრებული გამოდის, და მისი ცნობა შეუდარებლად უფრო ადვილი ხდება, ვიდრე წინა საფეხურებზე. ყველაფერიდან ჩანს, რომ ბავშვი მსგავსების, შედარებით უფრო გამოკვეთილი, პრინციპით ხელმძღვანელობს, ვიდრე წინათ, და რომ ამ პრინციპს უფრო ინტელექტუალური ხასიათი აქვს, ვიდრე პრეინტელექტუალური, დიფუზიური, ემოციონალური.

ამასთანავე დაკავშირებული ამ საფეხურის მეორე თავისებურებაც, რომელსაც იგივე ავტორი განსაკუთრებით დამახასიათებლად სთვლის, სახელობრ, ცალკე ფორმების დამუშავება. „მას შემდეგ რაც ბავშვმა საგანთა უმთავრესი ნიშნები დაადასტურა და სწორად მოათავსა სივრცეში, იგი არა მარტო საგანთა „რა“-თია განსაზღვრული, არამედ ამიერიდან მას თანდათან სულ უფრო და უფრო მეტად შეუძლია მათი „როგორ“-ობის შესახებაც იზრუნოს“. თუ წინა პერიოდის მონაპოვარს ნიშანთა მეტი რაოდენობის გამოყენების უნარი შეადგენდა, ეხლა ყურადღება მათს რომელობითს მხარეს ექცევა; თუ მაშინ ბავშვი საგნის ნაწილთა ზოგადი ხასიათის გადმოცემითაც კმაყოფილდებოდა, ეხლა თვითონ ამ ნაწილებსაც ამუშავებს, მათში დიფერენციაცია შეაქვს და მათი ურთიერთდამოკიდებულების გადმოცემასაც კი ცდილობს. ამ საფეხურზე გამონაძვრწონი ადამიანის სხეულის პროპორციები ბუნებრივს უახლოვდებიან: ფეხი და ხელი თავის ადგილას თავსდება; სხეულის ნაწილებს ყველას სათითოოდ სიდიდე და სიმსო ეძლევა; სივრცეში მიმართულების გადმოცემის უნარი ისე შორს მიდის, რომ დამჯდარი ადამიანის პლასტიკური გაფორმებაც კი ხერხდება.

ერთი სიტყვით, მსგავსების პრინციპით ხელმძღვანელობა ყველაფერში ნათლად ჩანს, და ამიტომ ბავშვის პლასტიკური ფორმები თანდათანობით ჩვენთვისაც ორიგინალის მსგავსად გამოიყურებიან. უეჭველია, რომ ამით ბავშვის სახვითი შემოქმედება თავისი განვითარების უმაღლეს დონეს აღწევს, და შემდეგი საფეხურები არსებითად ახალს აღარაფერს გვაძლევს.

4. ბუნებრივად იბადება კითხვა: განვლის თუ არა ბავშვი აქაც სქემის პერიოდს? როგორც ვიცით, ხატვის განვითარების პროცესში სქემას განსაკუთრებით დიდი ადგილი უკავია; შეიძლება ითქვას, რომ, ჩვეულებრივ, სამულო ბავშვი ამ პერიოდის საზღვრებს იშვიათად სცილდება. მაშინ როდესაც პლასტიკური სახვის განვითარების პროცესში მესამე საფეხურს უკვე ექვსი-შვიდი წლის ბავშვიც აღწევს, სქემატურ სახვას შემდეგი ნიშნები ახასიათებს: 1. გამარტივება საგნის ფორმისა და ამიტომ მისი გამოსახვა არა სრული სხეულებრივი ფორმით, არამედ მხოლოდ ზოგადი განყენებული ნიშნებით, რომელნიც, ჩვეულებრივ, სიმბოლოს შთაბეჭდილებას სტოვებენ. 2. შშირი განმეორება ერთისა და იმავე გაქვეყებული უცვლელი ფორმისა, რომელიც საგ-



ნის ბუნებრივი ფორმების გამოსახვის შესაძლებლობას არ იძლევა. 3. განაწევრება ცოდნის მიხედვით, და არა ორგანული და ოპტიკური შთაბეჭდილების მიხედვით.

უეჭველია, პლასტიკური მასალა გაცილებით ნაკლებ ხელსაყრელ პირობებს შეიცავს სქემის ამ ნიშნების განსავითარებლად, ვიდრე ხატვა, და მისი საშუალებით სხეულებრივი ფორმების შექმნა შეუძლებლად უფრო ადვილია, ვიდრე ხატვის დროს, რომელსაც ბუნებრივად მუდამ ორგანოზომილებიან სიბრტყესთან აქვს საქმე: უეჭველია, სიბრტყეზე სამგანზომილებიანი ფორმის გამოსახვა ტექნიკურად რთულ ამოცანას წარმოადგენს, მაშინ როდესაც პლასტიკური მასალა თავისთავად სამგანზომილებიან ფორმებს იძლევა... გარდა ამისა, დახატული ძნელი გასასწორებელია, იგი მანამდე რჩება თვალწინ, სანამ არ ამოშლი მას და ხელახლა თავიდან არ დახატავ. სულ სხვაა პლასტიკონი, ან თიხა: ერთხელ გამოყვანილი ფორმა ადვილად იცვლება, და ამისთვის სრულიად არაა საჭირო, საქმე თავიდან დაიწყო. ამ მიზეზის გამო, ფორმების, ასე ვთქვათ, გაქვავებისა და მარად ამ გაქვავებული ფორმით სარგებლობისათვის იგი გაცილებით ნაკლებ შესაძლებლობას იძლევა, ვიდრე ხატვის პირობები. ამას ისიც უწყობს ხელს, რომ ძერწვაში გამოსახველ ობიექტთა რიცხვი ისე დიდია, და მათი ცვლილება ისე ხშირია, რომ აქ სახვის ფორმის კონვენციონალიზაცია ნაკლებად მოსალოდნელი, ვიდრე ხატვაში. გარდა ამისა, პლასტიკური სახვის პროცესში იმდენად რთული და მრავალსახოვანი მოძრაობები ლებულობენ მონაწილეობას, რომ მათი მექანიზაცია და უცვლელი სახით ჩამოყალიბება ძნელი მოსალოდნელია.

მიუხედავად ამისა, როგორც ამ საკითხის მკვლევარებიც ამოწმებენ, სქემატური სახვის ნიშნები ბავშვის პლასტიკის განვითარებაშიც გვხვდება. განსაკუთრებით უნდა ითქვას ეს პირველი საფეხურის შესახებ, როდესაც ბავშვი ნამდვილი ზოგადი, განყენებული ნიშნებით სარგებლობს, რომლითაც იგი გამოსახავს საგნის მთლიანობას გადმოგვცემს. მაგ., ადამიანს ვერტიკალურ ფორმით, ცხოველს ჰორიზონტალურით.—სქემის მეორე ნიშანი: კონვენციონალური, გაქვავებული ფორმებით სარგებლობა, იმაში იჩენს თავს, რომ პლასტიკური სახვის დროს ბავშვი ხანგრძლივად ელემენტარულ სტერეომეტრიულ ფორმებს (ცილინდრს, ბირთვს, კონუსსა და სხვ.) იყენებს, მიუხედავად იმისა, რომ გამოსახავად არჩეული საგანი ცუდად უდგება მათ.—ბავშვის პლასტიკური ფორმები რომ ცოდნის და არა ოპტიკური შთაბეჭდილების მიხედვით ყალიბდება, ამისი მაგალითიც ბევრი შეიძლება დადასტურდეს: მაგ., ჰეროპლანის პროპელერი, რომელიც თვალთ არც კი ჩანს, მაგრამ რომლის არსებობაც ბავშვმაც იცის, გადაჭარბებული სიდიდის იძერწება.

მაგრამ სქემატურობა მაინც იმდენად მცირედ ახასიათებს ბავშვის პლასტიკურ სახვას, იგი იმდენად მკრთალად არის მასში წარმოდგენილი, რომ თითქმის დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას: რომ არ ყოფილიყო იგი ბავშვის ხატვაში ადრევე აღმოჩენილი, პლასტიკურ ფორმებში მას ვერავინ დაინახავდა; ყოველ შემთხვევაში, მაშინ არ გვეცოდინებოდა, რომ ბავშვის სახვითი შემოქმედების განვითარებაში მართლაც მთელი პერიოდი არსებობს, რომელსაც სქემატური ფორმების გამოყენება ახასიათებს.

ყოველ შემთხვევაში ერთი რამ ცხადია: პლასტიკური სახვის განვითარება ძალიან სწრაფად სცილდება სქემის საფეხურს და საგნობრივი სახის დიაში გადადის.

მაგრამ ეს იმას როდი ნიშნავს, თითქოს უკვე ჩვენი პერიოდის ბავშვს ძალა შესწევს პლასტიკური ფორმა იმ თვალსაზრისით შეაფასოს თუ რამდენად ეთანხმება იგი სინამდვილეს. ეს თვალსაზრისი მას არა აქვს, და ამიტომაც, რომ იგი ჯერ კიდევ ხალისით განაგრძობს ძერწვას. როგორც კი დადგება დრო, და ის ამ თვალსაზრისითაც დაიწყებს თავისი პლასტიკური ფორმების შეფასებას, როგორც კი შეამჩნევს, თუ რამდენად უსრულოდ გამოხატავენ მისი ფორმები სინამდვილეს, ის ხელს აიღებს ძერწვაზე.

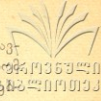
V. მსახელოვანი ფუნქციის საუნახავი და მასალის როლი

1. რომ ხელახლა გადავხედოთ, თუ როგორ ეპყრობა ბავშვი სხვადასხვა მასალას თავისი განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე, ვნახავთ, რომ იგი სამს არსებითად განსხვავებულ პერიოდს განვლის.

პირველი პერიოდისათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ ბავშვი ყოველგვარ მასალას არასპეციფიკურად ეპყრობა. მეორე პერიოდში სპეციფიკური დამოკიდებულება იჩენს თავს, მაგრამ არა ისეთი, რომ მასალა რაიმე გარკვეული მნიშვნელობის მქონე პროდუქტის დამუშავებისათვის იყოს გამოყენებული. საუკეთესო შემთხვევაში, ბავშვი გარკვეული ფორმის, გარკვეული ფიგურების გამოსახვით არის დაინტერესებული. როგორც ვიცით, ორივე ამ საფეხურს ბავშვი ოთხ წლამდე განვლის. ამას მოსდევს მესამე პერიოდი—პერიოდი გარკვეული მნიშვნელობის მქონე საგნის განზრახ დამუშავებისა, პერიოდი, რომელიც მომწიფებული სახვის ფუნქციის აუცილებელ მონაწილეობას ჰგულისხმობს. განვითარების ამ პერიოდს ბავშვი შეოთხე-მეხუთე წლის ასაკში იწყებს და 6—7 წლისათვის აყალიბებს.

ამ პერიოდს ორი მოსამზადებელი საფეხური უსწრებს წინ: 1. ბავშვი ყურადღებას აქცევს მისი ხელიდან შემთხვევით გამოსულ პროდუქტს და ამ უკანასკნელს რაიმე სახელით აღნიშნავს. 2. იგი თავიდანვე იწყებს მასალის დამუშავებას იმ განზრახვით, რომ „რაიმე“ გააკეთოს; მაგრამ სახელდობრ რა, ამის განსაზღვრის ძალა მას ჯერ კიდევ არ შესწევს. ხოლო როდესაც იგი იმ მდგომარეობასაც აღწევს, რომ მის განკარგულებაში მყოფი მასალიდან თავიდანვე გარკვეული პროდუქტის გაკეთებას ისახავს მიზნად და თავის მანიბულაციებს ამ მიზნის მიხედვით წარმართავს, მაშინ იგი უკვე მესამე, საბოლოო საფეხურზე დგას: ეხლა იგი განზრახულს, შეგნებულ შემოქმედებას აწარმოებს.

რა თქმა უნდა, მისი წარმატება მით უფრო მაღალი იქნება, რაც უფრო მეტად შესძლებს იგი მსგავსების პრინციპით იხელმძღვანელოს, ე. ი. რა უფრო მეტად დაამსგავსებს თავის პროდუქტს იმას, რისი გამოსახვის განზრახვაც თავიდანვე აქვს. მაგრამ იგი ამ მხრივაც ორ საფეხურს განვლის: პირველად, ასე ვთქვათ, მხოლოდ სუბიექტური მსგავსე-



ბ ი თ (ზოგადით, ემოციონალურით) ხელმძღვანელობს და ობიექტური მსგავსების გამოყენებაზე მხოლოდ ამას შემდეგ გადადის. ამიტომ ვასაგებია, რომ ბავშვის მსახველობითი ფუნქცია ჯერ მხოლოდ ს ი მ ბ ო ლ ო ბ ი თ სარგებლობს, ხოლო შემდეგ, მეორე საფეხურზე, განსაზღვრული საგნის დამახასიათებელი ნიშნების გადმოცემით. მსგავსების პრინციპი სრულ გამოყენებას ისე, რომ მისი პრობლემები მართლა ნამდვილი საგნების სწორ გამოხატულებას წარმოადგენდნენ, იგი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ბავშვი მსახველობითი ფუნქციის განვითარების მესამე საფეხურს აღწევს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამიერიდან მას ნივთიერი მასალის წინასწარგანზრახული, შეგნებული გაფორმების ინტერესი უჩნდება, და მისი დაკმაყოფილების ძალაც თვალსაჩინოდ უმწიფდება. ეხლა მას უკვე წინასწარ შეუძლია განსაზღვროს, თუ რას გააკეთებს მიწოდებული მასალიდან, და თავისი მანიპულაციები ბოლომდე ამ განზრახვის ხელმძღვანელობით წარმართოს. ამით ბავშვის განვითარებაში არსებითი ცვლილებები იჩენს თავს: მასალა, რომელიც აქამდე მხოლოდ სათამაშო ობიექტს წარმოადგენდა, ამიერიდან „შრომის“ მასალად იქცევა, და ბავშვს ძალა შესწევს, სანამ მასზე ამა თუ იმ მანიპულაციების წარმოებას დაიწყებდეს, წინასწარ გამოარკვიოს, თუ რამ უნდა განსაზღვროს ეს მანიპულაციები, რა მიზანს უნდა ემსახურებოდნენ ისინი.

2. ჩვენ ვიცით, რომ აზრიანი, მიზანდასახული ქცევის პირველი, ელემენტარული ფორმები ილუზიის თამაშის, მარტივ დავალებათა შესრულებისა და მეტყველების ფაქტების სახით ჯერ კიდევ მეორე წლის მიმდინარეობაში იჩენს თავს. შემდეგ პერიოდში განვითარება არა მარტო ამავე ხაზით მიმდინარეობს წინ, არამედ აქ ქველიტატურად ახალი ნაბიჯის გადადგმის მოწმენიც ვხვდებით: კონსტრუქტული თამაშის პროცესში ბავშვი პ რ თ ლ უ ქ ც ი ს აზ რ ს წვდება: იგი ჯერ სხვისი და მერე თავისი „შემოქმედების“ შედეგის აზრიანობას ითვალისწინებს. ამასთან ერთად, რაც დრო გადის, თავისი სხეულის მოტორიკის რეგულაციასაც უფრო ადვილად ახერხებს, და ბოლოს, როგორც ვხედავთ, შემოქმედების იდეის, აქტუალიზაციის სხვადასხვა ნივთიერი მასალის ნიადაგზეც, წინასწარი განზრახვის მიხედვით, აწარმოებს.

იბადება საკითხი: თუ მოძრაობათა აზრის, მიზნის იდეას ბავშვი პრინციპულად, უკვე მეორე წელში აღწევს, რატომ ხდება, რომ მისი აქტუალიზაციის უნარი მოქმედების ყველა სფეროში ერთდროულად არ იჩენს თავს?

რომ გადავხედოთ ბავშვის აზრიანი, მიზანდასახული მოძრაობის განვითარების თანმიმდევრობას, იმ წამსვე დავინახავთ, რომ აქ განსაკუთრებით დიდ როლს დასახული მიზნის განსაზღვრელობა და საჭირო მოძრაობათა სისრულე ასრულებს. თუ ავიღებთ ჩვენი სხეულისა და მისი ორგანოების მოძრაობას, როდესაც ეს უკანასკნელი თავისთავად წარმოებს, თუ ავიღებთ თვითონ მოძრაობებს ისე, რომ მიზნად რაიმე ჩვენი სხეულის გარეთ არსებული ან მოძრაობა ან შეცვლა კი არ გვქონდეს დასახული, არამედ თვითონ მოძრაობის შესრულება გვიანტერესებდეს, მაშინ მათი რეგულაცია უფრო ადვილი იქნება, ვიდრე იმ შემთხვევაში, როდესაც მოძრაობა რაიმე ობიექტურ მასალასთან არის დაკავშირებული.

თუ ასეთ მოძრაობებს თავისუფალს ვუწოდებთ, ხოლო მეორე, ვა-
რის მოძრაობებს — განსაზღვრულთ, მაშინ ჩვენი აზრი ასე უნდა იყოს:
გამოითქვას: რაც უფრო თავისუფალია მოძრაობა, მით უფრო ადვილია მისი
რეგულაცია, ხოლო მით უფრო ძნელია ეს უკანასკნელი, რაც უფრო განსა-
ზღვრულ მოძრაობასთან გვაქვს საქმე.

სხეულის მოტორიკა რომ ავიღოთ, იგი საერთოდ თავისუფალ მოძრაო-
ბებს შეიცავს. ამიტომ ბავშვი ყველაზე უფრო ადრე მათ რეგულაციას ახერ-
ხებს. მაგრამ იმისდა მიხედვით, თუ როგორ იზღუდება სხეულის მოძრაობები,
მათი რეგულაციის საქმეც რთულდება. მათი შეზღუდვა პირველ რიგში თვი-
თონ მოძრაობის გაძნელებით ხერხდება: მაგალ., ცალ ფეხზე ხტომა, კიბეზე
განსაზღვრული სისწრაფით არბენა — ყველაფერი ეს განსაზღვრულ ასაკში
უკვე შეზღუდულ მოძრაობად უნდა ჩაითვალოს: ორგანიზმს ასეთ შემთხვე-
ვაში იმგვარი ამოცანა ევალება, რომ მისი გადაჭრა მხოლოდ მაშინაა შესაძ-
ლებელი, თუ იგი ცალკეულ ელემენტარულ მოძრაობებს, რომელთაც დამო-
უკიდებლად, ჩვეულებრივ, ადვილად ასრულებს, ისე შეუთანხმებს ურთი-
ერთს, რომ წონასწორობა, მაგალ., ერთ ფეხზე დგომის ან კიბეზე არბენის
შემთხვევაშიც, დაიცვას.

განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ მაშინ იზღუდება მოძრაობა, როდესაც იგი
ნივთიერ მასალასთან დაკავშირებით ხდება: აქ ნივთიერი მასალის წინააღმდე-
გობის ძლევა ხდება საჭირო; და აი, იმისდა მიხედვით, თუ რამდენად დიდი
ეს წინააღმდეგობა, და, მაშასადამე, რამდენად შორდება მოძრაობა თავი-
სუფალს, მისი რეგულაცია ან უფრო ძნელი ხდება და ან უფრო ადვილი.
უნდა ვიფიქროთ, ეს გარემოება საკმაოდ კარგად ხსნის იმ ფაქტს, რომ მიზან-
დასახულის, აზრიანი მოძრაობების შესრულების უნარი თავისუფალი მოტო-
რიკისა და მარტივი დავალებების სფეროში უფრო ადრე მწიფდება, ვიდრე
ნივთიერი მასალის დამუშავების სფეროში.

3. მაგრამ ნივთიერი მასალის სხვადასხვა სახეებიც განსხვავდებიან ურთი-
ერთისაგან იმ წინააღმდეგობის თვალსაზრისით, რომელსაც ისინი დასახული
მიზნის შესრულებას უწევენ. მაგალ., არის მასალა, რომელიც ისეთი ბუნები-
საა, რომ წინასწარ დასახული მიზნის განსაზოციელებლად მარტო მისი
სივრცეში განლაგებაა საკმარისი. მაგრამ არსებობს ისეთი მასალაც, რომლი-
თაც ვერაფერს გააკეთებ, თუ წინასწარ თვით მის ერთეულებში არ შეიტანე
სათანადო ცვლილებები.

თავისთავად იგულისხმება, შესაძლებელია, ბავშვს მიზანდასახული ქცე-
ვის უნარი საკმაოდ განვითარებული ჰქონდეს. მაგრამ ეს კიდევ არ იძლევა
გარანტიას, რომ იგი ამ უნარს ორივე შემთხვევაში იმის უფრო გვიან —
მასალის მიმართ ერთნაირი წარმატებით ამოქმედებს. უეჭველია ბავშვის შე-
მოქმედების უნარის მომწიფება ყოველნაირი მასალის მიმართ ერთი და იგივე
ტემპებით არ უნდა ვითარდებოდეს.

ბავშვის შემოქმედების ყველა შემოაღნიშნულ ფორმასა და მათ შე-
სატყვის ცხრილებს რომ ვაღვაწედოთ, დავინახავთ, რომ ეს მართლაც ასეა:
ზოგ მასალაზე გარკვეული ასაკის ბავშვების უფრო დიდი უმრავლესობა აღ-



წევს განვითარების უმაღლეს საფეხურს, და ზოგზე უფრო მცირე უმრავლესობა. ერთ-ერთი ავტორის მიხედვით, მსახველობითი ფუნქცია ყველაზე სამშენებლო მასალაზე ვითარდება; მერე — ხატვის მიმართ, შემდეგ ძირ-წვის პროცესში, მერე ქვიშისა და, ბოლოს, ე. წ. მატადორის გამოყენების შემთხვევებში.

მართალია, ეს ცნობა პროვოცირებული დასახელების შემთხვევების მასალაზეა აგებული და ამდენად მიზანდასახული ქვეყნის ცოტა ნაადრევ თარიღებს იძლევა, მაგრამ ჩვენი მიზნისათვის იგი მაინც სიმპტომატურად უნდა ჩაითვალოს.

როგორც ვიცით, მსახველობითი ფუნქციის განვითარება განსაკუთრებით სწრაფად მეხუთე წელში მიმდინარეობს. რომ ავიღოთ ამიტომ სანიმუშოდ ხუთი წელი და დიარამაზე ვნახოთ, ბავშვების რა რაოდენობას აქვს იგი ამა თუ იმ მასალაზე განვითარებული, დავინახავთ, რომ სამშენებლო მასალაზე ბავშვების მთელ 100%-ს შეუძლია მისი აქტუალიზაცია, ხატვის შემთხვევაში — 100%-ზე ნაკლებს, პლასტილინზე — 90%-ს, ქვიშაზე — 75%-სა და მატადორზე — მხოლოდ 70%-ს.

რით აიხსნება ეს ფაქტი? უეჭველია, როგორც ყველა მკვლევარი აღნიშნავს, ამ მოვლენის მიზეზი მასალის ბუნებაში უნდა ვეძიოთ. მაგრამ რამდენადაც ვიცით, არავის არა აქვს საგანგებოდ აღნიშნული, თუ რაა ამა თუ იმ მასალაში ისეთი, რომ მსახველობითი ფუნქციის ამოქმედებას აძნელებდეს.

სამშენებლო კუბები ისეთი მასალაა, რომ საკმარისია მათი სივრცეში განწესრიგება, რათა ესა თუ ის აზრიანი ნაშენი მიიღოს. აქ მაშასადამე, პროდუქტის შექმნა მასალის ადგილგადანაცვლებისა და დაწყობის საშუალებით შეიძლება მოხერხდეს. ეს კი ისეთი ოპერაციაა, რომ მასალა არა თუ წინააღმდეგობას უწევს და აძნელებს, არამედ, პირიქით, აცხოველებს კიდევ მას. ადგილგადანაცვლება, დაწყობა ისეთ ოპერაციებს ჰგულისხმობს, რომელნიც ბევრით არაფრით განსხვავდებიან თავისუფალი მოძრაობებისაგან.

უფრო რთული ბუნებისაა ხატვის მოძრაობები. ეს უკანასკნელნი იარაღის (ფანქრის) საშუალებით ხდებიან: მართალია, ისეთი იარაღის საშუალებით, რომლის მუშაობასაც მასალა წინააღმდეგობას არ უწევს — ფანქარი თავისუფლად მოძრაობს ქაღალდზე, და განსაზღვრული ეფექტის მისაღებად თვითონ მასალის დამუშავება სრულიად არაა საჭირო — მაგრამ სამშენებლო მასალასთან შედარებით, იგი მაინც უფრო გაძნელებულ ოპერაციებს შეიცავს. არსებითად, მასალა აქ მშაშარეულად არაა მოცემული (ნახატისათვის ასეთ მასალას ხაზები წარმოადგენენ) და, მაშასადამე, წინასწარ არის დასამუშავებელი.

კიდევ უფრო მეტ წინააღმდეგობას უწევს საჭირო ოპერაციებს პლასტიკური მასალა. თიხა ან პლასტილინი თავისთავად არაფერს არ წარმოადგენს — უცვლელი სახით მათი საშუალებით არაფრის გაკეთება არ შეიძლება: მათ, წინასწარ, რაიმე ფორმა უნდა მიეცეს. მაგრამ გაფორმების პროცესი გაცილებით უფრო რთულია, ვიდრე, მაგალ, მშაშარეული სამშენებლო მასალის

დალაგების ან დაწყობის პროცესი. აქ ისეთი ოპერაციები იღებენ მონაწილეობას, რომ თავისუფალი მოძრაობების მათში თითქმის არაფერია დარჩენილი. ქვიშა სათამაშოდ ძალიან ხელსაყრელი მასალაა, მაგრამ რაიმე აზრიანი პროდუქტის შესაქმნელად არც ის ვარგა: ძნელია მისგან რაიმე, გარკვეული ფორმის საგანი გააკეთო, რადგან იგი შედარებით დიდ წინააღმდეგობას უწევს მისგან რაიმე საგნის გამოსახვის განზრახვას. ამიტომ გასაგებია, რომ ამ წინააღმდეგობის გადალახვას ხუთწლიანი ბავშვების შედარებით ნაკლები რაოდენობა ახერხებს. კიდევ უფრო ნაკლებ ხელსაყრელ მასალას წარმოადგენს მატალორი. მაგრამ მის შესახებ ცალკე გვექნება საუბარი.

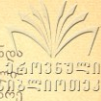
ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ მსახველობითი ფუნქციის აქტუალიზაცია მჭიდროდ არის იმ მასალის ბუნებასთან დაკავშირებული, რომლის დამუშავებაც ხდება. რაც უფრო ხელსაყრელია მასალა, ამ ფუნქციის მით უფრო მაღალი ფორმის აქტუალიზაცია ხერხდება. მაგრამ თუ მასალა ნაკლებ ხელსაყრელია, მაშინ მისი დამუშავება მსახველობითი ფუნქციის განვითარების დაბალი ფორმების ნიადაგზე წარმოებს, — მით უფრო დაბალისა, რაც უფრო მეტი წინააღმდეგობის გადალახვა გვიხდება მისი დამუშავებისას.

მამასადამე, ბავშვი რომ ერთ მასალაზე მუშაობის უნარს იჩენს, ეს სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ მას სხვა მასალის დამუშავების ძალაც შესწევს. ამ გარემოებას, უეჭველია, დიდი პედაგოგიკური მნიშვნელობა აქვს.

VI. მასალის დაუმუშავებელი ნაწილის წინაპირობები

1. მუშაობის პროცესი პრინციპულად ან სინთეზური გზით შეიძლება წარმოებდეს და ან ანალიზური. პირველ შემთხვევაში პროდუქტი მოცემული, მზამზარეული ერთეულების შეერთების გზით შეიქმნება, როგორც ეს, მაგ., შენობის აგების დროს ხდება; მეორე შემთხვევაში შრომა გაუფორმებელი მასალის გაფორმების აქტებში მდგომარეობს: მასალა იზილება, ითლება, შალაშინდება, იკოდება, ისხმება და ამ გზით განაწევრებულ მთლიან პროდუქტად იქცევა. ჩვეულებრივ, შრომის პროცესში ადამიანი ორსავე ამ გზას მიმართავს: ჯერ ერთეულებს ამზადებს ანალიზური გზით და მერე, რთული პროდუქტების წარმოების შემთხვევაში, გაფორმებულ ერთეულებს ურთიერთს უკავშირებს და საბოლოო პროდუქტს სინთეზური გზით ღებულობს.

იბადება საკითხი: მუშაობის რომელ წესს მიმართავს ბავშვი. შრომის უნარის ჩამოყალიბების დასაწყის პერიოდში, ე. ი. 8—9 წლამდე? რომ ბავშვს იმთავითვე ორივე წესით შეუძლია თავისი მასალის დამუშავება, ეს უეჭველია. ჩვენ ვიცით, რომ ჯერ კიდევ 2—4 წლიანი ბავშვი არა მარტო ალაგებს თავის სათამაშო კუბებს ურთიერთზე და ამით მისთვის საინტერესო ფიგურალურ ერთეულებს იღებს, არამედ ამავე დროს პლასტილინისა და თიხისაგან სხვადასხვა ელემენტარულ ფორმებსაც ძერწავს. რასაკვირველია, ეს უნარი მას შემდეგშიც შერჩება, როდესაც ნამდვილი მსახველობის საფეხურზე გადადის.



2. მაგრამ აძლევს თუ არა იგი ერთ-ერთს მათგანს უპირატესობას? უნდა ვიფიქროთ, რომ სინთეზური წესით მუშაობა უფრო ადვილია, ვიდრე ანალიზური: იგი მასალის გაცილებით ნაკლებ დამუშავებას მოითხოვს, ვიდრე უკანასკნელი. მაშასადამე, მოსალოდნელია, რომ მსახველობითი ფუნქციის განვითარების უადრეს საფეხურზე მასალის დამუშავების სინთეზური გზა უფრო ხშირად უნდა გვხვდებოდეს, ვიდრე ანალიზური. მაგრამ, მეორეს მხრივ, ჩვენ ვიცით, რომ, რაც უფრო პატარაა ბავშვი, მით უფრო ძნელია მისთვის საგნის ნაწილების ცალკე, იზოლირებული წევრების სახით განცდა. ბავშვის განცდა მთლიანი ხასიათისაა, და ნაწილების შეერთების გზით მთელის შედგენა განსაკუთრებით დიდ სიძნელეს უნდა წარმოადგენდეს მისთვის. მაშასადამე, ამ თვალსაზრისით პატარა ბავშვისთვის ანალიზური გზა უფრო ხელმისაწვდომი უნდა იყოს, ვიდრე სინთეზური.

და მართლაც, განჩევას შედეგები, ისე როგორც ჰეცერისაც საესე-ბით ეთანხმებიან ამ დასკვნას (ცხრ. 48).

აქედან ნათლად ჩანს, რომ ანალიზური გზით მუშაობა დაბალ ასაკში უფრო ხშირია, ვიდრე შედარებით მაღალში. მართალია, განჩევას ცხრილში 3—4 წლისათვის ცოტა უფრო მაღალი რიცხვებია ნაჩვენები, ვიდრე ჰეცერისაში, მაგრამ არსებითად ამით მდგომარეობა არ იცვლება: კანონზომიერება ორივე შემთხვევაში იგივე რჩება.

ცხრილი № 48

ასაკი	განჩევა	ჰეცერი
3-4	45.5	33
4-5	22.5	50
5-6	28.5	27

ცხრ. 49, რომელიც საკმაოდ ზუსტი დაკვირვების შედეგებს შეიცავს, გვიჩვენებს, რომ სინთეზური წესი მაინც ყველა ასაკში სჭარბობს ანალიზურს და მით უფრო მეტად, რაც უფრო მაღალია ასაკი. თუ მხედველობაში მივიღებთ, რომ ყველა ეს შედეგები პლასტიკური მასალის დამუშავების შემთხვევებშია მიღებული, ე. ი. ისეთი მასალის, რომელიც თავისი ბუნებით, უწინარეს ყოვლისა, ანალიზურ წესს მოითხოვს, გასაგები გახდება, რომ ზედა ასაკებში (ე. ი. სკოლის წინარე ასაკის შემდეგ) მთელი ბავშვების 100% მხოლოდ ანალიზურად ამუშავებს ამ მასალას.

ცხრილი № 49

ასაკი	სინთეზ.	ანალიზ.	ჯამი
3-4	67	33	100
4-5	70	30	100
5-6	73	27	100



მაშასადამე, გამოდის, რომ სინთეზური წესით მუშაობის შედეგად არა მარტო კლებულობს, არამედ სრულიად ისპობა. ანალიზური წესის გამოყენება, პირიქით, ჯერ ასაკის წინსვლასთან ერთად სულ უფრო და უფრო იშვიათი ხდება, ხოლო მერე იმდენად ხშირდება, რომ სინთეზური წესისთვის სრულიად აღარ სტოვებს ადგილს.

პირველი შეხედვით, ეს შედეგები თითქოს სრულიად ეწინააღმდეგებიან ურთიერთს, და, მაშასადამე, მათი ახსნა შეუძლებელი ხდება. ნამდვილად კი გაუგებარი აქ არაფერია. საქმე ისაა, რომ დაბალი ასაკის ბავშვის მუშაობის შემთხვევებში სიმბოლურ სახეებს გაცილებით მეტი ადგილი უკავია, ვიდრე სახეებს დამახასიათებელი ნიშნის გადმოცემის საშუალებით, როგორც ამას ზემოთ აღნიშნული შედეგებიც ამტკიცებს (ცხრ. 49). სიმბოლოდ კი სრულიად დაუმუშავებელი მასალის გამოყენებაც შეიძლება. ამიტომაც, რომ განვითარების ამ საფეხურზე ბავშვს არაფერი უშლის ხელს, პლასტილინის უბრალო ნაგლეჯს „კაცი“ ან „მგელი“ უწოდოს. იმ გარემოებას, რომ ობიექტურად იგი არაფრით არ ჰგავს „მგელს“, ბავშვისთვის მნიშვნელობა არა აქვს. მაშასადამე, გასაგებია, რომ პატარა ბავშვთა შორის საკმაოდ დიდი უნდა იყოს ისეთების რიცხვი, რომელნიც თავის პლასტიკურ ფორმებს ერთი ნაჭრიდან „ძერწვენ“. ასაკის წინსვლასთან ერთად კი ასეთი შემთხვევების რიცხვი სულ უფრო და უფრო უნდა კლებულობდეს, რადგანაც ეხლა სიმბოლოს ადგილს დამახასიათებელი ნიშანი იჭერს. ამისდა მიხედვით, ანალიზური წესის გამოყენების შემთხვევები, რამდენადაც ისინი სიმბოლოს გამოყენების ხარჯზე იზრდებიან, ასაკის წინსვლასთან ერთად უნდა მცირდებოდნენ, ხოლო რამდენადაც მასალა ნამდვილი გაფორმების შემთხვევებს შეიცავს, სულ უფრო და უფრო ხშირად უნდა გვხვდებოდნენ. ზემომოყვანილი ცხრილებიდან ჩანს, რომ ეს მართლაც ასე ხდება.

ამას შემდეგ ადვილი გასაგები ხდება, რომ სინთეზურის, როგორც უფრო ადვილი წესის, შემთხვევების რიცხვი ასაკთან ერთად მატულობს, სანამ მასალის ნამდვილი ანალიზური გაფორმების უნარი არ მომწიფდება და მას სრულიად არ დაჩრდილავს; ეს კი მხოლოდ მსახველობითი ფუნქციის განვითარების უფრო მაღალ საფეხურზე შეიძლება მოხდეს ე. ი. ბავშვობის ასაკის შემდეგ პერიოდში.

მაშასადამე, სკოლის წინარე ასაკის პერიოდში სინთეზური წესის, ასაკის წინსვლასთან ერთად, ხშირი გამოყენება იმის მომასწავებელია, რომ ბავშვის მსახველობითი ფუნქცია სიმბოლოს გამოყენების საფეხურს თანდათანობით სცილდება და სულ უფრო და უფრო მტკიცედ იწყებს ობიექტური მსგავსების პრინციპით ხელმძღვანელობას, მაგრამ იმდენად ჯერ კიდევ არ არის მომწიფებული, რომ ანალიზური გზით სარგებლობა შესძლოს.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის მუშაობის სინთეზური წესი უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. რომ ეს ასეა, ამას განსაკუთრებით ის გარემოება ამტკიცებს, რომ ბავშვი პლასტილინსა და თიხასაც კი სინთეზუ-



რი წესით უფრო ხშირად ამუშავენს, ვიდრე ანალიზურით. საგულისხმოა, რომ ზემოთ აღნიშნული ავტორების მასალებში ისეთი, პირველი შეხედვით, საოცარი შემთხვევებიც მოიპოვება, როგორც მაგალ., რგოლის, კალათისა და ქოთნის გაკეთება პლასტილინის ცალცალკე ნაჭრების შეკონწიების საშუალებით.

როდესაც ზემოთ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ნახატების თავისებურებებს ვეცნობოდით, ჩვენ იმის აღნიშვნაც მოგვიხდა, რომ ბავშვი ამა თუ იმ რთული საგნის ხატვის დროს მისი ცალკე ნაწილების დახატვითა და მერე მათი მექანიკური შეკავშირებით კმაყოფილდება. მე ვფიქრობ, ამ გარემოებას ისიც უნდა უწყობდეს ხელს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვი სინთეზური გზით მუშაობას უფრო ახერხებს, ვიდრე ანალიზურით.

VII. ბავშვი-კონსტრუქციული უნარი

1. სინთეზური წესი, როგორც წმინდა მექანიკური პრინციპი, განსაკუთრებით ტექნიკური და არქიტექტონიკური ფორმების შემუშავებისთვის არის გამოსადეგი. ამიტომ იბადება საკითხი: იყენებს თუ არა მას ჩვენი პერიოდის ბავშვი ტექნიკურ-კონსტრუქციული მიზნებისთვის?

ნოიბაუერი, რომელმაც პირველად დასვა საკითხი ბავშვის ტექნიკური უნარის განვითარების შესახებ, ამ მიზნისათვის ე. წ. მატალორის საამუშენებლო ყუთს იყენებს.

ეს უკანასკნელი სხვადასხვა ფორმის ხის მასალას შეიცავს: ძელებს, ბორბლებს, ფიცრებს. ძელების ძირითად ფორმებს კუბები (20 მილიმ.) წარმოადგენს, რომელთაც ყოველ გვერდზე შუაში ნახვრეტი აქვთ, ასე რომ მასში პატარა ჯოხების ჩარჭობა შეიძლება. ამანიონად, შესაძლებელი ხდება, ჯოხების საშუალებით კუბების საკმაოდ რთული კომპლექსების შილება. ფიცრებს კუბების ნახევარი სიმაღლე აქვთ, ხოლო სიგრძე და სიგანე — სხვადასხვა სიდიდისა, ისე რომ თითოეულ მათგანში რამოდენიმე კუბი შეიძლება ჩაეტოს. — ბორბლებში შუაში, და სიდიდის მიხედვით, აგრეთვე გვერდებზეც გახვრეტილია. ეს ნახვრეტები ისე არიან ურთიერთს დამორებული, რომ შესაძლებელი ხდება ჯოხების საშუალებით კუბების შეერთება ბორბლებთან. — გარდა ამ ძირითადი მასალისა, ყუთში სპეციალური ფორმებიც მოიპოვება, რომელთა საშუალებითაც სხვადასხვაგვარი მანქანების აგება შეიძლება, მაგალ., საფეიქო დაზვისა და სხვ. აქვეა სხვადასხვა სიგრძის პატარა ჯოხები, პატარა ჩაქუჩი და სხვა.

აქედან ნათლად ჩანს, რომ მასალა მართლაც ისეთია, რომ მას ადვილად შეუძლია ბავშვის კონსტრუქციული უნარის სტიმულაცია მოახდინოს. ამ მხრივ იგი საკმარისად ჰგავს ე. წ. კონსტრუქტორებს, რომელთაც ჩვენებურს საბავშვო ბალებშიც იყენებენ. იგი თვალსაჩინოდ განსხვავდება ისეთი საშენი სათამაშო მასალისაგან, როგორიცაა კუბები. ეს უკანასკნელი ბავშვს თავისი აგებულებით პირდაპირ ჩვეულებრივი შენობების აგებას შთააგონებენ. მაღატორი კი ისეთი ბუნებისაა, რომ პირველი შეხედვით ძნელი გამოსარკვევია, რისი გაკეთება შეიძლება მისგან. თუ რომ ბავშვს ტექნიკური კონსტრუქციის უნარი აქვს, იგი იმწამსვე მიხვდება, რომ ამ მასალიდან მანქანების, ურმებისა და სხვა ასეთების აგება შეიძლება; თუ არა და, მას ძა-

ლიან გაუქირდება, იგი რაიმე გარკვეული ობიექტის გამოსასახავად გამოიყენოს. ამ მხრივ, მატადორი ყველა შემთხვევაში აღნიშნულ მასალაზე ნაკლებად ნაყრელია. ეს გარემოება საინტერესოდ ხდის მატადორზე მუშაობის შესწავლას ორის მხრივ: ჯერ ერთი, იგი ბავშვის კონსტრუქტული უნარის დონის შესწავლის შესაძლებლობას გვაძლევს, მეორეს მხრივ კი — როგორც არახელსაყრელი მასალა მსახველობის ფუნქციის ამოქმედებისათვის — იმის შესწავლის შესაძლებლობასაც, თუ რამდენად მტკიცედ აქვს ბავშვს ეს ფუნქცია განვითარებული.

2. მატადორის საამშენებლო ყუთით დაყენებული საგანგებო ცდების შედეგად გამოირკვა, რომ 2—3 წლის ბავშვების უდიდესი უმრავლესობა (80%) არასპეციფიკურად ეპყრობა მიწოდებულ მასალას, ე. ი. საგნებით ისე, როგორც მოეპყრობოდა ყოველგვარ სხვა მასალას, რომელიც სრულიად არაა კონსტრუქტული დამუშავებისათვის განკუთვნილი. საინტერესოა, რომ ასეთი დამოკიდებულება მატადორისადმი მეოთხე წელშიც გრძელდება (20%). სპეციფიკური დამოკიდებულების შემთხვევები კი პირველად მეხუთე წლის მიმდინარეობაში ხდება ყველა ბავშვისათვის დამახასიათებელი. მაგრამ ეს კიდევ არ ნიშნავს, რომ მატადორის მასალა ეხლა მაინც გარკვეული ობიექტის საკონსტრუქციოდ იხმარებოდეს. ცხრ. 50 გვიჩვენებს, რომ მეხუთე წელში ბავშვების მხოლოდ 60% აღნიშნავს თავის ნაწარმოებს რაიმე გარკვეული სახელწოდებით, ხოლო მეექვსეში — არა უმეტეს 70%-ისა, მაშინ როდესაც სხვა მასალის მიმართ, როგორც ვიცით, ეს საფეხური გაცილებით უფრო მტკიცეა და დაპყრობილი.

მაგრამ არც ეს ციფრებია მაჩვენებელი ბავშვის კონსტრუქციის უნარის დონისათვის. საქმე ისაა, რომ ამ უნარის ნამდვილ გამოვლინებასთან მხოლოდ იმ შემთხვევაში გვაქვს საქმე, როდესაც ბავშვი მსგავსების ობიექტური პრინციპით ხელმძღვანელობს და არა სუბიექტურით, და აგებული ობიექტის დამახასიათებელი ნიშნების შეტანას მაინც ცდილობს თავის კონსტრუქციებში. სიმბოლური მნიშვნელობის კონსტრუქციები, მაშასადამე, ამ თვალსაზრისით, სათვალავში მისაღები არ არის. ცხ. 51 ნათლად გვიჩვენებს, რომ დამახასიათებელი ნიშნების გადმოცემის ცდები პირველად მხოლოდ მეხუთე წლის მიმდინარეობაში იწყება (36%) და მეექვსეში ძლივს აღის 68%-მდე.

ცხრილი № 50

ასაკი	დაუსახელ. პროდუქტი	სახელწოდებული	ჯამი
2-3	20	—	20
3-4	30	10	40
4-5	20	60	80
5-6	10	70	80



ამრიგად, მამ, მხოლოდ ექვსწლიანების უმრავლესობა, და ისიც შედარებით მცირე რაოდენობით, ახერხებს მატადორის გამოყენებას საკონსტრუქციო მიზნით.

ცხრილი № 51

ასაკი	სიმბოლო	დამახ. ნიშანი	ჯამი
3-4	100	—	100
4-5	64	36	100
5-6	32	68	100

შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ნამდვილი ტექნიკურ-კონსტრუქციული უნარის განვითარების მაჩვენებლად იმ საფეხურის მიღწევა უნდა ჩაითვალოს, როდესაც იგი არა მარტო დამახასიათებელი ნიშნის მიხედვით აგებს რაიმე საგანს, ანდა თუნდ ფორმის სრული მსგავსების მიხედვითაც, არამედ როდესაც იგი ისეთი საგნების კონსტრუქციას ახერხებს, რომელნიც „საფუნქციოდ არიან მომწიფებულნი“, ე. ი. არაა საკმარისი ბავშვმა, ვთქვათ, ურმის ფორმალურად სწორი კონსტრუქცია მოახდინოს, არამედ საჭიროა, მის მიერ აგებული ურეში ისე იყოს გაკეთებული, რომ მას ფუნქციობის უნარიც ჰქონდეს. ასეთი კონსტრუქციები სკოლის წინარე ასაკში სრულიად არ გვხვდება.

ამრიგად, შეიძლება ითქვას, რომ ისეთი ძნელი მასალის მიმართ, როგორცაა მატადორი, ექვსი წლისათვის მხოლოდ ბავშვების მცირე უმრავლესობა აღწევს წინასწარი განზრახვის მიხედვით ამა თუ იმ მნიშვნელობის მქონე პროდუქტის აგების საფეხურს. ხოლო რადგანაც მეორეს მხრივ მატადორი ნამდვილი კონსტრუქციულ-ტექნიკური ფუნქციის ასამოქმედებლად უეჭველად ხელსაყრელ მასალად უნდა ჩაითვალოს, გარკვეულად შეიძლება ითქვას, რომ ეს ფუნქცია მეხუთე წელში თავის განვითარების მხოლოდ პირველ ნაბიჯებს აღგამს და მეექვსეში ჯერ კიდევ იმ დონეზე დგას, რომ შეუძლებელია მასი ამოქმედება ყველა ბავშვს თანაბრად მოეთხოვოს.

3. ტექნიკური უნარის განვითარება, შეიძლება ითქვას, სამ საფეხურს განვლინ: „პრიმიტულ სტადიას“, „გარდამავალსა“ და „ტექნიკურს სობოლოო სტადიას“. ჩვენი პერიოდის ბავშვი ჯერ კიდევ პირველ საფეხურზე დგას, ე. ი. მისი ტექნიკური მოაზრების უნარი მხოლოდ განვითარების დასაწყის საფეხურზე იმყოფება: მისი კონსტრუქციები საუკეთესო შემთხვევაში მხოლოდ დამახასიათებელი ნიშნის გადმოცემით კმაყოფილდება, უბრალო სქემის ფარგლებს არ სცილდება და, როგორც ქვემოთაც ვნახავთ, სათამაშო საგნების წრეში ტრიალობს. ბავშვს ჯერ კიდევ აზრადაც არ მოდის, თავისი კონსტრუქციები ისე ააგოს, რომ ფუნქციობა შეეძლოს.

მიუხედავად ამისა, პრიმიტული სტადია მინც ტექნიკური განვითარების ერთ-ერთ საფეხურს წარმოადგენს, და მამასადამე 5-6 წლის ბავშვი ტექნიკური განვითარების მხრივაც სჯობნის 3-4 წლისას. საქმე ისაა,

რომ როდესაც ეს უკანასკნელი იმ მიზნით აკეთებს რასმე, რომ გვეყვებოდეს მანიპულაციები აწარმოოს, მაინც უბრალო სიმბოლოთი კმაყოფილდებიან. მათ ხედავდნენ იმისა, რომ სხვა მასალის მიმართ შეიძლება სიმბოლოს საფეხური უკვე განვლილიც ჰქონდეს. მკვლევარმა ბავშვებს მატადორის სამშენებლო ყუთი მისცა: ზოგიერთმა მათგანმა უგრძესი ძელები აირჩია, დააკავშირა ერთ-მანეთთან და წინა ძელზე, საკვამური მილის ნიშნად, მატადორის ერთ-ერთი ნაჭერი დაამაგრა. ამნიარად „მატარებელი“ გამოვიდა, რომელიც დიდ სიამოვნებას ჰგვირღია ბავშვებს. რამდენადაც მთელ ამ კონსტრუქციას „ბორბლები“ აკლდა, იგი არავითარ შემთხვევაში დამახასიათებელი ნიშნის მიხედვით აგებულ ფორმად არ შეიძლებოდა ჩათვლილიყო: ბავშვებს ამ შემთხვევაში მხოლოდ მატარებლის სიმბოლურ სახესთან ჰქონდათ საქმე, და, მიუხედავად იმისა, რომ კონსტრუქციას მატარებლის თითქმის არაფერი არ გააჩნდა, ბავშვები მას მაინც მატარებელსავით ეპყრობოდნენ.

სიმბოლური სახვის ხანაში, რომელიც 5—8 წლის ასაკს უსწრებს წინ, ბავშვს შეიძლება ყველაფერი ყოველგვარი მიზნისთვის გამოადგეს: იგი არაა იძულებული, თავისი ფანტაზია საგნის ფაქტიური ტექნიკური შესაძლებლობით შეზღუდოს. ამდენად ტექნიკური მომზადების მხრივ იგი გაცილებით უფრო შორს დგას „ტექნიკურ საბოლოო სტადიასთან“, ვიდრე პრიმიტიული პერიოდის ბავშვი, რომელიც დამახასიათებელი ნიშნებით მაინც ხელმძღვანელობს და ამდენად ობიექტის ფაქტიურ შესაძლებლობათ შედარებით მეტ ანგარიშს უწევს, რაც ბავშვი საგანთა ფაქტიურ შესაძლებლობათ კიდევ უფრო ახლოს გაცივობა („გარდამავალ საფეხურზე“), მისთვის ტექნიკური გაგების საბოლოო საფეხურზე გადასვლა ძნელი აღარ იქნება.

ამრიგად, პრიმიტიულ საფეხურს წინ უსწრებს წინა-სტადია, რომელიც იმით ხასიათდება, რომ ბავშვი თავისი მანიპულაციების ასამოქმედებლად სიმბოლოებს ჰქმნის, მაშასადამე საგნის ტექნიკურ შესაძლებლობათ ანგარიშს არ უწევს. განვითარების შემდეგი საფეხურები, ამ წინა სტადიის წიაღიდან გამომდინარეობენ, როგორც ხელოვნურის, ისე ტექნიკური კონსტრუქტული შემოქმედების ხაზით. ამ უკანასკნელის პირველ ეტაპს პრიმიტიული სტადია წარმოადგენს, მეორეს — გარდამავალი (9—12 წლამდე) და, დასასრულ, მესამეს — ტექნიკური საბოლოო სტადია (13 წლიდან). ჩვენი პერიოდის ბავშვი, როგორც დავინახეთ, ჩვეულებრივ, ჯერ კიდევ პრიმიტიულ საფეხურზე დგას.

ცხრილი № 52 (ბავშვის მიხედვით)

ს ა გ ნ ე ბ ი	ვაჟი	ქალი
სატრანსპ. საშუალ.	41	32
მოწყობილობა	28	47
მანქანები	9	—
სახლი	7	7
სათამაშო	8	7
ადამიანის	4	4
სხვადასხვა	3	3



4. რას აკეთებენ ჩვენი პერიოდის ბავშვები მატადორის მასალიდან? ვაჭარებისა და სხვა სხვაობისაგან. 52 იძლევა პასუხს.

როგორც ვხედავთ, აქ ჩამოთვლილი სახელწოდების ობიექტები საგრძნობლად განსხვავდებიან სხვა მასალისგან დამზადებული საგნებისაგან, და საინტერესოა, რომ ყველაზე უფრო მაღალი რიცხვები სატრანსპორტო საშუალებებზე, სახლის მოწყობილობასა და მანქანებზე მოდის, ე. ი. ისეთი რაზმდამე, რისთვისაც მატადორი განსაკუთრებით სპეციფიკურ მასალად უნდა ჩაითვალოს.

მეორეს მხრივ, საგულისხმოა, რომ ქალებსა და ვაყებს შორის თვალსაჩინო განსხვავება იჩენს თავს. მაშინ როდესაც ვაყები უფრო სატრანსპორტო საშუალებათა და მანქანათა კონსტრუქციის უმეტეს შემთხვევებს იძლევიან, ქალები სახლის მოწყობილობით უფრო არიან დაინტერესებულნი. ეს გარემოება თითქოს იმის მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს, რომ ტექნიკური ინტერესი ვაყებში უფრო ადრე იჩენს თავს, ვიდრე ქალებში: მოძრაობის მომენტი საზოგადოდ ვაყებისთვის უფრო მნიშვნელოვანი ჩანს, ვიდრე ქალებისთვის — თითქმის ყველაფერი, რასაც ისინი აკეთებენ, ან ასამოძრაებელსა და ან მოძრავს რასმე წარმოადგენს და, ერთგვარი ტექნიკური გაუმჯობესების შემდეგ, შეიძლებოდა ისინი მართლა მოძრავი გამხდარიყვნენ. „საფიქრებელია, რომ ვაყი, რომელიც ჯერ კიდევ 4—8 წლის ასაკში 58%-ით მხოლოდ მოძრავ საგანთა აგებას ცდილობს, სულ უფრო და უფრო მეტ იმპულსს იგრძნობს, თავისი კონსტრუქციები ისე დაამზადოს, რომ მათი ამოძრაება მართლა შესაძლებელი შეიქნეს. ამიტომ იგი ქალზე უფრო ადრე და უფრო ხშირად დაიწყებს ფუნქციონალურად მომწოდებელი კონსტრუქციების აგებას“-ო, ამბობს ავტორი და თუ წინათ აღნიშნულ შემდეგთა მიხედვით ვიმსჯელებთ, ეს მართლაც ასე ხდება: მაშინ როდესაც ვაყები უკვე 12 წლის ასაკში აღწევენ ფუნქციონალურად მომწოდებელი კონსტრუქციების აგების საფეხურს, ქალები მხოლოდ მეთხუთმეტე წელში ახერხებენ ამას.

რით აიხსნება ეს განსხვავება? ამას უშუალოდ ახალი საკითხის განხილვაზე გადავყავართ. აქვს თუ არა გავლენა ბავშვის მსახველობითი ფუნქციის განვითარებაზე სოციალურ წრეს?

VIII. სოციალური მდგომარეობის გავლენა მსახველობითი ფუნქციის განვითარებაზე

მსახველობითი ფუნქციის განვითარება ყველგან ზემოთ აღნიშნული საფეხურების მიხედვით მიდის წინ: მათი თანმიმდევრობა ყველგან და ყოველთვის ერთი და იგივე რჩება. მაგრამ ეს არ უარყოფს რომ ამა თუ იმ ცალკე შემთხვევაში მათი სვლის ტემპი სხვადასხვა იყოს. რასაკვირველია, შეიძლება, ზოგი ბავშვი უფრო სწრაფი ტემპით ვითარდებოდეს ამ მხრივ და ზოგი კიდევ — უფრო ნელით. მაგრამ რა უნდა ჩაითვალოს ამას მიზეზად? ნუთუ მხოლოდ მათი შინაგანი შესაძლებლობანი?

უეჭველია, რომ გარემოს გავლენას აქაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. იქ, სადაც ბავშვი ისეთ პირობებში იმყოფება, რომ მისმა მსახველებმა ფუნქციამ თავისი მომწიფების დონის შესაფერისი მასალის პოვნა შესძლოს, იქ მას ამ ფუნქციის აქტუალიზაციისა და განვითარების მეტი შემთხვევა ექნება, ვიდრე იქ, სადაც ასეთი პირობები არ მოიპოვება. მეორეს მხრივ, ამავე მიზეზით მსახველობითი ფუნქციის განვითარების მიმართულბაც გარემოს პირობებზე უნდა იყოს დამოკიდებული.

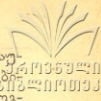
ამ დებულების მართებულობის თვალსაჩინო საბუთს ცხრილი 53 იძლევა. აქ შედარებულია ერთმანეთთან ბურჟუაზიული ქვეყნების განსხვავებული სოციალური წრის ბავშვები. ჩვენ ვხედავთ მსახველობითი ფუნქცია როგორც საამშენებლო მასალაზე, ისე ხატვაშიც ეკონომიურად ჩამორჩენილი წრის ბავშვებს უფრო ნაკლებ აქვთ განვითარებული, ვიდრე იმ სოციალური წრისას, რომელსაც თავის ბავშვებზე მზრუნველობის გაწევის მეტი შესაძლებლობა აქვს. მეორეს მხრივ ციფრებიდან ნათლად ჩანს, რომ პირველი წრის ბავშვები, მეორესთან შედარებით, ხატვაში უფრო ჩამორჩენილნი არიან, ვიდრე შენებაში. ეს გარემოება კვლავ გარემოს პირობების გავლენის საბუთად უნდა ჩითვალოს: საამშენებლო მასალის სუროგატის შოვნა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე ხატვის მასალისა (ქაღალდისა და ფანქრის), და ამიტომ სოციალური წრის გავლენა პირველ შემთხვევაში უფრო ნაკლები უნდა იყოს, ვიდრე მეორეში.

ცხრილი № 53 (%-ებად)

საკი	ნაკლებ. უზრუნ. წრე		უზრუნველყ. სოც. წრე		ნაკლ. უზრუნველყ.		უზრუნველყ.	
	შენების დონის სადღეოდ.	წინასწარ სახელწოდება	შენების დონის	წინასწარ.	ხატვის დონის	წინასწარ	ხატვის დონის	წინასწარ
3	40	60	20	80	—	—	—	—
4	10	90	—	100	16	52	60	20
5	—	100	—	100	40	60	—	100
6	—	100	—	100	—	100	—	100

IX. ნაბელოვის ბანვითარება როგორც პირობა შრომითი უნარიანობის მომწიფებისა

1. პროდუქტის ცნობიერების მომწიფება, რომელიც ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში წარმოებს, შრომის უნარის განვითარების მხოლოდ ერთ-ერთ პირობას წარმოადგენს. მართალია, ამ პირობის გარეშე შრომის პროცესების შესრულება შეუძლებელი იქნებოდა, მაგრამ უეჭველია, რომ ამისთვის იგი სავესებით საკმარისი მაინც არ არის: შესაძლებელია, პროდუქტის შექმნის იდეა თვალსაჩინოდ იყოს მომწიფებული, მაგრამ მისი რეალიზაცია მხოლოდ თამამის განწყობის ნიადაგზე ხორციელდებოდეს. ამის საბუთს კონსტრუქ-



ციის თამაშის ფაქტი იძლევა. ნამდვილი შრომისთვის მეორე პირობაცაა აუცილებელი, სახელობრ — ქცევის პროცესის არა აქტუალური მიდრეკილება, სა და მომენტის ინტერესების მიხედვით, არამედ მათ მიუხედავად და ზოგჯერ მათ წინააღმდეგაც წარმართვის უნარი: შრომის წარმოების აუცილებელ პირობას განზრახვის ობიექტური ღირებულების ცნობა და აქედან გამომდინარე მოვალეობის გრძნობის მიხედვით მოქმედების რეგულაცია შეადგენს.

წინა პერიოდში ნებელობის საფუძვლების შემუშავება იწყება. ბავშვი საგანთა და მოვლენათა ღირებულების სხვადასხვაობას სწვდება და, როდესაც იგი ორის ან რამოდენიმე ასეთი საგნის წინაშე დგება, ეს უკანასკნელნი იმ წამსვე, უშუალოდ, როდი იწვევენ რეაქციას, არამედ მათი ღირებულების სხვადასხვაობის გამო მოქმედების აქტის შეფერხება და წინამდებარე საგანთა ღირებულების ობიექტივაცია ხდება. ქცევის აქტი მხოლოდ ამის შემდეგ ხორციელდება: მას ღირებულების ობიექტური წონა განსაზღვრავს. მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გეფექტრა, რომ ეს თავიდანვე ასე ხდება; უფრო ხშირია შემთხვევა, რომ ბავშვი არა ობიექტურის, არამედ სუბიექტური ღირებულების წონით ხელმძღვანელობს.

ბავშვის ნებელობის შემდგომი განვითარება იმაში მდგომარეობს, რომ იგი თავისი ქცევის ობიექტური ღირებულების მიხედვით წარმართვის ეჩვევა. როგორც ვიცით, აქ განსაკუთრებით დიდ როლს სოციალური გარემოს წაქეზება და ხშირად იძულება ასრულებს. მაგრამ არცერთს ამათგანს არ შესწევს ძალა, განსაზღვრულ შედეგს მიადწიოს, სანამ მათი გავლენის წარმატების პირობები თვით ბავშვის შინაგან არსებაში არ მომწიფდება, სანამ ბავშვი ობიექტური ღირებულების მიხედვით თავისი ქცევის წარმართვის საფუძვლებს თავისი საკუთარი განვითარების პროცესში არ სწვდება. მეორეს მხრივ, მარტო ამდაგვარი განვითარების პირობებში იგი ვერასოდეს თავისი ქცევის ობიექტური ღირებულების მიხედვით წარმართვის უნარს ვერ შეიმუშავებდა, რომ სოციალური წრის წაქეზებას, დარიგებასა და ზოგჯერ იძულებულსაც ადგილი არ ჰქონოდა: კონსციდენციის პრინციპს, როგორც ყველგან, აქაც გადაწყვეტი მნიშვნელობა აქვს.

ობიექტური ღირებულების ცნობიერების შესამჩნევი მომწიფება სწორედ წინამდებარე პერიოდში ხდება. აქ გადაწყვეტ როლს სახვითი უნარის განვითარება ასრულებს. საქმე ისაა, რომ როდესაც ბავშვი ნივთიერი მასალიდან რაიმე გარკვეული პროდუქტის შექმნის მოთხოვნილებას გრძნობს და ამ უკანასკნელის რეალიზაციას იწყებს, იგი ვერასოდეს ვერ აღწევს მიზანს, თუ რომ დაწესებულ საქმეს ბოლომდე არ მიიყვანს: შემთხვევით წამოჭრილი ინტერესი, ან მომენტის მიდრეკილება, რომელიც მის ყურადღებას სხვა მხრივ მიმართავს, სახვითი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას შეუძლებელყოფს. იგი იძულებული ხდება, გამოსასახავი ობიექტიდან გამომდინარე მოთხოვნილებებს ანგარიში გაუწიოს და, მომენტის მიდრეკილებათა ნაცვლად, მათ დაემორჩილოს. ამიტომაც, რომ იმის კვალობაზე, თუ როგორ მწიფდება მისი სახვითი უნარი, იგი სულ უფრო და უფრო ხშირად ხდება იძულებული, დასა-

ხული მიზნის ობიექტივაცია მოახდინოს და თავისი ქცევა მისგან გამომდინარე მოთხოვნილებებს შეუთანხმოს. ამრიგად იგი ობიექტური აუცილებლობის ფაქტს ეცნობა, აუცილებლობის ფაქტს, რომელიც სუბიექტის ნებაყოფლობაზე, მის მოთხოვნაზე კი არ არის დამოკიდებული, როგორც ეს მოზრდილების მიერ დაკისრებულ დავალებათა, ან მათ მოთხოვნათა შემთხვევაში ხდება, არამედ ობიექტის ბუნებაზე, რომლის შეცვლაც არასდროს არ არის ნებაყოფლობაზე დამოკიდებული.

ამნაირად ბავშვი უკვე კონსტრუქციის თამაშის, ხატვისა და ძერწვის სხვადასხვა შემთხვევებში თავისი ქცევის ობიექტური ვითარებით განსაზღვრულობის ფაქტს ხვდება და ეცნობა. ამიერიდან დიდების დაქინებითი მოთხოვნა, რომ იგი უთუოდ ასე მოიქცეს და არა ისე, რომ ასე შეიძლება და ისე არა, ნოყიერ ნიადაგს პოულობს — ეხლა ეს მოთხოვნა მისთვის სუბიექტურისა და ნებაყოფლობითის იერს ჰკარგავს და ობიექტურად დახაბუთებული აუცილებლობის ხასიათს ღებულობს. ამრიგად მასში ვალდებულობის გრძობა იღვიძებს, რომელიც მას თავისი სუბიექტური მიდრეკილებისა და მომენტის სურვილების ობიექტური ღირებულებისადმი დაქვემდებარებას მოსთხოვს.

2. ეს ძირითადი ხასიათის ცვლილება, როგორც ვნახეთ, სახვითი შემოქმედების განვითარების პროცესში ხორციელდება, და ჩვენი პერიოდის ბოლოს იგი უკვე იმდენადაა მომწიფებული, რომ ბავშვს საკმაო ძალა შესწევს, თავისი სუბიექტური მიდრეკილებები ობიექტურად განსაზღვრულ მოთხოვნილებებს დაუქვემდებაროს. ამ მხრივ იგი საგრძნობლად განსხვავდება წინა პერიოდის ბავშვისაგან.

ცნობილია ერთ-ერთი ცდა, რომელიც ამის თვალსაჩინო ნიმუშს იძლევა, როდესაც ბავშვს არჩევანს აძლევდნენ, ან ცდის ხელმძღვანელისათვის მოეტანა გასაღები, ანდა თავისთვის — შოკოლადი, 3—6 წლის ასაკში იგი თითქმის ორჯერ უფრო ხშირად ირჩევდა შოკოლადს, ვიდრე — 5—6 წლისაში. როგორც ჩანს, თუ პირველ შემთხვევაში ბავშვის ქცევას თითქმის ყოველთვის პირადი სიამოვნების გრძნობა განსაზღვრავდა, მეორე შემთხვევაში ბავშვი იმდენად მომწიფებულა აღმოჩნდა, რომ ეხლა იგი გაცილებით უფრო ხშირად ვალდებულობის გრძობდა, ხელმძღვანელობდა.

ამავე საკითხისათვის აბელსკაიას და ნეოპინხანოვას შედეგებსაც აქვს მნაშენელობა. გამოირკვა, რომ მიცემული ამოცანა (დავალება) ყველა ასაკში ერთნაირად არ განსაზღვრავს ბავშვის მოქმედებას; სამწლიანების ქცევაში უმთავრეს როლს ასრულებს გარემო წრის შემოქმედება, რომელიც განუწყვეტლავ აბრუნებს ბავშვს, განსაზღვრული მიმართულებით მოქმედოს. „პირიქით, შეიღწილიანების შრომითი პროცესი ამოცანით განისაზღვრება, მაშაადამე, იგი ხასიათდება მტკიცე მიმართულებით გარკვეული მიზნისადმი, რომელიც მთელ პროცესზე ატონობს“. ეს იმას ნიშნავს, რომ სამწლიანების მოქმედებაში ასოციაციური რეგულაცია სჭარბობს, ხოლო შეიღწილიანებისაში უფრო აქტიური რეგულაციის ფორმა, სახელდობრ, დეტერმინაციის ტენდენცია.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს ძირითად მო-
ნაპოვარს ვალდებულობის ცნობიერების ჩასახვა და მომაგრება შეადგენს.
შასაღამე, 4—7 წლის ბავშვში საფუძველი ეყრება შრომის უნარის ორივე
მთავარ პირობას: ერთის მხრივ, პროდუქტისა და მეორეს მხრივ,
ვალდებულობის ცნობიერებას. ამის გამო ამიერიდან მას ძალა შეს-
წევს, არა მარტო ნივთიერი მასალიდან რაიმე პროდუქტის შექმნა დაისახოს
მიზნად, რაც კონსტრუქციის თამაშის ფარგლებშიც ხდება, არამედ მისი ობი-
ექტურად დასაბუთებული სავალდებულო ხასიათიც სცნოს და თავისი ქცევა
ამას დაუქვემდებაროს.

X. სოციალური ქვეყნის განვითარება

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარში უპირატესი ადგილი ისევ
თამაშს ეკუთვნის. მაგრამ დამახასიათებელი 4—7 წლის ბავშვისთვის ისაა,
რომ მეხუთე წლიდან დაწყებული ე. წ. კონსტრუქციის თამაშის სწრაფი გან-
ვითარება იწყება და მეექვსე წლიდან იგი ყველა დანარჩენ ფორმებს ჰარ-
ბობს. ამ გარემოებას დიდი მნიშვნელობა აქვს ჩვენი პერიოდის ბავშვის სო-
ციალური ქცევის განვითარების შესასწავლად.

საქმე ისაა, რომ კონსტრუქციის თამაშის პროცესი თავის ელემენტარულ
ფორმებში მაინც უფრო ინდივიდუალურ ფარგლებში მიმდინარეობს, ვიდრე
სოციალურში: ნივთიერი მასალის გაფორმება შეიძლება მხოლოდ ინდივი-
დუალურად წარმოებდეს, სოციალური ხასიათი მას „შრომის განაწილების“
შემთხვევაში ეძლევა, ე. ი. მაშინ, როდესაც რამოდენიმე სუბიექტი ერთი და
იმავე რთული პროდუქტის სხვადასხვა ნაწილებს ამზადებს, ან ნაწილობრივ
ობიექტებს ასრულებს და ამგვარად, არაპირდაპირ, ერთსა და იმავე საბო-
ლო მიზანს ემსახურება. ჩვენი პერიოდის კონსტრუქციის თამაშის დროს
„შრომის განაწილებაზე“ ჯერ კიდევ არ შეიძლება ლაპარაკი. მაშასადამე,
იგი ინდივიდუალური „მუშაობის“ სტიმულაციას უფრო იძლევა, ვიდრე ჯგუ-
ფურისას. ამ მხრივ იგი საგრძნობლად განსხვავდება წინა პერიოდის თამაშის
მთავარი ფორმისაგან, ილუზიის თამაშისაგან, რომლის შინაარსიც დიდების
ქცევის თავისებურ რეპროდუქციას წარმოადგენს და თავისი სტრუქტურით
რამოდენიმე სუბიექტის მონაწილეობას უფრო ხშირად ჰგულისხმობს, ვიდრე
ერთეული ბავშვისას. ამიტომ საფიქრებელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის
ქცევის ხასიათი მისი სოციალური განვითარებისთვის წინა პერიოდზე უფრო
ნაკლებად ხელსაყრელ პირობებს უნდა ჰქმნიდეს.

მაგრამ ნამდვილად ეს ასე არაა. საქმე ისაა, რომ კონსტრუქციის თამაშს
მეორე მხარეც აქვს, რომელიც სწორედ სოციალური განვითარების მძლავრ
სტიმულაციას იძლევა და, შეიძლება ითქვას, ნამდვილი სოციალური ქცევის
განვითარების შესაძლებლობას პირველად ის ქმნის. მართალია, ნივთიერი მა-
სალის დამუშავება ინდივიდუალური ძალებით წარმოებს, და ამ მხრივ ბავ-
შვის დამოუკიდებლობის განვითარებას მტკიცე საფუძველი უმუშავდება. მაგ-
რამ ამავე დროს შექმნილი პროდუქტიდან უძლეველი იმპულსი გამომდინა-
რეობს, რომელიც აიძულებს ბავშვს, თავისი შემონაქმედი სხვას, მეორე ად-

მიახს აჩვენოს, რადგანაც უამისოდ შემოქმედების ნაყოფის ჰერეტიკული უკანასკნელი ტკობა თითქმის სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა მხრივ, როგორც ვიცით, პროლეტის დამუშავების პროცესი მასში ობიექტურის ცნობიერებას აღვიძებს და სუბიექტური მიდრეკილების დომინანტობას ასუსტებს. წინა პერიოდში სოციალური კონტაქტი, უწინარეს ყოვლისა, ასეთ სუბიექტურ საფუძველზე ისახებოდა. ამიტომ იგი, არსებითად, ნამდვილ სოციალურ კონტაქტს არც კი წარმოადგენდა. პირადი მიდრეკილება შემთხვევითია, და არაფერს სავალდებულოს არ შეიცავს. ამის გამო მის ნადავზე წამოჭრილი კონტაქტი შეიძლება მხოლოდ შემთხვევითი ხასიათის იყოს და, მაშასადამე, მუდამ ცვალებადი და მერყევი. სოციალური პირადის პოლარულ კატეგორიას წარმოადგენს, იგი პირადის დაქვემდებარებას ჰგულისხმობს, და, მაშასადამე, მასზე ლაპარაკი სრულიად შეუძლებელია, სანამ სუბიექტს ობიექტურის ცნობიერება არ გასჩენია, სანამ იგი არ სწვდომია იდეას, რომ სუბიექტური, პირადი კი არ განსაზღვრავს ყველაფერს, არამედ თვითონ განისაზღვრება ობიექტურით. როგორც ვიცით, ამ ცნობიერებას სწორედ კონსტრუქციის თამაშის პროცესში ეყრება საფუძველი. მაშასადამე, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ბავშვის ნამდვილი სოციალური განვითარების ძირითად პირობას პირველ რიგში ჩვენი პერიოდის თამაშის ფორმა ჰქმნის.

ამრიგად, ნივთიერი მასალის მიზანდასახული დამუშავების პროცესი ერთსა და იმავე დროს ბავშვის ინდივიდუალური დამოუკიდებლობის განვითარებასაც უწყობს ხელს და მისი სოციალური დამოკიდებულობის შეგნების სტიმულაციასაც იძლევა. ნამდვილი სოციალობის ცნება კი, როგორც ვნახეთ, სწორედ ამ ორი პოლარული კატეგორიის ერთიანობას წარმოადგენს: როდესაც ორგანიზმი სრულიად მოკლებულია დამოუკიდებელი ცხოვრების უნარს (მაგ., თოთო ბავშვი ან სრული ინვალიდი), იგი იძულებული ხდება რომელსაღმე სოციალურ ჯგუფში იცხოვროს და სავსებით მას დამოკიდებული; ამ შემთხვევაში მისი სოციალობის შესახებ სრულიად არ შეიძლება ვილაპარაკოთ, რადგანაც მის ქცევას სოციალური ცნობიერება კი არ წარმართავს, არამედ მისი პირადი უმწყობა. სოციალური ცნობიერების აქტივობასთან მხოლოდ იმ შემთხვევაში გვექნებოდა საქმე, რომ იგი განვითარებული ინდივიდუალური ძალების მატარებელი ყოფილიყო, თორემ უამისოდ სოციალურისადმი დასამორჩილებელი მას არაფერი ექნებოდა. ყველაფერი ეს გვაფიქრებინებს, რომ სკოლის წინარე ასაკის მიმდინარეობაში ბავშვის სოციალური ქცევაც საგრძნობ სპეციფიკურ ცვლილებებს უნდა განიცდიდეს.

2. მეორედენი დაკვირვებაც საკმარისია, რათა დავრწმუნდეთ, რომ ჩვენს პერიოდში ბავშვის მისწრაფება სოციალური კონტაქტისადმი განსაკუთრებით სწრაფად იზრდება. ამ საკითხის სპეციალური გამოკვლევა საბოლოოდ გვარწმუნებს, რომ ეს მართლაც ასეა. შევავლიოვას გამოკვლევის მიხედვით, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის დაწესებულებებში იყო ჩატარებული, სამწლიანი ბავშვები საშუალოდ 7,16 ჯერ იღებენ ერთისა და იმავე დროის განმავლობაში ჯგუფურ თამაშში მონაწილეობას, ოთხწლიანები — 11,90-ჯერ, ხუთწლიანები — 12,25-ჯერ, ექვსწლიანები — 12,55-ჯერ.

შვიდწლიანები—12,75-ჯერ და რვაწლიანები—16,43-ჯერ. აქედან ნათლად ჩანს, ჯერ ერთი, რომ სოციალური კონტაქტისადმი მისწრაფების გაძლიერება სწრაფი ტემპით მიდის წინ: რვაწლიანებს ორჯერ უფრო ძლიერი აქვთ ეს მისწრაფება, ვიდრე სამწლიანებს, და მეორე, რომ ყველაზე უფრო საგრძნობი ცვლილება ამ მხრივ ჯერ ჩვენი პერიოდის დასაწყისში ხდება (ოთხწლიანები) და მერე — მის ბოლოს (რვაწლიანები). ეს გარემოება იმის უდაოსაბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ სკოლის წინარე ასაკის პირობები რაღაც სპეციფიკურს უნდა შეიცავდნენ, რაც ბავშვის სოციალური განვითარების იმპულსის ეგოდენ საგრძნობ გაცხოველებას იწვევს.

ასეთსავე შედეგს იძლევა მეორე დაკვირვებაც, რომელიც განსაკუთრებით იმ მხრივ არის საინტერესო, რომ იგი საბავშვო ბაღისა და საბავშვო სახლის პირობებში კი არ იყო ნაწარმოები, არამედ ქუჩაზე, სადაც ბავშვები სპეციალურად სათამაშოდ იყრიდნენ თავს (ცხრ. 54).

ცხრილი № 54

	ა	ს	ა	კ	ი	
	3—5	5—7	7—9	9—11	11—13	13—15
მონაწილეობის შემთხვევა %-ში	15	22,5	21,5	21	12,5	7,5

როგორც ვხედავთ, საერთო თამაშში მონაწილეობის შემთხვევების რიცხვი 5—7 წლის ასაკში ერთბაშად მაქსიმალურ დონეს აღწევს. მაშასადამე, ცხადია, რომ აქ რაღაც საგანგებო მიზეზი იჩენს თავს, რომელიც ბავშვის სოციალურ მიდრეკილებას აძლიერებს.

დასასრულ, ბავშვის სოციალური მომწიფების მაჩვენებლად ისიც უნდა ჩაითვალოს, თუ რამდენად ხანგრძლივად ახერხებ იგი ჯგუფში დარჩენას. არკინის მიხედვით, 3—4 წლიანების დაჯგუფებათა ხანგრძლივობა 5—10 წლამდე აღწევს, ხოლო 6—7 წლიანთა — უმეტეს შემთხვევაში (61%) 20 წუთსა და ხშირად მეტსაც.

ამრიგად, ნათელი ხდება, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს სოციალური კონტაქტის საკმაოდ ძლიერი იმპულსი უჩნდება.

3. იბადება საკითხი: რა უღვეს ამას საფუძვლად, და მამ რაში უნდა ვეძიოთ ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური განვითარების თავისებურება?

სანამ უშუალოდ ამ საკითხის გამორკვევას შევეუდგებოდეთ, საჭიროა ბავშვის დაჯგუფებათა იმ თავისებურებებს გავეცნოთ, რომელნიც ჩვენს პერიოდში იჩენენ თავს.



ვის უკავშირდებიან	ტოლებს	3 წლიან.	5 წლიან.	7 წლიან.
სამწლიანები	43	43	46	11
ხუთწლიანები	80	8	80	11
შვიდწლიანები	72	4	24	72

პირველი, რასაც ჩვენი საკითხის მკვლევარი აღნიშნავს, ეს ისაა, რომ ბავშვის ჯგუფების სიდიდე მონაწილეთა რაოდენობის მხრივ საგრძნობლად იცვლება. არკინის მიხედვით, ორწევრიანი ჯგუფების რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად მცირდება, ხოლო უფრო ფართო შემადგენლობის (მაგალ. 6—8 წევრიანი) ჯგუფების რიცხვი დაბალ ასაკში ან სრულიად არ გვხვდება, ანდა იშვიათი გამოჩენის სახით, მაშინ როდესაც 6—7 წლიანთა შორის ასეთი ჯგუფები ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენენ.

ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური განვითარების მეორე თავისებურება იმაში იჩენს თავს, რომ 6—8 წლის მოზარდს განსაკუთრებით ტოლების მიმართ უჩნდება კონტაქტის დამყარების იმპულსი, ხოლო წინა პერიოდის ბავშვს უფრო ღიბებთან აინტერესებს კავშირის დაჭერა. ჰეცერის ცნობით, 2—6 წლამდე ბავშვების მთელი 100% ღიბების ირგვლივ იყრის თავს და მათი ხელმძღვანელობით თამაშობს. მეექვსე წლიდან კი მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება: ბავშვები თავის ტოლებს ეძებენ და მათთან ერთად იწყებენ თამაშს. მიუხედავად იმისა, რომ ნეკლიუდოვა და ვოლბერგი საბავშვო კერის ბავშვებს აკვირდებოდნენ, სადაც მრავალი ბავშვი ცხოვრობს ერთად, რის გამოც ისინი იძულებული ხდებიან, ძალაუვნებურად ურთიერთთან დაიჭირონ კავშირი, მათაც არსებითად იგივე შედეგი მიიღეს, რაც აქ აღვნიშნეთ (ცხრ. 55).

როგორც ვხედავთ, ტოლების მიმართ კონტაქტის ტენდენცია პირველად სწორედ ხუთწლიანებში იჩენს განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ თავს. უეჭველია, ეს გარემოება სიმპტომატურად უნდა ჩაითვალოს ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური ქცევის დასახასიათებლად.

მესამე თავისებურების შესახებ უკვე ზემოთ გეჭონდა საუბარი. იგი იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი ესლა გაცილებით უფრო ხანგრძლივად რჩება კოლექტივში, ვიდრე წინა პერიოდში.

4. რას გვეუბნება ყველაფერი ეს ჩვენი ბავშვის სოციალური განვითარების ბუნების შესახებ? ამ საკითხის გადასაჭრელად გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ექნებოდა იმის შესწავლას, თუ რა ნიადაგზე წარმოებს ბავშვთა ჯგუფებად გაერთიანება, რა ხასიათი აქვს მათ თანამშრომლობას, რა აკავშირებს მათ ჯგუფებს.

როგორც წინა თავში იყო აღნიშნული, ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის გამოკვლევათა მიხედვით, ბავშვთა თანამშრომლობის შემთხვევებში სამი განსხვავებული ფორმა გვხვდება: 1. თანამშრომლობის წინა საფეხური, 2. ელემენტ-

ტარული თანამშრომლობა და 3. რთული თანამშრომლობა. ეს უკანასკნელი, ბავშვის კოლექტივის მთლიანი მიზნისა და საერთო მოქმედების გაგებით ფაქტს გულისხმობს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ქცევას ჯგუფში მთლიანი მიზანი და მისი მიხედვით შედგენილი გეგმა განსაზღვრავს. მაშასადამე, გადამწყვეტ როლს არა თვითონ ცალკეულ მონაწილეთა სუბიექტური მიდრეკილება და შემთხვევით წამოჭრილი მომენტის ცვალებადი ინტერესი კი არ ასრულებს, არამედ ის მოთხოვნილება, რომელიც ერთხელ დასახული მიზნიდან გამომდინარეობს და თითოეულის წინაშე ობიექტურის, მის ნებაყოფლობაზე სრულიად დამოუკიდებელია და სავალდებულო ღირებულების სახით დგება. ვინც ასეთ კოლექტივში იღებს მონაწილეობას, ის იძულებული ხდება, თავისი სუბიექტური მიდრეკილებები და მომენტის შესაძლო სურვილები იმთავითვე ამ ობიექტურ მოთხოვნილების ინტერესებს დაუქვემდებაროს, და, მაშასადამე, თავისი სოციალური კონტაქტი არა პირადი გრძნობის, არამედ ობიექტურის მოთხოვნილების საფუძველზე დაამყაროს.

საინტერესოა, რომ ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში სწორედ რთული თანამშრომლობის ფორმა იწყებს და აგრძელებს განვითარებას. 3—4 წლის ასაკში იგი მცირედ არის წარმოდგენილი, ხოლო ხუთი წლიდან მისი სიხშირე ერთი-სამად იზრდება და მერვე წლისათვის საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს (ცხრ. 56).

ცხრილი № 56

თანამშრომლობის ფორმა		ა ს ა კ ი		
		3—4	5—6	6 ¹ / ₂ —7 ¹ / ₂
1	თანამშ. წინა საფეხური	14	6	4
2	ელემენტ. თანამშრომლობა	79	79	74
3	რთული თანამშრომლობა	7	15	22

ამ მონაცემების ავტორი ოთხ ჯგუფად ჰყოფს თამაშის იმ ფორმებს, რომელთა დაკვირვებაც მას მოუხდა, იმის მიხედვით, თუ რა როლს ასრულებს მათში ამოცანა: 1. თამაში, რომელიც არავითარ ამოცანას არ შეიცავს, 2. წაბაძვისა და სხვების აყოლის თამაში, 3. მტკიცედ განსაზღვრული ამოცანის შემცველი თამაში: იგი მტკიცე წესებს შეიცავს, და მთელი თამაში ამ წესების უცვლელად შესრულებას ჰგულისხმობს; 4. ამოცანა მოცემულია, მაგრამ მის გადასაწყვეტად თითოეულ მონაწილეს თავისუფალი სარბიელი ეძლევა: იგი ისეთ წესს მიმართავს, რომელიც მას უფრო მიზანშეწონილად მიიჩნია. მიღებული შედეგების მიხედვით, რომელიც 57 ცხრილშია მოცემული, ჩვენი პერიოდის ბავშვებისათვის დამახასიათებლად თამაშის მესამე ფორმა უნდა ჩაითვალოს. ეს კი ნიშნავს, რომ მათს ქცევას თამაშის ობიექტურად მოცემული მომენტი განსაზღვრავს.

ამრიგად, უეჭველი ხდება, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური ცხოვრება პირადს, სუბიექტურ ხასიათს ჰკარგავს და ობიექტურის საფუძველზე აწყობს დაყრდნობას.

ცხრილი № 57

ასაკი	თამაშის ფორმები			
	1 ფ.	2 ფ.	3 ფ.	4 ფ.
3	33	50	17	—
4-6	16	30	51	3
6-10	2	18	60	20
10-15	—	13	24	60

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ანა ხვა მომენტებში უნდა იჩინოს თავი, განსაკუთრებით იმაში, თუ როგორ ეპყრობიან ბავშვები ურთიერთს, როდესაც რომელიმე მათგანი საერთო თამაშის მოთხოვნილებებს არ აკმაყოფილებს და ამნაირად სავალდებულო წესებს არღვევს.

ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის მიხედვით, ბავშვთა შორის სოციალური ურთიერთობის შემთხვევებში ბრძოლის ექვსი განსხვავებული ფორმა იჩენს თავს: პროტესტი, თავდასხმა, წაგლეჯა, გაბრაზება, მუქარა და ჩხუბი. მათ შორის ყველაზე უფრო ხშირად პროტესტის შემთხვევებს აქვთ აღგილი. მათი მიზეზები და ფორმები სხვადასხვაგვარია. 1. აგრესიული მოქმედება ერთი პირისა ან მთელი ჯგუფისა ბავშვის პიროვნების წინააღმდეგ; 2. აგრესიული მოქმედება, რომელიც მიმართულია საკუთრების წინააღმდეგ (წართმევა, გაფუჭება); 3. დაუმორჩილებლობა; 4. უარი თანამშრომლობაზე; 5. თამაშის ან სხვა საერთო წესების დარღვევა; 6. აგრესიული მოქმედება ჯგუფის რომელიმე წევრის მიმართ. ამ ექვსი ფორმიდან სამს უკანასკნელს გარკვეული სოციალური მნიშვნელობა აქვს: უარს თანამშრომლობაზე, განსაკუთრებით საერთო წესების დარღვევასა და აგრესიულობას ჯგუფის წევრის მიმართ — ყველას ამას ობიექტურის, საერთო სავალდებულო მოთხოვნილების დარღვევის ხასიათი აქვს, მაშინ როდესაც პირველის სამის შესახებ ამის თქმა არ შეიძლება.

ჩვენთვის ამჟამად განსაკუთრებით ის გარემოებაა საინტერესო, რომ პროტესტის აღნიშნულ მოტივთა შორის უფროს ბავშვებში ყველაზე უფრო ხშირად სოციალური ხასიათის მოტივები გვხვდება, ხოლო უმცროსთა შორის პირველი ადგილი პირადი ხასიათის მოტივებს ეკუთვნის. ამრიგად, აქედანაც ნათელი ხდება, რომ ბავშვთა სოციალურ განვითარებას ჩვენს პერიოდში ობიექტური საფუძვლის გაძლიერების ტენდენცია ახასიათებს.

5. ამის შემდეგ ნათელი ხდება, თუ რატომაა, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ჯგუფები მრავალრიცხოვანი ხდება, ხანგრძლივად ფუნქციონებს და უმთავრესად ტოლებისაგან შესდგება. თუ ბავშვებს ეხლა ურთიერთთან არა



პირადი დამოკიდებულება, პირადი სიმპატია, არამედ საერთო „საქმე“, ჩვეულებრივ, თამაში აკავშირებს, მაშინ გასაგებია, მათი ჯგუფების შემადგენლობა რომ შედარებით მრავალრიცხოვანი ხდება: ბავშვი ეხლა თამაშის პარტნერს ეძებს, და მისთვის სულ ერთია, ახლობელი და ნაცნობი ბავშვი შევა მის ჯგუფში, თუ სხვა ვინმე. ბავშვის კონტაქტი რომ ეხლაც პირადი დამოკიდებულების მომენტს განესაზღვრა, მაშინ მრავალრიცხოვანი ჯგუფის შედგენა სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

მეორეს მხრივ, ობიექტური მიზანი, რომელიც ეხლა ბავშვთა შეჯგუფებას უდევს საფუძვლად, სრულიად დაკარგავდა თავის აზრს, რომ ჯგუფი საკმაო ხანგრძლივობით არსებობის უნარს ყოფილიყო მოკლებული. დაწყებული საქმე დასრულებას მოითხოვს, და გასაგებია, რომ ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ბავშვთა დაჯგუფება სულ უფრო და უფრო ხანგრძლივი ხდება.

დასასრულ, საერთო მიზანი, საერთო საქმე საერთო ინტერესსა და შედარებით ერთნაირ ძალებს გულისხმობს; უამისოდ მის ნიადაგზე შეკავშირებას ყოველი აზრი დაეკარგებოდა, თუ იგი სრულიად შეუძლებელი არ აღმოჩნდებოდა. ასეთი ჯგუფები მოკლებული იქნებოდნენ ობიექტურ საფუძველს და შედგენის უმაღვე დამოუბოლდნენ.

6. ამის შემდეგ ნათელი ხდება ისიც, რომ ჩვენი პერიოდი ბავშვთა შორის მძღვარის (вожатый) როლი და თვისებები სულ უფრო და უფრო გარკვეულ სახეს ღებულობს.

იმავე ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის გამოკვლევათა მიხედვით, მძღვარის როლში 3—4 წლიანებიდან 12% გამოდის, 5—6 წლიანებიდან — 34% და 6—7 წლიანებიდან — 54%. მაშასადამე, ასაკი აქ განსაკუთრებით გადამწყვეტ როლს ასრულებს. ეს იქედანაც ჩანს, რომ მძღვარობის ხანგრძლივობაც ამ ფაქტორთან აღმოჩნდა დაკავშირებული: 3—4 წლიანთა მძღვარობა საშუალოდ 5 მინუტს გრძელდება, 5—6 წლიანთა — 8 მინუტსა და 6—7 წლიანთა — 13 მინუტს. ამასთან ერთად მძღვარობის განვითარების საფეხურებიც ასაკის მიხედვით იცვლება. აღნიშნულ გამოკვლევაში სულ ექვსი ასეთი საფეხურია დადასტურებული.

1. პასიური მძღვარობის საფეხური. მძღვარი თავისდა უნებურად ხდება ბავშვების ხელმძღვანელად; მას არავითარი ინტერესი და სურვილი არა აქვს, სხვთა ქცევაზე გავლენა მოახდინოს, მაგრამ ბავშვები თვითონ იყრიან მის გარშემო თავს და ყოველნაირად ჰბაძავენ მას.

2. არასისტემატური აქტიური მძღვარობის საფეხური. მძღვარობა ეხლა უფრო აქტიური ხდება, მაგრამ იგი სისტემატურ ხასიათს არ ატარებს: მხოლოდ ზოგიერთ შემთხვევაში იჩენს თავს და ადვილად გადადის ხელიდან ხელში.

3. აქტიური მძღვარობა, რომელიც საკმაო ხანს გრძელდება და ზოგჯერ ქცევის მთელს დამოკიდებულ ნაწილებს წარმართავს, მაგრამ მთელ პროცესზე ჯერ კიდევ ვერ ვრცელდება და აძეტომ შედარებით შემთხვევითი ხასიათის არის.

4. აქტიური მძღვარობის საფეხური. აქ მძღვარი მთელი ქცევის პროცესს ჰვლობს, ხელმძღვანელობს მთელს ჯგუფს და თავიდან მძღვარობას არავის უთმობს.

5. მეხუთე საფეხურს ავტორები იმ შემთხვევებს მიაკუთვნებენ, როდესაც ერთი მთავარი მძღვარის გვერდით მეორეც გამოდის, რომელიც პირველს ეხმარება და ავსებს და ამით თვითონაც ერთგვარ გავლენას ახდენს ჯგუფზე.

6. მეექვსე საფეხურზე ერთის ნაცვლად ორი თანაშორეულგვებიანი და გავლენიანი მძღვარი არსებობს, მაგრამ თითოეულს წათვანს გავლენის საკუთარი სფერო აქვს ამორჩეული.

ასაკის მიხედვით, ეს საფეხურები შემდეგნაირადაა განაწილებული (ცხრ. 58). როგორც ვხედავთ, 3—4 წლის ასაკში აქტიური მძღვარობის შემთხვევები თითქმის სრულიად არ გვხვდება (13%), მაშინ როდესაც ჩვენი პერიოდის ბოლოს იგი თითქმის ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა (66%).

ცხრილი № 58

მძღვარ. საფ.	3—4	5—6	6½—7½
1—3 საფ.	87%	56%	34%
4—6 „	13%	44%	66%

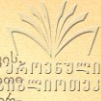
ამრიგად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ ჩვენი პერიოდის ბოლოს ბავშვი იმდენად მომწიფებულია სოციალურად, რომ ამიერიდან იგი არსებითად ნამდვილ სოციალურ არსებად უნდა ჩაითვალოს.

კოლექტიური ქცევის ობიექტური განსაზღვრულობა თანდათან ამტკიცებს ბავშვის ობიექტურ ცნობიერებას და კიდევ უფრო აყალიბებს და ასრულებს ვალდებულობის გრძნობას, რომელიც პირველად პროდუქტის შემოქმედების პროცესში ისახება და მოზრდილთა დარიგებისა და ხელმძღვანელობის ზეგავლენით ფორმირდება.

ამრიგად, ნათელი ხდება, რომ ზნეობრივი ცნობიერების ელემენტები ბავშვს უკვე ჩვენს პერიოდში უმუშავდება. ვალდებულობის გრძნობის ზეგავლენით, სოციალური გარემოს ზნეობრივი შეხედულებები და ჩვეულებანი შესავალს ჰპოულობენ მის ცნობიერებაში და სულ უფრო და უფრო მტკიცე რეგულატორულ გავლენას ახდენენ მის ქცევაზე.

XI. რეზიუმის განვითარების ხაზი

როგორც სხეულის მოტორიკის, ისე შემოქმედებითი ქცევის სხვადასხვა ფორმის განხილვა უდაოდ გვითვალისწინებს, რომ წინამდებარე პერიოდის ბავშვის სპეციფიკურ თავისებურებას მიზანშეწონილის წინასწარგანზრახული ქცევის მომწიფების პროცესი შეადგენს. ჩვენ დავრწმუნდით, რომ 7—8 წლისთვის ეს პროცესი იმდენად შორს მიდის, რომ ამ ასაკის ბავშვი არა მარტო „საქმიანობისთვის“ არის მზად, არამედ ნამდვილი შრომის წარმოებისათვის.



საბ. ეს მნიშვნელოვანი მიღწევა ინერტული ნივთიერი მასალის დაძლევის მისი წინასწარ-დასახული მიზნის მიხედვით გარდაქმნის, მისი თანდათანობით დაუფლების ცდის პროცესში ხორციელდება. ჩვენს პერიოდში ეს ცდა პირველ რიგში ე. წ. კონსტრუქციის თამაშის ფარგლებს არღვევს და ნამდვილი შრომითი ქცევის ფორმების სახით გამოვლინდება.

გზადაგზა, იმის კვალობაზე, თუ როგორ წარმოებს ობიექტურად მოცემული ნივთიერი მასალის წინააღმდეგობასთან ბრძოლა; იმის კვალობაზე, თუ როგორ მწიფდება ბავშვში შრომითი ქცევის უნარი, მისი პიროვნების მთელი სტრუქტურის გარდაქმნა ხდება. უწინარეს ყოვლისა, დასახული მიზნის განხორციელების იმპულსი, რომელიც მოცემული მასალის მიზანშეწონილ გარდაქმნას ესწრაფის, მისი თავისებურების ყურადღებით გათვალისწინებას, ანუ ობიექტივაციას მოითხოვს. ამ ნიადაგზე ობიექტური სინამდვილის აღქმის, მასში არსებულ მიმართებათა გათვალისწინებისა და ბავშვის მთელი მსოფლმხედველობის სტრუქტურაში ძირითადი ხასიათის ცვლილებებმა უნდა იჩინონ თავი. უეჭველია, ამ ცვლილებათა მთავარი აზრი ბავშვის ქცევაში სუბიექტური პრინციპის დომინანტობის დაშლისა და ობიექტურის პირველ რიგში წამოყენების პროცესში უნდა ვეძიოთ.

ა) ობიექტური განსაზღვრულობის განვითარება აღქმაში

1. 2 — 4 წლის ბავშვის აღქმას, როგორც ვიცით, სუბიექტური ხასიათი აქვს და ამიტომ იგი ჯერ კიდევ მეტად თუ ნაკლებად დიფუზიურის, დიფერენციაციას-მოკლებული მთლიანის განცდას წარმოადგენს.

ჩვენი პერიოდის ბავშვში ისეთი ცვლილებები ხდება, რომ ობიექტურად მოცემულის აღქმა სუბიექტური, განუწევრებელი მთლიანის სახით სრულიად აღარაა მისთვის საკმარისი. საქმე ისაა, რომ ბავშვი თანდათანობით, წინასწარი მიზნის მიხედვით, ობიექტური მასალის გარდაქმნას ეჩვევა; და აი ამ გარდაქმნის პროცესში მასალის თავისებურებათა ობიექტური მოცემულობის საკითხი სულ უფრო და უფრო ხშირად დგება მის წინაშე და სულ უფრო და უფრო მეტად აიძულებს მას, თავისი ქცევა ამ ობიექტური მოცემულობის მიხედვით წარმართოს. წინააღმდეგ შემთხვევაში, დასახული მიზნის განხორციელება, თუ ყოველთვის შეუძლებელი არა, საგრძნობლად გაძნელებული მაინც იქნებოდა. ეს გარემოება თანდათანობით ამზადებს ნიადაგს, რომ ბავშვის აღქმის სტრუქტურა შეიცვალოს, რათა მასში ობიექტის თავისებურებებმა ჯერ დამახასიათებლისა და შემდეგ სხვა ნიშნების სახითაც ჰპოვონ თავისი ანარეკლი.

ამრიგად, აღქმას წინანდელი დიფუზიური ხასიათი ეკარგება, და მის შინაარსში სულ უფრო და უფრო მეტი დიფერენციაცია იჩენს თავს. საგანთა განსხვავებასა და მსგავსებას ამიერიდან ობიექტური ნიშნები განსაზღვრავენ და არა, წინანდებურად, ერთ-ერთი მხარე, რომელიც შემთხვევით ძლიერ შთაბეჭდილებას ახდენს ბავშვზე.

2. ჩვენი პერიოდის ბავშვის აღქმაში რომ მართლა ასეთი ხასიათის ცვლილება ხდება, ამას არა მარტო აღნიშნული მოსაზრება ამტკიცებს, მასალაც, რომელიც ერთ-ერთი ჩვენი ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგად იქნა მიღებული.

ბავშვის წინაშე ფერთ, ფორმით, სიდიდითა და ფერების რიცხვით ურთიერთისაგან განსხვავებული მუყაოს ფიგურებია გაშლილი. ბავშვს ამოცანა ეძლევა, მთელი ეს მასალა რამდენიმე ჯგუფად გაკოს, ისე რომ თითოეულ ჯგუფში მსგავსი ფიგურები მოთავსდეს. ამ ამოცანის გადასაჭრელად აუცილებელია, თითოეული ფიგურის ნიშნების ობიექტივაცია მოხდეს და ჯგუფებად განაწილება ამ ნიშნების მიხედვით იქნეს წარმოებული. მაშასადამე, ამოცანა შესაძლებლობას იძლევა გავარკვიოთ, ახერხებს თუ არა ბავშვი მოცემული მასალის სხვადასხვა ნიშნების თვალსაზრისით აღქმას და მერე ამ დაკვირვების ნიადაგზე მასალის დაჯგუფებას. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ამ ცდებისათვის ისაა, რომ როდესაც ცპ. სრულიად ვერ ახერხებს ამოცანის გადაჭრას, ცდის ხელშეშლავანი მას დახმარებას უწევს: 1. აჯგუფებს მასალის ნაწილს რომელიმე ნიშნის მიხედვით და წინადადებას აძლევს ცპ. დანარჩენი მასალა თვითონ გაანაწილოს მოცემულ ჯგუფებში. 2. თუ ცპ-მა ვერც ეს მოახერხა, მაშინ ცდის ხელშეშლავანი აიღებს დანარჩენი მასალიდან ერთ-ერთ ფიგურას და ეკითხება ცპ-ს, — ეს რომელს ჰგავს, ამას თუ იმას (მიუთითებს ჯგუფზე)? თუ ცპ. პასუხი სწორი აღმოჩნდა, მაშინ ფიგურა ნაჩვენებ ჯგუფში თავსდება, ხოლო დანარჩენებს თვით ცპ. ანაწილებს; თუ არა და, ექსპერიმენტატორი თვითონ უჩვენებს, თუ რომელს ჰგავს იგი, და ათავსებს შესაფერის ჯგუფში. 3. თუ ვერც ამან უშველა, მაშინ ექსპერიმენტატორი პირდაპირ ეუბნება ცპ-ს: ყველა წითელი ფიგურები ერთად დააწყე, ყვეთილი ერთად და სხ. იმის მიხედვით, თუ დახმარების რომელი საფეხური აღმოჩნდება ცპ.-სათვის საკმარისი, შეგვიძლია დავასკვნათ, რამდენად ახერხებს იგი მოცემული ფიგურების ნიშნების ლიფერენციაციას და თავის მუშაობაში ამით ხელშეშლავანობას.

რა გამოირკვა ამ ცდების შედეგად? ჩვენი საკითხისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს იმის გათვალისწინებას, თუ რამდენად დამოუკიდებლად ახერხებს ამა თუ იმ ასაკის ბავშვი დასახული ამოცანის გადაწყვეტას, ე. ი. მიწოდებული მასალის ამა თუ იმ ნიშნის მიხედვით დაჯგუფებას. უძველესია, რადგანაც დაჯგუფება ამა თუ იმ ნიშნის მიხედვით წარმოებს, დამოუკიდებელი დაჯგუფების შემთხვევა იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ მიწოდებულ მასალაში ბავშვი მის ცალკეულ ნიშნებსაც ხედავს. ხოლო იმის მიხედვით, თუ რამდენად დიდი დახმარებაა მისთვის საჭირო, რათა დაჯგუფება მოახერხოს, შეიძლება დავასკვნათ, თუ რამდენად ძნელია მისთვის ამ ცალკეული ნიშნების ლიფერენციაცია.

ცხრ. 59 სწორედ ამ საკითხზე გვაძლევს პასუხს. პირველ რუბრიკაში აღნიშნულია დამოუკიდებლობის სამი საფეხური, რომელსაც ექსპერიმენტატორი მიმართავს, რათა ბავშვს დაჯგუფების ამოცანის გადაჭრა გაუადვილოს. დანარჩენ რუბრიკებში სხვადასხვა ასაკის ბავშვთა სწორი დაჯგუფების შემთხვევებზე პროცენტული რაოდენობაა მოყვანილი.

ცხრილიდან ჩანს, რომ 3—4 წლამდე ამოცანის დამოუკიდებელი გადაჭრის არცერთ შემთხვევა არ გვხვდება. ეს იმას ამტკიცებს, რომ, თუ საგანგებო ზომებს არ მიმართე, ამ ასაკის ბავშვს ძალა არ შესწევს, მიწოდებული მასალის ეგზემპლარები ცალკეული ნიშნების მატარებლად აღიქვამს. მაშასადამე, მისი აღქმა ჯერ კიდევ „ინტრადიფუზიური“¹, ჯერ კიდევ მოკლებუ-



ლია შინაარსის დიფერენციაციას, როგორც ეს წინა პერიოდის განხილვის დროსაც დადასტურდა. საინტერესოა, რომ ოთხი წლის შემდეგ, ე. ი. სწორედ იმ დროიდან, როდესაც მიზანდასახული შემოქმედების უნარის სწრაფი განვითარება იწყება, როდესაც მამასადამე მასალის თვისებათა ობიექტივაციის მკვეთრი საჭიროება იბადება, ბავშვი დამოუკიდებელი დაჯგუფების წარმოებას იწყებს (26%) და შემდეგ წლებში იმდენად ავითარებს ამ უნარს, რომ 7—8 წლისათვის უკვე უმეტეს შემთხვევაში (63%) ექსპერიმენტატორის დახმარების გარეშე სწყვეტს მოცემულ ამოცანას.

ცხრილი № 59

დამოუკიდებლობის საფეხურები	3—4	4—5	5—6	6—7	7—8
I	—	26	44	43	43
II	64	36	22	43	32
III	36	36	34	14	5

მამასადამე, მთლიანი ობიექტის აღქმა ნაწევრდება და მისს წინანდელ დიფუზიურობას თანდათანობით ბოლო ეღება.

3. მაგრამ გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმას აქვს, თუ რამდენად შორს მიდის ბავშვის აღქმის დანაწევრებულობის უნარი.

ცხრ. 60 ამ საკითხის პასუხს იძლევა. აქ, ამ ცხრილში აღრიცხულია ის შემთხვევები, როდესაც ამა თუ იმ ასაკის ბავშვი დამოუკიდებლად ახერხებს მასალის დაჯგუფებას ჯერ ერთის, მერე მეორისა და მერე დანარჩენი ნიშნების მიხედვით. უნდა ვიფიქროთ, რომ ასეთი რამ მხოლოდ იმ შემთხვევაში უნდა იყოს შესაძლებელი, თუ რომ იგი მიწოდებული ობიექტის აღქმისას ყველა ამ ნიშნებს (ფერი, ფორმა, სიდიდე, რიცხვი) ობიექტივაციას ახერხებს. ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ მეხუთე წელში ერთბაშად სამი ნიშნის დიფერენციაციას ახდენს ბავშვი და მეშვიდეში უკვე იმდენად შორს მიდის, რომ ისეთი რთული ნიშნის შემჩნევასაც კი ახერხებს, როგორცაა აღქმული ობიექტის ფერთა რიცხვი.

ამრიგად უღაო ხდება, რომ აღქმის დიფუზიურობის დარღვევა და, განაწევრებული მთლიანის სახით, ობიექტის აღქმა მართლაც ნივთიერი მასალის მიზანდასახული დამუშავების უნარის განვითარებას მიჰყვება კვალდაკვალ. სრულიად ცხადია, რომ ეს ბავშვის დაკვირვებულობის შედარებით მაღალ დონეს ადასტურებს.

ცხრილი № 60

ასაკი	ფერი	ფორმა	სიდიდე	რიცხვი
3—4	—	—	—	—
4—5	64	33	26	—
5—6	100	77	44	—
6—7	90	37	50	30
7—8	100	88	50	33

და მართლაც, სემიონოვა — ბოლტუნოვას ექსპერიმენტული შოკვლების შედეგები (რომელიც 4—6 წლის 99 ბავშვის მიერ 81 აღწერის ანალიზის გზით იქნა მიღებული), სავსებით ამტკიცებს ამ დებულებას. გამოირკვა, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვი მით უფრო მეტ დეტალებს აღიქვამს მიწოდებულ სურათში, რაც უფრო მაღალია მისი ასაკი. ამის თვალსაჩინო ილუსტრაციას ცხრ. 61 იძლევა, რომელიც ზემოაღნიშნული ავტორის შედეგების დაჯგუფების გზით მივიღეთ.

ცხრილი № 61

ასაკი	ელემენტების რიცხვი
4	105
5	149
6	196

4. საინტერესოა, რას აქცევს ჩვენი პერიოდის ბავშვი ყურადღებას იმ სურათში, რომელიც მას აღსაწერად ეძლევა. ცნობილი შეხედულების მიხედვით, სურათის დაკვირვებისას ბავშვის თვალსაზრისი მისი ასაკის ზრდასთან ერთად გარკვეული თანმიმდევრობით იცვლება („სუბსტანციის ხანა“, „აქციის ხანა“, „რელაციის ხანა“ და „ნიშნის ხანა“). სემიონოვა — ბოლტუნოვას იმავე გამოკვლევის შედეგების დაჯგუფება ამ საკითხის გასარკვევად შემდეგ სურათს იძლევა (ცხრ. 62).

ცხრილი № 62

ასაკი	საგნები	მოქმედება	მიმართება	ნიშანი
4	1445	178	106	73
5	1311	218	155	117
6	1175	293	219	114

საგნების შემჩნევის შემთხვევათა რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად კლებულობს; ოდნავ მატულობს მოქმედებათა დასახელების შემთხვევები; ხოლო მიმართებათა და ნიშანთა სიხშირის მაჩვენებლები განსაკუთრებით თვალსაჩინო ზრდას განიცდიან. აქედან ცხადი ხდება, რომ ბავშვი, მეტად რე ზუთი წლიდან, არა მარტო აღქმული მასალის ნიშანთა, არამედ მასში გამოსახულ მიმართებათა დიფერენციაციის უნარსაც სწრაფი ტემპით ავითარებს.

შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით ხშირად ლოგიკურ ან კაუზალურ მიმართებასთან გვაქვს საქმე. არა! ბავ-

შვის ყურადღება უფრო სივრცისა და ზოგიერთი სხვა ნაკლებ მნიშვნელოვანი მიმართების დადასტურებისაკენაა მიპყრობილი.

5. საინტერესოა გავერკვიოთ, თუ როგორ ვითარდება ჩვენს პერიოდში კერძოდ სივრცითი მიმართების უნარი. უეჭველია, რომ ნივთიერი მასალის დამუშავების შემთხვევაში სივრცითი მიმართების ობიექტივაციის საჭიროება განსაკუთრებით ხშირად უნდა იჩენდეს თავს და, მაშასადამე, მისი სწრაფი განვითარება პირველად სწორედ 4—8 წლის ასაკში უნდა წარმოებდეს.

ამ საკითხის გამოსარკვევად ნეკლილოვამ შემდეგი ცდები ჩაატარა: იგი აწოდებდა ბავშვს ექვს მუყაოს კვადრატს, რომელთაგანაც თითოეულში მოთავსებული იყო ორ-ორი ყრველმხრივ ერთნაირი, მაგრამ სხვადასხვა სივრცის ურთიერთ-მიმართებაში მყოფი კატის სურათი. (პირველ კვადრატში კატა A მარჯვნივ, კატა B მარცხნივ; მეორეში, პირიქით; მესამეში — A ზემოთ მარცხნივ, B ქვემოთ მარჯვნივ. მეოთხეში — A ქვემოთ მარცხნივ, B ქვემოთ მარჯვნივ, მეხუთეში — A ზემოთ მარჯვნივ B ქვემოთ მარცხნივ და მეექვსეში A ქვემოთ მარჯვნივ და B ზემოთ მარცხნივ). ბავშვს ეძლეოდა ერთ-ერთი ასეთი კვადრატთაგანი და ევალეზობდა, ექვს აღნიშნულ კვადრატს შორის მიწოდებული ნიმუშის შესატყვისი აერჩია. ცხადია, ბავშვის პასუხის სისწორე სავსებით იმაზე იქნება დამოკიდებული, შესძლებს იგი სივრცითი მიმართების ინდენტოფიკაციას თუ ეერა. მაგრამ ამ შემთხვევაში ამოცანა შედარებით მარტივია, რადგანაც მოცემული სურათები მარტო ერთი სივრცითი ნიშნის მიხედვით განსხვავდებიან ურთიერთისაგან.—თავისი ცდების მეორე სერიაში ნეკლილოვამ ცოტა უფრო გართულეულში ამოცანა მისცა ბავშვებს: კვადრატებში ჩახატული იყო ზელიანი ღოჭი და ზელიანი ჭიქა, მაგრამ ისე, რომ თითოეულ კვადრატში ჭიქასა და ღოჭს შორის ორის მხრივ განსხვავებული სივრცითი მიმართება იყო დაკული: ერთში — ღოჭი მარჯვნივ, ჭიქა მარცხნივ, მაგრამ ხელი ორივეს მარჯვნივ, მეორეში — ღოჭი მარცხნივ, ჭიქა მარჯვნივ, მაგრამ ხელი პირველს მარჯვნივ და მეორეს მარცხნივ, ამ პრინციპით ცხრა კვადრატი იყო შედგენილი. ამოცანის გადაჭრა აქ არა მარტო მოცემული ობიექტების სივრცითი მიმართების შემჩნევას მოითხოვს, არამედ მათი ნაწილებისასაც. მაშასადამე, იგი უფრო დიფერენცირებული დაკვირვების უნარს ჰგულისხმობს.

ცდების შედეგებიდან გამოიკვია, რომ პირველ სერიაში ოთხწლიანების 38% ვერცერთ ამოცანას ვერ სწყვეტს, ხოლო ყველა ამოცანის შეუცდომლად გადაჭრას ვერც ერთი ამ ასაკის ბავშვი ვერ ახერხებს. მეხუთე წელში მდგომარეობა იცვლება: ვერცერთ ამოცანას მხოლოდ 19% ვერ სწყვეტს, ხოლო ყველა ამოცანას უკვე 11% ჭრის შეუცდომლად. ექვსწლიანებიდან 80% ვერცერთს ვერ სწყვეტს, 34% კი ყველას. შვიდწლიანებიდან ვერცერთს — 40%, ყველას — 46%. რვაწლიანებიდან 0% — ვერცერთს და 69% — ყველას.

მეორე, უფრო რთული ცდების სერიაში შემდეგი რიცხვები იქნა მიღებული: ოთხწლიანებიდან 68% ვერ სჭრის შეუცდომლად ვერცერთ ამოცანას; ხუთწლიანებიდან — 16% ვერცერთს და ყველას — ვერცერთი %; ექვს წლიანებიდან ვერცერთს — 23%, და ყველა ამოცანას — 4%, შვიდწლიანებიდან ვერცერთს %, და ყველას 19%; დასასრულ, რვაწლიანებიდან ვერცერთს — 8% და ყველას 54%.

ამ რიცხვებიდან ნათლად ჩანს, რომ მეხუთე წლიდან დაწყებული სივრცითი მიმართების დიფერენციაციის განვითარებაც საკმაოდ სწრაფად მიდის წინ.

ბ. აპტიური მესხიერების მომზადება

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევაში თანდათანობით იზრდება გამოცდილების როლიც. ამისდა მიხედვით, მისი მესხიერების განვითარება ახალ მიმართულებას ღებულობს. ერთის მხრივ, იგი სულ უფრო და უფრო ფართოვდება და უფრო და უფრო დიფერენცირებული შინაარსის წარმოდგენათა რეპროდუქციის შესაძლებლობათ იძენს; მეორეს მხრივ, მიზანდასახულობის განვითარების ზეგავლენით, პასიური რეპროდუქციის გვერდით აქტიური მოგონებისა და დამახსოვრების უნარიც თვალსაჩინო მომწიფებას განიცდის. ეს პროცესი იმდენად შორს მიდის, რომ ჩვენი პერიოდის ბოლოს ბავშვს უკვე ძალა შესწევს, ამა თუ იმ მასალის ხანგრძლივი დამახსოვრება დაისახოს მიზნად და, მაშასადამე, თავისი მესხიერების მუშაობა მეტად თუნაკლებად აქტიურად წარმართოს.

2. თუ რამდენად თვალსაჩინო ცვლილებას განიცდის ორივე მხრით ბავშვის მესხიერება, ეს ნათლად ჩანს იმ ცდების შედეგებიდან, რომელიც ვ. შტერნმა თავის სამწლიანსა (2,11) და ხუთწლიან (5(5) ბავშვებზე ჩატარა. ამ შედეგების განხილვა ორივე პერიოდის ბავშვის შედარების და იმ წარმატების გათვალისწინების შესაძლებლობას გვაძლევს, რომელსაც ჩვენი პერიოდის ბავშვის მესხიერება აღწევს.

ავტორი ჯერ სურათს აჩვენებდა ბავშვს და შემდეგ, ნახულის აღწერას ავალბდა. პირველ ჩვენებას ბავშვები იმ წამსვე იძლეოდნენ როგორც კი სურათის დათვალიერებას მორჩებოდნენ, ხოლო მეორე ჩვენებას უმცროსი სამი დღის შემდეგ იძლეოდა და უფროსი რვა დღის შემდეგ.

გამოირკვა, რომ უმცროსი ბავშვი დამოუკიდებლად ჩვენებათა ძლიერ მცირე რაოდენობას იძლეოდა (5—6-ს), ხოლო გამოკითხვის შემდეგ—გაცილებით მეტს (35-ს: აქედან 30 სწორი იყო და 5 მცდარი). სამი დღის შემდეგ დამოუკიდებელ ჩვენებათა რიცხვი კიდევ უფრო შემცირდა (3—4) და მათ შორის ზოგიერთი შემცდარიც აღმოჩნდა, ხოლო დახმარების შემდეგ 37 ჩვენება იქნა მიღებული (აქედან 8 მცდარი).

აქედან ნათლად ჩანს, რომ სამი წლის ბავშვს აქტიური დამახსოვრებისა და მოგონების უნარი სუსტად ჰქონია განვითარებული. თუ ავიღებთ აქ მიღებულ ჩვენებათა საერთო რიცხვს და გავყოფთ მასზე დამოუკიდებლად მიღებულ ჩვენებათა რიცხვს, ხოლო ამას მესხიერების აქტიურობის კოეფიციენტად ჩავთვლით, უმცროსი ბავშვის კოეფიციენტად მეორეჯერ მოცემულ ჩვენებათა შემთხვევაში $3/37$, ე. ი. $0,08$ — მივიღებთ.

რაც შეეხება უფროს ბავშვს, პირველად მან 20 დამოუკიდებელი ჩვენების მიცემა შესძლო, ხოლო გამოკითხვის დახმარებით—67-სა (აქედან 20% მცდარი იყო); საინტერესოა, რომ რვა დღის შემდეგაც იგივე შედეგები იქნა მიღებული. მაშასადამე მისი მესხიერების აქტიურობის კოეფიციენტი რვა დღის შემდეგაც კი $\frac{20}{67} = 0,3$ უდრიდა.



რაც შეეხება მეხსიერების მოცულობას, როგორც ციფრებიდან ჩანს, ხუთი წლის ბავშვი ამ მხრივაც გაცილებით მაღლა დგას სამწლიანთან შედარებით.

ამრიგად უდაოა, რომ მიზანდასახულობის იდეის გავლენა მეხსიერებაზე არეშიც იჭრება და იქაც სათანადო ცვლილებებს იწვევს.

XII. აზროვნების განვითარება

ა. პრაქტიკული აზროვნება

1. სკოლის წინარე ასაკში ბავშვის აზროვნების თავისებურებაც საგრძნობ ცვლილებას განიცდის. განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ეს ლოგიკური აზროვნების სფეროში იჩენს თავს. რაც შეეხება პრაქტიკულ აზროვნებას, აქ წინსვლა, რამდენადაც არსებული გამოკვლევების მიხედვით შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, არსებითად იმავე ხაზით მიმდინარეობს, წინა პერიოდის ბოლოს რომ იქნა გამოკვეთილი.

ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემო, რომელიც შედარებით რთულ ამოცანებს აყენებს ბავშვის წინაშე (საშინაო-საყოფაცხოვრებო საქმიანობა, კონსტრუქციის თამაშის ფორმები და სხვა), გაცილებით უფრო ინტენსიურსა და მრავალმხრივ სტიმულაციას ჰქმნის მისი პრაქტიკული აზროვნებისათვის, ვიდრე წინა პერიოდის გარემო. ამიტომ გასაგებია, რომ, როგორც წინა თავშიც იყო აღნიშნული, მეოთხე წლის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების სტრუქტურა, ე. ი. ბავშვის, რომელიც წინამდებარე პერიოდის ფარგლებში იწყებს შემოსვლას, უფრო რთული ხდება, ვიდრე სტრუქტურა მესამე წლის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნებისა. ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში განვითარება, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ამ ხაზის შემდგომ გართულებაში მდგომარეობს. ეს ნათლად ჩანს ჩემი ხელმძღვანელობით წარმოებული ერთ-ერთი გამოკვლევიდან, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის პრაქტიკულ აზროვნებას ეხება.

2. ბავშვის წინაშე ყოველი მხრიდან დახშული რიკულებიანი გალიაა, რომელშიც შოკოლადის ნაჭერი მოჩანს. გალიას სახურავი აქვს, მაგრამ იგი დაკეტილია, და მისი ახლა არ შეიძლება. რიკულებს შუა ვიწრო მანძილია, ასე რომ ხელი არსად არ შეეტევა. გალიას ოთხ ადგილას (ყურებში) შედარებით მოზრდილი ნაჭერტები აქვს დატოვებული; მაგრამ ხელით შოკოლადის გამოღება არც აქედან შეიძლება. გალიის გვერდით ჯოხებია მოთავსებული (ჯერ ერთი, მერე რამოდენიმე — სხვადასხვა სიგრძისა). ბავშვის წინაშე ამოცანა დგება, გალიიდან შოკოლადის გამოღება მოახერხოს. მეთოდის პრინციპი აქაც იგივეა, რაც წინა პერიოდის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების შესწავლისას: ამოცანის გადაჭრის ხერხების შთაგონება და მათი შეცვლის აუცილებლობა; სათანადო განწყობის შექმნა და მისი დარღვევა, განწყობის განაწევრება. ახალი განსაკუთრებით ისაა, რომ ამოცანის გადასაჭრელად მრავალგვარი ხერხის გამოყენება შეიძლება და არცერთი მათგანის და-



ზმარებით ამოცანა ისე იოლად არ წყდება, როგორც წინა პერიოდის განმარტების შემთხვევაში: აქ ერთის მხრივ მოთმინებაა საჭირო და მეორეს მხრივ ხელის შეწყობა, მეორე მხრივ კი ტორული განვითარების საკმაოდ მაღალი დონე (ხელმარჯვეობა). ეს გარემოება შესაძლებლობას ჰქმნის, თვალყური ვადევნოთ, თუ რამდენად ხანგრძლივად შეუძლია ბავშვს დასახული მიზნის მიხედვით თავისი მოძრაობის რეგულაცია და რამდენად ახერხებს იგი თავისი ხელის მოძრაობების მიზანშეწონილ გამოყენებას. დასასრულს, რაც მთავარია, რამდენად შესწევს მას შექმნილი განწყობის დარღვევისა და მთავარი განწყობის ნიადაგზე დაქვემდებარებულ განწყობათა გაერთიანების ძალა. — მიუხედავად იმისა, რომ გამოკვლევა ჯერ დამთავრებული არ არის, მისი შედეგების გამოყენება ეხლაც შეიძლება. შესწავლილია სულ 28 ბავშვი (10 ოთხი წლის, 10 ხუთი წლის და 8 ექვსიდან რვა წლამდე).

რა ხერხს მიმართავს ბავშვი მიწოდებული ამოცანის გადასაწყვეტად? აღვნიშნავთ აქ მხოლოდ უმთავრესს. გამოირკვა, რომ ბავშვების ერთი ჯგუფი მარტო ხელით ცდილობს როგორმე შოკოლადის ამოღებას, ან მარტო ჯოხით. მეორე ჯგუფი — ჯერ მარტო ხელით და მერე მარტო ჯოხით, ან პირიქით. მესამე ჯგუფი — მარტო ხელით, მერე — მარტო ჯოხით, მერე კიდევ — რამდენიმე სხვა ხერხით (სახურავის ახდის ცდა, გალიის გადაბრუნების ცდა). შემდეგ, ჯგუფი სხვა გზას მიმართავს: ჯოხითა და ხელით ერთდროულად სარგებლობს, ან ორივე ჯოხით და ამავე დროს სხვა დამხმარე ხერხსაც მიმართავს (მაგ., სახურავის შემოწმება, ფსკერის გასინჯვა იმ მიზნით, რომ დარწმუნდეს, ხომ არ შეიძლება მისი მოძრაობა: ჯოხებს სცვლის: ხან ერთით ცდის, ხან მეორით).

ფსიქოლოგიური შინაარსის მიხედვით, ყველა ეს ხერხები შეიძლება სამად დავაჯგუფოთ: 1. მარტო ერთი ხერხის გამოყენების შემთხვევები. როგორც ჩანს, ბავშვი მოკლებულია უნარს, ერთხელ არჩეული განწყობა დაარღვიოს და მეორით შესცვალოს. ეს, რა თქმა უნდა, მისი პრაქტიკული აზროვნების განვითარების დაბალ დონეს ადასტურებს (სტატისტიკური განწყობა). 2. ერთი ხერხიდან მეორეზე გადადის; მაშასადამე მას განწყობის მოქნილობა ახასიათებს: იგი ადვილად ახერხებს ერთი განწყობის მეორით შეცვლას (დინამიკური განწყობა). აქ ორი მთავარი შემთხვევა გვაქვს: მარტო ერთხელ განწყობის შეცვლა და მერე ცდაზე ხელის აღება, და შეცვლა განწყობისა მრავალჯერ. მართალია, აქ განვითარების უფრო მაღალ დონესთან გვაქვს საქმე, მაგრამ ბავშვს ჯერ მაინც არ შესწევს ძალა, თავისი ქცევის განწყობები ერთი ძირითადი განწყობის ნიადაგზე გააერთიანოს: იგი ერთი განწყობიდან ისე გადადის მეორეზე, რომ პირველს მხედველობიდან უშვებს. 3. მესამე ჯგუფში საწინააღმდეგო მოვლენასთან გვაქვს საქმე: აქ რამდენიმე ხერხი ერთად იხმარება. ბავშვს თავიდანვე მხედველობაში აქვს მიზანი და თავის ხერხებს ერთი მეორის შემდეგ კი არ მიმართავს, არამედ ისინი ძირითადი განწყობის სისტემაში შეაქვს და ამრიგად განაწევრებული განწყობის შექმნის უნარს ააშკარავებს (განწყობის განა-



წევრება). რასაკვირველია, ქცევის ეს ფორმა წინანდელზე უფრო მიზანშეწონილია და, ჩვეულებრივ წარმატებითაც სრულდება.

ცხრ. 63 გვიჩვენებს, თუ როგორაა ქცევის ეს ფორმები ბავშვთა ხნოვანების მიხედვით განაწილებული. როგორც ვხედავთ, განწყობის სტატიკურობა — შედარებით რთული ამოცანის შემთხვევაში — ჯერ კიდევ ოთხწლიანების 50%-ს ახასიათებს: სამაგიეროდ, მეორე 50%-დან თითქმის ყველა (40%) დინამიკური განწყობის საფეხურზე დგას.

ცხრილი № 63 (%-ში)

განწყ. ფორმ.	4-5	5-6	6-8
სტატიკური	50	30	12
დინამიკური	40	40	25
განაწევრებული.	10	30	63

მაშასადამე, ისეთი შედარებით რთული ამოცანის შემთხვევებში, როგორსაც ჩვენი ცდის პირობებში აქვს ადგილი, ოთხწლიანი ბავშვი თავისი განწყობის განაწევრებას იშვიათად ახერხებს; ხუთწლიანებისათვის უფრო დამახასიათებლად დინამიკური (40%) და განაწევრებული (30 პროც.) განწყობა უნდა ჩაითვალოს, თუმცა მათ წრეში სტატიკური განწყობის მატარებლებიც მოიხაზება, ოღონდ უფრო იშვიათად, ვიდრე ოთხწლიანთა შორის (30%). დასასრულ, საგულისხმოა, რომ ჩვენი პერიოდის უკანასკნელ წლებში განაწევრებული განწყობის უნარი ბავშვების უმრავლესობას მოეპოვება (63%), მაშინ როდესაც სტატიკურ განწყობას თითქმის სულ აღარ აქვს ადგილი (12%).

განწყობის სათანადო განაწევრების უნარი ამოცანის რეგულატორული როლის გაძლიერებას უნდა მივაწეროთ. მაშასადამე, ჩვენი პერიოდის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების პროცესში იგივე ხაზი იჩენს თავს, რაც მისი განვითარების საერთო მიმდინარეობაში დავადასტურეთ.

ეს რომ ასეა, ამას ისიც ამტკიცებს, რომ მიწოდებული ამოცანის წარმატებითი გადაჭრის შემთხვევათა რაოდენობა თვალსაჩინოდ იზრდება ხნოვანობასთან ერთად: 4—5 წლიანთა შორის ამოცანას წარმატებით სჭრის ბავშვების 30%, 5—6 წლიანებიდან 40% და 6—8-დან უკვე 63%. უმჯობელია ეს იმით აიხსნება, რომ ბავშვის მოტორიკა პერიოდის ბოლო წლებში იმდენად მომწიფებულია, რომ მის საფუნქციოდ სუბიექტის მთელი ენერგია საჭირო აღარ არის, და ამიტომ მის დაქვემდებარებას დასახული მიზნის ობიექტური მოთხოვნისაღმდეგ ბევრი არაფერი უშლის ხელს.

ბ. ლოგიკური აზროვნება



1. ლოგიკური აზროვნების განვითარების ცენტრალურ პრობლემების გენეზისი წარმოადგენს: დანარჩენი ორი ფორმა ლოგიკური აზროვნებისა, მსჯელობა და დასკვნა, არსებითად იმაზე დამოკიდებული, თუ რამდენად მომწიფებული აქვს სუბიექტს ცნების აზროვნების უნარი. ეს რომ მართლა ასეა, ამაში წინა პერიოდის ბავშვის ლოგიკურ-ვერბალური აზროვნების გათვალისწინებამაც დაგვარწმუნა. ამიტომ აქ განსაკუთრებით ბავშვის ცნების ევოლუციაზე შევჩერდებით.

როგორც ვიცით, 2—4 წლის ბავშვის აზროვნებაში, ნამდვილი ცნების ნაცვლადმის თავისებურ სუროგატებს ვხვდებით. წინამდებარე პერიოდის ბავშვის აღქმის განწყევრებულობა ისე, როგორც მისი განვითარების საერთო ტენდენციის გათვალისწინებაც, გვაფიქრებინებს, რომ მნიშვნელოვანი ცვლილების დადასტურება მისი აზროვნების სფეროშიც უნდა იყოს შესაძლებელი. ენახთ, რაში მდგომარეობს ეს ცვლილება.

ნამდვილი ცნების ფორმით აზროვნება შემდეგ მომენტებს ჰგულისხმობს: წარმოდგენის ობიექტის ნიშანთა დიფერენციაციის, მათი აბსტრაქციის, აბსტრაქტიზებული ნიშანთა, სიტყვის მნიშვნელობის სახით, გაერთიანების, მისი განზოგადებისა და ახალი შინაარსების მიმართ გამოყენების უნარს. ნამდვილი ცნების შესახებ მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება ლაპარაკი, თუ რომ ყველა ეს ოპერაციები ცნობიერად წარმოებს, თუ რომ სუბიექტს შეუძლავთ თუ ნაკლებად სწორი ანგარიშის მოცემა შეუძლია მათ შესახებ. ამას მიტომ ვამბობ, რომ შესაძლოა „ცნებით“ სარგებლობა, მისი პრაქტიკული განცდა და ყველა აღნიშნული ოპერაციების წარმოება მოცემული გვექონდეს, მაგრამ ნამდვილი ცნების ლოგიკურ აზროვნებასთან მაინც არ გვექონდეს საქმე. ამ უკანასკნელისთვის მისი განცდა და პრაქტიკული გამოყენება, მისი სუბიექტური ფაქტიურობა კი არ არის სპეციფიკური, არამედ მისი ცნობიერება, მისი ობიექტური ფაქტიურობა ამიტომ, ყველა ზემოაღნიშნულ მომენტებს გარდა, ნამდვილი ლოგიკური ცნების აზროვნება თითოეული მათგანის ცნობიერებასაც ჰგულისხმობს, ე. ი. წარმოებული ოპერაციების დასაბუთებისა და აგრეთვე გამოყენებული ცნების განსაზღვრის უნარსაც, რამდენადაც ეს უკანასკნელი წმინდა გამოთქმის სიძნელესთან არ იქნება დაკავშირებული.

ცნების გენეზისის ნაყოფიერი შესწავლა ამ მომენტების გათვალისწინების გარეშე შეუძლებელია. ამიტომაც, რომ ჩვენი ექსპერიმენტული გამოკვლევა, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ცნების განვითარებას ეხება, მარტო ერთ-ერთი მომენტის გათვალისწინებით არ კმაყოფილდება და, ერთის მხრივ, მიწოდებული მასალის დაჯგუფების (ნიშანთა დიფერენციაციისა და განყენების შესაქმნელად), სახელდების, სახელის გამოყენებისა (აბსტრაქტიზებული ნიშანთა გაერთიანების უნარის შესამოწმებლად) და დასასრულ, განზოგადების ცდებს შეიცავს, ხოლო მეორეს მხრივ — რაც მთავარია — ამასთან ერთად ყველა წარმოებული ოპე-

რაციების დასახუთებისა და ბოლოს, თვითონ ცნების ლოგიკური განსაზღვრების ცდებს. პირველ სერიაში მოწმდება ცნების სახეისებრობის თვის საპირო ოპერაციების ფაქტურობა, ხოლო მეორეში — მათი გაცნობიერების მომწიფების დონე.

ჩვენ აქ არ შევჩერდებით თვითონ ცდების ტექნიკაზე: ამის შესახებ უკვე წინა თავში გვექონდა საუბარი, როდესაც 2—4 წლ. ბავშვის ლოგიკური აზროვნების შესახებ ვლაპარაკობდით. აქ მხოლოდ ამ გამოკვლევის იმ მთავარ შედეგებს გავეცნობით, რომელნიც ჩვენი პერიოდის ბავშვის აზროვნებას ახასიათებენ.

2. როგორ აჯგუფებენ ჩვენი პერიოდის ბავშვები მიწოდებულ მასალას, რომელიც, როგორც ვიცით, ფერით, ფორმით, სიდიდითა და ფერთა რიცხვით განსხვავებულ ელემენტებს შეიცავს? გამოირკვა, რომ ბავშვები, საზოგადოდ, დაჯგუფების შემდეგ ფორმებს მიმართავენ:

1. დაჯგუფება ერთი რომელიმე ნიშნის მიხედვით ხდება, ისე რომ სხვა ნიშნები ყურადღების გარეშე რჩება, რის გამოც თითოეულ ჯგუფში მარტო ამ ნიშნების მქონე, ხოლო სხვა ნიშნებით სრულიად განსხვავებული ფიგურები შედიან (მაგალ., ფერადი ფიგურები ერთად, უფერული ერთად, მიუხედავად მათი ფორმისა და სიდიდის სხვადასხვაობისა). დაჯგუფების ამ ფორმისათვის დამახასიათებელი აღმოჩნდა შეუძლებლობა ერთხელ შედგენილი ჯგუფების სხვა ნიშნის მიხედვით ახალ ქვეჯგუფებად განაწილებისა. უეჭველია, ამ შემთხვევაში ცდის პირს მთლიანის განუწყვერბელი წარმოდგენა აქვს, რომელიც მის ცნობიერებაში ან მარტო ერთი ნიშნით (ფერით), ან მარტო მეორით (ფორმით) არის წარმოდგენილი, და ამიტომ ერთი და იგივე ნიშნით აღბეჭდილი ობიექტების სხვადასხვა ჯგუფებში მოთავსება მისთვის შეუძლებელი ხდება. ეს მხოლოდ მაშინ იქნებოდა, მოსახერხებელი, რომ ობიექტი არა მარტო თავისთავად, არამედ მისთვისაც რამდენიმე სხვადასხვა ცალკეული ნიშნის მატარებელი ყოფილიყო: მაშინ იგი ერთი ნიშნის მიხედვით მას ერთ ჯგუფში შეიტანდა და მეორის მიხედვით მეორეში.

II. დაჯგუფება იმავე მთლიანი განუწყვერბელი წარმოდგენის ნიადაგზე, მაგრამ იმ განსხვავებით, რომ ცდის ხელმძღვანელის რამოდენიმე დამხმარე კითხვის შემდეგ მოსახერხებელი ხდება, ცდის პირმა ცალკეული ნიშნების მიხედვით დაიწყოს დაჯგუფების წარმოება. ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე განვითარების გარდამავალი საფეხური დგას, რომელზეც სუბიექტს ცალკეულ ნიშანთა აბსტრაქციის უნარი ჯერ მხოლოდ ემბრიონალურ მდგომარეობაში აქვს.

III. დაჯგუფება ორის ან მეტი ცალკეული ნიშნის პროვოცირებული აბსტრაქციის ნიადაგზე: ცდის პირი, მაგალ., დიდს ფერად ფიგურებს. ერთად აწყობს და პატარა ფერადს ერთად, დიდ უფერულს ერთად და პატარა უფერულს ერთად. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ბავშვი ამ შემთხვევაში რამდენიმე ნიშნის აბსტრაქციასა და სიმულტანურად ცნობიერებაში მათს ხანგრძლივ დაცვას ახერხებს. მაგრამ ცდის პირი დაჯგუფების ამ ფორმას მხოლოდ მას შემდეგ მიმართავს, რაც ცდის ხელმძღვანელი სათანადო ნიმუშს აჩვენებს

მას, ან საგანგებოდ შერჩეული შთაგონებითი კითხვებით დაეხმარება. ნიშანთა აბსტრაქციის უნარი, როგორც ჩანს, აქ გაცილებით მეტადაა განვითარებული, ვიდრე დაჯგუფების წინა ფორმის შემთხვევაში (აქ ორისა და მეტი ნიშნის მიხედვით ხდება შედარება და დაჯგუფება, იქ კი მხოლოდ ერთი ნიშნის მიხედვით). მაგრამ იგი ჯერ კიდევ არ არის იმდენად მომარგებული, რომ სუბიექტს თავიდანვე მისი აქტუალიზაცია შეეძლოს.

IV. დაჯგუფება ორის ან მეტი ცალკეული ნიშნის სპონტანური აბსტრაქციის ნიადაგზე: დაჯგუფების პრინციპის არჩევა თავისუფლად ხდება, რის გამოც ხელმძღვანელის დახმარება აღარაა საჭირო. აქ, მამასადამე, განვითარების უმაღლეს დონესთან გვაქვს საქმე, რომელიც განსაკუთრებით ზრდადარულებული ადამიანისთვისაა დამახასიათებელი.

ცხრ. 64 გვიჩვენებს, თუ რა სიხშირითაა სხვადასხვა ხნოვანობის ბავშვთა შორის დაჯგუფების ეს ფორმები განაწილებული. ცხრილიდან ნათლად

ცხრილი № 64 (% ში)

დაჯგუფ. ფორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	23	0	0	11	0
II	55	33	8	6	0
III	22	67	76	83	81
IV	0	0	16	0	19

ჩანს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის დაჯგუფების მესამე ფორმაა დამახასიათებელი. ეს იმას ნიშნავს, რომ მას რამდენიმე ნიშნის აბსტრაქციის უნარი იმდენად მაინც აქვს განვითარებული, რომ სათანადო დახმარების შემდეგ მისი აქტუალიზაცია შეეძლოს, მაგრამ იმ დონემდე მაინც არა აქვს მომწიფებული, რომ მისი გამოყენება სპონტანურად მოახერხოს. ამ უკანასკნელს მხოლოდ 7-8 წლიანთა მცირე რაოდენობა (19%) თუ ახერხებს.

მაგრამ მართლა ნამდვილ აბსტრაქციასთან გვაქვს აქ საქმე, თუ კონკრეტ ნიშანთა უბრალო გამოცალკევებასთან, რომელიც ცნების განვითარების პრიმიტიულ საფეხურებზეც გვხვდება? ამ საკითხზე, პასუხს იძლევა ცხრ. 65 და 66, რომელთაგანაც პირველი განზოგადების შედეგებს შეიცავს, ხოლო მეორე — წარმოებული დაჯგუფების დასაბუთების ფორმებს. განზოგადების ცდებში ბავშვს ჩვეულებრივ მასალასთან ერთად ახალი, მართო რაიმე ნიშნით მსგავსი, ხოლო სხვა მხრივ ფენოტიპურად სრულიად განსხვავებული ობიექტებიც ეძლევა. ამოცანა იმაში მდგომარეობს, შეძლებს თუ არა ცდის პირი ამ განსხვავებული ობიექტის შეტანასაც გეომეტრიული ფიგურების იმ ჯგუფში, რომელსაც იგი თავისი ნიშნის მიხედვით ეკუთვნის. მაგალ., ბავშვმა დაჯგუფება ექსპერიმენტული მასალა ფორმისა და სიდიდის მიხედვით. მის წინაშე გეომეტრიულ ფიგურათა შორის, ვთქვათ, საათო-ცაა. თუ ვიგულისხმებთ, რომ მან ჯგუფები მართლა ფორმისა და სიდიდისა

ნიშანთა ცნობიერი განყენების ნიადაგზე ააგო, მაშინ მოსალოდნელია, რომ იგი საათსაც ადვილად მოუნახავს შესაფერის ჯგუფს (მოზრდილი მრგვალი ფიგურები).

აღმოჩნდა, რომ ბავშვები, მას შემდეგ რაც ამოცანის მოთხოვნილებას გაიგებენ, მისი გადაწყვეტის სამს განსაზღვრულ ფორმას იძლევიან: 1) სრულიად ვერ ახერხებენ ჰეტეროგენულ ობიექტთა გეომეტრიული ფიგურების სათანადო ჯგუფებში მოთავსებას. 2) ამოცანას სჭირან მხოლოდ ცდის ხელმძღვანელის ხანგრძლივი დახმარებით. 3) ამოცანას სჭირან ცდის ხელმძღვანელის მცირეოდენი დახმარების შემდეგ. 4) ამოცანას სჭირან დამოუკიდებლად.

როგორც ცხრილიდან ჩანს (ცხრ. 65), ჩვენი პერიოდის დასაწყისში (4—5 წელში) მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება: ბავშვების 50% საკმაოდ თავისუფლად სჭირს განზოგადების ამოცანას; ხოლო შემდეგ წლებში განვითარება თავის საბოლოო დონეს აღწევს (7—8 წლის ასაკში უკვე ბავშვების 100% ახერხებს ჰეტეროგენულ საგანთა შესაფერის ჯგუფებში მოთავსებას).

ცხრილი № 65

განზოგად. ფორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	43	0	0	0	0
II	53	50	14	16	0
III	0	25	43	58	40
IV	0	25	43	26	60

ამ შედეგების ახსნა სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, თუ არ აღვთარებდით, რომ მასალის დაჯგუფებას ბავშვი მთლიანი შთაბეჭდილების მიხედვით კი არა, სათანადო ნიშანთა განყენების გზით აწარმოებს.

შეგნებულად იყენებს ბავშვი ამ ოპერაციას, თუ არა, ეს იქედან ჩანს, თუ როგორ ასაბუთებს იგი თავის დაჯგუფების სისწორეს. როდესაც ცდის პირს ვეკითხებით, თუ რატომ სწორედ ამ ჯგუფში ათავსებს ამა თუ იმ ფიგურას, იგი თავისი ქცევის დასაბუთების შემდეგ ფორმებს იძლევა. I. ვერ ახერხებს დასაბუთებას („არ ვიცი“, გვიპასუხებს); II. მხოლოდ მსგავსების ფაქტს აღნიშნავს („აქ ყველა ასეთებია“-ო, ამბობს); III. ასახელებს მარტო ერთ ნიშანს (მაშინ როდესაც ჯგუფი ორი ნიშნის მიხედვით არის შედგენილი. „მიტომ რომ აქ დიდებია“-ო, ამბობს, თუმცა დიდები სხვა ჯგუფებშიც მოიპოვება. უნდა ეთქვა, მაგალ., „აქ დიდი სამკუთხედებია“), ანდა ორივეს, მაგრამ მას შემდეგ, რაც ცდის ხელმძღვანელი შთაგონებითი კითხვების საშუალებით უწევს მას დახმარებას. IV. თავისუფლად და სწორად ასაბუთებს.

უეჭველია, პირველი ორი ფორმა დასაბუთების უძლურებას ამტკიცებს; იგი 3—4 წლიანისთვის აღმოჩნდა დამახასიათებელი, ხოლო ჩვენს პერიოდში

— თუ მეხუთე წელს არ მივიღებთ მხედველობაში — ასეთი რამ იშვიათად გვხვდება. სამაგიეროდ, ორი უკანასკნელი ფორმა, რომელიც აბსტრაქციის შეგნებულობის ფაქტს ადაქტურებს, სულ უფრო და უფრო ხშირი ხდება; მიუხედავად ამისა, იგი არცერთ ასაკში არ აღწევს ისეთ დონეს, რომ ბავშვების უდიდესი უმრავლესობისთვის ჩაითვალოს დამახასიათებლად, ყოველ შემთხვევაში, სიმპტომატურად უნდა მივიჩნიოთ, რომ შეიღწლიანების 44% უკვე სწორი დასაბუთების თავისუფლად მოცემას ახერხებს (ცხრ. '66).

ცხრილი № 66

დასაბუთ. ფორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	60	12	0	8	0
II	20	38	17	8	14
III	20	50	50	67	42
IV	0	0	33	17	44

ამრიგად ნათელი ხდება, რომ ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ნიშანთა აბსტრაქციის უნარი თანდათანობით მწიფდება და ბოლო წლებში უკვე საკმაოდ მაღალ 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 ჩვეულებრივი, ბუნებრივი ქცევის მთავარ განმსაზღვრელ ფაქტორად ჩაითვალოს. ყოველ შემთხვევაში, 7—8 წლ. ბავშვის განვითარება ისეთ დონეზე მიიწვდება, რომ სულ მცირედი დროა საჭირო, რათა გარდატეხა მოხდეს და აბსტრაქციის უნარის შეგნებული, თავისუფალი გამოყენება დაიწყოს.

ასეთია ცნებებით აზროვნების განვითარების ერთი პირობა. როგორც ვხედავთ, ჩვენი პერიოდის ტენდენცია მისი მომწიფების დასრულებისაკენ არის მიმართული.

3. მაგრამ ცნებისათვის მარტო ნიშანთა ანალიზის უნარი არ კმარა. განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა მათ სინთეზსა და მას ახალის, არა თვალსაჩინო, არა კონკრეტი ობიექტის (იდეური ობიექტის) იდეის შექმნას აქვს, როგორ უვითარდება ბავშვს ამის უნარი, ეს ჩვენს სახელდების ცდებში ირკვევა.

ბავშვს ამოცანა ეძლევა, თითოეულს მის მიერ შედგენილ ჯგუფს ან თვითონ მისცეს რაიმე სახელწოდება ანდა ამ მიზნით ცდის ხელმძღვანელის მიერ მოწოდებული სახელი გამოიყენოს. თვითონ სახელწოდების მიცემა ჯერ კიდევ არ ამტკიცებს, რომ ცდის პირი ამ სახელწოდების სახით აბსტრაქტიზირებულ ნიშანთა სინთეზს გულისხმობს. შესაძლებელია, ჯგუფებს მან ესა თუ ის სახელწოდება მოუნახოს, მაგრამ თითოეული სახელის მნიშვნელობად ან მთლიანის კონკრეტ წარმოდგენას ჰგულისხმობდეს ანდა რომელსამე ცალკე ნიშანს. მასასადამე, ცდა ისე უნდა მოეწყოს, რომ ეს საკითხი საბოლოოდ გამოირკვეს. ამიტომ სახელდების ცდებს ჯერ უშუალოდ არჩეული



სახელის (სიტყვის) სწორი გამოყენების ცდები სდევს თან და შემდეგ სიტყვის განზოგადების ცდები. მას შემდეგ რაც გამოყენებული ცდების საშუალებით ირკვევა, რომ ახალი სიტყვა ბავშვს შეთვისებული აქვს და მას ყოველთვის შესაფერისი ჯგუფის აღსანიშნავად ხმარობს, აუცილებელი ხდება, შემოწმდეს, რას ჰკულისხმობს იგი მის მნიშვნელობად. ამ მიზნით მას ამოცანა ეძლევა, მიცემულს ახალს მასალაში, რომელიც არა მარტო ახალს გეომეტრიულ ფიგურებს შეიცავს, არამედ ნამდვილ საგნებსაც, ისეთები აირჩიოს და ცდის ხელმძღვანელს მიაწოდოს, რომ ამ უკანასკნელის მიერ დასახელებული ახალი სიტყვის საშუალებით შეიძლებოდეს აღინიშნოს (მაგალ., „ამომირჩიე ამ მასალაში სამი ედეზა და ოთხი ხრამი“. უნდა გვახსოვდეს, რომ ძველ მასალაზე ეს სიტყვები ბავშვს უკვე შეთვისებული ჰქონდა). ამოცანის გადაჭრა ორი გზით შეიძლება, ან მთლიანი წარმოდგენის იდენტიფიკაციის გზით (მაგალ., ნეგრების ერთ-ერთი ტომი ქოლგას დამურას უწოდებს), ანდა სათანადო ნიშნების სიტყვის მნიშვნელობად აზროვნების გზით. პირველ შემთხვევაში უეჭველია, დიფუზიური აღქმის სუბიექტურ მსგავსებასთან გვექნებოდა საქმე, ხოლო მეორე შემთხვევაში — საერთო ნიშნების გამოყოფის, მათი სინთეზისა და ამ უკანასკნელის სიტყვის მნიშვნელობად გაგების უნართან, ე. ი. იმასთან, რასაც ნამდვილი ცნების სწორი გამოყენების შემთხვევებში აქვს ადგილი.

როგორც ცხრილიდან ჩანს (ცხრ. 67), სახელდების უნარი ბავშვების უმრავლესობას სწორედ ჩვენს პერიოდში უმწიფდება, და საგულისხმოა, რომ გარდატეხის ხანად აქაც მეტხუთე წელი გვევლინება (3—4 წლ. 44% და 5—6 წლ. ერთბაშად 82%).

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ სახელდების შემთხვევებში სიტყვის მნიშვნელობად ყველა ბავშვები ერთსა და იმავეს გულისხმობდნენ. პირიქით, განსხვავება ბავშვთა შორის საგრძნობი აღმოჩნდა: 1) ზოგი მათგანი სიტყვის მნიშვნელობად მთელ ჯგუფს ჰკულისხმობს, და არა ჯგუფის ცალკე ეგზემპლარებს. 2) ზოგიერთს ახალი სიტყვა ცალკე ეგზემპლარებზეც გადააქვს, მაგრამ, ჩვეულებრივ, შეცდომით, რადგანაც მის მნიშვნელობად მარტო ერთი ნიშანი მიაჩნია. 3) დასასრულ, ზოგიერთს ახალი სიტყვების მნიშვნელობა სწორად ესმის, ე. ი. მისი ხმარების დროს ორივე ნიშანი აქვს მხედველობაში.

ცხრილი № 67

ასაკი	სახელწოდებ. შემთხვევები
3-4	44
4-5	82
5-6	90
6-7	62
7-8	90

თუ როგორაა სიტყვის გაგების ეს ფორმები სხვადასხვა ასაკის წარმომადგენელთა შორის განაწილებული, ამაზე არ შევჩერდებით, რადგანაც წინა-



მდებარე საკითხის გამოსარკვევად განზოგადების ცდების შედეგებს უფრო ამაომწურველი მნიშვნელობა აქვთ, და ამ ცდების შედეგები მე-68 ცხრილში მოცემული.

ცხრილი № 68

განზოგად. ფორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	33	55	22	24	16
II	22	45	55	24	0
III	0	0	23	40	84

როგორც ვხედავთ, აქ ამოცანის გადაჭრის სულ სამი ფორმაა აღნიშნული. I ფორმა იმ შემთხვევებს შეიცავს, როდესაც ბავშვი მხოლოდ ცდის ხელმძღვანელის დახმარებით ახერხებს ახალი სიტყვის ახალ ობიექტზე გადატანას; მაგრამ მაშინაც ან მთლიანი შთაბეჭდილებით ხელმძღვანელობს და ან ერთ-ერთი ნიშნის დადასტურებით. II ფორმა: ბავშვი სწორად ახერხებს განზოგადებას, მაგრამ როდესაც დასაბუთებას სთხოვ, თუ რატომ უწოდებს ამ ახალ ობიექტსაც იმავე სახელს, რასაც ჩვეულებრივს გეომეტრიულ ფიგურებს, თავის პასუხში იგი პირველის, უფრო დაბალი ფორმის საფეხურზე გადადის. მაშასადამე, შეგნებული განზოგადების უნარს იგი ჯერ კიდევ მოკლებულია. III ფორმა უკვე სრულიად დამთავრებულია და შეგნებული განზოგადების შემთხვევებს შეიცავს. აქ სიტყვა იმთავითვე განსაზღვრულ ნიშანთა კომპლექსის სიმბოლოს წარმოადგენს. ამიტომ გასაგებია, რომ მისი გადატანა ყველა ობიექტზე ადვილად ხერხდება, თუ, რასაკვირველია, ეს უკანასკნელი ამავე ნიშნების მატარებელიცაა. საგულისხმოა, რომ ამ კატეგორიის ცდის პირები ხშირად თვითონაც, ცდის ხელმძღვანელის თხოვნის გარეშეც, ასაბუთებენ, თუ რატომ მიაჩნიათ ესა თუ ის ობიექტი, მაგალ., „ედეზად“, და არა „ხროუთ“.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, პირველი ორი ფორმის შემთხვევათა რიცხვი ხნოვანობის წინსვლასთან ერთად მცირდება. სამაგიეროდ, უკანასკნელი ფორმა, 5 წლიდან მოყოლებული სულ უფრო და უფრო ხშირად გვხვდება და 7-8 წლისათვის უკვე 84% აღწევს.

დასასრულ, უნდა შევჩერდეთ განსაზღვრების ცდების შედეგებზე. ახერხებს თუ არა ბავშვი ახალი სიტყვის განსაზღვრებას, ეს იმაზე დამოკიდებული, თუ რამდენად ცნობიერად ხმარობს იგი მას. ცნების მომწიფების დონის დასახასიათებლად ამ ცდის შედეგებს განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვთ — მით უმეტეს, რომ განსაზღვრებას აქ საგრძნობ სიტყვიერ სიძნელეთა გადალახვა არ უხდება: ამოცანა მოითხოვს, რომ ცდის პირმა სიტყვის მნიშვნელობაში გაერთიანებული ორი ნიშანი ერთად დაასახელოს (მაგ., „ედეზა



არის ფერადი წრებები“). უეჭველია, ის ამას მხოლოდ მაშინ შესძლებს, თუ რომ აბსტრაქტულ ნიშანთა სინთეზს სრულის ცნობიერებით ხმარობს. ახალი სიტყვის მნიშვნელობად.

ცდების მიმდინარეობაში გამოირკვა, რომ განსაზღვრების ხუთი განსხვავებული ფორმა იჩენს თავს: I) ბავშვი სრულიად არ ცდილობს განსაზღვრების მოცემას: იგი ან სულ არაფერს ამბობს ცდის ხელმძღვანელის შეკითხვაზე და ან უარყოფითს პასუხს იძლევა: „არ ვიცი“-ო. II) განსაზღვრება მართო ერთი ნიშნის დასახელებით ამოიწურება, უმეტეს ნაწილად ემოციონალურად აღბეჭდილი ნიშნის, ანდა ისეთი ნიშნის დასახელებით, რომელსაც არავითარი კავშირი არა აქვს მოცემული სიტყვის სპეციფიკურ მნიშვნელობასთან (მაგ., „ედება ყველაზე ლამაზი ფორმა“, ან „ედება — სათამაშო ქაღალდს ჰქვია“). III) განსაზღვრება ნიშნების დასახელებით, რომელიც მართლა იგულისხმება სიტყვის მნიშვნელობად, მაგრამ ეს ნიშნები ცალკადაც დასახელება: ხან ერთი, ხან მეორე, მაგრამ არასდროს სინთეტურად არ ერთიანდება, მიუხედავად ცდის ხელმძღვანელის ხანგრძლივი დამხმარე კითხვებისა. განსაზღვრების სამივე ამ ფორმის შესახებ უნდა ითქვას, რომ აქ სიტყვის შინაარსად ყოველ შემთხვევაში ნიშანთა სინთეზი არ არის ცნობიერად ნაგულისხმევი. სამაგიეროდ, შემდეგი ორი ფორმა ისეთია, რომ მათი მოცემა მხოლოდ ასეთი სინთეზის ნიადაგზეა შესაძლებელი. IV) განსაზღვრება ორივე ნიშნის დასახელების საშუალებით ხდება, მაგრამ არა იმთავითვე და დამოუკიდებლად, არამედ დამხმარე კითხვების შემდეგ და, დასასრულ, V) განსაზღვრება დამოუკიდებლად ორივე ნიშნის დასახელებას იძლევა.

ცხრილი № 69

განსაზღვრ. ფორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	100	0	18	1	11
II	0	78	27	28	0
III	0	0	18	0	11
IV	0	0	0	28	33
V	0	0	9	21	33

ცხრ. 69 გვიჩვენებს, რომ პირველი ორი ფორმის შემთხვევები ასაკის წინსვლასთან ერთად სულ უფრო და უფრო ეშვითად გვხვდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ სიტყვის მნიშვნელობად მთლიანი კონკრეტი წარმოდგენის გულისხმობა ჩვენი პერიოდისათვის თანდათანობით იკვეთება. სამაგიეროდ, თავს იჩენს აბსტრაქტულ ნიშანთა ცნობიერი სინთეზის უნარი, რომელიც ნაწილობრივ ექსპერიმენტატორის კითხვების იმპულსით იწყებს ფუნქციონებას (IV ფორმა) და ნაწილობრივ—სრულიად დამოუკიდებლად (V ფორმა). მართალია, ცალკადაც არცერთი მათგანი არ არის ჩვენი პერიოდის რომელიმე ასაკის ბავშვთა უმრავლესობისთვის დამახასიათებელი, მაგრამ რადგანაც ორივე ერთისა და იმავე ფუნქციის მოწოდების ფაქტს ადასტურებს, საგულისხმოა, რომ 7—8 წლიანთა შორის 66%-ის სიხშირით გვხვდება.

4. იმისათვის, რომ ნათელი შეიქნეს წინამდებარე პერიოდში ბავშვის აზროვნების განვითარების ტენდენცია, 7—8 წლის ბავშვთა დახასიათებით, ე. ი. იმ ასაკის დახასიათებაზე, რომელიც ჩვენი პერიოდისა და ახალი პერიოდის მიჯნაზე დგას. რა უნდა ითქვას ზემოაღნიშნული შედეგების მიხედვით 7—8 წლიანი ბავშვების აზროვნების შესახებ?

როგორც დავინახეთ, მიწოდებული მასალის დაჯგუფებას ორი ნიშნის მიხედვით დამოუკიდებლად ამ ასაკის ბავშვების მხოლოდ 19% ახერხებს, ხოლო მცირედენი დახმარების შემდეგ — დანარჩენი 81%-იც. როდესაც ამის შემდეგ მათ წინაშე უკვე შედგენილ ჯგუფებში ახალის პეტეროგენული-სა, მაგრამ ამავე ორი ნიშნის მქონე ობიექტების განაწილების ამოცანა დგება, დამოუკიდებელი სწორი გადაწყვეტილების შემთხვევებს ბავშვების 60% იძლევა, ხოლო დახმარების შემდეგ — დანარჩენი 40%-იც. ამ შედეგებს რომ დასაბუთების ცდათა შედეგებიც დავუმატოთ, მაშინ სურათი სრულიად ნათელი შეიქნება. ჩვენ დავინახეთ, რომ გამოცდილი ბავშვების 44% სრული შეგნებით სჭრის ზემოაღნიშნულ ამოცანებს, ხოლო 42% ექსპერიმენტატორის სტიმულაციის შემდეგ იჩენს ამ შეგნებას. ყველაფერი ეს იმას ნიშნავს, რომ ცნობიერის, განზრახული ანალიზის ან აბსტრაქციის უნარი 7—8 წლიანების დიდ უმრავლესობას აქვს განვითარებული, მაგრამ იმდენად ჯერ კიდევ არაა, რომ მას ყველა შემთხვევაში დამოუკიდებელი აქტივაციის ძალა შესწევდეს. მაშ, ცხადია, რომ საკმარისია, ბავშვის ასაკობრივი გარემო იმ მხრივ შეიცვალოს, რომ ცნობიერი აბსტრაქციის ამოქმედების მოთხოვნილება წამოაყენოს, რათა იგი მალე დამოუკიდებელი მოქმედების დონეზე ავიდეს.

ენახოთ ეხლა, რა მდგომარეობაში აქვს ბავშვს აბსტრაქტიზებულ ნიშანთა სინთეზის უნარი? როგორც ვიცით, ამ საკითხზე სახელდების, განზოგადებისა და განსაზღვრების ცდები იძლევიან პასუხს. სახელდებას გამოცდილ შვიდ-რვა წლიანთა 90% ახერხებს, ახალ სახელთა განზოგადებას — თითქმის ამდენივე (84%). მაგრამ როდესაც მათ წინაშე განსაზღვრების ამოცანა დგება, სრულიად დამოუკიდებლად სწორ პასუხს მხოლოდ 33% იძლევა და ექსპერიმენტატორის სტიმულაციის შემდეგაც — ამდენივე (33%). მაშასადამე, აქაც შეიძლება ითქვას, რომ ცნობიერი ლოგიკური სინთეზის წარმოების უნარი უკვე იმდენად აქვს 7—8 წლიანთა უმრავლესობას (66%-ს) მომწიფებული, რომ საკმარისია გარემომ ამ ფუნქციის სათანადო სტიმულაცია მოახდინოს, რომ მან მალე დამოუკიდებელი მოქმედების ძალა შეიძინოს.

ამნაირად, ჩვენი პერიოდის მთავარ მონაბოვარს აზროვნების განვითარების სფეროში ცნებათა შექმნის ძირითადი პირობის, აბსტრაქციის გზით ანალიზისა და ცნობიერი სინთეზის ფუნქციათა მომწიფება შეადგენს. ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემო ისეთია, რომ იგი ბავშვის აზროვნებას ლოგიკურ ცნებათა საშუალებით ხელმძღვანელობას არ ავალდებს. ამიტომ 4—8 წლის ასაკში ცნებითი აზროვნება სახელმძღვანელო როლს არ ასრულებს. მაგრამ მისი პირობები ისეთი მაინცაა, რომ ბავშვი, განსაკუთრებით კონსტრუქციის თამაშის პირობათა შემოქმედების, ობიექტური აუცილებლობის ფაქტს ეცნობა და მისი ზეგავლენით თანდათანობით თავისი აზ-

როვნების საფუძვლების ახალ სტრუქტურისადაც ახდენს. საკმარისია, შევხედეთ ასაკობრივი გარემო სათანადოდ შეიცვალოს, რომ რამოდენიმე ხნის შემდეგ აზროვნების ახალმა სტრუქტურამ ხელმძღვანელი როლი იკისროს, და ბავშვმა ცნებებით აზროვნება დაიწყოს. ეს ცვლილება სკოლის ასაკის პერიოდში მოხდება.

5. რაც შეეხება ბავშვის ლოგიკური აზროვნების სხვა ფორმებს, მსჯელობასა და დასკვნას, მათი განვითარების საგანგებო განხილვაზე აქ არ შევჩერდებით. როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, მათთვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა ცნებით აზროვნებას აქვს, და, მაშასადამე, მათი პირობების მომწიფება ცნებით აზროვნების მომწიფების კვალობაზე ხდება. რამდენადაც ცნებით აზროვნება ჯერ კიდევ მხოლოდ მომზადების პროცესში იმყოფება, მსჯელობისა და დასკვნის უნარი, რომელიც ლოგიკური აუცილებლობის იდეას ჰგულისხმობს, ჯერ კიდევ არ აქვს ჩვენი პერიოდის ბავშვს დაპყრობილი. მაგრამ უეჭველია, რომ ობიექტური აუცილებლობის იდეის შექრა მის ცნობიერებაში, რაც, როგორც ვიცით, პირველად ჩვენს პერიოდში იწყება, თანდათანობით მოამზადებს მასში ნიადაგს ლოგიკური მსჯელობისა და დასკვნის ოპერაციებისათვის. რომ ეს ასეა, ამას ახალი გამოკვლევებიც ამტკიცებენ, რომელთა მიხედვითაც ბავშვის აზროვნების პრიმიტიული საფეხური, ტ რ ა ნ ს დ უ ქ ე ც ი ს ე ტ ა ბ ი, 7—8 წლისათვის სრულდება, და ლოგიკური აუცილებლობის დაუფლების ხანაც სწორედ ამ დროიდან იწყება.

87442

ДЕРЖАВНА
НАУКОВ. БІБЛІОТЕКА
І. КОРОЛЕНКО Харків
№ 719002
25/11 1988

5. [7-00]



გეგმვის 1948

რედაქტორი - **ა. ნათაძე**

კორექტორი **მ. ჯანდიერი**

გადაეცა წარმოებას 22/VII 47 წ. ხელმოწერილია დასაბეჭდად 21/XI 47 წ. ტირაჟი 3000.
შე 13743. ანაწყოების ზომა 7x11. სასტამბო თაბახი 21¹/₄. სააღრ.-საგამომცემლო 26,55.
სტამბის შეკვეთა № 233. გამომცემლობის შეკვეთა № 25.

სტალინის სახელობის თბილისის სახელმწ. უნივერსიტეტის გამომცემლობის სტამბა, მარის ქ., 1

