

დიმიტრი უზნაძე

შრომები

ტომი V

1967

15

151.7

უ 286

ს ა რ ე დ ა ქ ც ი ო კ ო ლ ე გ ი ა :

საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის წევრ-კორესპონდენტი რ. ნათაძე

პროფ. ზ. ხოჯავა,
პროფ. ა. ფრანგიშვილი,
პროფ. ი. ბუღალავა,
პროფ. ვლ. ნორაკიძე,

პროფ. ა. ფრანგიშვილის საერთო რედაქციით

V ტომის რედაქტორი პროფ. რ. ნათაძე

რ ე ლ ა ჭ ტ ო რ ი ს ა ბ ა ნ

წინამდებარე ტომი მოიცავს დ. უზნაძის ორ ნაშრომს — „ბავშვის ფსიქოლოგიას“ და „სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგიას“. „ბავშვის ფსიქოლოგია“ ავტორმა პირველად გამოსცა ცალკე წიგნად 1947 წელს (უნივერსიტეტის გამომცემლობაში). ამჟამად ნაშრომის ტექსტი იბეჭდება უცვლელად. ტექსტს ბოლოს დართული აქვს „შენიშვნები“ იმ ავტორთა ნაშრომების სახელწოდებებით, რომლებსაც ეყრდნობა ტექსტი. ტექსტის სათანადო ადგილებშიც შეტანილია ავტორთა გვარები, რომლებსაც გულისხმობდა „ბავშვის ფსიქოლოგიის“ ავტორი. ეს შენიშვნებიც თვით ავტორმა შეადგინა ოცდაათიან წლებში, მაგრამ მათი გამოქვეყნება წიგნის პირველი გამოცემისას ვერ მოხერხდა სხვადასხვა ტექნიკური მიზეზის გამო. ბუნებრივია, ტექსტში მოგვიხდა იმ ადგილების მოძებნა, რომელსაც ეხებოდა თითოეული შენიშვნა და ამ ადგილას სქოლიოს სათანადო ნომრის ჩასმა.

რაც შეეხება მეორე ნაშრომს — „სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგიას“, იგი, ერთი მონაკვეთის გარდა („ადამიანის ქცევის ფორმები“), არ ყოფილა გამოქვეყნებული, რადგან ავტორს ი გ ე ა რ მ ი ა ჩ ნ დ ა დ ა ს რ უ ლ ე ბ უ ლ ა დ. ამ დიდი მნიშვნელობის მქონე ნაშრომის აღდგენა მოგვიხდა როგორც ავტორის შავი ნაწერების, ისე ავტორის ნებართვით მანქანაზე გადაბეჭდილი ცალკე ნაწილები-სა და პარაგრაფების მიხედვით. ნაშრომის ცალკე თემები იწერებოდა სხვადასხვა დროს — ზოგი 1933—1934 წწ., ზოგი კი („ადამიანის ქცევის ფორმები“) 1940 წ. ამიტომ ნაშრომის ზოგ ნაწილში გამოყენებულია უფრო გვიანდელი, ზოგში კი უფრო ძველი ლიტერატურა. ნაშრომისათვის მთლიანი სახის მიცემა ავტორს არ დასცალდა. ს ა ბ ო ლ ო ო რ ე დ ა ქ ც ი ა ა მ ტ ე ქ ს ტ ი ს ა თ ვ ი ს ა ვ ტ ო რ ს ა რ გ ა უ კ ე თ ე ბ ი ა, გარდა ერთი განაყოფისა „მეხსიერების შესახებ, სათაურით „რეპროდუქციული პროცესები“, რომელიც თითქმის მთლიანად რედაქტირებული იყო თვითონ ავტორის მიერ. სამწუხაროდ, მანქანაზე გადაბეჭდილ ნაწილში ხშირად გამოტოვებული იყო ავტორთა გვარები, სქოლიოები, ზოგჯერ წიგნის სათაურიც, გამოცემის წელი, ხშირად დასახელებული ნა-

შრომის სათაური არ იყო ზუსტად მოყვანილი. ჩვენ შესაძლებლობისამებრ დავაზუსტეთ ყველა ადგილი, სათანადო ბიბლიოგრაფიულ ცნობებზე დაყრდნობით, მაგრამ რამდენიმე ადგილას ეს ვერ მოხერხდა — ნაგულისხმევი ნაშრომი და მისი ავტორი გამოტოვებული დარჩა. ზოგან გამოტოვებულია დასახელებული წიგნის გამოცემის წელი, რადგან არ ვიცით წიგნის რომელი გამოცემით სარგებლობდა ავტორი.

ნაშრომის პირველი თავი — „ადამიანის ქცევის ფორმები“ გამოქვეყნდა 1941 წელს თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის შრომების მე-17 ტომში. მას ბავშვის ფსიქოლოგიისაგან დამოუკიდებლად დიდი ზოგად ფსიქოლოგიური ღირებულება აქვს. ავტორი მას დიდ მნიშვნელობას აძლევდა თავისი ფსიქოლოგიური კონცეფციის თვალსაზრისით.

არ შეიძლება არ აღინიშნოს, რომ ამ ნაშრომის ტექსტის აღდგენაში განსაკუთრებით ბევრი იმუშავა ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის თანამშრომელმა ე. ნეფარიძემ.

ბ ა ვ ა ვ ა ნ ა
ფ ა ნ ა მ ა მ ა ნ ა

წინასიტყვაობა 1947 წლის გამომცემისათვის

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 განსახკომების სისტემაში, ეს ინტერესი ჩვენში ათეული წლების განმავლობაში პედოლოგიური, ყალბმეცნიერული ძიების ნიადაგზე კმაყოფილდებოდა. ბავშვის ფსიქიკური განვითარების კანონზომიერებათა ნამდვილი მეცნიერულ-ფსიქოლოგიური შესწავლა მაშინ მხოლოდ გამონაკლისის სახით თუ წარმოებდა. შევხვდებოდით 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 პედაგოგიკაში ანტიმეცნიერული ბურჟუაზიული პედოლოგიის შეხედულებათა და პრინციპთა უკრიტიკო გადმოტანა, პედოლოგიისა, რომელიც ექსპლოატატორულ კლასთა ბატონობის შენარჩუნების მიზნით ამოცანას ისახავდა და ემტყიებინა ექსპლოატატორულ კლასთა და „უმალღეს რასათა“ საგანგებო ნიჭიერება და არსებობის განსაკუთრებული უფლებები, და, მეორე მხრივ, მშრომელი კლასებისა და „დაბალი რასების“ ფიზიკური და გონებრივი განწირულობა, ამიტომ ჩვენ განსაკუთრებული სიფხიზლით უნდა მოვპყრობოდით ე. წ. „პედოლოგიის“ თეორიისა და პრაქტიკის ცრუმეცნიერულ დებულებებს, მეტადრე „პედოლოგიის“ მთავარ „კანონს“ — „კანონს“ ბიოლოგიური და

სოციალური ფაქტორების, მემკვიდრეობისა და რაღაც უცვლელი გარემოს გავლენით ბავშვების ბედის ფატალისტური განსაზღვრულობის შესახებ“. ჩვენ შევეცადეთ თავიდან აგვეშორებია „პედოლოგიის“ ეს საბედისწერო შეცდომები.

ერთი სიტყვით, ჩვენ ვცდილობდით ბავშვის ფსიქოლოგია-კეშმარიტ მეცნიერულ საფუძვლებზე აგვეგო. ხოლო რამდენად მოვახერხეთ ეს, ამაზე, იმედი გვაქვს, დაკვირვებული მკითხველი მიგვითითებს.

1/XII—1947 წ.

ა ვ ტ ო რ ი

ბავშვის ფსიქოლოგიის საბანი 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 ვეღარ ვიტყვით: იგი უკვე სულიერი არსებაა, რომელიც გარკვეულად ადამიანის სპეციფიკური ნიშნებით ხასიათდება. მაგრამ ამის მიუხედავად, უდავოა, რომ მასსა და ზრდადასრულებულ ადამიანს შორის მაინც თვალსაჩინო განსხვავება არსებობს. იმისათვის, რომ ბავშვმა ბოლოს და ბოლოს, ზრდადასრულებულის საფეხურს მიაღწიოს, მან განვითარების საკმაოდ გრძელი გზა უნდა განვლოს.

რასაკვირველია, ამ გზის გათვალისწინება ძალიან საინტერესოს, მაგრამ საკმარისად რთულ ამოცანას შეადგენს, და ამიტომ ადვილი გასაგებია, რომ არა ერთი დარგი არსებობს მეცნიერებისა, რომელიც ამ ამოცანის თავის 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 განვლის, სანამ იგი ზრდადასრულებულის საფეხურს მიაღწევდეს.

თანამედროვე მოზრდილი ადამიანის სპეციფიკურ თავისებურებას შეგნებული ცხოვრების უნარი შეადგენს. მისთვის ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი იმწამსვე უშუალოდ როდი ცდილობს თავისი მოთხოვნილებების 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 პირო-

ბებში მისთვის ხელსაყრელი. შეგნებული ცხოვრების უნარი სწორედ ამაში მდგომარეობს.

აღსანიშნავია, რომ ადამიანის ცხოვრებაში ეს უნარი წამყვანი როლის შესრულებას შედარებით გვიან იწყებს. ყოველ შემთხვევაში, უდავოა, რომ, სანამ ეს მოხდებოდეს, განვითარების საკმაოდ გრძელი გზა უნდა იქნეს განვლილი. და აი, ბავშვის ფსიქოლოგიის ამოცანას ადამიანის ცხოვრების სწორედ 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 სკოლაში, 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: დაკვირვებას ბუნებრივ პირობებში და დაკვირვებას ხელოვნურ პირობებში. როდესაც დაკვირვების საგნად რაიმე მოვლენაა დასახული, რომელიც მკვლევარის მონაწილეობის გარეშე ჩნდება და იცვლება, მაშინ დაკვირვების პირველ სახესთან ვვაქვს საქმე. მაგრამ, როდესაც მკვლევარი თვითონ ქმნის ან სცვლის პირობებს, რომელშიც ესა თუ ის მოვლენა ჩნდება და ვითარდება, და მის დაკვირვებას ამ პირობებში აწარმოებს, ჩვენს წინაშე ხელოვნური დაკვირვება. ც და ა ნ ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ ი დგას. დაკვირვების პირველ სახეს მარტივად დაკვირვებას უწოდებენ, ხოლო მეორეს — ც და ა ნ ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ ს.

ბავშვის ფსიქოლოგიის მთავარ მეთოდს დაკვირვება წარმოადგენს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ქცევის შესასწავლად ყველაზე უფრო ხელსაყრელი მასალა თითქოს მაშინ უნდა გვეძლეოდეს, როდესაც ეს ქცევა ბუნებრივ პირობებში მიმდინარეობს.

ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვის დამკვირვებელნი განსაკუთრებული ენერჯით იმას კი არ აღევენებენ თვალყურს, რაც ყოველდღიურსა და ბავშვისათვის ჩვეულებრივსა და დამახასიათებელ მოვლენას წარმოადგენს, არამედ სრულიად პირიქით: ისინი ყველაზე მეტი ხალისით სწორედ არაჩვეულებრივსა 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 ხდებოდა. ასეთი მასალა შეიძლება საინტერესო იყოს თავისი იშვიათობის მხრივ ან რომელიმე კერძო ბავშვის ინდივიდუალურ თავისებურებათა შესასწავლად; მაგრამ იმის გასაგებად, თუ რას წარმოადგენს ბავშვობის ხანის მოცემული პერიოდი საზოგადოდ, რა ძალები ახასიათებს მას და რა თანმიმდევრობით და რა პირობებში ვითარდებიან ეს ძალები, — ამის გასათვალისწინებლად ასეთი მასალა თითქმის ვერავითარ დახმარებას ვერ გავვიწევს.

ამრიგად, ბავშვის ფსიქოლოგიის განზრახვებს ყველაზე უფრო ის მასალა ეთანხმება, რომელიც თითოეული ასაკისათვის დამახასიათებლის, ჩვეულებრივი სიტუაციის. ე. ი. ასაკობრივი სიტუაციის, პირობებში გვხვდება. მაშასადამე, ჩვენი მეცნიერების მთავარ მეთოდს ბავშვის ქცევის სწორედ ამგვარ პირობებში დაკვირვების წარმოება შეადგენს.

ბუნებრივად იბადება საკითხი, თუ რა კონკრეტუი 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 პრაიერი¹ 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, ბოლოს და ბოლოს, 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 ახლა მთელ თავის ცხოვრებას როდი ატარებს მომვლელთან და მომვლელის დახმა-

რებით, არამედ. უმეტეს წილად, უიმისოდ, სხვა წრეში, მისგან დამოუკიდებლად. გასაგებია, რომ მისი ქცევის ყოველმხრივი და მულტიპლადაკვირვება ამიერიდან სრულიად შეუძლებელი ხდება. ამიტომ, 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. ერთ-ერთ ასეთ მეთოდს ფოტოგრაფიული დაკვირვების მეთოდი წარმოადგენს².

დაკვირვების მეთოდის ერთ-ერთს 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 საკითხებს შეიცავს და, ამრიგად, შესაძლებლობას იძლევა — ბავშვის ქცევის უამრავ შემთხვევათა შორის იმთავითვე სათანადო შერჩევა მოხდეს და ამით 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 შემთხვევანა და მოკიდებული: 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 მიიწევს 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 შესასწავლი ობიექტის პირობებს და აკვირდება, თუ რა ხასიათის ცვლილებები იჩენს ამის გამო თავს. ამიტომ სრულიად ბუნებრივია, რომ მას შემდეგ, რაც მეცნიერებაში ე. წ. ექსპე-

რ ი მ ე ნ ტ ი შეიჭრა, მისი განვითარება არაჩვეულებრივ სწრაფი ნაბიჯით წავიდა წინ.

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

პირველ ხანებში ყველა იმ ექსპერიმენტს, რომლებსაც ბავშვის მეცნიერებაში მიმართავდნენ³, თითქმის მხოლოდ ფიზიოლოგიური ექსპერიმენტის ხასიათი ჰქონდა. შემდეგში ამავე სარბიელზე ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი უ რ ი ექსპერიმენტის გამოვიდა. ერთი ავტორის თქმით, „ვერც ერთი საქმის მცოდნეს ვერ გამოეპარება, რომ დღეს ჩვენ ბავშვის ფსიქოლოგიაში ახალი ფაზის წინ ან ნაწილობრივ უკვე ახალ ფაზაში ვდგავართ, რომელშიც ექსპერიმენტია გაბატონებული“⁴. და მართლაც, განსაკუთრებით მეოცე საუკუნეში, ბავშვის მეცნიერების განვითარება უკვე მტკიცედ დაუკავშირდა ექსპერიმენტული მეთოდების გამოყენების შესაძლებლობას⁵.

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

ვ. შტერნი ასეთ პასუხს იძლევა ამ საკითხზე: „ზოგიერთი მნიშვნელოვანი შედეგის მიუხედავად, ძნელია ვიფიქროთ, რომ ექსპერიმენტი აღრეული ბავშვობისათვის ოდესმე ისეთსავე მნიშვნელობას მოიპოვებს, როგორც მას სასკოლო ასაკის ბავშვობისათვის აქვს. ამას თავისი შინაგანი და გარეგანი მიზეზები მოეპოვება: ურთიერთ გაგებისა და მკვიდრო კონტაქტის დამყარების სიძნელე ექსპერიმენტორსა და ბავშვს შორის, სწრაფი დაღლილობა, ინტერესის სისუსტე და ყურადღების წინასწარ გაუთვალისწინებელი რჩევა; დასასრულ, 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 კ ვ ლ ე ვ ი ს მ ი ზ ნ ი თ იქნება ნაწარმოები“⁶.

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 ფუნქციის 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 იზოლაციას ცდილობს; მერმე იგი ხელოვნურად უქმნის მას ამა თუ იმ პირობას, რათა ამ უკანასკნელის გავლენის ხასიათი და მიმართულება გაიგოს. ამრიგად, მთლიანად გამოყოფა და ხელოვნურ პირობებში ჩაყენება — ის ორი ძირითადი მოთხოვნილებაა, რომელიც ყოველგვარი ექსპერიმენტის სპეციფიკურ ნიშნად უნდა ჩაითვალოს. იბადება საკითხი: თუ რომ ასეა, რა უნდა მოგვცეს 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. პ ი რ ო ბ ი თ ი რ ე ფ ლ ე ქ ს ე ბ ი ს მეთოდოლოგია, რომელიც ბავშვის მიმართ პირველად კ რ ა ს ნ ო გ ო რ ს კ ი მ გამოიყენა და ამჟამად ამერიკაში განსაკუთრებით ბ ი ჰ ე ე ი ო რ ი ს ტ უ ლ ი ფსიქოლოგიის წარმომადგენლების მიერ იხმარება, ბავშვის ქცევის ელემენტარული ფიზიოლოგიური მექანიზმების შესახებ საგულისხმოდ 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 იხმარებიან და ცხოველთა ფსიქოლოგიების მიერ არიან დამუშავებულნი. ძირითადი აზრი ამ მეთოდებისა ისაა, რომ ამოცანა, რომლის გადაჭრაშიც ესა თუ ის სუბიექტი მტკიცედაა დაინტერესებული, ყველა შესაფერისი ძალების ამოძრავებებს იწვევს. მაშასადამე, ამ სუბიექტის ძალების შესახებ ის წ ა რ მ ა ტ ე ბ ა უნდა იძლეოდენ ამომწურველ ცნობებს, რომელსაც იგი ამოცანის გადაჭრისას აღწევს. ამიტომ ამ მეთოდების ჩჯუფს ხშირად წ ა რ მ ა ტ ე ბ ი ს ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ (Leistungsexperiment) უწოდებენ⁵⁷.

ამ მეთოდთა საუკეთესო ნიმუშს ვ. კ ე ლ ე რ ი ს ცდები იძლევა, რომელიც მან შიმპანზე-გონიერების შესასწავლად დააყენა⁵⁸. 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 მალა 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 რაზედმე 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 მოთხოვნია, რომელიც ამ შემთხვევაში აუცილებლად უნდა იყოს დაკმაყოფილებული, ეს ისაა, რომ ცდისპირმა ყველა ძალის 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. კ. ბიულერთან ერთად ჩვენც შეგვეძლო გვეთქვა, რომ „ყოველ შემთხვევაში, ექსპერიმენტატორის უპირველესი ზრუნვა იქეთ უნდა იყოს მიმართული, რომ მან საჭირო ამოძრავებელი ძალები მართლა გამოიწვიოს და მათ მთლიანი მიმართულება მისცეს, რათა შემდგომ ცდისპირის შეცდომა ან მარცხი უსამართლოდ მისი ძალების ვითომდა სისუსტით არ ახსნას“². თავისთავად იგულისხმება, რომ ყოველი საშუალება უნდა იქნეს გამოყენებული, რათა ცდის მიმდინარეობაში ცდისპირის ინტერესი არ მოდუნდეს.

მაგრამ იმისათვის, რომ ამ მეთოდმა სანდო შედეგები მოგვცეს, მარტო ეს კი არაა საკმარისი. საქმე ისაა, რომ კიდევ რომ იყოს ცდისპირში მაქსიმალური ინტერესი ამოცანის წარმატებით გადაჭრის მიმართ აღძრული, ეს კიდევ არ იძლევა გარანტიას, რომ იგი ყველა თავისი ძალის ამოძრავებას შესძლებს; და ეს მიტომ, რომ ძალების ამოძრავება მარტო შინაგან მისწრაფებაზე, მარტო ტენდენციაზე როდია დამოკიდებული, არამედ, განსაკუთრებით, იმ სიტუაციაზედაც, რომელშიც ეს ტენდენცია კონკრეტი მოთხოვნების სახეს ღებულობს. 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 დამწყვდეული მხეცის ქცევა გვიანტერესებს და ის საკითხი, თუ როგორ გადასჭრის იგი განსაზღვრულ ამოცანას ოთახის სიტუაციაში? რა თქმა უნდა, შეიძლება ესეც იყოს საინტერესო; მაგრამ ჩვეულებრივს 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 გვქონდეს 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 გვქონდა საუბარი, ამ შემთხვევაში საგრძნობლად იქნა შემცირებული.

მაგრამ როგორაა მოსახერხებელი ამ ძირითადი მეთოდოლოგიური მოთხოვნების 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 ავალებს. 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 მოცემული სიტუაციის ნიადაგზე, ბავშვში შესაფერისი განწყობა უნდა აღმოცენდეს. თუ ეს განწყობა არ არის, მაშინ არც ამოცანის გადაწყვეტის შესაძლებლობა ცდასთან გვექნება საქმე. ეს განწყობა ბავშვის რომელიმე კონკრეტული მოთხოვნებისა და მისი ასაკისათვის ბუნებრივი სიტუაციის ერთ-ერთ ზემოქმედების ნიადაგზე ჩნდება. თუ მიზნად ბავშვის ქცევის ექსპერიმენტული გზით გათვალისწინება გვაქვს დასახული, უწინარეს ყოვლისა, მასში სათანადო განწყობის შექმნაზე უნდა ვიზრუნოთ. ეს კი მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება მოსახერხებელი, თუ ცდის-

პირს ისეთ პირობებში ჩაეყენებთ, როგორშიც მას მისი ასაკის ბუნებრივი სიტუაცია აყენებს და გარკვეული ამოცანების საკუთარი ძალღონით გადაწყვეტას ავალებს.

მაშასადამე, ცდის დაყენებისას ბავშვის ასაკობრივი სიტუაცია საკმარისად უნდა გვქონდეს შესწავლილი, რათა შესაძლებლობა გვქონდეს ისეთი პირობები შევუქმნათ, როგორთა ნიადაგზეც, ჩვეულებრივ, მისი ბუნებრივი განვითარების პროცესი მიმდინარეობს. მხოლოდ მონაცემ შემთხვევაშია მიწოდებული ამოცანის გადაჭრის შესაძლებლობის განწყობის აღმოცენება მოსალოდნელი. მოკლედ: ექსპერიმენტის ნაყოფიერებისათვის ცდისპირში ამოცანის საკუთარი ძალებით გადაჭრის განწყობა უნდა იქმნეს გამოწვეული, რათა 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. თავისთავად 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 გამომდინარეობს: 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 მოიპოვებინან, რომელნიც მას თანდაყოლილი აქვს, მთელი მისი სიცოცხლის განმავლობაში სტერეოტიპული სახით მეორდებიან და, მაშასადამე, სიტუაციის გართულების ზეგავლენით განვითარებას არ განიცდიან. ასეთებად უნდა ჩაითვალოს ბავშვის რეფლექსები, ინსტიქტები და ე. წ. გამომხატველი მოძრაობები, მაგალ., მიმიკური და პანტომიმიკური ცვლილებები. არსებობს ექს-

პერიმენტის ცალკე ჯგუფი, რომელიც ქცევის ასეთ ფორმებს იკვლევს და რომელსაც კ. ბიულერი გამოწვევის ექსპერიმენტს (Auslösungsexperiment) უწოდებს. უეპველია, 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 ანგარიშგაუწვევლად გაცილებით უფრო გაბედულად შეიძლება, ვიდრე იმ შემთხვევებში, როდესაც საქმე განვითარებაში მყოფი ძალებისა და მექანიზმების შესწავლასთან გვაქვს. ამ რეაქციების ფორმათა ექსპერიმენტული შესწავლისათვის სრულიად საკმარისი იქნება, თუ ისეთ გამლიზიანებელთ ვამოქმედებთ ცდისპირზე, რომლებთანაც ისინი ჩვეულებრივ უცვლელად არიან დაკავშირებული. თუ რომ ცდისპირს, მაგალითად, ახალდაბადებულ ბავშვს მართლა აქვს ესა თუ ის რეფლექსი, იგი უთუოდ თავს იჩენს. როგორც კი სათანადო გამლიზიანებელი იმოქმედებს მასზე.

3. შემარიგებელი მეთოდები. იმ უდიდესი უპირატესობის გვერდით, რომელიც 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 ბუნებრივობაც იქნებოდა დაცული. ასეთ ცდათა შორის განსაკუთრებით საგულისხმოდ ლაზურსკის ბუნებრივი ექსპერიმენტი და ე. წ. პიაჟეს კლინიკური მეთოდი უნდა ჩაითვალოს.

1) ე. წ. ბუნებრივი ექსპერიმენტის იდეა პირველად ფსიქოლოგმა ა. ფ. ლაზურსკიმ წამოაყენა¹⁰. ამ მეთოდის ძირითად არსს იგი შემდეგნაირად განმარტავს: „ტერმინი (ბუნებრივი ექსპერიმენტი) მე შემომაქვს კვლევის იმ განსაკუთრებული ხერხე-

ბის აღსანიშნავად, რომელთაც საშუალო ადგილი უკავიათ, ერთი მხრივ, გარე ობიექტურ დაკვირვებასა და, მეორე მხრივ, — იმ ლაბორატორულს, ხელოვნურ ექსპერიმენტს შორის, რომელიც ამჟამად ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის სახელწოდებითაა ცნობილი... საკითხის გასაშუქებლად მოვიყვანოთ რამოდენიმე მაგალითი. წარმოვიდგინოთ, რომ გამოსაკვლევი გვაქვს მოძრაობათა თავისებურებანი, მაგალ. სხვადასხვა პირის მოძრაობათა სისწრაფე და კოორდინაცია — რათა მათი ურთიერთთან შედარება მოვახერხოთ და მათი ინდივიდუალური ფიზიონომია გავარკვიოთ. ამ მიზანს სხვადასხვა 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 დღეის 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“.

„მეორე მხრივ, შეიძლება ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის მეორე იქნეს გამოყენებული. შეიძლება აიძულო ცდისპირი რაც შეიძლება სწრაფად დასვას ფანქრით წერტილები ან ხმამაღლა იანგარიშოს, ან მრავალჯერ ზედიზედ გაიმეოროს სიტყვათა ერთი და იგივე რიგი და სხვ. — მაშ აქ განსაკუთრებულ ხელოვნურ ხერხთან გვაქვს საქმე, რომლის დახმარებითაც რომელიმე ფსიქიკური პროცესის იზოლაცია ხდება და იგი ამ იზოლაციაქმნილი სახით იკვლევა“.

„მაგრამ მესამე გზაცაა შესაძლებელი და იგი შემდეგში მდგომარეობს: მოწაფეთა დაკვირვებისას მათი მეცადინეობის დროს, მაგალითად, მოძრაი 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 ადევნოთ, თუ რას და როგორ კითხულობენ ბავშვები, მალე შესძლებთ ინდივიდუალურ თავისებურებათა მთელი რიგი დაადასტუროთ. ზოგს უყვარს კითხვა, ზოგს არა, ზოგი ზღაპრებს აძლევს უპირატესობას, ზოგი მსუბუქ ბელეტრისტი-

კას, სახუმაროს ან იუმორისტულ მოთხრობებს, ზოგი — პოპულარულ-მეცნიერული შინაარსის სერიოზულ წიგნებს და ზოგი კიდევ — მოთხრობებს, რომელთაც თავის შინაარსად ყოფა-ცხოვრების თავისებურებები აქვს აღებული. იგივე შეიძლება ითქვას თამაშის შესახებაც: არის თამაში, რომელშიც განსაკუთრებით მკაფიო გამოხატულებას ჰპოულობს ბავშვის შემოქმედება, ინიციატივა ანდა — პირიქით — მისი შთაგონებადობა. წამბაძველობა. ყველა ამდაგვარი რთული გამოვლენა 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 ცდისპირი განსაზღვრულს, წინასწარ შესწავლილ პირობებში ჩააყენოთ, რომელნიც მასში ამა თუ იმ პროცესს, ამა თუ იმ რეაქციას გამოიწვევენ... აი, სწორედ ეს შესაძლებლობაა... რომ ამ შემთხვევაში დიდ ნაბიჯს 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 გამოკრევეული, 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 ანალიზი. ეს ხდება შემდეგნაირად: ჯერ დგება ბავშვის ზოგადი დახასიათება, ირკვევა სათანადოდ შერჩეული მასალის ნიადაგზე მისი ტემპერამენტი, მისი ნებელობის და ემოციის სფერო, მისი ზნეობრივი და სოციალური გრძობები, 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, ბოლოს და ბოლოს, ნათელი ნდება, 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 „შეკრებილობითს მეთოდისას“ (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 შეკრებილობითს მეთოდისას, მას სხვა მიზნები აქვს — სახელდობრ, შეტად თუ ნაკლებად ყოველმხრივი გამოკრევევა (исследование) 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 ქარაქტე-

როლოგიური მიზნით. გარდა ამისა, მას უეჭველად აქვს ზოგიერთი პრინციპული მნიშვნელობის ნაკლიც, რომელიც თვითონ ლაზურსკიმაც აღნიშნა: 1. ცალკე ფუნქციების გამოცალკევება ბუნებრივი ექსპერიმენტისათვის გაცილებით უფრო დიდ სიძნელეს წარმოადგენს, ვიდრე ლაბორატორიული ექსპერიმენტისათვის და 2. თითქმის სრულიად შეუძლებელი ხდება მისი დახმარებით მიღებული მასალის მათემატიკური დამუშავება.

2) თანამედროვე ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში საკმაოდ ცნობილია აგრეთვე ერთ-ერთი თავისებური მეთოდური ხერხი, რომელსაც მისმა ავტორმა ე. პიაჟემ კლინიკური მეთოდი უწოდა. მისი მიხედვით, გარდა დაკვირვების მეთოდისა, რომელსაც მრავალი უხერხულობა ახლავს თან, შეიძლება სხვა გზაც იქნეს გამონახული. „ესაა მეთოდი კლინიკური შემოწმებისა, რომელსაც ჩვეულებრივ ფსიქიატრი ხმარობს, როგორც დიაგნოზის საშუალებას... კლინიკური შემოწმება ექსპერიმენტის ხასიათს ატარებს, რამდენადაც კლინიკისტი პრობლემებს აყენებს, იმუშავებს ჰიპოთეზებს, სცვლის ქვემდებარე პირობებს და, დასასრულ, ამოწმებს თავის ჰიპოთეზებს იმ რეაქციებთან დაკავშირებით, რომელთაც იგი ავადმყოფში მასთან საუბრის საშუალებით იწვევს. მაგრამ კლინიკურ შემოწმებას პირდაპირი დაკვირვების მომენტიც ახასიათებს, რამდენადაც კარგი კლინიკისტი... ანგარიშს უწევს მთელს გონებრივ კონტექტს ნაცვლად იმისა, რომ მსხვერპლი გახდეს „სისტემატურ შეცდომათა“, როგორც ეს ხშირად ემართება წმინდა ექსპერიმენტატორს¹¹. ავადმყოფის დიაგნოზისათვის კლინიკისტს იმ დროს განმავლობაშიც შეუძლია იმუშაოს, როდესაც მის წინაშე, მაგალითად, განდიდების მანიის არც ერთ შემთხვევას არა აქვს ადგილი. რომ არსებობდეს ავადმყოფური სინდრომების დიფერენციალური ტესტები, მაშინ იგი ამ უკანასკნელთა დახმარებას მიმართავდა, მაგრამ ასეთი რამ არ არსებობს და ამიტომ კლინიკისტი იძულებულია შემდეგი ხერხი გამოიყენოს:

1) იგი საუბარს იწყებს ავადმყოფთან და თითოეულს მის პასუხს, რომელსაც შეიძლება რაიმე კავშირი ჰქონდეს ავადმყოფურ იდეასთან, გაფაცვიცებით 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 გამოკითხვა შეადგენს: ექსპერიმენტატორი საუბარს მარ-

თავს ბავშვთან იმ მიზნით, რომ მისი შეხედულების, მისი მსოფლ-მხედველობის თუ მისი აზროვნების თავისებურებათა შესახებ შესა-ტყვისი მასალა მოიპოვოს. თავისთავად იგულისხმება, ამ გამოკითხ-ვას შემთხვევითი ხასიათი არა აქვს: იგი მკვლევარის წინაშე მდგა-რი პრობლემის ნიადაგზე აღმოცენდება და მთელს თავის მიმდი-ნარეობაში იმ მოსაზრებით ან წინასწარი ჰიპოთეზით წარიმართე-ბა, რომლის მართებულობის შემოწმებაც მიზნად არის დასახული.

თვითონ პიაჟეც აღნიშნავს, რომ ამ მეთოდით კვლევის წარ-მოება ადვილი არაა და რომ ეს დიდ გამოცდილებას მოითხოვს: „შე ვფიქრობ, ამბობს ავტორი, რომ ერთი წლის ყოველდღიური პრაქტიკა მაინცაა საჭირო, რათა თავიდან აიშორო ის აუცილებე-ლი უმწეობა, რომელსაც ამ მეთოდის პირველი გამოყენებისას გრძნობო“... კარგი ექსპერიმენტატორი ორს ხშირად შეურიგე-ბელ თავისებას 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 შემო-წმებულ იქნეს“. დიდ სიძნელეს წარმოადგენს, თუ რა ღირებულე-ბას მიანიჭებ ბავშვის პასუხებს: შეცდომა იქნება ყველას თანაბრად მაქსიმალური ან თანაბრად მინიმალური მნიშვნელობა მიაწერო და, მეორე მხრივ, არა ნაკლები შეცდომა იქნება, თუ იგულისხმება, თითქოს ყველაფერი, რასაც ბავშვი გეუბნება, ცნობიერების ერთ-სა და იმავე პლანზეა მოსათავსებელი. პირიქით, კლინიკური მეთო-დის ძირითადი არსი იმაში მდგომარეობს, რომ მნიშვნელოვანი უმ-ნიშვნელოაგან გაარჩიო და თითოეული პასუხი შესატყვისი გონებ-რივ კონტექსტში მოაქციო¹².

იმისათვის, რომ ბავშვის პასუხების ნამდვილი ღირებულება გა-იგო, იმისათვის, რომ ისინი მართლა დამასასიათებლად სცნო ბავ-შვისათვის, პიაჟეს მიხედვით, შემდეგი კრიტერიუმებია აუცილებე-ლი: 1. ერთისა და იმავე ასაკის ბავშვების ჩვენებათა ერთნაირობა, 2. ერთისა და იმავე ასაკის ბავშვის აზროვნების ევოლუცია, 3. ფაქ-ტი, რომ ორიგინალური ჩვენება, რომელსაც ბავშვი იძლევა, მაშინ-ვე როდი იკარგება, არამედ ორგანულად ეზრდება მის ახალ გამოც-დილებას, 4. შთაგონებისადმი წინააღმდეგობის გაწევა და 5. ერ-თისა და იმავე შეხედულების დადასტურება იმავე ბავშვის მახლო-ბელ წარმოდგენათა რიგში¹³.

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 გამართო.

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 საკმაოდ განვითარებული, ე. ი. არა უადრეს 3—4 წლისა. პირველი წლები, როდესაც ბავშვის მთავარი ფუნქციების ჩასახვა და გარკვეული განვითარება ხდება, კლინიკური მეთოდისათვის სრულიად ხელმიუწვდომელია. გამოუსადეგარია იგი ისეთ შემთხვევებშიც, როდესაც რაიმე მიზეზის გამო ბავშვსა და მკვლევარს შორის მეტყველებითი კონტაქტის დამყარება მოუხერხებელია. მეორე მხრივ, კლინიკური მეთოდი მხოლოდ ისეთი საკითხების გამოსაკვლევად გამოდგება, რომელთა გაშუქებაც 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 უდავოდ ს უ ბ ი ე ქ ტ უ რ ი ხასიათი აქვს. როგორც დავინახეთ, იგი მკვლევარის სამუშაო ჰიპოთეზის თუ თეორიის მიხედვით მიმდინარეობს და, მაშასადამე, 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, მაშასადამე, ურთიერთის შედეგების კონტროლსა და შემოწმებას.

4. არაპირდაპირი მეთოდები. ობიექტური დაკვირვებისა და ექსპერიმენტული დაკვირვების მეთოდით კვლევის დროს შესწავლის უშუალო საგანს თვითონ ბავშვი შეადგენს: ჩვენს წინაშე ბავ-

შვიდგას 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 ა რ ა პ ი რ დ ა პ ი რ ი დ ა კ ვ ი რ ვ ე ბ ი ს მ ე თ ო დ ე ბ ი ვ უწოდოთ¹⁴.

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, გეთეს, ტოლსტოის, აკაკი წერეთლის მოგონებები დავასახელოთ. რაინხარლტმა 400 ანალოგიური ავტობიოგრაფია დაამუშავა, რომელშიც ავტორებს თავისი ბავშვობის პირველი მოგონებები აქვთ დასახელებული და თვალსაჩინოდ დაამტკიცა, რომ ბავშვის შესწავლის მიზნებისათვის ასეთ მასალას საკმაოდ დიდი მნიშვნელობა აქვს¹⁵: ერთი მხრივ, იგი სანიტერესო მაგალითებს იძლევა ბავშვის იმ თავისებურებათა საილუსტრაციოდ, რომელნიც სხვა უფრო საიმედო გზითაც არიან დადასტურებულნი; ხოლო, მეორე მხრივ, რამდენადაც ბავშვის სულიერი ცხოვრების ისეთ მხარეებს ეხება, რომელთაც ბავშვი ყოველთვის დიდი მზრუნველობით ფარავს ხოლმე; იგი ახალ ცნობებსაც გვაწვდის და, მამასადამე, ხელს უწყობს მეცნიერების გამდიდრებას¹⁶. ოღონდ ასეთი მასალის დამუშავებისას ერთი რამ უსათუოდ უნდა გვახსოვდეს, სახელდობრ: 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 კონკრეტული საკითხი აინტერესებს, მაგ., ბავშვის ინტერესის განვითარება სხვადასხვა ასაკში, ბავშვის შიშის, სიყვარულის თუ სიძულვილის აფექტი და სხვ.—და, აი, იგი წინადადებით მიმართავს ზრდადასრულებულ სუბიექტს მოიგონოს, თუკი რამ ახსოვს ამის შესახებ თავისი ბავშვობის დროიდან და მიაწოდოს მას. მეხსიერება, როგორც ცნობილია,

წმინდა პასიურ ფუნქციას არ წარმოადგენს; იგი მცირე ხნის განმავლობაშიც საკმარის 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: განვლილ მდგომარეობათა ნამდვილი გახსენების ადგილს ხშირად გუმანი და კონსტრუქტია იჭერს, მეტად თუ ნაკლებად ძნელი აზრითი გათვალისწინება წინანდელი დროისა და არაცნობიერი გადატანა მასში შემდგომი ხანების აფექტებისა და წარმოდგენებისა“¹⁷. თავისთავად იგულისხმება, ეს საშიშროება მით უფრო დიდია, რაც უფრო შორეულ წარსულსა და ძნელად დასაკვირვებელ ფაქტს ეხება მოგონება.

ბავშვობის დროის მოგონებათა შეგროვების მეთოდს განსაკუთრებით დიდი გასაავალი ე. წ. ფსიქოანალიზის სკოლის გამოკვლევებში აქვს¹⁸. 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 კვლევა შევუდგეთ 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 დავიწყებული, მაგრამ რომლის გახსენება და, მაშასადამე, ხელახლა გაცნობიერება სათანადო ზოჩების დახმარებით მაინც შესაძლებელია. ფსიქოანალიზის რწმენით საკმარისია ეს მოხდეს, ე. ი. განდევნილი განცდები ხელახლა გაცნობიერებულ იქმნენ, რომ სუბიექტი, რომელიც მათი ზეგავლენით ფსიქოტურ მდგომარეობაში იმყოფება, სავსებით განკურნოს. აქედან თავისთავად გამომდინარეობს ის დიდი ინტერესი, რომელიც ფსიქოანალიზის თეორიას ბავშვობის ხანის მოგონებათა მიმართ აქვს.

ყველა ეს თეორიული მოსაზრება კიდევ რომ სრულიად საფუძვლიანად იყოს, ბავშვობის ხანის მოგონებათა მეთოდის ღირებუ-

ლება მაინც საექვოდ უნდა ჩაითვალოს. საქმე ისაა, რომ ფსიქონალიზი სპონტანურ მოგონებებს კი არ აგროვებს და თავისი მიზნებისათვის ამუშავებს, არამედ სათანადოდ შერჩეული კიოხვების საშუალებით მათს ხელოვნურად გამოწვევას ცდილობს; განსაკუთრებით საგულისხმოა, რომ ამ კიოხვებს უმეტეს წილად შთაგონებითი ხასიათი აქვს; ასე რომ ყოველთვის საექვოა, 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. შექმნილ ობიექტით მეთოდები¹⁹. ამ მეთოდებიდან, პირველ რიგში, ანკეტის მეთოდი უნდა იქნეს დასახელებული. მკვლევარი წინასწარ ადგენს კიოხვების სიას (საანკეტო ფურცელს) იმ საკითხის შესახებ, რომლის გამოკვლევაც მას მიზნად აქვს დასახული. შემდეგ შესავსებად ურიგებს მას იმეთ 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, მამასადამე, მკვლევარი თვითონ საკუთარი დაკვირვების ან სხვა რამ გზით როდი ეძებს თავისი საკითხის გადასაკრელად 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 კიოხვების 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 ამიერიდან უნდა შეგროვდეს და რომ ეს შეგროვება ისე კი არ უნდა მოხდეს, როგორც მოეხასიათება იმას, ვისაც ეს სქემა ეძლევა, არამედ

გარკვეული გზით, სახელდობრ, ბავშვის უშუალო დაკვირვების მეთოდით. გაკვირვების სქემა მხოლოდ სახელმძღვანელოა, რომელმაც ბავშვის დაკვირვების გზით შესწავლა უნდა გააადვილოს და ნაყოფიერად აქციოს. ამიტომ იგი დაკვირვების მეთოდის ერთ-ერთ ვარიაციას წარმოადგენს და არა საანკეტო მეთოდის რომელსამე 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 შეძენა მკვლევარის მონაწილეობის გარეშე ხდება, იგი სავსებით იმ პირზეა დამოკიდებული, ვინც საანკეტო ფურცელს ავსებს.

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

გასაგებია, რომ ანკეტის მეთოდი ზემოთ აღნიშნულ მეთოდთა შორის ყველაზე ნაკლებ საიმედოდ ითვლება²⁰. მართლაცდა, თუ ეს მასალა, რომელსაც იგი იძლევა, მკვლევარისათვის სრულიად უცნობი გზით არის მოპოვებული, თუ, მეორე მხრივ, სათანადო მასალის შესაგროვებლად მეთოდოლოგიურ მოთხოვნებთან მთელი რიგის სისწორით დაცვაა აუცილებელი, რა ღირებულება უნდა ჰქონდეს საანკეტო ფურცელში მოცემულ მასალას, რომელიც ვინ იცის რა გზით და როგორ მიიღო ფურცლის შემავსებელმა! ამიტომ უდავოდ უნდა ჩაითვალოს, რომ ანკეტის მეთოდი არსებითად უძლურია სანდო მასალა მოგვცეს ისეთი საკითხების შესახებ, რომელთა საპასუხოდაც დაკვირვების ფაქტების ერთგვარი გადამუშავება და ამდენად მათი მცირეოდენი განზოგადება მაინცაა საჭირო.

სამაგიეროდ, იგი სასარგებლოა ცალკე ფაქტების დასადასტურებლად. როდესაც ვისმე ვეკითხებით იმის შესახებ, რაც მას უშუალოდ ეძლევა, რასაც ის ხედავს, რასაც ის გრძნობს მოცემულ შემთხვევაში, რაც მან იცის რაიმე მოვლენის შესახებ... ერთი სიტყვით, როდესაც კითხვა კონკრეტული ფაქტების დადასტურებას ეხება, როდესაც ხანგრძლივად დასაკვირვებელი და სათანადოდ გადასამუშავებელი არაფერია, მაშინ საანკეტო მეთოდს თამამად შეგვიძლია დავეწოდეთ. 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 გავდეს ნაცნობებიდან, ნათესაებიდან ან ისტორიული პირებიდან? და როდესაც იგი პასუხს გვაძლევს, ამით იგი მხოლოდ ადასტურებს იმას, რასაც ამჟამად განიცდის; და როდესაც ჩვენ არც გვინდა შეგნებულად სხვა რამ მასალა მივიღოთ მისგან, უეჭველია, ანკეტიის მეთოდის წინააღმდეგ აქ ვერაფერი ითქმის²¹.

დანარჩენ შემკრებლობით მეთოდთა შორის ყველაზე უფრო მნიშვნელოვნად ბავშვის სხვადასხვა ნაწარმოებთა შექრების მეთოდი 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 მიზნებისათვის იქნეს გამოყენებული? გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ერთ მოსაზრებას აქვს. ბავშვის ნაწარმოების თითოეული ფორმა უეჭველი განვითარების პროცესში იმყოფება: მისი ნახატი, მისი ნაძერწი თანდათანობით რთულდება, სრულდება და ზრდადასრულებული ადამიანის ნაწარმოებთა ფორმას უახლოვდება. ამასთან ერთად, ბავშვის განვითარების 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 უდავოა, 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 მკაფიო 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 უეჭველია, რომ ბავშვის შემოქმედების ანალიზი საკმაოდ ნათელს უნდა

ჰენდეს მრავალ თავისებურებას, რომლებიც 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, მეორე მხრივ, იგი ექსპერიმენტის უპირატესობასაც შეიცავს, რამდენადაც არაა ძნელი ბავშვი ხელოვნურად ისეთ პირობებში ჩააყენო, რომ მან ხატვას, ძერწვას ან შემოქმედების სხვა რომელიმე ფორმას მოჰკიდოს ხელი.

მაგრამ, მეორე მხრივ, ეს მეთოდი ბავშვის ქცევის მხოლოდ გარკვეულ ფორმებს ეხება და ამდენად, რა თქმა უნდა, დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის მეთოდებს რომელთაც პრინციპილურად 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 ახლავე აუცილებელია ჩვენთვის. უამისოდ სრულიად მოკლებული ვიქნებოდით შესაძლებლობას გავრკვეულიყავით იმ თვალუწვდენელ მრავალფეროვნებაში, რომელსაც ბავშვობის ხანის განვითარების შინაარსი წარმოადგენს. მართლაცდა, როგორ უნდა დაგვეწყო უამისოდ ბავშვის განვითარების ფაქტების შესწავლა! ერთადერთ საზომად, რომლითაც ხელმძღვანელობა ამ შემთხვევაში შესაძლებელი იქნებოდა, დროის ერთეულები უნდა მიგვეჩინა. ჩვენ უნდა გავყოლოდით ბავშვის სიცოცხლის მთელ გასაქანზე იმ ცვლილებების გულდასმით შესწავლას, რომელიც დროის არჩეულ ერთეულებში ხდება. მაგრამ რა უნდა აგვეჩია ასეთ ერთეულებად? საათები, დღეები, კვირეები, თვეები, წლები, თუ ამაზე უფრო მცირე ერთეულები? რა უფლე-

ბა გვექნებოდა თავიდანვე გვეგულისხმებია, რომ განვითარების მნიშვნელოვანი ფაქტები ჩვენ მიერ შემთხვევით არჩეული დროის ერთეულის უფრო მცირე ხანგრძლიობის განაკვეთებში არ ხდება? ასეთ პირობებში რაც უფრო მცირე ხანგრძლიობის 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, ვიცით, რომ იგი ამა და ამ გარკვეულ პერიოდებს შეიცავს. ამჟამად ჩვენ ხომ სწორედ მისთვის გვესაჭიროება ბავშვის განვითარების პერიოდების დაწესება, რომ მისი შესწავლის დაწყების შესაძლებლობა მოვიპოვოთ!

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

რა გამოსავალი არსებობს ამ მოჭადროებული 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 დახასიათებაა მოცემული. მაგრამ საიდან აქვს ავტორს ეს დახასიათება მიღებული, თუ მას წინასწარ არ უწარმოებია ბავშვობის ხანის მთელი ხანგრძლიობის 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 მიტომ არ უნდა მოხდეს, რომ წინასწარი პერიოდიზაციის დაწესებისას ასეთი ნიშნების შესახებ ჯერ კიდევ არაფერი ვიცით, არამედ იმიტომაც, რომ კვლევაში საორიენტაციოდ ასეთი ნიშანი ვერავითარ დახმარებას ვერ გაგვიწევს. ამ მიზნისათვის პერიოდიზაციის პრინციპად უეჭველია ისეთი რამ უნდა იქნეს არჩეული, რაც თვითონ ამ ნიშნების, ე. ი. განვითარების კონკრეტუი შინაარსის საფუძველს წარმოადგენს, რაც მათ თავისებურებას განსაზღვრავს, რაც მთელი განვითარების მიმდინარეობას მიმართულებასა და შინაარსს აძლევს და რაც ამის გამო უფრო ფართოა და უფრო პირველადი, ვიდრე განვითარების თითოეული საფეხურის კონკრეტუი შინაარსი.

ასეთი საფუძვლის მოსახაზავად 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 საფუძვლების 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 თვალსაზრისი უძლეურია მოზარდი ადამიანის განვითარების ფაქტი გასაგები 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 დაგვემტკიცებია, 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 უდავოა, რომ ბავშვობის ასაკის პერიოდებად დაყოფის ცდას სწორედ ეს მთლიანობის თვალსაზრისი უნდა დაედოს საფუძვლად.

3. პერიოდიზაციის არსებულ ცდებს რომ გადავავლოთ თვალი, დავინახავთ, რომ ყველა მეტად თუ ნაკლებად ცნობილი ცდა განვითარების მცდარი თეორეტიული 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 შტრაციის და ბლონსკის ცდები.

შტრაცი თავის პერიოდიზაციის ცდას ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის ზრდის ფაქტებს უდებს საფუძვლად. ამისდა მიხედვით, იგი ოთხ პერიოდს განასხვავებს: I პერიოდი — ძუძუს ხანა (პირველი წელი) — აქ 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 დასასრულ, IV პერიოდი — სქესობრივი სიმწიფის ხანა.

ბლონსკი თავის პერიოდიზაციას კბილების ამოსვლისა და მოცვლის ნიშანს უდებს საფუძვლად. ამისდა მიხედვით ისიც ოთხ პერიოდს ლებულობს: I — დედის მუცლის ხანა; II — უკბილო ბავშვობის ხანა (1 წელი), III — ძუძუს კბილების ხანა (7 წლამდე) და IV — მუღმივი კბილების ხანა.

როგორც ვხედავთ, ორივე ავტორი ბავშვის განვითარების საფუძველს გარკვეულ ბიოლოგიურ ნიშანში კვრეტს: 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, მაკალითად, 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 (შტრაკის უკანასკნელი პერიოდი სიმალლისა 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 ნამდვილად 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 მოცესული; იგი არავითარ ანგარიშს არ უწევს თვითონ ბავშვს. ასეთი გარემო კი შეუძლებელია ბავშვის განვითარების ფაქტორად ჩავთვალოთ. 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 დისპოზიციასთან ჩამოყალიბების შესაძლებლობას იძლევა. დაბადების აქტი ცოცხალ ორგანიზმს ერთბაშად მარად ცვალებად უამრავ გამლიზიანებელთა ზემოქმედების ობიექტად აქცევს: ამიერიდან იგი იმ ფიზიკური სინამდვილის მკვიდრად იქცევა, რომელშიც მას მთელი თავისი სიცოცხლის განმავლობაში განუწყვეტელი ბრძოლის წარმოება მოუხდება.

იბადება საკითხი: თუ ცოცხალი ორგანიზმის განვითარება საესებში იმაზეა დამოკიდებული, შეხვდება თუ არა მისი შინაგანი შესაძლებლობები სწორედ იმ გარე პირობებს, რომელნიც მათშია ნაგულისხმევი და სავსებით მათ შეესატყვისებიან, მაშინ როგორღა უნდა იყოს შესაძლებელი ახალდაბადებულის განვითარება? იგი ხომ გარეუბნებისათვისგვარ გამლიზიანებელთა სამკვიდროში იწყებს ერთბაშად ცხოვრებას, სამკვიდროში, რომელიც არავითარ ანგარიშს არ უწევს მის შინაგან შესაძლებლობათ! ასეთ პირობებში უფრო მოსალოდნელია, ნაცვლად ზრდისა და განვითარებისა, სრულიად დაიღუპოს იგი. აქ ჩვენ არ გვინტერესებს ახალდაბადებული ცხოველის ბედი: როგორც ცნობილია, მას საკმაოდ განვითარებული თანდაყოლილი მექანიზმები აქვს ინსტინქტების სახით, რომელნიც მას ახალ პირობებში არსებობის შესაძლებლობას აძლევენ.

სულ სხვაა ბავშვი! ასეთი მზამზარეული მექანიზმების რიცხვი, როგორც დავინახეთ, მას ფრიალ განსაზღვრული აქვს. მაშასადამე, იმ აურაცხელი პირობებიდან, რომელნიც მასზე იწყებენ ზემოქმედებას, მხოლოდ ზოგიერთი შეესატყვისება მის ძალებს; დანარჩენები მათ არავითარ ანგარიშს არ უწევენ. მიუხედავად ამისა, ვერც ერთი ცოცხალი ორგანიზმი ვერ აღწევს განვითარების ისეთ მწვერვალს, როგორსაც ადამიანის შვილი. რით უნდა აიხსნას ეს პირველი შეხედვით საოცარი მოვლენა?

როდესაც ბავშვი იბადება, ფიზიკური გარემო არასდროს ჭეშულად არ იწყებს მასზე ზემოქმედებას. ტემპერატურა, სინათლე, ბგერა, ერთი სიტყვით, ყველაფერი, რაც ფიზიკური გარემოდან მომდინარეობს, თავისი ბუნებრივი სახით როდი მოქმედებს ბავშვის ორგანიზმზე; არა, ის სოციალური ერთეული — ოჯახი — რომელ-

შიც ბავშვი იწყებს ცხოვრებას, შერჩევას ახდენს ამ გამლიზიანებელთა შორის და ცდილობს განსაკუთრებით მხოლოდ ზოგერთი ამოქმედლოს მასზე და ისიც მოდიფიცირებული სახით: ბავშვი ადამიანის ბინაში იწყებს ცხოვრებას და არა ღია ცის ქვეშ; თუ ტემპერატურა დაბალია, ბინას ათბობენ და ბავშვს სათანადოდ შერჩეული საგებ-სახურავით სიცვიისაგან იცავენ; თვალზე რასმე ახურავენ და ძლიერი სინათლის სხივებისაგან იფარავენ.

ერთი სიტყვით, დაბეჭივებით შეიძლება ითქვას, რომ ახალდაბადებული ბავშვი ნამდვილად ფიზიკურ გარემოში კი არ იწყებს ცხოვრებას, არამედ, პირველ რიგში, და, განსაკუთრებით, იმ გამლიზიანებელთა სამკვიდროში, რომელნიც როგორც რაოდენობის, ისე რომელობის მხრივაც, მისი აღმზრდელების მიერაა იმთავითვე განსაზღვრული. მაშასადამე, დაბადების აქტი ბავშვს ფიზიკური გარემოს უშუალო ზემოქმედების ქვეშ როდი აყენებს, არამედ სოციალური გარემოს ზემოქმედების ქვეშ, რომელიც გარე გამლიზიანებელთა შერჩევასა და მოდიფიკაციას ახდენს და, რამდენადაც შესაძლოა, ახალდაბადებულის ორგანიზმზე მხოლოდ ისეთებს ამოქმედებს, რომ მის შინაგან ძალებს შეესატყვისებოდნენ და, მაშასადამე, მათი განვითარების შესაძლებლობას იძლეოდნენ.

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

თავისთავად იგულისხმება, ეს არა მარტო ახალდაბადებულის შესახებ ითქმის: ფიზიკური სინამდვილე ბავშვის სიცოცხლის შემდეგ პერიოდებშიც სოციალური წრის მიერ განსაზღვრულია და სახეშეცვლილი გამლიზიანებლების სახით მოქმედობს მასზე. მაგრამ აქ, რა თქმა უნდა, თვითონ ბავშვის მიერ შერჩეული ელემენტების წრე ასაკის წინვლასთან ერთად ფართოვდება. მაშასადამე, თითოეულ ასაკს თავისი სპეციფიკური გარემო აქვს, რომელიც ფიზიკური სინამდვილის ხასიათით კი არა, უწინარეს ყოვლისა, სოციალურადაა განსაზღვრული. ბავშვის განვითარება, რომელიც მხოლოდ შინაგანისა და გარეგანის არსებითი კონციდენციის ნიადაგზეა შესაძლებელი, სოციალურად განსაზღვრული ასაკობრივი გარემოს ზემოქმედების 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 გამლიზიანებელთა შერჩევასა და მოდიფიკაციას ახდენს, ან თვითონ ბავშვი, რომელიც განსაზღვრულ სტიმულებს ირჩევს თავის გარემოდ? როგორც ზემოთაც

აღვნიშნეთ, ფიზიკური გარემო თავისთავად ინდიფერენტულია ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა მიმართ და მისი ზემოქმედება ამ უკანასკნელთა წრეზე შემთხვევითია. მაგრამ განვითარება მხოლოდ მაშინ ხდება შესაძლებელი, თუ გარემოს ზემოქმედება 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 გასაგებია, რომ — თუ რა სტიმულები შევა ასაკობრივ გარემოში — ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა ხასიათისა და რა დონის ძალები აქვს ბავშვს შესატყვის ასაკში მოცემული. მაშასადამე, ასაკობრივ გარემოს სათანადო ასაკის შინაგან შესაძლებლობათა დონე განსაზღვრავს.

ამრიგად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ, ერთი მხრივ, ბავშვის ძალთა განვითარება მასზე მოქმედ ასაკობრივ გარემოზეა დამოკიდებული, ხოლო, მეორე მხრივ, პირიქით, თვითონ ასაკობრივი გარემოს შინაარსი 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 სტიმულები ცოცხალ ორგანიზმს ღუპავდა და თანდათანობით, ხანგრძლივი გამოცდილების პროცესში თითოეული ასაკისათვის მეტად თუ ნაკლებად შესაფერისი სტიმულების წრე ყალიბდებოდა, უეჭველია, ასაკობრივი გარემოს შინაარსის კონსოლიდაცია ასეთი სტიქიური პროცესის შედეგად უნდა მომხდარიყო.

5. ასაკობრივი გარემოს დაკვირვება გვითვალისწინებს, 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 სრულად თავისებურ პირობებს წარმოადგენს ბავშვის ჩანასახის განვითარებისათვის. ეს უკანასკნელი თავიდან ბოლომდე სულ სხვაგვარად წარიმართებოდა, რომ ამ სპეციფიკურ გარემოს გარეშე წარმოებულყო: მასში რომ ისეთ გამღიზიანებლებს ჰქონოდათ ადგილი, რომელთაღმი შესაგუებლადაც საგანგებო, დამოუკიდებელი აქტებია აუცილებე-

ლი, მაშინ ადამიანის ჩანასახის ერთგვაროვანი, მემკვიდრეობით განსაზღვრული ბიოლოგიური ტიპის გაფორმება შეუძლებელი იქნებოდა. ამიტომ გასაგებია, რომ დედის მუცლის ხანა, ჩვეულებრივ, ბავშვის განვითარების ცალკე პერიოდად ითვლება.

დაბადების მომენტიდან რამოდენიმე 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 გამლიზიანებული ისე იცვლება მოზრდილების მიერ, რომ, რამდენადაც შეიძლება, ბავშვის წინანდელი მდგომარეობის აღდგენას ცდილობს. ეს გარემოება სრულიად თავისებურ ნიადაგს ქმნის ბავშვის განვითარებისათვის. ამდენად ჩვენს წინაშე ახალი პერიოდი ისახება, რომელიც ახალდაბადებულობის ხანის სახელით არის ცნობილი.

თანდათანობით ახალდაბადებულის გარემოს პირობები იცვლება და მასში სულ უფრო და უფრო მეტი გამლიზიანებული შედის, რომელიც ბავშვის წინაშე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელი შეგუების ამოცანებს აყენებს. მაგრამ ამ გამლიზიანებულთა 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 მომვლელი, მისი მშობელი დგას, რომელიც თავის სოციალური და კულტურული მდგომარეობის მიხედვით ისე ცვლის ამ გარემოს, რომ ბავშვს შესაძლებლობა ეძლევა თავისი შინაგანი პოტენციები გარე გამლიზიანებულთა მოქმედების ნიადაგზე განვითაროს. 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 რიგად გადამუშავებული, მოდიფიცირებული მასალაა, რომ ბავშვის თითო ორგანიზმს მისი შეთვისება შეუძლია. დაახლოებით, შეძლებისდაგვარად, ასევე მოდიფიცირებულია დიდების მიერ თითქმის ყველა დანარჩენი გამლიზიანებელიც, რომლის ნიადაგზეც ბავშვის განვითარება წარმოებს. ამიტომ ამ პერიოდს დედის ძუძუს პერიოდი უნდა ვუწოდოთ.

მეორე წელში მდგომარეობა იცვლება. მას შემდეგ, რაც ბავშვი ფეხს სწავლობს და ძლიერდება თავს ანებებს, მას ხშირი შემთხვევა ეძლევა პირისპირ წარსდგეს გარე გამლიზიანებელთა წინაშე: დედა ყოველთვის აღარაა მასთან; მას ახლა თვითონ უხდება უშუალო კავშირი დაიჭიროს ამ გამლიზიანებლებთან და მათდამი დამოუკიდებელი შეგუების აქტები სცადოს. ამრიგად, მისი ძალების განვითარებას ახალი და შეუდარებლად უფრო ფართო იმპულსები ეძლევა, ვიდრე წინა პერიოდში. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ორგანიზმი მთლიანად უპირისპირდებოდეს გარემოს და მის ზემოქმედებას ზრდადასრულებული ადამიანისაგან სრულიად დამოუკიდებელი აქტებით უპასუხებდეს. მართალია, დედა ახლა მასთან აღარ არის, მაგრამ, სადაც უნდა წავიდეს, მის ახლო უცხო ადამიანები მაინც იმყოფებიან და, როდესაც ბავშვის წინაშე ისეთი სიტუაცია დგება, რომ წამოჭრილი ამოცანის გადაჭრა 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 თავდება.

სწორედ ამ დროს მის გარემოში ახალი ცვლილება იჩენს თავს. გარდა იმისა, რომ ბავშვი ახლა სულ უფრო და უფრო შორდება ოჯახს და შედარებით 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 ახლა უკვე უცხო ადამიანები — საბავშვო ბაღის ხელმძღვანელები აწარმოებენ. ბავშვი მათი ხელმძღვანელობით იზრდება, 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 მუცლის 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 ღრულდება, ხოლო მესამე 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 ორგანოთა სისტემები თითქმის სრულიად მზამზარეული, ყოველ შემთხვევაში, იმდენად მომწიფებული მაინც აქვს, რომ საფუნქციოდ ბევრი არაფერი აკლია.

ქვემოთ დაწვრილებით გავეცნობით, თუ რა მდგომარეობაშია მთავარ ორგანოთა სისტემები. ახლა 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 არაჩვეულებრივი სწრაფი ზრდა-განვითარება ხერხდება. ცნობილია, რომ ამა თუ იმ ცოცხალი ორგანიზმის განვითარება დედამიწაზე მრავალ მხრივ იმ პირობებზეა დამოკიდებული, რომელშიც მას ცხოვრება უხდება: რაც უფრო რთულია ეს პირობები, მით უფრო რთული ხდება მათდამი შეგუების ამოცანები და მით უფრო ძლიერდება ცოცხალი ორგანიზმის განვითარების იმპულსები.

ემბრიონის არაჩვეულებრივი სწრაფი განვითარების ფაქტი ადვილად აფიქრებინებს ადამიანს, თითქოს დედის მუცელი რთულსა და ცვალებად გარემოს წარმოადგენდეს და მისადმი შესაგუებლად ორგანიზმს ძალაუვნებურად ეგოდენ სწრაფი განვითარების გზის განვლა უხდებოდეს.

ნამდვილად კი ეს ასე არ არის. პირიქით: დედის მუცელი იმ თავითვე ერთსახოვანს, უცვლელ გარემოს წარმოადგენს, რომელიც ჩანასახს მრავალფეროვან გაღიზიანებათა ზემოქმედების ობიექტად როდი აქცევს, არამედ იცავს და იფარავს მათგან.

ამისდა მიხედვით, ჩანასახი ისეთ გარემოში იზრდება და ვითარდება, სადაც შეგუების აქტიური სრულიად არაა საჭირო, რამდენადაც იგი გარე პირობათა უშუალო ზეგავლენისაგან დაცულია.

დედის მუცელში ბავშვს არ სჭირდება არც კვებისა და მონელების ორგანოები, ვინაიდან მისი ორგანიზმი დედის სისხლის მიმოქცევის წრეშია ჩართული; არც სუნთქვის ორგანოები, ვინაიდან არც აქ არის იგი დედისაგან დამოუკიდებელი. მას არ სჭირდება არც ერთი რეცეფტორი ან ე. წ. გრძნობის ორგანო: არც თვალი, ვინაიდან დასანახი მას არაფერი აქვს, არც ყური, რადგან ბგერას მისთვის არავითარი მნიშვნელობა არა აქვს, არც გემოს, სუნის, ტკივილისა და ტემპერატურის ორგანოები, ვინაიდან ნორმალურად უცვლელ გარემოში არც ერთი შესაფერისი გამღიზიანებელი 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 ახალშობილ ბავშვს ყველაფერი ეს იმდენად განვითარებული აქვს, რომ ზოგიერთის მათგანის ამოქმედებას უკვე პირველი დღიდანვე ახერხებს.

იბადება საკითხი მაშ რა ტენდენციები მოქმედობს ემბრიონში? რა წარმართავს მის ყოფას და განვითარებას? ცოცხალი ორგანიზმის ძირითად ინსტინქტად ჩვეულებრივ თვითდაცვის ინსტინქტს სთვლიან. მაგრამ ამ ინსტინქტს მხოლოდ ცოცხალი ორგანიზმის საწინააღმდეგოდ მიმართულ ტენდენციათა და მავნე ზეგავლენათა პირობებში აქვს აზრი: ცოცხალი ორგანიზმი თავს იცავს მათგან. რაც შეეხება ემბრიონს, მას ასეთი აქტიური თავდაცვის საჭიროება, რა თქმა უნდა, ჯერ კიდევ არა აქვს: დედის მუცელი, როგორც გარემო, სადაც მას ზრდა უხდება, ნორმალურად, ნამდვილ საფარს წარმოადგენს, რომელიც მას ყოველგვარი გარე გამლიზიანებლის უშუალო ზემოქმედებისაგან იცავს. მაშასადამე, თავდაცვის ინსტინქტის მოქმედებინ შესახებ აქ ზედმეტია ვილაპარაკოთ.

ერთი სიტყვით, უდავოა, რომ დედის მუცელში ბავშვის ორგანიზმი ისე რთულდება და სრულდება, რომ მას გარე პირობათა უშუალო ზეგავლენათათვის 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, რომელნიც მას მემკვიდრეობით 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 გამლიზიანებლის ზემოქმედების საპასუხო რეაქციას წარმოადგენდეს. ჩვეულებრივ — სრულიად მართებულად — მას ე. წ. იმპულსურ, ე. ი. შინაგანი წარმოშობის, 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 გადამწყვეტ 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 ფუნქციობის 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 სახესღებულობს, თავისი შემდეგი განვითარებისათვის აუცილებლად სათანადო გარემოს ზეგავლენას მოითხოვს: თვალი, მაგ., სინათლის სხივების ზემოქმედებას, ყური — ჰაერის რხევის ზეგავლენას და სხვ. — ორგანოების შემდგომი ფუნქციონალური განვითარება ასეთი გარემოს ზემოქმედების გარეშე სრულიად შეუძლებელია. ამიტომაც ორგანიზმი ან უნდა დაილუპოს, ანდა მან სამუდამოდ უნდა დასტოვოს დედის მუცელი, რომელიც მას სათანადო გარე გემლიზიანებელთა მიღების შესაძლებლობას ართმევს. მაშასადამე, მის ბედს ეს ძირითადი ტენდენცია — თავისი ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია — სწყვეტს და დაბადების აქტი ამ ტენდენციის აქტივობის 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 ღრმა ძილის მაგვარ მდგომარეობას უნდა წარმოადგენდეს, რომელსაც აქა-იქ სუბიექტური განცდები — გრძნობისა და შეგრძნების მსგავსი ფენომენები არღვევენ¹.

პრაიერის აზრი, რომ აქ ღრმა ძილის მაგვარ მდგომარეობასთან და არა ნამდვილ ძილთან გვაქვს საქმე, უდავოა.

მართლაცაა, 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, ერთი მხრივ, ნამდვილი ძილის და, მეორე მხრივ, სიფხიზლის მდგომარეობად დიფერენცირდება.

აქვს თუ არა ბავშვის დაბადებამდე (ფეტუსს) ფსიქიკური განცდები? პრაიერი, როგორც ვიცით, ემოციონალურად აღბეჭდილი შე-

გრძნებების არსებობას აღიარებს. მაგრამ დედის მუცლის პერიოდის ნორმალური პირობები ისეთია, რომ ფსიქიკურის არსებობას იქ არც რაიმე საბაზი ექნებოდა² და არც რაიმე აზრი³. 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 ზემოქმედება და არა ნორმალური პირობების ზეგავლენა უნდა იწვევდეს. ასეთ არაჩვეულებრივ ზეგავლენათა გამო, ვინ იცის, შეიძლება, მართლაც, ჩნდებოდეს რაიმე, ფსიქიკურის მაგვარი ფენომენი; მაგრამ ეს ისევე არაღამაზნისათებელი 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 თვითმყოფობითა და დამოუკიდებლობით ხასიათდება.

3. თუ ასეთია დედის მუცლის ბავშვობის სტრუქტურა, მაშინ თავისთავად წყდება საკითხიც ამ პერიოდის ფუნქციის შესახებ. მართლაცდა, თუ მას გარე გამღიზიანებელთა უშუალო ზეგავლენის გარეშე განვითარება აზნისათებს, მაშინ ცხადია, რომ მხოლოდ აქ ეძლევა ცოცხალ ორგანიზმს შესაძლებლობა მარტო 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.

თავსთავად იგულისხმება, ადამიანის ორგანიზმის ფორმაციის პროცესი რომ ცვალებად პირობათა ზეგავლენის არეში წარმოებულისა, იგი ასე ადვილად თავის მიზანს ვერ მიაღწევდა. ასეთი პროცესის შედეგად სავსებით ისეთი ორგანიზმი კი არ ჩამოყალიბდებოდა, როგორის შესაძლებლობაც ძირითადს გენებშია ჩასახულისა, არამედ — გარე პირობათა ცვალებადობის გამო — ალბათ, საგრძნობლად განსხვავებული. დედის მუცლის პერიოდის ფუნქცია მამ ის არის, რომ იგი ადამიანის ჩანასახის მხოლოდ შინაგანი ფაქტორის ზეგავლენით განვითარებისა და, ამრიგად, ადამიანის ტიპური ორგანიზმის სწორი ფორმაციის შესაძლებლობას იძლევა.

I. ახალდაბადებულის გარემო

1. მეცხრე თვის ბოლოს ნაყოფი დედის მუცელს სამუდამოდ სტოვებს: იგი იბადება და ამ აქტით ცოცხალი არსების ბედი ერთბაშად ძირიან-ფესვიანად იცვლება: 1) იგი დედის სხეულს სწყდება და ანატომიურად და ფიზიოლოგიურად დამოუკიდებელ არსებად იქცევა; 2) იგი გარე გამლიზიანებელთ მოკლებული არიდან ერთბაშად ურიცხვფეროვან გამლიზიანებელთა სამყაროში გადადის. შეიძლება ითქვას, რომ არც ერთი გეოლოგიური კატაკლიზმი, არც ცვლის არსებულ მდგომარეობას ისე ანაზღიულად 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 თოთო სხეულს იმდენი არაჩვეულებრივ ძლიერისა და უხეში ზემოქმედების ატანა უხდება, რომ მომავალში მას ამის მსგავსი კი არაფერი შეხვდება. „ჩვენ რომ საკუთარი დაბადების შთაბეჭდილების მოგონება შეგვძლებოდაო“, ამბობს ერთი ავტორი, უეჭველია, მას ასე ავწერდით: „უფსკრულში გადაჩეხა, არაჩვეულებრივ მტკივნეული წნეხა თავსა და მთელ სხეულზე ძლიერ ვიწრო არხში გავლის დროს, ხრჩობა, წამოყვირება, მცირეოდენი შვება, ხელახალი ხრჩობა, შვება და, ბოლოს, ჩაძინება; ამასთან ერთად ძლიერი სიცივე, ზრიალი და ბრჭყვიალა სინათლე, გულისცემა, თითქოს სკდებოდეს იგი და ასთმატური სუნთქვა“⁴. ყოველ შემთხვევაში, დაბადების აქტის დროს ბავშვის სხეული, რომლისთვისაც ამ მომენტამდე ყოველი გარე გამლიზიანებლის 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 უალრესად ინტენსიური რეაქცია შეუძლებელია განსაკუთრებით ღრმა კვალს არ აჩენდეს ახალშობილის თოთო ორგანიზმს და იმდენად ღრმას, რომ ყოველი შემდეგი რეაქცია, რამდენადაც იგი გარე გამლიზიანებლის ზეგავლენით იქნება გამოწვეული, ამ პირველი რეაქციის კვალის მიხედვით არ მიმდინარეობდეს. ამიტომ პირდაპირ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ცხოვრების პირველი პერიოდი, ე. წ. ახალდაბადებულობის ხანა მანამ გრძელდება, სანამ ეს მდგომარეობა არ შეიცვლება, ე. ი. სანამ ბავშვი გარე გამლიზიანებელით 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, ახლა ყველა ეს ფუნქცია თვითონ უნდა იტვირთოს. როგორც ჩვეულებრივ ფიჭობენ, თ ვ ი თ დ ა ც ვ ი ს ინსტინქტი, რომელიც ახალშობილის ორგანიზმში იღვიძებს, ამიერიდან მისი ქცევის ძირითად წარმმართველ ძალად იქცევა. მაგრამ არა ნაკლები მნიშვნელობა აქვს მეორე ძირითად ინსტინქტს ან ტენდენციას, რომლის აქტივობაც, 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 ძირიან-ფესვიანად განსხვავდება იმ არისაგან, რომელშიც ვითარდებოდა ბავშვის ორგანიზმი. მართლაცდა, ის ხომ ამიერიდან იმ დიდ ფიზიკურ სამყაროში იწყებს ცხოვრებას, რომელიც მოვლენათა აურაცხელ მრავალფეროვანობას შეიცავს და მხოლოდ დაუღალავე 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, მაშასადამე, 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, რომელიც ბავშვის მოვლის ამა თუ იმ სისტემის სახით კაცობრიობის განვითარების 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 ერთი და იგივეა. იგი არც გეოგრაფიულ ფაქტორზეა დამოკიდებული, არც სოციალურზე და არც სარწმუნოებრივზე“. რამდენადაც ეს ახალდაბადებულის მოვლის წესის გავრცელებულობას ენება, ეს სწორია. მაგრამ, რამდენადაც მოვლის წესის გამლიზიანებელთა რაოდენობითსა და რომელობითს შერჩევაში მდგომარეობს, პლოსის აზრი მცდარია. სრულიად უდავოა, 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 არავინ იწუხებს და მას ზოგჯერ სრულიად უპატრონოდაც სტოვებენ. იქ, სადაც განსაკუთრებით ფიზიკური ძალა და ამტანლობა ფასდება, როგორც მაგალითად, ეს ძველ სპარტაში იყო, ბავშვზე მოქმედ გამლიზიანებელთა შერჩევაც თავისებურია: აქ სწორად შეხვდებით ისეთ წესს ბავშვის მოვლისას, რომელსაც ბერნფელდი ფეტოფობურს უწოდებს და მოკლედ შემდეგნაირად ახასიათებს: „ბავშვს დაბადებისთანავე — ხოლო ამის შემდეგ ცვალებადი სიხშირით — ცივ წყალში აბანებენ, სრულიად შიშველს ძირს, მიწაზე, სდებენ ანდა მაგრად გაკრულს, მოძრაობის შესაძლებლობას მოკლებულს, სტოვებენ“⁵. დამახასიათებელი ბავშვის ასეთი მოვლის წესისათვის ის არის, რომ იგი ასეთ გარემოს წარმოადგენს, რომელიც განსაკუთრებით დიდად განსხვავდება დედის მუცლის გარემოსაგან: თუ ამ უკანასკნელს სითბო, სიბილვე და უგამლიზიანებლობა ახასიათებს, აქ სწორედ საწინააღმდეგო მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე. ამიტომაც, 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 ირწყევა 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 უახლოებს. ამიტომაც მას ფ ე ტ ო ფ ი ლ უ რ ი წესი ეწოდება.

რამდენადაც ამ წესის ძირითადი აზრი გარე სამყაროს შესაძლო გამოიზიანებელთა შემოფარგვლასა და ამ სახით ახალშობილი ბავშვისათვის ხელსაყრელი 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 ჩაყენებას, რომ ოჯახის ახალმოვლენილი წევრისათვის მართლა ფეტოფილური გარემო შეიქმნეს.

ამგვარად, ცხადი ხდება, რომ ახალდაბადებული ბავშვის გარემოს ბუნებრივი გარე სამყარო კი არ წარმოადგენს, რა სახითაც იგი უშუალოდაა მოცემული, არამედ ის კომპლექსი გარე მოვლენათა, რომელიც საზოგადოების განვითარების მონაცემ საფეხურზე მიზანშეწონილად ითვლება ბავშვის განვითარებისათვის.

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

II. ახალდაბადებულის ფიზიკური სტატუსი

1. ახალდაბადებულის სიმაღლე, თანახმად სხვადასხვა შვედურ-ვარის ცნობებისა, 50 სანტ. უდრის. მაგრამ, რასაკვირველია, ყველა ბავშვზე ეს არ ითქმის. არის შემთხვევები, რომ ზოგიერთი ახალდაბადებული გაცილებით ნაკლების ან მეტის სიმაღლისაა. ეს სხვადასხვა ფაქტორზეა დამოკიდებული. როგორც ცნობილია, ერთგვარი მნიშვნელობა აქვს აქ ბავშვის მემკვიდრეობას. ეს ნათლად ჩანს

შემდეგი ცხრილიდან (ცხრილი 1), რომელიც შეიცავს ცნობებს სხვადასხვა ეროვნული შთამომავლობის ახალდაბადებულთა სიმაღლის შესახებ.

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

ცხრილი 1

(უ გ რ ე ლ ი ძ ი ს მიხედვით)

ეროვნება	ვაჟი	ქალი	ორივე სქესის	სხვაობა	
გერმანელი ბავშვი	50	49	49,5	1,0	Camerer
ფრანგი "	49,8	49,3	49,5	0,5	Variot et Fliniaux
ინგლისელი "	—	—	49,10	—	Ruberts
რუსი "	49,3	48,6	48,9	0,7	Гундобин-Бондырев
სომეხი "	49,93	49,09	49,49	0,84	მ. უგრელიძე Бабаиасиуц -
ქართველი "	50,33	49,45	49,89	0,88	
ქართველი "	50,85	50,28	50,59	0,57	

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

ცხრილი 2

(უ გ რ ე ლ ი ძ ი ს მიხედვით)

დედის ასაკი	ქართველი		სომეხი		რუსი	
	სიმაღლე სანტიმ.		სიმაღლე სანტიმ.		სიმაღლე სანტიმ.	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	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	—

სიმაღლეზე გავლენას ახდენს აგრეთვე მშობელთა ასაკი, მათი ეკონომიური მდგომარეობა და, დასასრულ, ისიც, მრავალმშობიარეობა შეილება ახალდაბადებული, თუ პირმშო. ცხრილი 2 შეიცავს

ცნობებს დედის ასაკის გავლენის შესახებ თბილისელ ახალშობილთა სიმადლეზე, ხოლო ცხრილი 3 — ეკონომიური მდგომარეობისა და მრავალშობიარობის გავლენის შესახებ უცხოელ ახალდაბადებულთა სიმადლეზე.

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

როგორც ვხედავთ (ცხრილი 3) პირმშონი უფრო დაბალი ტა-

ცხრილი 3

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

ნისანი არიან, 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 დიდი ტანის 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 სუსტებად ითვლებიან, მეორენი კი — გ ი გ ა ნ ტ ე ბ ა დ ა ნ უ ბ უ მ ბ ე რ ა ზ ე ბ ა დ.

პროფ. უგრელიძის მიხედვით, ეს წონა თბილისელ ქართველ სომეხ და რუს ახალდაბადებულთა შორის შემდეგნაირადაა განაწილებული (ცხრილი 4).

ამ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ ბლონსკისა და სხვათა დებულება იმის შესახებ, რომ მე მკვი დ რ ე ბ ა ს ახალდაბადებულთა წონაზეც აქვს გავლენა, საერთოდ, სწორად უნდა ჩაითვალოს. აღსანიშნავია ოლონდ, რომ ეს გავლენა არც იმდენად თვალსაჩინოა, რომ სხვა ფაქტორთა გავლენას ფარავდეს. პირიქით, როგორც ახლავე დავრწმუნდებით, უფრო ხშირად საწინააღმდეგო

მდგომარეობას აქვს ადგილი: არის ფაქტორები, რომელთაც გაცილებით მეტი გავლენა აქვს ახალდაბადებულის წონაზე, ვიდრე შთამომავლობას. ამ დებულებას დასავლეთი ევროპისა და ამერიკის ახალდაბადებულთა შესახებ მასალებიც ადასტურებენ.

ცხრილი 4

(უგრელიძის მიხედვით)

	400 გ მეტი წონის		3999—3200-მდე		3199—2500-მდე	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	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%	54,3%

რაც შეეხება სქესობრივ განსხვავებულობას, იგი ყველა მკვლევარის მიერ იქნა დადასტურებული: ქალი საშუალოდ, ჩვეულებრივ ვაჟებზე ნაკლებს იწონის. ამას ცხრილი 5 ამტკიცებს.

ახდენს თუ არა ბავშვის წონაზე რაიმე გავლენას მშობლების ეკონომიური უზრუნველყოფა, ამ საკითხზე ურთიერთის საწინააღმდეგო მასალა იქნა მიღებული. დასავლეთ ევროპის მკვლევართა უმრავლესობა იმ აზრს ადგია, რომ ფეტუსი პარაზიტია, დედის ზარჯზე იკვებება და ამიტომ დედის კვება მასზე თითქმის არავითარ გავლენას არ ახდენს. სამაგიეროდ, პელერის ცნობების მიხედ-

ცხრილი 5

(უგრელიძის მიხედვით)

ეროვნება	ვაჟი	ქალი	განსხვავ.	ავტორი
ქართველები	3292	3130	162	უგრელიძე
სომეხები	3250	3100	150	"
რუსები	3250	3100	150	გუნდობინი
გერმანელები	3400	3200	200	კამერერ
ფრანგები	3130	3020	110	ვარიო და ფლინ.

ვით, საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი. პროფ. უგრელიძე საკმაოდ დიდი მასალის განხილვის შედეგად ასეთ დასკვნამდე მიდის: „გარჩეული ლიტერატურისა და ჩვენი საკუთარი დაკვირვებების მიხედვით, არ შეგვიძლიან 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 ფესმძიმენი კვების ნაკლებობის დროს. ეტყობა, თავისი მარაგით ასაზრდოებდნენ ნაყოფს“.

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).

ცხრილი 6

(უგრელიძის მიხედვით)

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

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.

როგორც ეხედავთ, აღნიშნული დებულება უმთავრესად ვაჟებს ეხება, ხოლო, რაც შეეხება ქალებს, აქ განსხვავება ისე მცირეა, რომ მასზე ლაპარაკიც არ ღირს (უგრეხელიძე).

ცხრილი 7

	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

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, რო-

მელიც პირველად როდერერ-ის მიერ ყოფილა აღწერილი (!753 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.

ცხრილი 8

(უგრელიძის მიხედვით)

ეროვნება	ბავშვების რაოდენობა %, რომელთა წონის კლება უთავდება									
	1 დღე		2 დღე		3 დღე		4 დღე		5 დღე	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
ქართველი	—	6,0	42,2	60,0	51,9	20,0	1,0	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	—

რამდენ ხანს გრძელდება „წონის ფიზიოლოგიური დაკლება“, ამ საკითხზე ცხრილი 8 იძლევა პასუხს. იგი თბილისელ ახალდაბადებულთ ეხება და, რამდენადაც არსებითში სხვა ქვეყნებში მიღებულ ცნობებს უთანხმება, შეგვიძლია მისი გათვალისწინებით დავეკმაყოფილდეთ.

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).

აქ ცალკეა აღრიცხული 2500—3000 გ, 3000—3500 გ, 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 კარგავს იგი, თუ მხედველობაში გვეყო-

ლებს საშუალო წონის ბავშვები; ხოლო რაც შეეხება შედარებით სუსტებს, ისინი საშუალოზე თუ არა მეტს, ნაკლებს მაინც არ კარგავენ; 3) ბავშვის სქესს, როგორც ჩანს, მნიშვნელოვანი როლი აქვს: მაშინ, როდესაც ყველა ვაჟი საშუალოდ 207,2 გრამს კარგავენ, ქალებს მხოლოდ 158,4 გრამი აკლდებათ; განსხვავდება 48,7 გ უდრის; 4) პირმშონი 38,3 გრამით ნაკლებს კარგავენ, ვიდრე შემდეგ-შობილნი.

ცხრილი 9

(შედგენილია უგრელიძის მიხედვით)

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

საანტერესოა, თუ რამდენი დღის შემდეგ ახერხებენ ბავშვები თავისი პირვანდელი წონის აღდგენას. არსებული გამოკვლევების მიხედვით, პირვანდელი 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 რხევადობს. რაც შეეხება ჩვენს ბავშვებს, მათგან 6—7 დღის განმავლობაში მხოლოდ 22,4% აღიდგენს თავის პირვანდელ წონას (უგრელიძე). აღსანიშნავია, რომ ქალების პირვანდელი 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 ჯერ კიდევ არ არის წოვას შეჩვეული, ანდა აგრეთვე იმის გამოც, რომ პირველ დღეებში დედასაც არა აქვს საკმარისი რძე, 2) ბავშვი ბევრს კარგავს როგორც პერსპირაციით, ისე სითბოს ძლიერი გამოყოფის გამოც, 3) ახალდაბადებულის ორგანიზმის საერთო სისუსტის გამო საკვებ ნივთიერებათა შეთვისება საკმარის სისრულით არ უნდა ხდებოდეს. მთავარი მიზეზი, გუნდობინის აზრით, ნივთიერებათა გაცვლა-გამოცვლის უწყესრიგობაში უნდა ვეძიოთ, რაც, თავის მხრივ, მთელი ორგანიზმის ფუნქციონალური სისუსტით აიხსნება. — უკანასკნელ ხანებში წონის ფიზიოლოგიური დაქვეითების მიზეზად ფილტვებისა და კანის მიერ წყლის გამოყოფას თვლიან: შენიშნულია, რომ წონის დაკლების დროს სისხლი სქელდება, ხოლო მატების დროს რაოდენობით იზრდება; გარდა ამისა დაკარგული წონის უმეტესი რაოდენობა წყალზე მოდის (ბირკ-ედელშტაინის დაკვირვებით, ახალდაბადებულს 12 საათის განმავლობაში 126 გ დაუკარგავს და აქედან 90 გ მარტო წყლის ხარჯზე მომხდარა). ზოგიერთი ავტორის აზრით, წყლის ასეთი ენერგიული გამოყოფის მიზეზი ის უნდა იყოს, რომ ახალდაბადებულის საკვები დედის რძე სისხლის მარილების მხოლოდ ერთ მესამედს შეიცავს; მაშასადამე, ბავშვი დაბადების შემდეგ ნაკლებ მარილებს ღებულობს, ვიდრე დაბადებამდე, როდესაც იგი მარილებით მდიდარი ნივთიერებით საზრდოობდა.

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 დიდია მისი გარეშემოწერილობაც: იგი 34—36 სმ 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 ღარიბია ფერმენტებითა და ინფექციის წინააღმდეგ ბრძოლისათვის საჭირო ნივთიერებებით. ეს გასაგებად

ხდის ახალშობილის სიცოცხლის უნარიანობის დაქვეითებას, ავად-
მყოფური პროცესების მკვეთრ მიმდინარეობასა და მის სშირ სი-
კვდილიანობას.

5. რომ გადავიდეთ ახლა ახალდაბადებულის ნერვული სისტე-
მის შესწავლაზე, ვნახავთ, რომ მისი განვითარების დონე ასეთია:
თავის ტვინი, როგორც წონით, ისე გაფორმების მხრივაც საკმაოდ
მაღალ დონეზე დგას: იგი 350—360 გ იწონის და უკვე ყველა მთა-
ვარ ნაწარლსა და ხვეულს შეიცავს. თავის ტვინის ქერქი, დაახ-
ლოებით, 9 მილიარდ უჯრედს შეიცავს, ე. ი. იმდენს, რამდენსაც
ზრდადასრულებული ადამიანის. მაგრამ ფუნქციონალურად ჯერ
კიდევ მოუმწიფებელია: მისი უჯრედები პატარებია, ღარიბია მორ-
ჩებით, რომელნიც მიეღინის გარსის უქონლობის გამო ავზნების
გატარების შესაძლებლობას მოკლებულნი არიან და, მაშასადამე,
ქერქის ცენტრებს ურთიერთს ვერ უკავშირებენ. თავის ტვინის
ქერქი არც ქერქქვეშ მდებარე ცენტრებთან არის დაკავშირებული,
რადგანაც ასევე მოუმწიფებელი არიან ის ქოვილებიც, რომელ-
თაც ნერვული ავზნება ქერქიდან ამ ცენტრებისკენ მიაქვთ.

სამაგიეროდ სრულიად მომწიფებულია ხერხემლის ტვინი, რო-
გორც რეფლექტორული ორგანო. მას მხოლოდ პირამიდული გზე-
ბის მომწიფება აკლია, ე. ი. იმ გზების, რომელნიც მას თავის ტვი-
ნის ქერქთან აერთებენ. ამიტომაც, რომ ახალდაბადებული მოკლე-
ბულია ნებისმიერი მოძრაობის უნარს.

მოგვძო ტვინი ჯერ კიდევ დაბადების მომენტამდეა მომწიფე-
ბული: სუნთქვა, სისხლის მიმოქცევა, საჭმლის მომნელებელი მი-
ლის მუშაობა, ცხვირის დაცემინება, მთქნარება და სხვ. — ყვე-
ლაფერი ეს მოგვძო ტვინის ფუნქციას შეადგენს, და ამ აქტების
წარმოება ახალდაბადებულს თავიდანვე შეუძლია.

ნათხემი და ვაროლის ხიდი სივრცეში ორიენტაციისა და მო-
ძრაობების კოორდინაციის ცენტრებს წარმოადგენენ. რამდენადაც
ახალდაბადებულის მოძრაობები უწყესრიგოდ და შეუთანხმებლად
მიმდინარეობენ, უეჭველია, ეს ამ ცენტრების მოუმწიფებლობის
ბრალი უნდა იყოს. ქერქისქვეშ მდებარე ცენტრები (მხედველობის-
ბორცვი და striatum-ი) რთულ ინსტინქტურ მოძრაობებს განაგე-
ბენ, როგორც, მაგალითად, წოვას, მაგრამ, გარდა ამისა, ჩვენს მი-
მიკასაც, რომელიც რთულ ემოციონალურ განცდებთან ერთად იცე-
ლება. რამდენადაც ახალშობილს წოვის ინსტინქტი მომწიფებული
აქვს, ხოლო სახის გამომეტყველება შედარებით უძრავი და და-
ქვეითებული, მისი ქერქისქვეშ მდებარე ცენტრებიც მხოლოდ ნა-
წილობრივ უნდა იყვნენ მომწიფებულნი.

ა. „ძილის“ მდგომარეობა

1. ახალდაბადებულის ასაკობრივი გარემოპრინციპულად არ განსხვავდება დიდად დედის მუცლის გარემოსაგან. ყოველ შემთხვევაში, იგი იმდენად ამცირებს და ანელებს გარე გამლიზიანებელთა ზემოქმედებას ბავშვზე, რომ ამ უკანასკნელისათვის შესაძლებელი ხდება, დაახლოებით, კვლავ იმ მდგომარეობას დაუბრუნდეს, რომელიც დაბადების აქტის შედეგად იქნა დარღვეული. დაახლოებით-მეტეი, იმიტომ ვამბობ, რომ ნამდვილად არავითარს მოვლის წესს არ ძალუძს, ბავშვს სავსებით 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 სათანადო 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 ზემოქმედებას კი არა, უფრო მის აღკვეთას „იგრძნობდა“ მტკივნეულად. ამიტომაც ამ ორგანოთა შესატყვისი გამლიზიანებლები, ყოველ შემთხვევაში, მას ხელს არ შეუშლიან თავის ჩვეულს, დაბადების წინანდელ მდგომარეობას დაუბრუნდეს⁷.

როგორც ვიცით, დაბადების წინარე მდგომარეობას ძილის მაგვარ მდგომარეობად სთვლიან, და როცა ახალდაბადებულს ძლიერი შიმშილი 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, ვნახავთ, რომ იგი თითქმის მთელი მისი სიცოცხლის შინაარსს ავსებს: პირველ დღეებში ბავშვს თითქმის სულ „ძინავს“, — ყოველ შემთხვევაში არა ნაკლებ დღის ხანგრძლიობის 88,7-ისა⁸. გარდა ამისა, ბავშვის „ძილის“ რითმი 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. დაასარულ, დადასტურებულია, რომ მისი გაღვიძება ყოველთვის ერთნაირად ადვილი არ არის: ერთი და იგივე 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 აესებს, შეუძლებელია თავიდან ბოლომდე ნამდვილ ძილად ჩავთვალოთ. წინააღმდეგ შემთხვევაში სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ რად ძინავს მას ასე ხანგრძლივად. მეორე მხრივ, არც მარტო ფეტუსის უდიფერენციაციო მდგომარეობის გაგრძელებასთან უნდა გვეჭონდეს აქ საქმე. მართლაცდა, ცნობილია, რომ ძლიერი გამლიზიანებლების ზემოქმედების 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 ზემოქმედება წმინდა ფეტალურ მდგომარეობას ბოლოს უღებს; რაკი ფაქტია, რომ ეს გამლიზიანებლები ახალდაბადებულის ორგანიზმში რეაქციას იწვევენ; აუცილებელი ხდება დაუშვათ, რომ ამ უკანასკნელის შედეგად მასში დადლილობის ტოქსინები გროვდებიან. ზოლტმანის ცდებისა⁹ და ჩვეულებრივ დაკვირვებათა მიხედვით უდავოა, რომ რაც უფრო ახალგაზრდაა ორგანიზმი, მით უფრო ადვილად იღლება იგი. ასეთი ინტოქსიკაციის ბუნებრივი შედეგი ძილია. მაშასადამე, აუცილებელი ხდება აღვიაროთ, რომ ახალდაბადებულობის პირველადი სიფხიზლის გვერდით, პირველადი ძილიც 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 თავს¹⁰.

ბ. ფხიზალი მდგომარეობის შინაარსი

თანამდ ბიულერიისა და ჰეცერის 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 შინაგალიზიანებათა საპასუხოდ იწყებს მოქმედებას: სათანადო მოძრაობათა საშუალებით ცოცხალი ორგანიზმი თავის დაცვას ცდილობს. ამ მოძრაობებს ამიტომ ყოველთვის რეაქციის მოძრაობათა, ან მოკლედ, რეაქციათა ხასიათი აქვთ. მეორე — მემკვიდრეობით 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 წარწოდებენ.

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

ა) რეაქციის მოძრაობები

1. პირველი რეაქცია, რომელსაც ბავშვი გარე გამლიზიანებლის პირველი მკვეთრი შეტევის საპასუხოდ იძლევა, ეს ის თავისებური ხმაა, რომელიც ჭყვირილს უფრო გავს, ვიდრე ადამიანის კივილს ან ყვირილს. ევროპის ხალხები მას კივილს (Крик, Schrei) უწოდებენ და ჩვენც ამ ტემბრინზე შევჩერდებით.

მას, ბავშვის პირველი რეაქცია სწორედ ეს სპეციფიკური კივილია, მაგრამ ამასთან ერთად სხეულის ის თავისებური მთლიანი მოძრაობები, რომელიც ყველაზე უკეთ შოკის რეაქციის სახელწოდებით შეიძლება დახასიათდეს.

ახალდაბადებულისათვის არაფერი არაა ისე დამახასიათებელი, როგორც ეს კივილი. როგორ ჩნდება იგი პირველად? თანამედროვე გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, ბავშვის პირველი კივილი მის ფილტვებში ჰაერის პირველი შეჭრის ე. ი. პირველი შესუნთქვისა და ამოსუნთქვის აქტს წარმოადგენს (ჰაიერი). მაგრამ არის შემთხვევები, რომ ბავშვი სუნთქვას უფრო ადრე იწყებს, ვიდრე კივილს¹¹. ამიტომ ვფიქრობთ, რომ ნამდვილად კივილი უბრალო ჩასუნთქვა-ამოსუნთქვის კი არა, უფრო ხმის ორგანოთა ამოქმედების შედეგად უნდა ვიგულისხმოთ. ეს რომ ასეა, ეს იქედან ჩანს, რომ ხმის, ორგანოს ნასვრეტის დაძაბული დავიწროება კივილის აუცილებელ პირობას შეადგენს.

ამგვარად, კივილი სპეციფიკური ადამიანური რეაქციაა, რომელიც მეტყველების ორგანოს ამოქმედებასთანაა დაკავშირებული. ამ აზრით შეიძლებოდა მისთვის პირველი მეტყველებითი რეაქციაც გვეწოდებია.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ მას თავიდანვე მეტყველების მნიშვნელობა აქვს; ეს არც იმას ნიშნავს, რომ იგი იმთავითვე ჩვეულებრივ ე. წ. გამომსატველ მოძრაობათა წრეს უნდა მიეკუთვნოს. კვილი პირველად დაბადების სიტუაციაში ხდება. დაბადების აქტი კი, როგორც ვიცით, პირველი შეხვედრაა ბავშვის სხეულისა გარემომდინარეებელთა ინტენსიურ შემოქმედებასთან. თავისთავად 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 უწევს. რაკი დაბადების სიტუაცია მთელი ორგანიზმის ასეთს დიფუზიურ რეაქციას იწვევს, გასაგებია, რომ ამ რეაქციაში ისეთი მნიშვნელოვანი ორგანოც ღებულობს მონაწილეობას, როგორსაც ადამიანისათვის მეტყველების ორგანო შეადგენს.

კვილი, მამასადამე, ორგანიზმის მთლიანის, გამლიზიანებლის სპეციფიკური ბუნებისადმი ინდიფერენტულის, შოკისებური რეაქციის თანმხლებს, ორგანიზმის სტრუქტურული თავისებურებით განსაზღვრულ ფენოქენს წარმოადგენს.

ასეთი რეაქციისათვის განსაკუთრებით ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი არავითარ ანგარიშს არ უწევს 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 შინც — მისი რეაქციები უეჭველად მოკლებული უნდა იყვნენ სპეციფიკურს, ე. ი. გამლიზიანებლის ბუნების შესატყვის ხასიათს.

ახალშობილის რეაქციათა 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 ნიშნებიც დაბადების მომენტში გვეძლევა და რომელსაც, ჩვეულებრივ, კვილი ახლავს თან. იმის მიხედვით, თუ რამდენად დიდია გამლიზიანებლის ინტენსივო-

ზა, ეს რეაქცია ან მთლიანად შეიძლება წარმოიშვას და ან ნაწილობრივ: შედარებით უფრო სუსტ შემთხვევებში იგი მარტო კივილის ფორმით გვევლინება.

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

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

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

2. მაგრამ ბავშვზე მოქმედი ყველა გამლიზიანებელი როდია ასეთი ხასიათის: ნაკლებ ინტენსიური გამლიზიანებლებიც ახდენენ გავლენას ბავშვზე. დამახასიათებელი ამათვის 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 — კივილს, 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 გამლიზიანების მიმართ უნდა ჩაითვალოს; ხოლო რაც შეეხება ორგანოს,

რომლის რეაქციებსაც ისინი წარმოადგენენ, ამ მხრივ მათთვის სწორედ სპეციფიკურობაა დამახასიათებელი.

ასეთ მოძრაობათა შორის ახალდაბადებული ბავშვისათვის ყველაზე უფრო დამახასიათებელი ე. წ. წოვაა. ჩვეულებრივ, მას ინსტინქტურ მოძრაობათა წრეს მიაკუთვნებენ და მას თითქმის ერთადერთ მზამზარეულ ინსტინქტად თვლიან¹². თუ ინსტინქტურად ისეთ მოძრაობად ვიგულისხმებთ, რომელთაც ახასიათებს: 1. სირთულე, 2. მიზანშეწონილობა, 3. თანდაყოლილობა და 4. რეფლექსთაგან განსხვავებით — მხოლოდ შინაგანი მოთხოვნების არსებობის და არა გარე გამლიზიანებლის 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 დაეხასიათოთ; მით უმეტეს, რომ წოვის მოძრაობები არა მარტო შიმშილის დროს აქვს ბავშვს. სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვი გაძლომის 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 უღარესად მიზანშეწონილ მექანიზმს წარმოადგენს, არა მარტო ამ მიზნისათვის გამოიყენება და რომ იგი არა მარტო ადეკვატურით, არამედ ყოველგვარი სხვა გამლიზიანებლითაც შეიძლება გამოწვეულ იქნეს¹².

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

ეს იმას ნიშნავს, რომ წოვა ჭამის ორგანოთა ფუნქციონალურ ამოქმედებას წარმოადგენს. იგი თავს იჩენს ყოველთვის, როდესაც ცოცხალ ორგანიზმს ამ ორგანოთა ამოძრავების ტენდენცია აქვს და ამასთან ერთად მასზე რაიმე ლოკალური გამლიზიანებელი მოქმედობს. ბუნებრივად, წოვის მექანიზმი თვითდაცვის, კერძოდ: კვების ინსტინქტის მექანიზმს ეკუთვნის. ამიტომ, ჩვეულებრივ, იგი შინაგანი გამლიზიანებლის, შიმშილის, ზეგავლენით იწყებს მოქმედებას. მაგრამ რამდენადაც წოვის მოძრაობები გარკვეული ორგანოს ფუნქციას შეადგენენ და ცოცხალ ორგანიზმს თითოეულ თავისი ორგანოს ამოქმედების ტენდენცია აქვს, გასაგები ხდება.

რომ ბავშვი არადეკვატური გამლიზიანებლის ამ ორგანოზე შემოქმედებასაც წოვის რეაქციით უპასუხებს¹⁴.

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

ა) ბავშვის ხელის გული რომ რითიმე გააღიზიანო -- სულერთია რით -- თითები იმწამსვე მოიხრება, ხშირად ისე მაგრად ჩაეჭიდება გამაღიზიანებელ საგანს, რომ იგი ზევით რომ ასწიოთ, ბავშვი შეიძლება დაეკიდოს კიდეც მას¹⁵.

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

ბ) საკმაოდ ძლიერი სინათლე ბავშვის თვალების დახუჭვას, ხოლო ზოშიერი — ხშირად გახელას. შემდეგ — მიშტერებას და ზოგჯერ, როდესაც ნათელი საგანი, მაგ., სანთელი ნელა მოძრაობს, თვალების გაყოლებასაც იწვევს¹⁶.

როდესაც ბავშვზე მოქმედი გამლიზიანებელი, მაგ., შეხების ან მხედველობის, ძლიერ ინტენსიურია, იგი მთელს სხეულში გაბნეულს დიფუზიურ 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 მოცემაც—ორგანოს მომწიფების დონის მიხედვით—მას შეუძლია: ხელი ეკიდება, თვალი იხილება, ფეხის გაქცევის რეაქციას გვაძლევს. საგულისხმოა, რომ ეს რეაქციები, გამლიზიანებელთა რომელიობითი განსხვავებულობის მიუხედავად, მარად სტერეოტიპული სახით მეორდებიან.

გ) უეჭველია, რეაქციათა ამავე ჯგუფს უნდა მივაკუთვნოთ შემდეგი, პირველად პრაიერის მიერ დადასტურებული რეაქციის სახეც: როდესაც ბავშვი მადარია და არც წოვის ფუნქციის ამოქმედების ტენდენცია აქვს, ტუჩებზე რომ ძუძუ ან ხელი მიაღო, იგი სწრაფად თავს განზე გაწევს. ჩვეულებრივ, ამ რეაქციას ე. წ. გა ა მ ო მ ხ ა ტ ვ ე ლ მ ო ძ რ ა ო ბ ა თ ა ჯგუფში ათავსებენ და მას უ ა რ ყ ო ფ ი ს ნიშნად თვლიან¹⁷. ნამდვილად კი ესეც ლოკალური ხასიათის რეაქციად უნდა ჩაითვალოს: იგი გამლიზიანებლის ადგილობრივ შემოქმედებაზე ჩნდება და თავის მოძრაობის და არა წოვის მოძრაობის სახით გვევლინება. მეორე მხრივ, მას მხოლოდ მაშინ აქვს ადგილი, როდესაც ბავშვს არც ქამის ტენდენცია აქვს აღგზნებული და არც წოვის ფუნქციისა.

იგივე უნდა ითქვას დანარჩენ ე. წ. გამომსახველ რეაქციათა შესახებაც (მაგ., ტუჩების მოკუმვა, რომელიც წოვის რეაქციის შესავალად უნდა ჩაითვალოს: როდესაც მშიერი ბავშვის ტუჩებს რითიმე ეხები და შემდეგ საგანი სწრაფად უკანვე მიგაქვს, ბავშვი ტუჩებს კუმავს).

მაშ. საერთოდ, რეაქტიულ მოძრაობათა შესახებ შემდეგი უნდა ითქვას: ყოველი გამლიზიანებელი, რომელიც ახალშობილ ბავშვზე მოქმედებს, მასში არასპეციფიკურ რეაქციას იწვევს — როდესაც გამლიზიანებელი ძლიერია, საპასუხოდ მთელი სხეულის არადიფერენცირებული მოკური რეაქცია და კივილი ჩნდება; ხოლო როდესაც იგი შედარებით სუსტია და მისი ზემოქმედების არეს ლოკალიზაცია ხერხდება, ორგანიზმის სათანადო ნაწილის ან ორგანოს საპასუხო მოძრაობა იჩენს თავს, რომელიც თავისი ბუნებით ქვემდებარე ორგანოს ფუნქციონალურ მოქმედებას წარმოადგენს.

სპეციფიკური სარეაქციო მოძრაობები, რომელნიც ანგარიშს უწევენ გამლიზიანებლის ხასიათს და ამ უკანასკნელის მიხედვით იცვლებიან, ახალდაბადებულს ჯერ კიდევ არა აქვს. გამონაკლისს ზოგიერთი შემთხვევები შეადგენენ, რომელნიც როგორც გამონაკლისნი, უფრო შემდეგი პერიოდის ჩანასახ ელემენტებს წარმოადგენენ, ვიდრე ახალდაბადებულობის ხანის დამახასიათებელ მოვლენებს.

ბ) აქტიური მოძრაობები

ბავშვის მოძრაობათა ნეორე ჯგუფი პრაიერს შემდეგ, დღემდე, იმპულსურ მოძრაობათა სახელწოდებით არის ცნობილი. ჩვეულებრივ, ამ მოძრაობათა შემდეგ სიას იძლევიან: „ხელებისა და ფეხების გაჭიმვა და მოხრა, რომელსაც ხშირად მიმართავს ახალდაბადებული, მიუხედავად იმისა, რომ მისი გამომწვევი საბაზი არსად ჩანს; თითების გაშლა და მოხრა: სხეულის გაჭიმვა (გაზმორების შემთხვევების შესავალად), თვლების ზოგიერთი მოძრაობა პირველ დღეებში, სხვადასხვა მოძრაობები ბანვის დროს (აბაჯანაში); სხვადასხვაგვარი გრიმასები ტუჩებით და თვალის ქუთუთოებით; ხელების აქეთ-იქით მოძრაობა, განსაკუთრებით, საკუთარი სახის წინ“¹. ბერნფელდი საპართლიანად 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 ნერ-

ვებსა 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 პრაიერი ამ შეხედულებას ამარტივებს, რამდენადაც პოტენციალური ენერჯის წარმოშობისა და ლოკალიზაციის შესახებ საკითხს არ აყენებს და უბრალოდ, ფრენდის შეხედულების თანახმად, ამტკიცებს: ადამიანის ორგანიზმის, როგორც მთელის, განკარგულებაში ფსიქიკური ენერჯის გარკვეული რაოდენობა მოიპოვება, რომლის ტრანსფორმაციის შესაძლებლობის აღიარებასაც წინ არაფერი ელოდებოდა. ამ შემთხვევაში უნდა ვიგულისხმოთ, რომ თავისუფალი (პოტენციალური) ენერჯის ამოქმედების ერთ-ერთ ფორმად შეიძლება მისი მოტორულ აგზნებად გადაყვანაც ჩაითვალოს. ამისდა მიხედვით, ბერნფელდის თქმით, იმპულსური მოძრაობები თავისუფალი ენერჯის გამოვლენას ანუ გადაყვანის მოძრაობებს (Abfuhrbewegung) წარმოადგენენ¹⁸.

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, ზრდადასრულებული ადამიანის იმპულსურ მოძრაობათა აღიარების შესაძლებლობასაც გვაძლევს. მაგრამ ამაშივე მარხია მისი სისუსტეც: იგი ანგარიშს ვერ უწევს იმ უეჭველს, პრაიერისა და სხვათა მიერ დამოწმებულ ფაქტს, რომ მოზრდილი ადამიანის მოძრაობათა ინვენტარში იმპულსურ მოძრაობათ იშვიათად თუ შეხვდებით. სწორი თეორია სწორედ ამ ფაქტის გათვალისწინებით უნდა იწყებდეს ან და უკეთ — ბავშვის ზრდის პროცესში იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრითი წონის გათვალისწინებით.

შ. ბიულერიისა და ჰეცერის ცნობით, პირველი წლის განმავლობაში ე. წ. სპონტანურ მოძრაობათა რაოდენობა განუწყვეტლივ 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%-ს¹⁹. 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 განსაზღვრული დროიდან იმპულსურ მოძრაობათა შემთხვევები მით უფრო იშვიათი ხდება, რაც უფრო ახლო დგას ორგანიზმი თავისი დასრულების ფორმასთან: უეჭველია, ისინი მჭიდროდ უნდა იყვნენ დაკავშირებული ორგანიზმის მომწიფების პროცესთან. ამ მხრივ ძალიან საინტერესოა, რომ ახალდაბადებულის იმპულსურ მოძრაობათა შორის თვალის მოძრაობებსაც ასახელებენ. მაგრამ ძალიან მალე მდგომარეობა იცვლება და თვალის იმპულსურ მოძრაობებზე ლაპარაკი უადგილო ხდება. რას გვეუბნება ეს ფაქტი? უეჭველია, იმასვე, რასაც მეორე ფაქტიც, რომელსაც ახლავე გავცნობით.

ახალდაბადებული ბავშვი ზოგჯერ ფეხებს ამოძრავებს — ერთს რომ აქეთ გასწევს, მეორეს — იქით. რა თქმა უნდა, ესეც იმპულსური მოძრაობაა (შტერნი). 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 დაკერძოდ და განსაკუთრებით, ადამიანს თვითდაცვის ინსტინქტის გვერდით მეორე ძირითადი ინსტინქტიც აქვს, რომელსაც ფუნქციონალიური შეგვიძლია ვუწოდოთ.

ცოცხალი ორგანიზმის მუდმივი, შეუჩერებელი მოძრაობის ფაქტი, რომელიც ახლა ფართოდაა ცნობილი, ამ ინსტინქტის წილიდან წარმოიშება.

ამავე წყაროდან მომდინარეობს თითოეული ჩვენი ორგანოს მისწრაფება ადეკვატური მოქმედებისადმი: თვალი ესწრაფვის ხედვას, ყური — სმენას, ცხვირი — ყნოსვას, ენა — გემოვნებას... ამიტომაც, რომ ისე როგორც აუტანელი იქნებოდა ადამიანისათვის უძრავად ყოფილიყო შეკრული დიდი ხნით, ისევე მტანჯველი იქნებოდა მისთვის ისეთ არეში ყოფნა, სადაც სხვა მისი ორგანოები ფუნქციონირების შესაძლებლობას სრულიად მოკლებულნი იქნებოდნენ²⁰.

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 უამინტიჩტოდ გაუგებარი იქნებოდა. თავისთავად იგულისხმება, ამ ინსტინქტის მოქმედების შემთხვევები ახალდაბადებული ბავშვის ინვენტარშიც უნდა გვხვდებოდეს, და სრულიად უეჭველია, რომ იმპულსური მოძრაობების ადგილი სწორედ ამ ინსტინქტის გამოვლენათა შორის უნდა ვეძიოთ.

იმპულსურ მოძრაობათა ბუნების ასეთი კონცეფცია ერთბაშად ნათელყოფს ყველა იმ ნიშანს, რომლებიც მათ დამახასიათებლად 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. გამონაკლისად 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 ნიშნავს²¹, მაშინ თავისთავად იგულისხმება, რომ მოძრაობისადმი მისწრაფება იმ თავითვე გარკვეული ინსტინქტის სახით უნდა იყოს მასში მოცემული.

ასეთი ინსტინქტი ახალდაბადებული 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 ზღდება²². ამ თვალსაზრისით ყველაზე უფრო სიპრომატურად ახალდაბადებულის ფუნქციონალური მოძრაობები უნდა ჩაითვალოს. ბავშვი ისე ამო-

ძრავებს ფეხებს ჰაერში, თითქოს დაიარებოდეს. რამდენადაც იმპულსური მოძრაობები ფუნქციონალური ინსტიქტის გამოვლენას წარმოადგენს, შეუძლებელია, მათ სხვაგვარი ხასიათი ჰქონდეს. თუ არ ისეთი, როგორც ფეხების ფუნქციას შეეფერება, სახელდობრ, 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 მოძრაობას წინასწარი ვარჯიშების ღირებულება აქვთ²³.

მაგრამ საიდან და რატომ აქვთ მათ ასეთი ღირებულება, ამის ახსნას არავენ 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 მრუდის მიმდინარეობასაც. თუ თითოეული იმპულსური მოძრაობა იმ ძირითადი ინსტიქტის გამოვლენას წარმოადგენს, რომელიც ბავშვის ცალკე ორგანოების ფუნქციონალური ამოქმედების აქტებში იჩენს თავს, მაშინ ცხადია, რომ ამ მოძრაობათა ბედით ერთი მხრივ მაინც, სხეულის ორგანოთა მომწიფების მიმდინარეობასთან უნდა იყოს დაკავშირებული. მართლაც, 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 ინსტიქტმა ამ ორგანოს ამოქმედების ტენდენციაში უნდა იჩინოს თავი და შედეგად მისი ფუნქციონალური მომწიფების დონის შესაფერისი მოქმედება უნდა მოეცეს. 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 თავის ნამდვილ ფუნქციონალურ

ამოქმედებაში იპოვის დაკმაყოფილებას. მეორე მხრივ. შესაძლოა, ესა თუ ის ორგანო ფუნქციონალურად საკმაოდ მომწიფებულ იყოს, მაგრამ მისი ამოქმედება იმპულსური ხასიათის მოძრაობებით განისაზღვრებოდეს. ამას იმ შემთხვევაში უნდა ჰქონდეს ადგილი, როდესაც ესა თუ ის ორგანო მანამ ააწრებს 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 მაღალი მემკვიდრეობის გამო, მეტად თუ ნაკლებად მზამზარეულად აქვს მიღებული. რაკი მოძრაობის ინსტინქტის იმპულსის ზეგავლენით მათი ამოქმედება აუცილებელი ხდება, ხოლო ცხოვრების მოთხოვნილებები ამ უკანასკნელის გამოყენების საჭიროებას ჯერ კიდევ არ იძლევიან, იგი იძულებულია იმპულსური მოძრაობების დონეზე დარჩეს. ასეთ შემთხვევებში შესაძლებელია თითოეული ეს მოძრაობა თავისი ხასიათით სათანადო ორგანოს ნამდვილი, საკმაოდ დასრულებული ფუნქციისაგან ბევრით არაფრით განსხვავდებოდეს.

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 ნორმალურ პირობებში ასეთ შემთხვევებს ადგილი არა აქვს²⁴.

ამრიგად, იმპულსურ მოძრაობათა ბედი დამოკიდებულია, ერთი მხრივ, ორგანიზმის განვითარების დონეზე და, მეორე მხრივ, იმ მოთხოვნილებებზე, რომელსაც ბავშვის ორგანიზმს მისი გარემო უქენებს. და ის მრუდე, რომელიც სხვადასხვა ასაკის იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრითს წონას გამოხატავს, სწორედ ამ ორი ფაქტორის თანაწარმოქმედი ძალის შედეგს წარმოადგენს. მართლაცდა, როდესაც ბავშვი იმდენად თოთოა, რომ მისი ორგანიზმის გარკვეული ფუნქციონალური მომწიფების შესახებ ჯერ კიდევ ნაადრევია ლაპარაკი, მისი იმპულსური მოძრაობები ძლიერ იშვიათი და, განსაკუთრებით, ნაკლებ-დიფერენცირებული უნდა იყოს: დედის ჰუცლისა და ახალდაბადებულობის პერიოდში ეს მართლაც ასეა. ხოლო შემდეგ, იმის კვალობაზე, თუ როგორ ვითარდება ორგანიზმი და ცალკე ორგანოები, ფუნქციონალური ინსტინქტი სულ უფრო და უფრო საგრძნობი ხდება, და შედეგად იმპულსურ მოძრაობათა რიცხვობრივ ზრდასა და რომელიც დიფერენციაციას ვლდებულობთ. როდესაც ორგანიზმის განვითარება კიდევ უფრო

შორს წავა, ფუნქციონალური ინსტიქტი ხელსაყრელ პირობებში თამაშის, სწავლისა და, ბოლოს, შრომის სახითაც ხორციელდება. აქედან თავისთავად ნათელი ხდება, რომ იმპულსურ მოძრაობათა რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად სულ უფრო და უფრო კლებულობს და ბოლოს, ზრდადასრულებული ადამიანის ასაკში, თითქმის სრულიად აღიკვეთება²⁵.

IV. ახალდაბადებულობის ხანის ფუნქცია

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 ესწრაფვის. ძირითადი, თავიდან აუშორებელი განსხვავება ამ უკანასკნელისაგან იმაში მდგომარეობს, რომ ახალდაბადებულმა თვითონ უნდა მიიღოს და გადაამუშაოს საკვები და თვითონვე დამოუკიდებლად შეითვისოს უანგზადი: თითონ უნდა ისუნთქოს. მეორე განსხვავება ისაა, რომ გარესამყაროს გამლიზიანებელთა ზემოქმედების აბსოლუტური აღკვეთა სრულიად შეუძლებელი ხდება და ახალდაბადებულის გარემო ამ გამლიზიანებელთა ზემოქმედების შენელებას უფრო ახერხებს, ვიდრე მის სრულ აღკვეთას: სინათლე, სითბო-სიცივე, ნმაურობა და ბევრი რამ სხვა ახალდაბადებულზეც მოქმედებს მეტი ან ნაკლები ინტენსივობით, მაშინ როდესაც დედის მუცელში მათ სრულიად არ ჰქონიათ ადგილი. ცოცხალი ორგანიზმი ასეთ გარემოში იწყებს ცხოვრებას და მის წინაშე ამოცანა დგება, რომლის გადაწყვეტაზეც მისი ყოფნა-არყოფნის საკითხია დამოკიდებული: იგი ამ შეცვლილ გარემოს უნდა შეეგუოს. რამდენადაც ამოცანა უანგზადისა და საკვების შეთვისებაში მდგომარეობს, ამაში მას თანდაყოლილი ინსტიქტური მექანიზმები ეხმარება, ხოლო გარე გამლიზიანებელთა მიმართ — უკვე მიღწეული დონე ამ გამლიზიანებელთა მიმდებარე ორგანოების განვითარებისა. იმ შემთხვევებში, როდესაც ეს გამლიზიანებლები თავისი ინტენსივობით ამ დონეს შეეფერებიან, ისინი ორგანიზმის შინაგან ფუნქციონალურ ტენდენციას აკმაყოფილებენ და მათი როლი ამით ამოიწურება: ორგანიზმის თვითმყოფობას ეს გამლიზიანებლები ვერ არღვევენ და მათი არსებობა ორგანიზმისათვის საკუთარი ორგანოების ამოძრავების ფაქტით ამოიწურება: როგორც განსხვავებული რაღაც, როგორც გარე არსებულ რაღაც, ისინი ორგანიზმისათვის არ არსებობენ.

მაგრამ რა გინდ დიდი მზრუნველობითაც უნდა იყოს ახალდაბადებულის გარემო ფეტოფილურად მოწყობილი, სულერთია,

სრულიად შეუძლებელია იგი სავსებით უზრუნველყოფილი იყოს ინტენსიურ შთაბეჭდილებათა შემოჭრისაგან, ისეთ გამლიზიანებელთა შემოჭრისაგან, რომელნიც ახალშობილი ორგანიზმის მომწიფების დონეს ანგარიშს არ უწყევნ და მის შესაძლებლობათა საზღვარს შორს სცილდებიან: ძლიერი, მოულოდნელი ხმა, ინტენსიური სიცივე, მდებარეობის მოულოდნელი შეცვლა და მრავალი სხვა ძლიერი გაღიზიანების შემთხვევა ყოველთვის შეიძლება დაღასტურდეს ამა თუ იმ ახალშობილი ბავშვის სიცოცხლის პირველსავე დღეებში. საფიქრებელია, რომ ამ შემთხვევაში ახალშობილი ადამიანისათვის აქ მაინც ეხდება გარესამყაროს მის წინაშე ფარდა, აქ მაინც იჭრება მის წინაშე ობიექტური სინამდვილე, აქ მაინც საბოლოოდ ედება ბოლო მის თვითმყოფურ, სოლიფსურ არსებობას, რომელიც მას დედის მუცელში ახასიათებდა. ჩვეულებრივი რეაქცია, რომლითაც ახალდაბადებულის ორგანიზმი უპასუხებს ანეთ გამლიზიანებლებს, მიუხედავად იმისა, თუ რომელი მათგანი მოქმედებს მასზე, ყოველთვის ერთნაირია: იგი მთლიანი ორგანიზმის არადიფერენცირებულს, მეტად თუ ნაკლებად გამოკვეთილს შოკურ რეაქციას წარმოადგენს, რომელსაც, ჩვეულებრივ, კივილი ახლავს თან. მაგრამ, თუ ყოველი ასეთი გამლიზიანებელი მხოლოდ ნეგატურს, 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 თვითმკმარი, სოლიფსური მდგომარეობის გაგრძელებაა წარმოადგენს. მაგრამ გარე გამლიზიანებლები მაინც მოქმედებენ მასზე და მთელი მისი შემდგომი ცხოვრების შინაარსი ამ ურთიერთმოქმედების პროცესში უნდა შეიქნეს.

აქედან თავისთავად ნათელი ხდება, თუ რა შეადგენს ამ პერიოდის ძირითად დანიშნულებას: ორგანიზმი, რომელსაც ამიერიდან გარე გამლიზიანებელთა სამყაროში მოუხდება ცხოვრება, მათ ზემოქმედებას უნდა მიეჩვიოს: იგი უნდა მომაგრდეს იმდენად, რომ მისი არსებობა და განვითარება ამ ახალ პირობებშიც შესაძლებელი შეიქნეს. აქ ამ პერიოდში უნდა გადაწყდეს, დაჰყვა თუ არა ახალდაბადებულს იმდენად მომწიფებული შინაგანი შესაძლებლობანი, რომ მათი განვითარება გარემოს პირობების ნიადაგზე გაგრძელდეს.

ძუძუს ბავშვობის ხანა (მეორე წლამდე)

1. ასაკობრივი გარემო პირველი წლის განმავლობაში

ახალდაბადებულის გარემო თანდათანობით იცვლება. გარეგამ-
ლიზიანებელთა წრე, რომელიც ბავშვზე იწყებს ზემოქმედებას, სულ
უფრო და უფრო ფართოვდება. იგი უფრო ხშირად და მეტი მრავ-
ალმხრივობით იწყებს ბავშვის ორგანიზმზე ზეგავლენის მოხდენ-
ას. ნათლად ჩანს, რომ განვითარების ტენდენცია იქეთაა მიმართუ-
ლი, რომ ნელი თანდათანობით ბავშვის ორგანიზმსა და გარესამყარ-
ოს 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 მდგომარეობას-
თან. 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, ნა-
ხევრად გადამუშავებული მასალაა და მის შესათვიაებლად ორგა-
ნიზმს ბევრი არაფერი სჭირდება: მთავარი საქმე ამ მასალის საკუ-
თარ ორგანიზმში გადაყვანაა. და ამას, როგორც ვიცით, ბავშვი წო-
ვის მექანიზმის ინსტინქტური ამოქმედების გზით ახერხებს. პირვე-
ლი წლის განმავლობაში მდგომარეობა იცვლება: დედის რძის აღ-
გილს თანდათანობით ისეთი მასალა იჭერს, რომლის გადასამუშავებ-
ლადაც ბავშვის ორგანიზმს მეტი დამოუკიდებლობის გამოჩენა უხ-
დება. მართალია, ეს ერთბაშად არ ხდება; ბავშვის მთავარ საკვებს
ისევ დედის ძუძუ იძლევა; მაგრამ მას, გარდა ამისა, დროგამოშვე-
ბით სხვა საჭმელსაც აჩვევენ და, ცხადია, ეს გარემოება გარემყარის
ახალის მხრივ ბავშვზე ზემოქმედებას იწვევს.

მისი გრძნობის ორგანოები, ისე როგორც სხეულის სხვა ნაწი-
ლებიც, იმპულსურ მოძრაობათა გამო, შესაფერ გარეგამლიზიანე-

ბელთა ზემოქმედებას უკვე ახალდაბადებულობის ხანაში ეჩვენებოდა. ეს შესაძლებლობას იძლევა ბუნებრივი გარემოს ზემოქმედებას გაცილებით ნაკლებ მოვარიდოთ ბავშვი, ვიდრე მისი სიცოცხლის პირველ კვირებში. იგი გარეთ გაჰყავთ, და მასზე გამლიზიანებელთა ნამდვილი ზღვა იწყებს მოქმედებას; ზოგჯერ მარტოც ვტოვებთ მას და აქ კიდევ უფრო მკიდროდ იკვრება უშუალო კავშირი მასსა და გარემოს 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 გარემოს ზემოქმედების წრის თანდათანობით გაფართოებაში და, მაშასადამე, ბავშვის ორგანიზმის განვითარებისათვის ახალი ფაქტორის, გარე პირობების მნიშვნელობის წინაშე მდგომარეობაში მდგომარეობს.

II. ფიზიკური ორგანიზმის ბანკითარება f

ფიზიკური ორგანიზმის ზრდისა და მომწიფების არაჩვეულებრივი 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. ამიტომაც, რომ ამ პერიოდის ყველაზე უფრო ავალსაჩინო თავისებურებად ბავშვის სხეულისა და ყველა მისი ორგანოს ინტენსიური ზრდის ენერჯია ითვლება.

1. ეს ენერჯია იმდენად ძლიერია, რომ ახალდაბადებული 50 სმ სიმაღლის ბავშვი პირველი წლის განმავლობაში ნორმალურ შემთხვევაში 25 სმ იმატებს. საგულისხმოა, რომ სიმაღლის მატების ენერჯია 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 გ; წლის ბოლოს იგი 6-6,5 კილოგრამით მეტს იწონას, ვიდრე დაბადების დღეს.

თავისა და გულმკერდის გარეშემოწერილობაც მატულობს: პირველის — 10-11 სმ, ხოლო მეორის — 12-13 სანტიმეტრს. არაჩვეულებრივი ინტენსიური ზრდის პროცესში ორგანიზმის შინა ორგა-

ნობიცაა ჩათრეული: გული, ფილტვები, მომწელებელი 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. მაშასადამე, 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 გდგვირდის მარილებიც, როგორც ერთი, ისე მეორეც ძვლების 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. ამავსე 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 ზრდადასრულებულების 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. მიელინის გარსით იფარებიან და, მაშასადამე, სხვადასხვა ცენტრებს შორის დაკავშირების შესაძლებლობას ქმნიან. ეს გარემოება იმისი მაჩვენებელია, რომ წლის ბოლოსათვის თავის ტვინის ქერქის გავლენა ორგანიზმის ყველა ფუნქციაზე გავრცელდება.

ხერხემლის ტვინი, როგორც ვიცით, ახალდაბადებულსაც თითქმის სავსებით მომწიფებული აქვს. პირველი წლის განმავლობაში იგი იზრდება და, გარდა ამისა, მისი პირამიდული გზების მიელინინზაცია 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 დაექვემდებარონ ქერქის რეგულატორულ გავლენას.

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

პირველ როლს მთელი წლის განმავლობაში მკერდსუკანა ჯირკვალი (thymus) და, ნაწილობრივ, ეპიფიზი ასრულებს. ეს გარემოება გასაგებად ხდის, ერთი მხრივ, ბავშვის ზრდის სწრაფ ტემპს და, მეორე მხრივ, მისი სისხლის შედგენილობის თავისებურებასაც. საქმე ისაა, რომ მკერდსუკანა 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, მკერდსუკანა ჯირკვალი აქაც გადამწყვეტ როლს ასრულებს,—განსაკუთრებით, თუ მხედველობაში მივიღებთ იმ გარემოებას, რომ იგი კალციუმის მარილების გაძლიერებულ შეთვისებას უწყობს ხელს და, მაშასადამე, დაძვლიანებასა 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 ჯანგვითს პროცესებს აძლიერებს ორგანიზმში და, მაშ, მთელი ორგანიზმის განვითარებასა და დასრულებას უწყობს ხელს. მა-

თი მოქმედების სისუსტე გასაგებად ხდის ჩვენი პერიოდის ბავშვის უკრედეგობის უსრულობას, წყლიანობასა და უმტკიცობას ისევე, როგორც მის ზედმეტ ცნობიანობასაც.

5. როგორც ვიცით, თითოეულს ასაკს კონსტიტუციის თავისებური ანომალია ან დიათეზი ახასიათებს, რომელიც ამ ასაკის ფიზიოლოგიურ თავისებურებებთან არის დაკავშირებული და ამა თუ იმ ავადმყოფისადმი მიღრეკილებაში 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 შიშის) ზემოქმედებით 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 დამაშვიდებელ გავლენას ახდენს ნერვულ სისტემაზე და მისი სიმცირე ამ უკანასკნელის აგზნებულობის აწევას უნდა იწვევდეს, რასაც, კერძოდ, სპაზმატურ შემთხვევებში აქვს ადგილი.

III. ობიექტური სინამდვილის ცნობიერების დასაწყისი

ახალს ასაკობრივ გარემოში უკვე სრულიად შეუძლებელი ხდება დაცულ იქნეს ის მდგომარეობა, რომელიც დედის მუცლისა და, ნაწილობრივ, აგრეთვე ახალდაბადებულობის პერიოდისათვის იყო დამახასიათებელი. გარე სინამდვილე იმდენად მნიშვნელოვან მოთხოვნილებებს აყენებს ახალგაზრდა ორგანიზმის წინაშე, იგი იმდენად ხშირად იჭრება მისი არსებობის არეში, რომ წმინდა შინაგანის, ერთგვარი სოლიფსისტური მდგომარეობის დაცვაზე, რომელიც თავისი განვითარების წინა საფეხურებზე ჰქონდა ორგანიზმს, ლაპარაკი შეუძლებელი ხდება. ასე თუ ისე, წინანდელი თვითმყარი მდგომარეობის ფარგლები უნდა გაიარდეს 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 გამღიზიანებლის ზეგავლენა ახალდაბადებული ორგანიზმის ლოკალურ მოძრაობებსა და სათანადო ორგანოების ფუნქციობას

აწვევს. თანახმად არსებული დაკვირვებებისა, გამონაკლისს ამ მხრივ არც ერთი ორგანო არ შეადგენს; მაგრამ ყველაზე უფრო თვალსაჩინო მასალას მხედველობისა და სმენის ორგანოთა გაღიზიანება 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 გამაღიზიანებელს უკვე პირველსავე დღეებში აყოლებს თვალს ანდა, ზარის ხმა რომ ესმის, თავს მისკენ იბრუნებს, თითქოს ეძებდეს, თუ საიდან მომდინარეობს ეს ბგერა. ერთი სიტყვით, იგი გ ა რ კ ვ ე უ ლ ი გ ა მ დ ი ზ ი ა ნ ე ბ ლ ი ს ა კ ე ნ მიიმართება!

შემდეგი დაკვირვება ძალიან საყურადღებოა ამ მხრივ:

10 დღის ბავშვი: ბავშვი ტირის; ვრკეპ ზარს საშუალო ძლიერებით. ტირილს სწყევტს და თავს ზარისაკენ აბრუნებს. ზარი შეტად ბრკევი-ალაა. მას ის დიღხანს უყურებს... შემდეგ ბავშვი კვლავ ტირის. ზარის ხმა რე-აქციას არ იწვევს.

ეს დაკვირვება არა მარტო იმ ფაქტს ადასტურებს, რომ ახალდაბადებულ ბავშვს მიმართვის გარკვეული რეაქცია აქვს, რომელიც ნამდვილი ყურადღების მიქცევას, მაშასადამე, 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 ლევენფელდის ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგები, რომელიც ამ საკითხს ეხება, სავსებით არ ეთანხმება ჩვენს დაკვირვებას². 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 დამახასიათებელია მისთვის, ეს სათანადოდ დაყენებულ ცდებში უეჭველად უნდა დადასტურდეს. ლევენფელდის გამოკვლევა ამტკიცებს, რომ გარეგამღიზიანებლის, როგორც ობიექტურად მოცემულის აღქმა ანუ, როგორც შეიძლება აგრეთვე ითქვას, რეცეფცია მხოლოდ შეესაბამებოდა ან ხდებოდა დამახასიათებელი ბავშვისათვის:

ამ გამოკვლევის შედეგები ასეთია: პირველი თვის განმავლობაში ბავშვი სხვადასხვა ბგერაზე მხოლოდ მაშინ იძლევა რეაქციას, თუ მისი ინტენსივობა განსაზღვრულ დონეს აღწევს, ხოლო ეს რეაქცია მუდამ ერთნაირია, შოკისებური, სტერეოტიპული. მაშასადამე, ბავშვი მხოლოდ გამლიზიანებლის ინტენსივობაზე იძლევა რეაქციას და რომელობა მისთვის სრულიად ინდიფერენტული რჩება. მეორე და მესამე თვეში მდგომარეობა იცვლება: ბავშვის რეაქციები ახლა გამლიზიანებელთა რომელობასაც უწყვეტ ანგარიშს; ისინი სპეციფიკურ ხასიათს ღებულობენ. ამასთან ერთად,—რეაქციათა ხანგრძლიობაც იცვლება: მესამე თვის განმავლობაში იგი მატულობს, ხოლო შემდეგ თვეებში ნელ-ნელა კლებულობს.

შ. ბიულერის აზრით, ორივე ამ ფაქტის ყველაზე უფრო ბუნებრივი და მარტივი ინტერპრეტაცია ასეთი იქნებოდა: „სპეციფიკური რეაქციის ფაქტი, ალბათ, იმის მაჩვენებლად უნდა ვიგულოთ, რომ მეორე თვიდან გამლიზიანებლის ბუნების გათვალისწინება იწყება, ხოლო რეაქციის დროის გადიდება — იმის მაჩვენებლად, რომ ეს გათვალისწინება ქვანტიტატურად სულ უფრო და უფრო იზრდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ დროიდან გალიზიანების პასიური განცდის ადგილს მისი აქტიური, სპეციფიკური აღქმა იჭერს, რომ ამიერიდან ბავშვი თვითონ მიიძარბება გამლიზიანებლისაკენ, რომ მას ამ უკანასკნელის ინტენცია უჩნდება“.

შ. ბიულერის სამართლიანი შენიშვნისა არ იყოს, ეს ფაქტი იმაშიც პოულობს თავის გამოხატულებას, თუ როგორ უჭირავს თავი ბავშვს ასეთ შემთხვევაში.

მ, 1,28. დილა. ბავშვს უკან, დაახლოებით, სამი მეტრის მანძილზე ნელა დავრეკე ზარი: უცბად გაალო ფართოდ თვალი; თვალის კაკალი ზემოთ აწია; თავი აქეო-იქით მიატრიალ-შოატრიალა. შემდეგ გაშეშლა. ზარი ხელახლა დავრეკე; იგივე რეაქცია, თითქოს ზარს ყურადღებით ეძებდა. ზარი მის პირდაპირ გადმოვწეე, ისე რომ დანახვა შესძლებოდა; ძებნის დროს დაინახა, მისი ფიქსაცია მოახდინა და სახეს დიმილის იერი დაეტყობ.

მართლაც, ბავშვის ეს ქცევა უეჭველად განსხვავდება ახალდაბადებული 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 გალიზიანება მისი მდგომარეობის ამა თუ იმ ცვლილების სახით კი

არ განიცდება, არამედ იგი ობიექტურად მოცემულის, მის გარეთ არსებული სინამდვილის სახით დგება 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 მეხუთეში განსაკუთრებით დამახასიათებელ მოვლენად იქცევა. მისი მნიშვნელობა ძალიან დიდია. შეიძლება ითქვას, რომ ახალდაბადებული ორგანიზმი მხოლოდ ამ დროიდან იწყებს ცხოვრებას ამ ქვეყნად. მანამდე იგი ჯერ კიდევ გარდამავალ მდგომარეობას განიცდიდა, რომელშიც პირველად უნდა გამოერკვეულიყო, არის თუ არა იგი შინაგანი იმპულსების ზეგავლენით უკვე იმდენად მომწიფებული, რომ გარემყარის უჩვეულო პირობებში არსებობა და მათი ზეგავლენით შემდეგი განვითარება შესძლოს.

IV. ობიექტური სინამდვილის პერცეფციის ხანა ♪

1. რაკი ერთხელ ეხდება ფარდა ახალ სინამდვილეს, რაკი წმინდა სუბიექტური მდგომარეობის საზღვრები საბოლოოდ ირკვევა, ახლად აღმოჩენილი სამყარო არაჩვეულებრივი ძალით იზიდავს ბავშვის ბუნებას. რასაკვირველია, მდგომარეობა ისე როდი უნდა წარმოვიდგინოთ, თითქოს ამ მომენტამდე ბავშვისათვის ყველაფერი დაფარული იყო, რომ თითქოს ყველაფერს ახლა აეხადა ფარდა და ბავშვის წინაშე ერთბაშად მრავალფეროვანი პანორამა გაიშალა, რომელსაც ბავშვიცა და ჩვენც—ზრდადასრულებული ადამიანები—ერთნაირად ვჭვრეტთ.

რასაკვირველია, ეს ასე არ არის. ის, რაც ბავშვის განვითარების ამ საფეხურზე 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 განსაკუთრებით მიმზიდველი ხდება. ამას, უნდა ვიფიქროთ, ის ძირითადი ინსტინქტი უდევს საფუძვლად, რომელიც ბავშვის ორგანიზმის ფუნქციებისა და ძალების ამოქმედებაში პოულობს დაკმაყოფილებას და იმპულსურ მოძრაობათა სახით ჯერ კიდევ ახალდაბადებულობის ხანაში იჩენს თავს.

რაკი ბავშვის რეცეპტორები იმდენად მომწიფებულია, რომ მათზე გამლიზიანებლის ზემოქმედება ორგანიზმის უარყოფით რეაქციას აღარ იწვევს, როგორც ეს, განსაკუთრებით, სმენის რეცეპტორის მაგალითზე დავინახეთ, ახლა ფუნქციონალური ტენდენცი-

6. დ. უზნაძე

ის გამოვლენას ხელს არაფერი უშლის. ბავშვს ნამდვილი წყურვილი უჩნდება გარედან მომდინარე გამოიზიანებელთა მიმართ და, როდესაც ეს უკანასკნელნი მასზე არ მოქმედებენ, იგი თვითონ იწყებს მათ ძებნას. კ ლ ა პ ა რ ე დ მ ა ბავშვის ამ ტენდენციას პ ე რ ც ე პ - ტ უ ლ ი ინ ტ ე რ ე ს ი უწოდა; და მართლაც, განსაკუთრებით საში-ოთხი თვის ბავშვის ქცევა ნათლად გვიჩვენებს, რომ მოზარდი ორგანიზმის ფუნქციონალური ტენდენცია თითქმის უკლებლივ გრძნობათა ორგანოების, განსაკუთრებით კ ი მ ხ ე დ ვ ე ლ ო ბ ი ს ა და ს მ ე ნ ი ს ორგანოების, ფუნქციობაში პოულობს გამოვლენას.

რომ ეს ასეა, ეს ამ ასაკის ბავშვის დაკვირვებებიდან ჩანს:

„(მე-42 დღეს) იგი ოთახის კერის ერთ წერტილს მიშტერებია. როდესაც ბავშვს ადგის ვუცელი, მისი თავი და თვალი ისე იმავე წერტილისაკენ მიმართება... მე-70 დღეს ბავშვი თვალს აყოლებს ნათურას სინათლეს, თვალს მისკენ აბრუნებს და, როდესაც თვალს ვუჩრდილავთ, მოუსვენარი ხდება“.

ბერნფელდის სიტყვით ჰვრეტა იმდენად სასიამოვნოა ბავშვისთვის, რომ იგი საკმაოდ ძლიერ უსიამოვნებას ავიწყებინებს მას: როდესაც იგი რაიმე მიზეზის გამო ტირის, საკმარისია რაიმე ახალი დაანახო, რომ გაჩუმდეს. ამიტომაც, რომ საში-ოთხი თვის ბავშვი დაძინებული რომ გგონია, ხშირად თვალბგახელილი წევს და იქაურობას ჰვრეტს.

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

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

პერცეპტული ინტერესი, რომელიც აღნიშნული ასაკის ბავშვი-სათვისაა დამახასიათებელი, სათანადო ორგანოთა შემდგომი განვი-

თარების იმპულსად იქცევა, რამდენადაც ეს განვითარება მათ ფუნქციობაზედაა დამოკიდებული. კერძოდ, მხედველობის მექანიზმის განვითარებაც ამავე ინტერესის ზეგავლენით მიმდინარეობს.

2. თვალების მოძრაობათა განვითარების შესწავლა, პრაიერის მიხედვით, გვიჩვენებს, რომ აქ უმთავრესად ოთხი საფეხური უნდა განვასხვაოთ⁵. განვიხილოთ ჯერ თვალების 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 მოხვდება მას.

2. მეორე კვირის ბოლოს საკმაოდ მნიშვნელოვანი ცვლილება იჩენს თავს: ახლა ბავშვის თვალეები აქტიურად მიიმართება რაიმე ნათელი ობიექტისაკენ, და არის შემთხვევები, რომ იგი ერთი ასეთი ობიექტიდან მეორეზე გადადის.

3. მესამე საფეხური, რომელსაც ბავშვი პირველი თვის მეორე ნახევარში აღწევს, იმაში მდგომარეობს, რომ ახლა 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 გავუსვი და, ამრიგად, მაღალი, ბავშვისთვის უცნობი ტონი გაისმა. ბავშვმა იმ წამსვე თავი მოაბრუნა, მაგრამ რომ ვერაფერი დაინახა, დაიწყო ძებნა და, როდესაც მიმართულება სწორად მონახა, შეაჩერა თვალეები“. 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, ქრება, მათი თვალეებით ძებნის უნარი ბავშვს გაცილებით უფრო გვიან უვითარდება: 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 დადასტურება⁶.

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 თვეში 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 თვალით ვხედავთ: იმისათვის რომ თვალის ბადურაზე ხილული საგნის შეთანხმებული სურათი გაჩნდეს და საგანი ორად არ მოგვეჩვენოს, ორივე თვალის მოძრაობათა კოორდინაციაა საჭირო. როდესაც ძლიერ დაშორებულ საგანს ვეჭვრეტთ, 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 მკვიდროდ არის ურთიერთთან დაკავშირებული, რასაც, როგორც სხვებიც აღნიშნავენ თავისი ანატომიური საფუძველიც აქვს: აკომოდაციის მოძრაობები ე. წ. *musculus ciliaris*-ის საშუალებით ხდება, ხოლო კონვერგენციისა — *rectus internus*-ის საშუალებით, და საგულისხმოა, რომ ორივე ამ კუნთს *nervus oculomotorius*-ის ერთი და იგივე ტოტი წარმართავს: აკომოდაციისა და კონვერგენციის მოძრაობები შეთანხმებულად ვითარდებიან.

თუ როგორ ხდება ეს განვითარება, ეს ჭერჯერობით საკმაოდ შესწავლილი არაა. ყოველ შემთხვევაში, სამი თვის ბავშვს აკომოდაციის მექანიზმი ჯერ კიდევ დასრულებული არა აქვს (პრაიერი). მეორე 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 თვეში. 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 (ბ ი უ ლ ე რ ი).

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 ეყრდნობა და არა გაწვრთნას. ორივე თვალი, რამდენადაც მათი მოძრაობა მხედველობას ემსახურება ერთი ნარტივი ორგანოს მსგავსად იხმარება“ და თითოეული თვალისათვის ცალ-ცალკე იმპულსი როდია საჭირო, არამედ ორივე თვალი ერთისა და იმავე იმპულსით იწყებს საჭირო მოძრაობას (კოფკა) 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 შეჩვევაზე დამოკიდებულია“.

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 მოძრაობისათვისაა აუცილებელი, ჰელმჰოლცის შეხედულებით, ეს კავშირი მოტორიუმსა და სენსორიუმს შორის მხოლოდ გამოცდილების, გავარჯიშების ნიადაგზე ჩნდება და თანდათანობით მტკიცდება. ამის საბუთად ჰელმჰოლცს ის ფაქტი მოჰყავს, რომ ადამიანს ვარჯიშის საშუალებით თავისი თვალების შეთანხმებული მოძრაობების — ე. წ. კოორდინაციის — დარღვევა შეუძლია. მისი აზრით, ეს სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა. თვალების მოძრაობა რომ მართლა თანდაყოლილი ყოფილიყო.

მაგრამ ჰერინგი სამართლიანა დშენიშნავს, რომ ვარჯიშის საშუალებით შეიძლება, მაგალ., რომელიმე ოთხფეხს ორ ფეხზე სია-

რული ვასწავლოთ, თუმცა უდავოა, რომ მისი თანდაყოლილი მექანიზმი სწორედ ოთხფეხზე სიარულს უდევს საფუძვლად. მაშ, სრულიად ცხადია, რომ ვარჯიშის საშუალებით თანდაყოლილის ერთგვარი მოდიფიკაცია შეუძლებელი არაა და ამ მხრივ არც თვალების კოორდინაციული მოძრაობის მექანიზმი შეადგენს გამონაკლისს.

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 თვალების მოძრაობები მაინც კოორდინაციული იქნება, 2) სხეულის ყოველი ორმაგი ნაწილის, მაგ., ხელების ან ფეხების მოძრაობა ყოველთვის სიმეტრიულია, ე. ი. არა ერთისა და იმავე, არამედ ურთიერთის საწინააღმდეგო მიმართულებით ხდება, ასე ემართება არამარტო ზრდადასრულებულს, არამედ ახალდაბადებულ ადამიანსაც. თვალები ამ მხრივ გამონაკლისს შეადგენენ: ისინი მართლა ერთი ორგანოს მსგავსად მუშაობენ: რა მხრივაც ერთი მიიმართება, იმ მხრივ მოძრაობს მეორეც (კოფკა).

ამ მოსაზრებათა გამო დავა ემპირიზმსა და ნატივიზმს შორის ჯერხნობით ასეა გადაჯრილი: არც უკიდურესი ემპირიზმია მართალი და არც უკიდურესი ნატივიზმი—თვალების მოძრაობათა განვითარებაში თანდაყოლილ მომენტსაც აქვს მნიშვნელობა და შექცენილსაც. საკითხი ოღონდ ისაა, შტერნის თქმის არ იყოს, თუ რა უნდა, მივაკუთვნოთ მასში თანდაყოლილსა და რა—შექცენილ მასალას.

მაგრამ, გარდა ნატივისტურისა და ემპირისტული თეორიისა, მესამე თეორიაც არსებობს, რომელსაც საკითხის გადაჭრა თანდაყოლილისა და შექცენილის ალტერნატივის გარეშე უფრო სწორად მიაჩნია. მაგალითად, გეშტალტფსიქოლოგის ერთ-ერთი მთავარი წარმომადგენელი—კოფკა აღნიშნავს, რომ თვალის მოძრაობებსა და ხილული საგნის თვისებებს შორის უალრესად თვალსაჩინო შეთანხმებულობა არსებობს: თვალის მოძრაობა ხედვის დროს საგნის მდებარეობაზეა დამოკიდებული; აგრეთვე მისი კონტურების თავისებურებებზეც. მოკლედ, „პრინციპები, რომელნიც ჩვენი თვალების მოძრაობათ წარმართავენ, ისეთი ბუნების არიან, რომ ნხედველობა ჩვენს გარშემო არსებული სივრცის რაც შეიძლება ნათელ სურათს იძლევა. საიდან ჩნდება ეს გასაოცარი ჰარმონია ჩვენი თვალების სენსორულსა და მოტორულ ფუნქციებს შორის?“.

თანახმად ჩვეულებრივი შეხედულებისა, ეს ჰარმონია ორი, არსებითად ურთიერთისაგან სრულიად დამოუკიდებელი, სისტემის, თანდაყოლილისა და გამოცდილებაზე დამყარებული სისტემის, შეკავშირების ნიადაგზე ჩნდება. მაგრამ რა საბუთი გვაქვს სენსორიუ-

მი და მოტორიუმი უთუოდ დამოუკიდებელ სისტემებად ვიგულის-
ხმობთ? გაცილებით 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 ოპტიკუ-
რი ორგანო თვითრეგულაციის უნარით აღჭურვილ ორგანოს წარ-
მოადგენს: რაც მოტორულ ნაწილში ხდება; ის სენსორულშიც იწ-
ვევს ცვლილებას და ამით კვლავ მოტორულშიც: „როდესაც ბავშვი
თვალს რაიმე ხილული ნათელი წერტილისაკენ მიმართავს, უეჭვე-
ლია, ეს მოძრაობა ოპტიკური სენსორიუმის ფარგლებში მომხდარი
მოვლენით არის გამოწვეული. მაგრამ იგივე მოძრაობა აღნიშნული
ნათელი წერტილის გადანაცვლებას იწვევს თვალის ბადურაზე და
ამით სენსორული მოვლენის ცვლილებებსაც“ (კოფკა)?.

ჩვენ ვფიქრობთ, თვალების მოძრაობათა პრობლემისათვის გა-
დამწყვეტი მნიშვნელობა იმ ძირითად ტენდენციას აქვს, რომელიც,
ჩვენი აზრით, ადამიანის სხვადასხვა ორგანოთა თუ ფუნქციათა ამო-
ქმედების მოთხოვნების სახით იჩენს თავს, მესამე-მეოთხე თვე-
ში ეს ტენდენცია, კერძოდ, მხედველობის ამოქმედებისადმი ინტე-
რესის სახით გვევლინება. წარმოვიდგინოთ, — ბავშვს ჰკრეტა „სწყუ-
რია“ და, აი, თვალს რაიმე ნათელი საგანი ხვდება; იგი მხედველო-
ბის არეშია, მაგრამ არა პირდაპირის, არამედ, ვთქვათ, პერიფერი-
ული მხედველობის არეში. უეჭველია, სუბიექტში ხილული საგნის
ზემოქმედება უკვე ფაქტია და ამდენად მასში ერთგვარი ცვლილე-
ბაა გამოწვეული. სრულიად ცხადია, რომ სუბიექტი, რომელსაც საგ-
ნის ჰკრეტა „სწყურია“, თვალისა და თავის იმ მოძრაობას გაახორ-
ციელებს, რომელიც მასში წინასწარ გამოწვეული ცვლილებე-
ბისა და ორგანოს სტრუქტურის შესაფერისი იქნება. თვა-
ლის მოძრაობა არავითარ შემთხვევაში ოპტიკური შთაბეჭდილების
უშუალო შედეგად არ შეიძლება ჩაითვალოს. ეს რომ ასე ყოფილი-
ყო, მაშინ წინასწარ უნდა აღგვეარებია, რომ გარე შთაბეჭდილება
ცოცხალი ორგანიზმის ცალ-ცალკე ნაწილებზე ახდენს გავლენას და
არა თვითონ ფსიქოფიზიკურად განუწევრებელ მთლიანზე. უეჭვე-
ლია, ასეთის რისამე შეწყნარება შეუძლებელი იქნებოდა. მაშასადა-
მე, ჯერ მთლიანი ორგანიზმის მთლიანი ცვლილება, რომელიც ჰკრე-
ტის ინტერესის ფონზე ხდება, და მერე ის ცვლილებები, რომელ-
ნიც ორგანიზმმა უნდა განახორციელოს თავის ამა თუ იმ ორგანო-
ში, რათა თავისი ინტერესის რეალიზაცია მოახდინოს.

მაშასადამე, იძულებული ვხდებით აღვიაროთ, რომ თვალის
მოძრაობა თავისთავად კი არ წარმოებს, არამედ გარე გამღიზიანებ-

ლის ზეგავლენით ერთგვარად მოდიფიცირებული მთლიანი ორგანიზმის მიერ ხდება, რომელიც მას თავისი აქტუალური ინტერესისა და უკვე მომხდარი მოდიფიკაციის თანახმად წარმართავს. ამ შემთხვევაში, ცხადია, თვითონ ხილული ობიექტის თვისებებს უეჭველად 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 ზემოქმედების შედეგად ჩნდება მასში.

4. ბავშვის პერცეპტული ინტერესი მისი სმენის რეცეპტორის ამოქმედებაშიც იჩენს თავს. მრავალი დამკვირვებელი ადასტურებს, რომ სამი-ოთხი თვის ბავშვს არა მარტო ჭკრეტა, 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 კომპიერეს თქმით „ბგერა თავისთავად“, როგორც მხოლოდ ბგერა, მესამე-მეოთხე თვიდან ხდება სასიამოვნო⁸.

თავისთავად იჯულისხმება, 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 ვაგონება 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 ვაჭერხებთ.

როგორ და როდის აღწევს ბავშვი თავისი სმენის რეცეპტორის აქტიური გამოყენების შესაძლებლობას, ძნელი სათქმელია. რომ ეს საკმაოდ ადრე იწყება, ამის შესახებ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბა-

რი. ჩვენ გვახსოვს, რომ ბავშვი შედარებით ადრე იწყებს მოსმენილი ბგერის წყაროს ძებნას. მართალია, პირველსა და, შეიძლება, მეორე თვეშიც ეს მხოლოდ შემთხვევით და გამონაკლისის სახით 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, პირველი ნახევარი წლის ბოლოს იჩენს თავს. მაგრამ აქ მასზე არ შევჩერდებით, 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 არსება იმწამსვე ამ ახალი სინამდვილისაკენ იხრება: მისი ცხოვრების მთავარ შინაარსს პირველ თვეებში პერცეპტული ინტერესი, განსაკუთრებით კი, ჰერეტიკისა და სმენის ინტერესი შეადგენს: ბავშვის თვალი და ყური ობიექტური სინამდვილისაკენ არის მიმართული; შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ბავშვი, ყოველს პრაქტიკულ ინტერესს მოკლებულს, სრულიად კონტემპლატურ არსებად იყოს გადაქცეული, რომელიც წმინდა თეორიულის ან ესთეტიური 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 შექმნისაკენაა მიმართული.

7. რას აძლევს ბავშვს ეს ინტენსიური კონტემპლაცია? რაში უნდა ვიგულოთ მისი ნამდვილი აზრი და მნიშვნელობა? ერთი რამ ჩვენ უკვე ვიცით: სატელლობრ ის, რომ პერცეპტული ინტერესი

ადამიანის ერთ-ერთი ძირითადი ინსტინქტის გამოვლენაა და ამდენად ბავშვის კონტემპლაცია, მისი ჰვრეტა და სმენა, ამ ინსტინქტის 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 გამლიზიანებელთა ზემოქმედებას სათანადო რეაქციებით უპასუხოს. მაგალითად, ვთქვათ, ბავშვი დედას ხედავს, ხედავს ძუძუს ან გრძნობს შეხებას ლოყაზე. ეს სიგნალი ხდება იმისათვის, რომ მან სათანადო მოძრაობები დაიწყოს: მოემზადოს ძუძუს საჭმელად, 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.

V. ტაციების 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 პ რ ა ქ ტ ი კ უ ლ ი დამოკიდებულება აქვს ყველა გამლიზიანებელთან, რომელიც მისი აქტუალური მხედველობის არეში იმყოფება.

ჩვენ ვნახეთ, რომ 3—5 თვის ბავშვის საქციელი ანალოგიურ შემთხვევებში სხვაგვარია: ბავშვი ჰვრეტს მის წინ გაშლილ ობიექტურ სამყაროს და ნიშანს არ იძლევა იმისას, რომ მისი დაპყრობა, ზელში ჩადგება და მისი საშუალებით თავისი ბიოლოგიური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება უნდოდეს. ამ მხრივ იგი სულ არ ჰგავს ცხოველს⁹.

მაგრამ არსებობს არა ერთი გამლიზიანებელი, რომლის მიმართაც ბავშვი სხვაგვარად იქცევა: პირზე რომ ძუძუ მიადო; ბავშვი პირს წააელებს მას და წოვას დაუწყებს; ასევე ექცევა იგი ყველა-

ფერს, რაც კი ამა თუ იმ მიზეზით მის ტუჩებს ეჭება. განსაკუთრებული ადგილი ამ მხრივ მისი საკუთარი სხეულის ნაწილებს უკავია, უწინარეს ყოვლისა, რასაკვირველია, ხელს, რომელსაც ჭერ კიდევ ახალდაბადებულობის ხანაში ეტყობა პირის მიმართულებით მოძრაობის გარკვეული ტენდენცია; როდესაც, შემთხვევით, იგი პირს მოხედება. ბავშვი მის წოვას იწყებს¹⁰. 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 ერთადერთი ფორმაა დაუფლებისა, რომელიც, პირველ რიგში, ცხოველისათვისაა დამახასიათებელი და რომელიც თავის საბოლოო განხორციელებას ჭამის აქტში პოულობს. როგორც ჩანს, იგი ადამიანის ცხოვრების პირველ საფეხურზე ჭერ კიდევ საკმაოდ წმინდა სახითაა დაცული. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ არც ზრდადასრულებულის, კულტურული ადამიანისათვისაა იგი სულ უცხო: არის შემთხვევები, რომ განსაკუთრებით ძლიერი დაუფლების სურვილი კბენის ან შექმის ყრუ ტენდენციის სახით იჩენს თავს, რის სიმბოლურ ნაშთსაც, მაგ., კოცნა წარმოადგენს.

ასეა თუ ისე, ყოველ შემთხვევაში, დადასტურებულად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბავშვს უკვე თავიდანვე აქვს ერთგვარი დაუფლების მოთხოვნილება და იგი შეხების აღმძვრელ გამლიზიანებელთა მიმართ იჩენს თავს: საკმარისია მის ხელს, ლოყას ან ტუჩს შეეხოს, რომ იმწამსვე მისი დაუფლების რეაქციებმა იჩინოს თავი. ამიტომ, რომ ბავშვი პირველ თვეებში ყველაფერს, რაც ხელში მოხვ-

დება, დაუყოვნებლივ პირისაკენ მიაქანებს. ამ გამღიზიანებელთა მიმართ იგი, შეიძლება ითქვას, ნამდვილი ს ე ნ ს ო მ ო ტ ო რ უ ლ ი ა რ ს ე ბ ა ა. მაგრამ ეს მდგომარეობა უცვლელი არ რჩება: არის შემთხვევები—განსაკუთრებით, მესამე-მეოთხე თვეებში—რომ ბავშვი რამოდენიმე ხანს ამა თუ იმ ობიექტის მარტო შეხებით კმაყოფილდება, თითქოს მის მთავარ ინტერესს ამჟამად თვითონ შეხება წარმოადგენდეს. თავისთავად, მაშასადამე, მას შეხების მიმართაც ისეთივე პერცეპტული ინტერესი უჩნდება, როგორიც ჰქვრეტი-სა და სმენის მიმართ აქვს.

მაგრამ მდგომარეობა მალე იცვლება და მეხუთე-მეექვსე თვეში შეხებასთან დაკავშირებით კვლავ მოტორული მხარე დგება პირველ რიგში. ბავშვს ჰქვრეტა და სმენა, როგორც ასეთი, აღარ აკმაყოფილებს. მასში ახალი მოთხოვნილება ილვიძებს, რაც იმაში იჩენს თავს. რომ ამიერიდან მას, რასაც თვალი ხედავს, ყველაფრის ხელში ჩაგდება და დაუფლება სწადია. იწყება ახალი ხანა ბავშვის ცხოვრებაში, რომელიც, ს ი გ ი მ უ ნ დ ს შემდეგ, ტ ა ც ე ბ ი ს ხ ა ნ ი ს სახელწოდებითაა ცნობილი.

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

ჩვეულებრივ, აქ ოთხს განსხვავებულ საფეხურს ადასტურებენ¹¹:

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 გვქონდა აღნიშნული, ხელების ფუნქციონალური განვითარებისთვის აქვთ დიდი მნიშვნელობა.

II საფეხური მაშინ იწყება, როდესაც ხელის სხვადასხვა მოძრაობა შეხებით გამღიზიანებელს უკავშირდება: ხელში ჩადებული

საგნები რამოდენიმე ხნით ხელში რჩება; მერე იგი კვლავ სიძის 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 ხვდება, ხან ლოყასა და ხან თვალს. ბერნფელდს დიქსონის ერთი ცდა მოჰყავს, საიდანაც დაასკვნის, 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“¹². ბერნფელდის აზრით, აქ უეჭველად ახალ გარემოებას აქვს ადგილი: ბავშვი რომ ხელებს ამოძრავებს, ეს მიტომ კი არ ხდება, რომ თვითონ მოძრაობა იძლევა სიამოვნებას, როგორც ეს. მაგალითად. იმპულსური 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 იძლეოდესო, 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); ახლა მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, რომ ხელი აღარ უცდის ასეთ შემთხვევას: იგი აქტიურად მიისწრაფვის გარე ობიექტისაკენ, აქტიურად ეხება და წვდება მას და პირისაკენ მიაქანებს.

2. თავისთავად იგულისხმება, — ამ შემთხვევაში საკმაოდ რთული აქტი დგას ჩვენს წინაშე: რასაც წინათ თავისთავადი. დამოუკი-

დებელი ღირებულება ჰქონდა, ახლა ახალს, მის გარე არსებულ ღირებულებას. ექვემდებარება. მაშასადამე, სხვადასხვის, აქამდე დამოუკიდებელი მომენტის. შეკავშირება და ერთ მთლიან ქცევად გარდაქმნა ხდება. სააელდობრ, წინათ, როგორც ვიცით, ჰერეტას ბავშვიანთის სრულიად დამოუკიდებელი აზრი ჰქონდა: ბავშვი სჰერეტდა 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. ახლა 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 აქტი ერთი მოთხოვნილების ნიადაგზე არიან გაერთიანებულნი და ამდენად ერთსა და იმავე მიზნის ნაწილობრივს, ურთიერთის დამნმარე აქტებს წარმოადგენენ. რა არის ეს მოთხოვნილება, ეს მიზანი, რომელიც ტაცების მთლიან ქცევას უდევს საფუძვლად?

ბავშვი ხედავს საგანს: მარტო შეხედვა მას არ კმაყოფილებს; 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 წარმოადგენს¹³. მაშასადამე, მთელი ტაცების აქტის აზრი ახლა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: ბავშვი არ კმაყოფილდება გარე ობიექტის ჰერეტით; ახლა 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 ხედავს, მისი ხელში ჩაგდებას სურვილი უჩნდება და ხელს წევს მისკენ, მაგრამ ამ დროს, ხელი სხვას რასმე ხვდება, იგი რეფლექტორულად ეჭიდება მას და პირისაკენ მიაქანებს. უეჭველია, განზრახული ქცევა აქ ვერ განხორციელდა. ანდა, მაგალითად, ბავშვმა რომ შენიშნულ ობიექტს ხელი დაავლო, მისი ყურადღება თვითონ ხელმა მიიქცია; ამ შემთხვევაში საგანი მას შეუშინებლად ხელიდან უვარდება (შ. 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? როგორც დაკვირვებული ანალიზიდან ჩანს, უეჭველად არის. რას ტაცებს ხელს ბავშვი თავისი განვითარების წინა საფეხურებზე? რასაკვირველია, მხოლოდ იმას, რაც ხელში ხვდება. მისი მოძრაობები, მაშასადამე, შემთხვევითი ხასიათისაა და ამიტომ ბავშვის ქცევა ყოველთვის ასეთსავე შემთხვევით ხასიათს ატარებს. მართალია, ზოგჯერ აქტიური ძებნის შემთხვევებიც გვხვდება: მაგ., ბავშვი ბგერის წყაროს ეძებს, მაგრამ ასეთი შემთხვევები გამონაკლისს 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 დაცვაა აუცილებელი.

ამრიგად, ტაცების ქცევა სუბიექტის ნამდვილ აქტივობას ითხოვს; იგი ისეთ მოძრაობათა სისტემაა, რომელთა გასაერთიანებლად მათი განუწყვეტელი რეგულაციაა საჭირო. ეს რეგულაცია, რა თქმა უნდა, თვით სუბიექტიდან უნდა გამომდინარეობდეს. მაშასადამე, ცხადია, ტაცების პერიოდში, რომელიც, ჩვეულებრივ, განსაკუთრებით მეხუთესა და მეექვსე თვეებს ახასიათებს, ბავშვი თვითონ ხდება თავისი მოძრაობების წარმართველი. შეიძლებოდა გვეთქვა, რომ იგი თავისი ქცევის ნამდვილ სუბიექტად იქცევა. (ბერნფელდი და შ. ბიულერი) ეს პირველი ჩანასახია ადამიანის „მე“-სი, — პირველი ჩანასახია იმ სპეციფიკური ადამიანური ძალის ე. წ. ნებისყოფისა, რომელიც შესაძლებლობას ქმნის ჩვენს ქცევა შინაგან თუ გარეგან გამლიზიანებელთა შემთხვევითი ზეგავ-

ლენით 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 ჰერეტის ობიექტის ფლობის იმპულსით განისაზღვრება. მაგრამ საგულისხმო 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 წინასაფხურს 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 წაწვლას, თუ რომ იგი საკმაოდ მოხერხებულ ალაგასაა. მაგრამ ძლიერ მალე ამასაც ეჩვევა: იქვე გვერდით ან მის უკან მდებარე ობიექტებისაკენაც მიაქვს ხელი და იჭერს მათ. ამისათვის მას, რა თქმა უნდა, ზედატანის საჭირო მიმართულებით მიმოხერხის უნარი ეხმარება და იგიც განუწყვეტლივ სარგებლობს ამით. მერე ამას ხოხვაც ერთვის: პირველ ხანებში ბავშვი ორივე ხელით სარგებლობს, ერთდროულად, მაგრამ მალე მეექვსე თვეში, ცნობილ დაკვირვებათა დანახმად, ცალი ხელის (ბერნფელდის თანახმად თავიდანვე მარჯვენა ხელის) ხმარებაზე გადადის. თითების კოორდინაციული მოძრაობა და მათი მიზანშეწონილი გამოყენება საბოლოოდ თითქმის მხოლოდ მეშვიდე-მერვე თვიდან ხერხდება (შინი) მანამდე კი უმთავრესად დიდი თითი და ოთხი დანარჩენი თითი ერთად იხმარება, თითქოს ბავშვს ორი თითი ჰქონდეს, მხოლოდ (ბერნფელდი).

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 იწ-

კევს: თუ წინათ ბავშვი თითქოს ყოველი გარეგამღიზიანებლის ზეგავლენას გაუბრბოდა, მას ყოველთვის უარყოფითი რეაქციით უპასუხებდა; ახლა, პირიქით, მთელი თავისი არსებით ამ გამღიზიანებლისაკენ იხრება. მესამე-მეოთხე თვის განმავლობაში მისი ქცევა განსაკუთრებით ამ გამღიზიანებელთა ძიებით და აქტიური ჰერეტიკით განისაზღვრება, ხოლო მეხუთე-მეექვსე თვეში—მათი აქტიური დაუფლებით. თუ წინათ იგი, ასე ვთქვათ, „თეორეტიულად“ იპყრობდა გარე სამყაროს, ახლა იგი „პრაქტიკულად“ იჭრება მასშია და მის დამორჩილებას ცდილობს.

VI. სხეულის მოტორიკის დაუფლება

როგორც თავიდანვე აღვნიშნეთ, ყველაფერს ამას კვალდაკვალ ბავშვის სხეულის განვითარებაც სდევს თან. თუ პერცეფციის ხანა კისრისა და, განსაკუთრებით, თვალის კუნთების განვითარებას იძლევა შედეგად, ახლა, 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 მოთხოვნილებების უკეთ დასაკმაყოფილებლად, რა თქმა უნდა, სხეულის მდგომარეობას დიდი მნიშვნელობა აქვს. უძრავად, პასიურად ერთ ადგილზე მწოლიარე ბავშვი მართო იმ ობიექტების ჰერეტიკითა და ტაცებით უნდა დაკმაყოფილდეს, რომელნიც შემთხვევით მისი მხედველობის ან წვდომის არეში არიან მოთავსებულნი. ობიექტურ სინამდვილეში უფრო შორს შეკრის 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 ჰერეტიკა 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 მეხუთე 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“¹⁴.

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, წაბძევა ერთად მოზარდი და-ძმებისა, უპატრონობა და მოუვლელობა“¹⁵.

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 შეიკრას ობიექტურ გარემყარში და, ამრიგად, ცვალოს და აფართოს 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? შეეჩერდეთ ჯერ ფოფხვაზე. როგორც დიქსი აღნიშნავს, მისი დასაწყისი შემდეგში უნდა ვეძიოთ: ხუთი კვირის ბავშვი მუცელზეა დაწოლილი, და, აი, იგი ცდილობს მიაწვეს ფეხით რასმე მტკიცეს და ოდნავ მაინც წაიწიოს წინ. 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, გულაღმა გადატრიალებას ახერხებს, მერვე თვეში იგი ნამდვილ ფოფხვას იწყებს და საგულისხმო ისაა, რომ ახლა მუხლებზეც კი დგება და არა მარტო უკან, არამედ წინაც შეუძლია გაიწიოს.

შეიძლება ითქვას, ფოფხვას აქ ჯერ კიდევ არა აქვს ობიექტური მიზანი: ბავშვს იგი თავისთავად გვრის სიამოვნებას. ასეთი ობიექტური მიზნისათვის ფოფხვის გამოყენება მხოლოდ მე-9 თვიდან იწყება: ბავშვი მიფოფხავს, 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. „ახლა ბავშვს ჯდომას ფეხზე გაჩერება ურჩევნია და ამასთან ერთად სიხარულის ბგერებს იძლევა“. მე-9 თვის დასაწყისში უკვე იმდენად მომწიფებულია დგომის უნარი, რომ ბავშვი საკმაო ხანს სკამზე დგას, ოღონდ, რასაკვირველია, ხელები საზურგეზე აქვს მოკიდებული. იმავე თვეში პირველად ხერხდება დამოუკიდებლად წამოდგომაც. მე-11 თვეში, დასასრულ, ბავშვი უკვე თავისუფლად ადგომასა და ხელების დაუხმარებლად ფეხებზე დგომას ახერხებს. ამასთან ერთად სიარულის უნარიც მწიფდება (ბერნფელდი).

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 დასატურდება. მერვე თვიდან დაწყებული, ეს მოძრაობები ბავშვისათვის განსაკუთრებული სიამოვნების წყაროდ იქცევა. თავისუფლად ფეხზე დგომის უნართან ერთად ბავშვი ახლა 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 იტკენდეს. ალბათ, ამ სიფრთხი-

ლით აიხსნება. რომ ბავშვი სიარულის დაწყების პირველ დღეებში როდი ეცემა პირველად, არამედ უფრო გვიან, მას შემდეგ, რაც სიარული შედარებით უკვე გვარინად 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 მალე 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 დღილის გადანაცვლებაც 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 ბენეფისი

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

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

1. ჩვენ ვიცით: ახალდაბადებული ბავშვისთვის წმინდა სუბიექტური, ასე ვთქვათ, „სოლიფსური“ 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 გამლიზიანებლის რომელიმე

თავისებურებას თითქმის არავითარ ანგარიშს არ უწევენ—არც მაშინ, როდესაც მათ, განსაკუთრებით, დიდი ინტენსივობა ახასიათებს, და არც მაშინ, როდესაც ეს ინტენსივობა 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 რომელობითა თავისებურებისაღმი ნათლად გვიმტკიცებს, რომ ორგანიზმს მათი განსხვავებული ბუნების აღქმასთან საქმე არა აქვს. სამაგიეროდ, ორგანიზმის რეაქცია, რომელიც უფრო ხშირად ნევატური ხასიათისაა, გვიჩვენებს, რომ მისი თვითმყოფი, შეუშფოთველი მდგომარეობა ირღვევა და, გამლიზიანებელთა ზემოქმედების შემთხვევებში განსხვავებულს, როგორც ჩანს, უარყოფით მდგომარეობას უთმობს ადგილს. ამრიგად, სრულიად არადიფერენცირებული, ყოველგვარს გარკვეულ შინაარსს მოკლებული, ძილის მაგვარი მდგომარეობა დროგამოშვებით და მცირე ხნით იცვლება: ასეთ შემთხვევებში იგი ფხიზლობის მდგომარეობას უახლოვდება და ამდენად ჩვეულებრივი ძილისებური მდგომარეობისაგან განსხვავდება. ეს უკვე პირველი დიფერენციაციაა, რომელიც ახალშობილ 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 შორს წყვდომი 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 მაინცდამაინც დიდი მნიშვნელობა არა აქვს: უეჭველია, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება მან ძლიერ აღრე იჩინოს თავი, მეორე შემთხვევაში კი უფრო გვიან. თანამედროვე ფსიქოლოგიური კვლევა, რომელსაც ეს საკითხი განსაკუთრებით აინტერესებს, თანდათანობით იმ აზრს ადგება, რომ პრიმიტიული აღქმის შემთხვევებს ახალდაბადებულობის ხანაშიც შეიძლება ჰქონდეს ადგილი¹⁵. ასე, მაგალითად, თანახმად კანესტრინის ცნობილი გამოკვლევისა, უკვე შვიდი დღის ბავშვი სხვაგვარ რეაქციას იძლევა დედის ჩურჩულზე და სხვაგვარს—უცხო ადამიანისა-

ზე: მაშინ, როდესაც პირველი, როგორც ეს მისი ტვინის აქტივობის მრუდიდან ჩანს, ერთგვარს დამამშვიდებელ გავლენას ახდენს მასზე). მეორე — სრულიად შეუმჩნეველი რჩება¹⁷. ყოველ შემთხვევაში, სამი კვირის ბავშვი მაინც ადამიანის ხმის გაგონებაზე წოვის მოძრაობას იწყებს (პეტცერი და ტულორ-ჰარტი).

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

სამაგიეროდ, მესამე თვიდან ალქმის შემთხვევები სრულიად ნორმალურ მოვლენად იქცევა. საგულისხმოა რომ ამ დროიდან (მეოთხე თვიდან) ბავშვს უკვე ცხრა მთავარი ფერის ურთიერთისაგან გარჩევის ძალა შესწევს¹⁸. გარდა ამისა, ამავე ასაკის (5 თვიდან) ბავშვი საგნებს ფორმის მიხედვითაც განასხვავებს: ბავშვი რომ ოთხკუთხედი ფორმის ბოთლიდან მიაჩვიო წოვას და შემდეგ ეს ბოთლი სხვა ფორმის ბოთლებთან ერთად მიაწოდო, დაინახავთ, რომ იგი ადვილად არჩევს მას დანარჩენთაგან. ფოლკელტის დაკვირვების მიხედვით, ახლა მას შემდეგი ფორმების გარჩევა შეუძლია: ოთხკუთხედის, სამკუთხეთის, ოვალურისა და კიანურის ფორმისა¹⁹.

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 მეშვეილე დღეს აქვს დადასტურებული, სრულიად გარკვეული შინაარსისა და ხასიათისაა. როგორც დავინახეთ, იგი დ ე დ ი ს ხ მ ი ს ალქმას წარმოადგენს. ეს ფაქტი მრავალმხრივ არის საყურადღებო. ჯერ ერთი: ბავშვი რომ თავისი პირველი ალქმის აქტს მარტო ძუძუს ჭმევის სიტუაციასთან დაკავშირებით არ ახდენდეს, მაშინ რატომ უცხო ადამიანის ხმასაც არ უნდა გამოეწვია მასში ასეთივე ეფექტი! უნდა ვიგულისხმოთ, რომ საქმე აქ სწორედ ბავშვის მოვლის, განსაკუთრებით კი — ჭმევის სიტუაციაშია, ე. ი. ისეთ სიტუაციაში, რომელიც მის ცხოველმობაში იღებდასთან არის დაკავშირებული და დანარჩენი სიტუაციებისაგან სწორედ ამ სიტუაციით განსხვავდება. მეორე. რაც ამ ფაქტიდან გამომდინარეობს, ბავშვის ალქმის ხასიათისა და თავისებურებისათვისაა დამახასიათებელი. მართლაცდა, განა შეიძლება ითქვას, რომ ამ შემთხვევაში საქმე მარტო ბგერის განცდასთან გვაქვს! უეჭველია, არა. მარტო ბგერა ბავშვისთვის არ არსებობს: წინააღმდეგ შემთხვევაში მას უცხო ადამიანის ბგერაზედაც უნდა მოეცა სათანადო რეაქცია. ძირითადი მის ალქმაში მთლიანობაა, თუ შეიძლე-

ბა ასე ითქვას, რომელსაც მთელი სიტუაცია ქმნის. ამიტომაც, 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, რომელნიც შესატყვის გამლიზიანებელთა ზემოქმედებას უკვე იმ თავითვე თავისი თანშობილი სტრუქტურით არიან შეგუებულნი, ამ სიტუაციისაკენ მიიმართებიან: ჩნდება სათანადო ფენომენები — ბგერა, ფერი, გემო, სუნი, რომელნიც 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 ცნობების განვითარების პირველ საფეხურებზე, როდესაც იგი მხოლოდ არადიფერენცირებულს, დიფუზიურ ზემოქმედებას ახდენს ცოცხალ ორგანიზმზე, მართო ამ მთლიანი მოდიფიკაციის სახით გვეძლევა მაგრამ მას შემდეგ, რაც მას შეგრძნება დაერთვის, მასში სათანადო ობიექტური ვითარება ისახება და, ამისდა მიხედვით და ამის გამო, მისი შინაარსის დიფერენციაცია იწყება: მას ობიექტისაკენ მიმართული შინაარსი უჩნდება.

ამრიგად, რთული სიტუაციის ზემოქმედებით გამოწვეული მდგომარეობის ნიადაგზე შესაძლოა, მაგ., სიტყვა „დედა“ აღმოცენდეს, რომელიც სუბიექტს გარედან მომდინარე ხმის თვალსაჩინო სახით ეძლევა „დედა“, 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 ჰქმევის სიტუაცია მიმართავს თავისაკენ, არამედ ხშირად სხვა სიტუაციის გამღიზიანებლებიც. 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. მაგ., განსაზღვრული მთლიანი მდგომარეობის გამომწვევი ხ მ ა „დედაა“, 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.—მეორე 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 ფუნქციები. 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 სიმტკიცე და სინათლე მკვიდროდ 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 გამლიზიანებელ ობიექტს, როგორც მაგალითად. შეხების, გემოს, სუნის რეცეპტორები) მათთან შედარებით უდავო ფაქტად უნდა აღვიაროთ.

ამ უკანასკნელთა შორის პირველი ადგილი, რასაკვირველია, შეხების რეცეპტორს ეკუთვნის. ტაცება სწორედ აქტიური შეხების შესაძლებლობას იძლევა; მაგრამ, გარდა ამისა, იგი იმდენად აახლოვებს სუბიექტს გამლიზიანებელ 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 რტონსიური შემოქმედების პირობებს ქმნის და ამდენად კვრეტის და სმენის ნიადაგზე დაწყებულ აღქმას უფრო გარკვეულ შინაარსს აძლევს.

მეორე მხრივ, ტაცება, უწინარეს ყოვლისა, მოტორულ აქტს წარმოადგენს; მოტორიკას კი, საზოგადოდ, ყოველი აღქმისათვის უადრესი მნიშვნელობა აქვს, განსაკუთრებით კი, საგანთა ფორმას აღქმისათვის. შეიძლება ითქვას, რომ თვალით და ყურით ისე, როგორც სხვა რეცეპტორებით მიღებულ შინაარსს, გარკვეული ფორმის საგანში მხოლოდ ჩვენი მოძრაობები და, უწინარეს ყოვლისა, ხელის მოძრაობები აერთიანებს. შ. ბიულერი აღნიშნავს, რომ „ფორმის შეთვისება კვალდაკვალ საკუთარი მოძრაობების გაფორმებასთან ერთად ხდება“²⁰. აქ, ალბათ, განსაკუთრებული მნიშვნელობა სხვადასხვა ორგანოების ფუნქციობის შეთანხმებულობას, მათ კოორდინაციას, უნდა მიეკუთვნოს.

VIII. მახსიერების ბანვითარების დასაწყისი

1. მახსიერების ძირითადი ფუნქცია გამოცდილების დაგროვებაა და ამისდა მიხედვით გარემოს მრავალ გამლიზიანებელთა შემოქმედების მიმართ მიზანშეწონილ რეაქციათა შერჩევა და შეთვისება.

მაშასადამე, მახსიერების ზეგავლენით, რაიმე გამლიზიანებლის განმეორებითი შემოქმედების შემთხვევაში, სუბიექტის რეაქცია მის მიმართ იცვლება და უმჯობესდება.

იბადება კითხვა, იწვევს თუ არა გაღიზიანების განმეორება ახალდაბადებულის რეაქციაში რაიმე ცვლილებას.

„ახალდაბადებული მეღეა სამი დღისაა. ვრეკავ ზარს. ეს ბავშვის შეკრთობის რეაქციები იწვევს. რამოდენიმე ხნის შემდეგ ისევ ვრეკავ ზარს: იგივე რეაქციები, ცოტა შესუსტებული. მესამედ განმეორება უკვე არავითარ თვალსაჩინო ფექტს არ იძლევა“.

რას ვხედავთ აქ. განსაზღვრული გაღიზიანება პირველად გარკვეულ შეკრთობის რეაქციას იწვევს, ბოლო განმეორების შემდეგ—თითქმის აღარავითარს, თითქოს ბავშვმა გამღიზიანებელი იცნო და, რაკი მასში საშიში ვერაფერი დაინახა, აღარც უპასუხა მას სათანადო რეაქციით. გამოდის, თითქოს გამღიზიანებლის ცნობა უკვე სამი დღის ბავშვს შეეძლოს, თითქოს მეხსიერება—თუნდ ცნობას სახით—უკვე მასაც ჰქონდეს.

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

როგორ სამართლიანად აღნიშნავს შ. ბიულერი, გაღიზიანების განმეორებითმა ზემოქმედებამ შეიძლება ორის მხრივ გამოიწვიოს ცვლილება ორგანიზმში: 1) გაღიზიანების ხშირი განმეორების გამო შეიძლება ორგანიზმი დაიღალოს. ეს გარემოება იმაში იჩენს თავს, რომ გამღიზიანებლის ზემოქმედებით გამოწვეული რეაქციები თანდათანობით სუსტდება და, ბოლოს, შეიძლება სრულიად აღიკვეთოს; 2) გამღიზიანებლის ხშირი განმეორების გამო, შეიძლება ორგანიზმი მიეჩვიოს მას და, მაშასადამე, მეორესა და მესამე შემთხვევაში ისეთივე რეაქცია არ მოგვცეს, 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 გამღიზიანებლის 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 გამღიზიანებლის განმეორებითი ზეგავლენის შემთხვევებში, როგორც წესი, ცნობილ

აქტს კი არა, სწორედ ასეთს ფსიქიკის გარეშე მიმდინარე პროცესს უნდა წარმოადგენდეს.

2. ეს რომ ასეა, განსაკუთრებით კარგად შ. ბიულერის ერთი ცნობილი ექსპერიმენტული გამოკვლევებიდან ჩანს²¹.

ექსპერიმენტატორი ერთს ხუთი დღის ბავშვს უცხო სასტვენის ხმას აძლევს გამღიზიანებლად. სტვენა 30 სექ. გრძელდება. შემდეგი ასეთია:

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

მეორე მიწოდებაზე: სავსებით იგივე რეაქციები 8".

მესამე მიწოდებაზე: სავსებით იგივე რეაქციები 11".

მეოთხე მიწოდებაზე: სავსებით იგივე რეაქციები 9".

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

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

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

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

მეოთხე მიწოდებაზე: დაინტერესებული იხედება ბგერის მიმართულებით..

რომ შევადაროთ ორივე რეაქცია ურთიერთს, დავინახავთ, თუ რაოდენად დიდად განსხვავდება ექვსი თვის ბავშვი ახალდადებულისაგან. მაშინ, როდესაც ეს უკანასკნელი, რამდენჯერაც უნდა განმეორდეს სტვენა, როგორც რომელიღობის, აგრეთვე ხანგრძლივობის მხრივაც ყოველთვის ერთსა და იმავე რეაქციას იძლევა, ექვსი თვის ბავშვი უკვე მეორე განმეორების შემდეგ გვიპასუხებს განსხვავანწორდეს სტვენა, როგორც რომელიღობის, აგრეთვე ხანგრძლივობა-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 ნეგატივის ხასიათს ღებულობს და მეოთხე მიწოდების შემდეგ უკვე ნამდვილი აქტიური ინტერესის რეაქციად იქცევა. სრულიად ცხადია, რეაქციის განმეორება ბავშვისათვის უადგილოდ არ იქარგება: 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 პომენტის, დაახლოებით, ამავე დროისათვის უნდა ვიგულოთ.

ვ. შტერნი რამოდენიმე შემთხვევას აგვიწერს, საიდანაც შეიძლება დავასკვნათ, თითქოს უკვე სამი თვის ბავშვს ცნობის უეჭველი უნარი ჰქონდეს.

მაგალ. ეს დაკვირვება: „როდესაც ბავშვმა წოვა გაათავა, მე ხელში ავიყვანე (ბავშვს ეს მდგომარეობა ძალიან უყვარს)! ის-ის იყო მან გალიმება დაიწყო, მაგრამ, რადგანაც იგი ამ დროს უცნობ ქალს ეუჩვენე, მან ტუჩები ძირს ჩამოუშვა და საცოდავი ყვირილა მორთო (უფრო საცოდავი, ვიდრე ჩვეულებრივი)“²².

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. კიდევ უფრო ადრე (მესამე თვეში) ანალოგიური ფაქტი შ. ბიულერმა დაადასტურა²³.

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 როდღი ხდება: ეს სახე სწორედ იმას ჰგავს, რომელიც წინათაც მინახავს, ხოლო ის არასოდეს არ მინახავს,—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 გრძნობითს იერს აძლევენ, რო. რის მიხედვითაც იგი ერთგვარი სიამოვნების გრძნობით არის აღბეჭდილი ე. წ. „ნაცნობობის რომელობით“ (ჰეფლინგ)²⁴.

მაშ ასე განმეორებითი ზემოქმედება ერთისა და იმავე ობიექტისა აადვილებს მის აღქმას, იგი ერთგვარი ემოციონალური იერით აღიბეჭდება, რომელსაც მეცნიერებაში ნ ა ც ნ ო ბ ო ბ ის 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 გან-

ვითარება, უმთავრესად, ე. წ. ლ ა ტ ე ნ ტ უ რ ი ხანის გაზანგრძლივებას 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 ზემოქმედებას იოლად და ამიტომ მეტის კმაყოფილებით აღაქვამს, ვიდრე ახალი გამლიზიანებლის ზემოქმედებას.

3. რაც შეეხება ბავშვის წ ა რ მ ო დ გ ე ნ ე ბ ს, ე. ი. წარსული აღქმის შინაარსის რეპროდუქციას, მისი პრიმიტიული 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 ზემოქმედი გამლიზიანებლის რეპროდუქციას გვაძლევს. ასეთი წარმოდგენის ჩანასახს ე. შტერნი უკვე მესამე თვეში ადასტურებს:

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

რა თქმა უნდა, ეს სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, რომ გამლიზიანებელი თავისი ზემოქმედების 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 ი ს სახით.

ამ პრიმიტიული წარმოდგენის შესასწავლად ვ ის ლ ი ც კ ი მ სპეციალური ცდები დააყენა. ასე რომ, ამჟამად ბავშვის ძოლოდინის შემთხვევების შესახებ არა მარტო დაკვირვების მასალები მოგვეპოვება, არამედ ზოგჯერ ექსპერიმენტულიც²⁵.

ვისლიცკის გამოკვლევაში ასეთი მეთოდია გამოყენებული: ბავშვს (პირველი თვიდან მეორე თვემდე) ისეთ გამლიზიანებელს აწვდიან, რომ მისი ყურადღება მიიპყროს და შემდეგ მას უცბად მალავენ. ეს უცბა რამოდენიმეჯერ მეორდება

და ექსპერიმენტატორი თვალყურს ადევნებს: აჩერებს თუ არა ბავშვი თვალს იმ მიმართულებით, საიდანაც გამლიზიანებელი უნდა გამოჩნდეს. თუ აჩერებს, ეს ალბათ, მიტომ ხდება, რომ ბავშვი ელოდება გამლიზიანებელი 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. გამლიზიანებულად ვისლიციის გამოკვლევაში ადამიანის სახეა გამოყენებული, ვინაიდან ბავშვის უურადლებას პირველი თვეების განმავლობაში მხოლოდ ადამიანის სახე იპყრობს. წინასწარ ცდებში გამოკვლეული იქმნა, თუ რამდენ ხანს აჩერებს, ჩვეულებრივ, ბავშვი თვალს გალიზიანებლის მიმართულებით მისი ზემოქმედების აღკვეთის შემდეგ, სანამ მას, განმეორებით მიწოდების ზეგავლენით, მისი ხელახლა გამოჩენის მოლოდინი გაუჩნდებოდა ანუ, სხვანაირად, რომ ეთქვას, რას უდრის ბავშვის გამლიზიანებლის პერსევერაციის ხანგრძლივობა. თუ რომ განმეორებითი მიწოდების შემდეგ ბავშვის თვალის გამლიზიანებლის მიმართულებით უფრო დიდხანს შეჩერდებოდა, ვიდრე ეს უბრალო პერსევერაციისთვის 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 ნათლად ჩანს, რომ, რამდენჯერაც უნდა მიაწოდო პირველი თვის განმავლობაში ბავშვს ესა თუ ის გამლიზიანებელი, იგი მხოლოდ 1"-ით აჩერებს თვალს მისი მიმართულებით, ე. ი. სწორედ იმდენ ხანს, რამდენიც პერსევერაციისათვის აღმოჩნდა საჭირო (ცხრ. 10).—ეს იმას

ცხრილი 10

მიწოდების რიცხვი	ხ ნ ო ვ ა ნ ე 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

ნიშნავს, რომ ერთი თვის ბავშვს ჯერ კიდევ არა აქვს მოლოდინის უნარი: გამლიზიანებლის მრავალგზისი განმეორება მასზე არავითარ გავლენას არ ახდენს. სამაგიეროდ, მეორე თვიდან მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი უკვე ორი-სამი განმეორების შემდეგ მოლოდინის თვალსაჩინო ნიშანს იძლევა—იგი გაცილებით უფრო დიდხანს აჩერებს თვალს გამლიზიანებლის მიმართულებით, ვიდრე ეს უბრალო პერსევერაციისათვის არის საჭირო.

მაშასადამე, უნდა ვიგულისხმოთ, 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?

ცხრილი 11

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
ხანგრძლიობა	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 ხანგრძლიობა, რომლის განმავლობაშიც მას მოლოდინის შენარჩუნება შეეძლო. რიცხვები, რომლებიც მან მიიღო, უეჭველია, ერთგვარ წარმოდგენას გვაძლევენ ბავშვის მეხსიერების ხანგრძლიობის შესახებ. ცხრილიდან (ცხრ. 11) ჩანს, რომ ორი თვის ბავშვისთვის მეხსიერების მაქსიმალური ლატენტური ხანა 7"-ს არ აღემატება და რომ ამ რიცხვის მისაღებად რვა განმეორება საჭირო. სამი თვისათვის ლატენტური ხანაც მეტია (25") და არც ამდენი განმეორებაა საჭირო. იგივე უნდა ითქვას შემდეგი თვეების შესახებაც: რვა თვის ბავშვის მოლოდინის ხანგრძლიობა 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 ხანგრძლიობა ძლიერ მცირეა, სულ რამოდენიმე სეკუნდს გრძელდება და ორ მინუტამდე რვა თვის ბავშვის შემთხვევაშიც ვერ აღის.

მაშასადამე, ამა თუ იმ ობიექტის განმეორებით აღქმა ერთგვარ კვალს მხოლოდ მეორე-მესამე თვიდან სტოვებს ბავშვის ცნობიერებაში. ეს კვალი წარმოდგენის 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 (შ. ბიულერი).

IX. ბავშვის რეაქციების ხასიათი და მისი განვითარება

1. როგორც დავინახეთ, მეორე-მესამე თვიდან ბავშვი წმინდა შინაგანი, სოლიფსური, მდგომარეობიდან იღვიძებს და ირგვლივ ობიექტურ გამლიზიანებულთა სამყაროს ამჩნევს. მისი ორგანიზმის განვითარების შინაგანი იმპულსი მას სწორედ გარე სამყაროსაკენ მიმართავს: ჯერ იგი — მესამე-მეოთხე თვეში — პერცეპტულად იქრება 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 გამოცდილების შექმნას იწყებს.

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

პირველი წლის განმავლობაში რომ რეაქციების ხასიათი მართლ თვალსაჩინოდ იცვლება, ეს შ. ბიულერისა და ჰეტცერის დაკვირვებიდან ჩანს. მაგალითად, ცხრილი 12, რომელიც აქ არის მოყვანილი, სწორედ უარყოფითისა და დადებითი რეაქციების რაოდენობითს განაწილებას ეხება²⁶. ჩვენ ვხედავთ, რომ მაშინ, როდესაც ახალდაბადებულის რეაქციების ყველა 100%-ს უარყოფითი 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 წარმოადგენენ, ხოლო მეორე წლინახევრის მიმდინარეობაში, მართალია, იკლებენ, მაგრამ მაინც თვალსაჩინო პროცენტს იძლევიან. ისმის საკითხი: რა გამლიზიანებლებია, რომელთაც

ბავშვის ორგანიზმი ყოველთვის უარყოფითი რეაქციებით უპასუხებს?

ახალდაბადებული ბავშვი ყოველგვარს საკმარისი ინტენსივობის 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 ბავშვის დამოკიდებულება შემდეგშიც ყოველი ახალისა და უჩვეულო გამლიზიანებლისადმი?

ცხრილი 12

ხნოვანობა	ნეგატიური რეაქცია	პოზიტიური რეაქცია	ჯამი
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 უარესი ექსპერიმენტული გამოკვლევები საბოლოოდ ამტკიცებენ მას.

შ. ბიულერმა თავის თანამშრომლების დახმარებით ამ აზრს ექსპერიმენტული შემოწმება სცადა²⁷. ჯერ ერთი, ჩვენ უკვე ვიცით, რომ, როდესაც რაიმე ახალ გამლიზიანებელს აწოდებ ბავშვს, პირველად ეს უარყოფით რეაქციას იწვევს და ასე რჩება მთელი პირველი თვის განმავლობაში. ხოლო მეორე თვეში და, განსაკუთრებით, შემდეგ თვეებში მდგომარეობა იცვლება: თუ ერთი და იგივე გამლიზიანებელი ახლაც განმეორებით ამოქმედდეს ბავშვზე, იგი უარყოფითს რეაქციას აღარ გამოიწვევს. მაშ, უდავოა, სანამ გამლიზიანებელი უცხოა, იგი უარყოფითს რეაქციას იწვევს; როგორც კი იგი ნაცნობი ხდება, მას უარყოფითი რეაქციების გამოწვევის ძალა ეკარგება.

თუ ეს ასეა, მაშინ უცნობი გამლიზიანებლის შემოქმედებამ პირველი წლის განმავლობაში ყოველთვის უარყოფითი რეაქციები უნდა მოგვცეს. შ. ბიულერი ამის შესამოწმებლად სხვადასხვა ხნის ბავშვს (ათ-ათ ბავშვს ერთი თვიდან რვაამდე) უცნობ გამლიზიანებელს აწვდიდა. აღმოჩნდა, რომ ასეთი გალიზიანება ყოველი ხნოვანობის ბავშვში, თუმცა ყოველთვის არა, მაგრამ მაინც ხშირად უარყოფითს რეაქციას იწვევდა (ცხრილი 12).

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ნაცნობი გამლიზიანებელი არასდროს ასეთ რეაქციას არ იწვევს, თუ რომ, რასაკვირველია, იგი თა-
8. დ. უზნაძე

ვისი 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 საკმარისად 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 ისე უცნობად და, დასასრულს, უცნობი ნაცნობად?

ბიულერის ამჟვე გამოკვლევებიდან კარგად ირკვევა, რომ გამლიზიანებელთა ასეთი ცვლილება ბავშვში უარყოფით რეაქციებს იწ-

ცხრილა 13

ხნოვ.ნობა	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

ვევს. მე-13 ცხრილიდან ჩანს, რომ უარყოფითი რეაქციები მათ უფრო ხშირია, რაც უფროსია ბავშვი, რომელზეც გამლიზიანებელთა აღნიშნული ცვლილება მოქმედებს. ეს შემდეგს სამივე შემთხვევას ერთნაირად ეხება. შეცვლი ნაცნობ გამლიზიანებელს უცნობით, თუ, პირიქით, უცნობს ნაცნობით, ბავშვი ყველა შემთხვევაში უარყოფით რეაქციას იძლევა. თითქოს უდავოა, რომ საქმე თვითონ გამლიზიანებლის უცნობობასა თუ ნაცნობობაში არ უნდა იყოს, თორემ რად უნდა მოეცა ბავშვს უარყოფითი რეაქცია იმ შემთხვევაშიც, როდესაც უცნობი გამლიზიანებელი ნაცნობად იქცევა.

თვითონ შ. ბიულერი 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. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში ობიექტი როდი მოქმედებს თავისთავად უარყოფითი რეაქციის აღმძვრელად, არამედ გამლიზიანებელთა ცვლილება, როგორც გარდაქმნა; რადგანაც ეს უკანასკნელი უცხოა და უცნობი ბავშვისათვის გასაგებია, რომ იგი უარყოფით რეაქციებს იწვევს²⁸. ამრიგად, ბიულერის აზრით, მიტომ იწვევს სამივე შემთხვევა ბავშვის უარყოფით რეაქციებს, რომ ბავშვს ყოველგან ერთსა და იმავე გარემოე-

ბასთან, სახელდობრ უცხო, უცნობ მოვლენასთან—გამლიზიანებელთა ცვალებასთან აქვს საქმე²⁹.

მაგრამ, თუ მართლა აქაც გამლიზიანებლის უცხოობაა, რაც უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშვზე, მაშინ რად ხდება. რა: უცხოობიექტის ზემოქმედების შემთხვევაში უარყოფითი რეაქციების რაოდენობა ხნოვანობასთან ერთად იკლებს, ხოლო მოვლენის (გამლიზიანებელთა ცვალების) ზემოქმედების შემთხვევაში, პირიქით, იმატებს. შ. ბიულერის 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, მამასადამე, არ უნდა გაგვიკვირდეს, რომ ბავშვის ხნოვანობის წინსვლასთან ერთად უარყოფითი რეაქციების რიცხვი კლებულობს.

კი მაგრამ, რად არ ვლებულობთ იმავე ეფექტს უცნობი მოვლენის ზეგავლენის შემთხვევაში? თუ საქმე უცნობობის შემცირებაშია, აქაც ხომ უცნობობაა უარყოფითი რეაქციების მიზეზი? მან 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 გალიზიანების მისაღებად, მის ასათვისებლად. პირველ შემთხვევაში, ე. ი. როდესაც ბავშვზე უცნობ გამლიზიანებელს ვამოქმედებთ, ამ უკანასკნელის უარყოფითი გავლენა მიტომ მცირდება ხნოვანობის წინსვლის კვალობაზე, რომ იგი სულ უფრო და უფრო მომწიფებულ ორგანიზმს ხვდება. ეს აზრი შ. ბიულერის სიტყვებითაც შეიძლება გამოითქვას: რაც უფრო იზრდება ორგანიზმი და „იმატებს მისი გამოცდილება, შთაბეჭდილებათა შემადგენელი ელემენტების მით უფრო ნაკლები რიცხვია მისთვის სრულიად უცხო და უცნობი“³⁰. საჭიროა 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 გალიზიანების 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 აუმოძრავ-

და, რომელიც გარკვეული ობიექტის საუკეთესოდ აღსაქმელადაა საჭირო. გაღიზიანების შეცვლის შემთხვევაში უეცრად, მოლოდინის საწინააღმდეგოდ. სულ სხვა ობიექტი ჩნდება. ორგანიზმის არსებული განწყობა შეუფერებელია ამ ობიექტის აღსაქმელად და მისთვის ძალთა სხვა განწყობაა საჭირო. მაშასადამე, ორგანიზმი მოუშნადებელი ხდება ამ ახალ გაღიზიანებას 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 გამღიზიანებელთაგან სრულ დამოუკიდებლობას ესწრაფვის³¹. 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 გამღიზიანებელი მოქმედობს ორი-სამი თვის ბავშვზე, თუ ის გამღიზიანებელი, 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 გარკვეულად 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 ბავშვის 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 მოუშზადებლად ხვდება, ე. ი. უწინარეს ყოვლისა, ახალის, უცხოს, უცნობისა და აგრეთვე მოულოდნელი შთაბეჭდილებების შემოქმედება.

X. აქტიური სუბიექტის ჩასახვა

1. პირველი წლის მეორე ნახევარში უარყოფითი რეაქციების რიცხვი მცირდება და უპირატესობა დადებითი რეაქციების მხარეზე გადადის. რით აიხსნება ეს საოცარი მოვლენა? ნუთუ მხოლოდ იმით, რომ ბავშვის ორგანიზმი იმდენად მომწიფდა, რომ იგი უფრო, ხშირად მომზადებული ხვდება გარე გამლიზიანებელთა შემოქმედების შემთხვევებს, ვიდრე მოუშზადებელი?

უეჭველია, ამ ფაქტს უთუოდ აქვს მნიშვნელობა. მაგრამ მართო ამით ვერ ახსნით იმ თვალსაჩინო გარდატეხას, რომელიც ბავშვის რეაქციათა განვითარების პროცესში პირველი ექვსი თვისათვის ხდება. საქმე ისაა, რომ მრავალფეროვანსა და ცვალებად გარემყარში მოულოდნელი და უცნობი გამლიზიანებელი არა თუ ექვსი თვის ბავშვისათვის, არამედ ჩვენთვისაც უთვალავია. მიუხედავად ამისა, ბავშვის რეაქციები უფრო ხშირად პოზიტიურია. ვიდრე ნეგატიური. ისე გამოდის, თითქოს რაღაც ბედზე მის ორგანიზმზე სწორედ პოზიტიური 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: მოზრდილ ადამიანი აქტიურია და იგი თვითონ ეძებს ისეთ გამლიზიანებელთ, რომელნიც მისთვის ხელსაყრელია, ხოლო ისეთებს, რომელნიც, პირიქით, არ არიან მისთვის ხელსაყრელი, იგი გაუარბის³¹. ხომ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ექვსი თვის ბავშვის ქცევისათვისაც იგივეა დამახასიათებელი?

შ. ბიულერმა ექსპერიმენტულად შეისწავლა, თუ როგორ ეპყრობა ბავშვი პირველი წლის განმავლობაში მასზე შემოქმედ გამლიზიანებელთ: მთელი წლის განმავლობაში პასიურად ემორჩილება მათ, თუ განსაზღვრულ ზანაში აქტიურობაც იჩენს მასში თავს³².

ექსპერიმენტატორი სახეზე ადებდა ბავშვის ისეთ საგნებს, რომელთა თავიდან 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 თორმეტ თვემდე) სხვადასხვა სახის რეაქციებს იძლეოდა. შ. ბიულერმა ყველა ეს რეაქცია 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 გამოიჩვენა ამ ცდების შედეგად?

პირველი თვის განმავლობაში ყველა რეაქცია, რომლებსაც 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. რეაქციების ეს ხასიათი მშვენივრად ეთანხმება ყველაფერს, რაც ერთი თვის ბავშვის შესახებ ვიცით. არაა საკვირველი, რომ სრულიად პასიურს არსებებს, რომელიც თითქმის ყოველგვარის გარეგამლიზიანებლის ზემოქმედებას გაუბრუნებს, გამლიზიანებლის შესაფერისი რეაქციის მოცემა არ შეეძლოს.

სამაგიეროდ, მეორე თვეში, როდესაც ბავშვი უკვე ყურადღებით მიმართავს ობიექტურად მოცემულ შთაბეჭდილებებს, მისი რეაქციები ახალ სახეს ღებულობენ. ცდებიდან გამოიჩვენა, რომ უკვე თვენახევრის ბავშვის რეაქციათა შორის 25%-ს ისეთი მოძრაობები შეადგენდნენ, რომელნიც გამლიზიანებლისაკენ იყვნენ მიმართული. მართალია, მიზანშეწონილი სახე მათ ჯერ კიდევ არ ჰქონდათ, ე. ი. ისეთნი არ იყვნენ, რომ მათი საშუალებით მართლა სათანადო გამლიზიანებლის თავიდან აშორება ყოფილიყო შესაძლებელი. მაგრამ, ყოველ შემთხვევაში, ახალშობილი ბავშვის რეაქციებისაგან არსებითად განსხვავდებოდნენ, რამდენადაც თავის დაღწევის ანუ გაქცევის რეაქციებს კი არა, უფრო მოგერების რეაქციებს წარმოადგენდნენ. მათი მრუდე ხუნთვანევიარი თვისათვის მაქსიმალურ დონეს, სახელდობრ, ყველა რეაქციის 50%-ს აღწევდა. მაგრამ, რადგანაც მიზანშეწონილი, გამლიზიანებლის ბუნების შესატყვისი რეაქციები, რომლებიც პირველად ოთხნახევარი თვის ბავშვს ეწყება, ამ დროი-

სათვის 12-13%-მდე აღის, გასაგებია, რომ მისი განვითარების მრუდზე საკმაოდ სწრაფი ნაბიჯით ეშვებოდა ძირს და წლის ბოლოს თითქმის სრულიად ქრებოდა. სამაგიეროდ, მის ადგილს მიზანშეწონილად ეკვატ რეაქციითაა მრუდზე იჭერდა, რომელიც განსაკუთრებით ექვსი თვიდან, არაჩვეულებრივ სწრაფი ტემპით ვითარდება და წლის ბოლოს სრულ 100%-ს აღწევს.

ამრიგად, სრულიად უდავო ხდება, რომ ბავშვის რეაქციების, ხასიათი ექვს თვემდე სულ სხვაგვარია, ვიდრე მას შემდეგ. პირველი ნახევარი წლის განმავლობაში ბავშვი ხშირად მასზე მოქმედ გამლიზიანებელთა უბრალო პასიურობიექტს უფრო წარძოაოიგენს, ვიდრე აქტიურს უბიექტს, რომელიც სათანადოდ შერჩეული რეაქციების საშუალებით წარმატებით იშორებს მათ თავიდან. ამიტომ ამ ხნის განმავლობაში იგი არავითარ გავლენას არ ახდენს მასზე მოქმედ გამლიზიანებლებზე—ამ მხრივ ყველაფერი წმინდა შემთხვევაზეა დამოკიდებული. სულ სხვა სურათს იძლევა პირველი წლის მეორე ნახევარი. აქ ბავშვი ნამდვილ აქტიურ სუბიექტად იქცევა, რომელიც პასიურად როდილა ემორჩილება მასზე შემთხვევით ზემოქმედ გამლიზიანებელთ; პირიქით, სათანადო რეაქციითაა დახმარებით ებრძვის მათ და, ხშირად სადაც საჭიროა, მეტის თუ ნაკლებით იცავს თავს მათგან.

ხოლო, თუ მართლა ასეთი ხასიათის ცვლილება ხდება ექვსი-შვიდი თვის ბავშვში, მაშინ გასაგებია, თუ რადაა, რომ ამიერიდან მას უფრო ხშირად დადებითი რეაქციები აქვს, ვიდრე უარყოფითი. თუ რომ ექვსი-შვიდი თვის ბავშვის სახით ჩვენს წინაშე აქტიური სუბიექტი დგას, რომელსაც გამლიზიანებელთა წარმატებით შებრძოლების უნარი გააჩნია, რად არ უნდა ვიფიქროთ, რომ იგი იმის პასიური ლოდინით კი არ დაკმაყოფილდება, თუ შემთხვევით რა გამლიზიანებელი იმოქმედებს მასზე, არამედ, როგორც აქტიური სუბიექტი, თვითონ ჩაერევა მათს ბუნებრივ მიმდინარეობაში და თავისთვის ხელსაყრელ გამლიზიანებელთა ძიებას დაიწყებს. ბუნებრივია, რომ მისი ასეთი ქცევის შედეგად მასზე მოქმედ გამლიზიანებელთა გარკვეული შერჩევა მოხდება და იგი უფრო ხშირად დადებითი გამლიზიანებლების ზემოქმედების ობიექტი გახდება, ვიდრე უარყოფითისა (შ. ბიულერი).

ამრიგად, შ. ბიულერის სამართლიანი ანალიზის მიხედვით, ექვსი თვის ბავშვი, თითქოს მართლა ნამდვილ სუბიექტად იქცევა, რომელიც თვითონ იწყებს თავის საკუთარი ბედის ჰედვას: თუ ღდემდე იგი შემთხვევით წამოჭრილ გამლიზიანებელთა ზემოქმედების პასიურ მსხვერპლს წარმოადგენდა, ამიერიდან იგი თითქოს უკვე თვითონ ახდენს მათ შერჩევას და ამდენად თვითონვე განსაზღვრავს თავის

ვის ბედს. ეს ფაქტი ბავშვის განვითარების ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს ეტაპს წარმოადგენს იმ გზაზე, რომელიც პირუტყვიდან ადამიანისაკენ მიმდინარეობს. თავისთავად იგულისხმება, ეს გარემოება გადამწყვეტ გავლენას ახდენს ბავშვის ქცევის შემდეგი დროის განვითარებაზე. მაგრამ რომ ბავშვმა მართლა შესძლოს მასზე ზემოქმედ გამლიზიანებელთა მიზანშეწონილი შერჩევა, ამისათვის ორი რამაა აუცილებელი: ჯერ ერთი, მეტი თუ ნაკლები ცოდნა გამლიზიანებელთა ხასიათისა და შემდეგ მათდამი თავიდან ასაცილებლად თუ გამოსაწვევად საჭირო მოძრაობათა უნარი. პირველი წლის მეორე ნახევრის ძირითად შინაარსს, აი, სწორედ ორივე ამ მომენტის ზრდა და განვითარება შეადგენს.

XI. ბავშვის სოციალური ჰცევა

ა. გამოხატველ მოძრაობათა გაგების ჩასახვა

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

იმ პირობებში და იმ გარემოში, რომელშიც ბავშვს ცხოვრება უხდება, სხვანაირად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო. საქმე ისაა, რომ ყოველი გარემომლიზიანებელი, რომელიც მას ეხება, მხოლოდ დედის შუამდგომლობით მოქმედობს მასზე. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის აღქმა გამოყოფილის, გამოცალკეეებული ობიექტის ასახვის წმინდა ინტელექტუალურ პროცესს კი არა, უფრო იმ მთლიანი ხასიათის შთაბეჭდილებას წარმოადგენს, რომელსაც მასში სტიმულების კონსტელაცია იწვევს. თუ მართალია, რომ ყველა გამლიზიანებელი დედასთან ან სხვა ადამიანთან დაკავშირებით ეძლევა ბავშვს, მაშინ ცხადია, რომ პირველ ხანებში გამლიზიანებელთა 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 ვვკონდა შემთხვევა აღგვენიშნა რამოდენიმე ფაქტი, რომელიც ამას ადასტურებს. ყველაზე უფრო მკვერტეტყველურად ამის სასარგებლოდ კანესტრინის დაკვირვება ლა-

პარაკობს: იგი გვიჩვენებს, რომ დედის ხმაზე უკვე შვიდი დღის ბავშვიც კი გარკვეულ რეაქციას იძლევა. რასაკვირველია, ეს არ არის გამლიზიანებლის ობიექტივაცია და, მაშასადამე, ნამდვილი აღქმა: ჩვენ ვიცით, რომ ასეთი რამ მხოლოდ მეორე-მესამე თვიდან ხდება შესაძლო ბავშვისათვის. მაგრამ ადამიანის სახე აქაც ინარჩუნებს თავის უპირატესობას სხვა გამლიზიანებლებთან შედარებით. ბავშვის ყველა საიმედო დაკვირვებიდან 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, რაგინდ ხშირადაც 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 გაუღენის მოხდენას ახერხებს? ყველაფერი ეს ჩვენს წინაშე აყენებს საკითხს ბავშვის მიერ ე. წ. გ ა ნ ო მ ხ ა ტ ვ ე ლ მ ო ძ რ ა ო ბ ა თ ა გაგების შესახებ.

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

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

შ. ბიულერმა სპეციალური ცდები დააყენა ამ საკითხის გამო-სარკვევად³³. 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 მდგომარეობა არსებითად იცვლება: აქ ყველა გამოცდილი ბავშვის 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, შ. ბიულერის აზრით, ასეთი დასკვნა გამომდინარეობს: მაშინ, როდესაც ახალდაბადებულ ბავშვზე ორ თვემდე კივილი

მხოლოდ როგორც აკუსტიკური გამღიზიანებელი მოქმედებს და, როგორც ასეთი, მხოლოდ შოკის რეაქციას იწვევს, ორი თვის ბავშვზე მხოლოდ სოციალურად, ე. ი. როგორც გამომხატველი მოცარობა მოქმედებს³⁴.

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

სამაგიეროდ, შ. ბიულერის ექსპერიმენტები მოფერების და გაჯავრების და სათანადო სახის გამომეტყველების გავლენის შესახებ ბავშვზე უეჭველ ნათელს ფენენ ჩვენს საკითხს: გამოიჩევა, რომ ხუთიდან რვა თვემდე თითქმის ყველა (80—100%) ბავშვის სახე იმავე გამომეტყველებას ღებულობს, როგორც ექსპერიმენტატორისა. 8 თვიდან კი მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება: ყველა ბავშვის 70—80% ექსპერიმენტატორის გამომეტყველებას როდი ბაძავს, არამედ ისეთ გამომეტყველებას მიმართავს, რომელსაც ექსპერიმენტატორთან თითქმის არავითარი მსგავსება არა აქვს და ბავშვის მიერ საკუთარი განცდების გამოსახატავად იხმარება. ეს იმას ამტკიცებს, როგორც თავისთავადაც ცხადია, რომ რვა თვის ბავშვს პასიურად კი აღარ გადააქვს თავისთავზე დიდის სახის გამომეტყველება, არამედ ახლა უკვე მისი მნიშვნელობა ესმის, მისი აზრი, როგორც გამომხატველი მოძრაობისა. ამიტომაც, რომ ბავშვში ექსპერიმენტატორის მიმართვა უსიამოვნებას ან სიამოვნებას იწვევს და ახლა იგი თავისი სახის გამომეტყველებით ამ თავის განცდებს გამოხატავს და არა ექსპერიმენტატორის გამომეტყველებას იმეორებს³⁵.

ამრიგად, ბავშვის დამოკიდებულების განვითარებაში ე. წ. გამომხატველ მოძრაობათა მიმართ ორი ეტაპი უნდა გავარჩიოთ: ერთი—როდესაც ბავშვი აღქმულ გამომხატველ მოძრაობებს, როგორც გარკვეულ მოძრაობებს, იმეორებს, ხოლო მისი საკუთარი განცდები, ამ მოძრაობათა ზემოქმედების მიუხედავად, სრულიად არ იცვლებიან; და მეორე—როდესაც გამომხატველი მოძრაობები მეორე სუბიექტის განცდის ნიშნად აღიქმება და ამ გზით ბავშვს 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, ოღონდ პირველ საფეხურზე იგი მექანიკური ხასიათისაა, ხოლო მეორეზე (მე-8 თვიდან მაინც) მეტად თუ ნაკლებად ცნობიერი ხასიათისა. ამ მეორე საფეხურისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელ მიღწევას მეტყველების, როგორც გამომხატველი მოძრაობის, მნიშვნელობის წვდომა შეადგენს.

ბ. მეტყველების ჩასახვა და განვითარება

1. ა) ბავშვის ქცევაზე მეტყველების ზემოქმედების ყველაზე უფრო ადრინდელ ფორმას შემდეგი წარმოადგენს: არის შემთხვევები, რომ, როდესაც ბავშვი ტირის, საკმარისია რაიმე სიტყვით მიმართო, რომ იგი დროებით მაინც დაწყნარდეს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ჩვენი სიტყვა მისთვის გასაგები იყოს. ძველად სრულიად უეჭველია, რომ გაგების შესახებ ბავშვის განვითარების ასეთ დაბალ საფეხურზე ლაპარაკი სრულიად უსაფუძვლოა. აქ უფრო ბავშვის სოციალური ინსტინქტის ერთ-ერთ ფორმასთან უნდა გვქონდეს საქმე: მას ადამიანის ხმა აწყნარებს, როგორც ასეთი, და არა ის შინაარსი, რომელიც ხმის საშუალებით გამოითქმის. შ. ბიულერი ამაში „სიტყვის არადიფერენცირებული გავლენის“ ფაქტს ხედავს.

ბ) გაგების 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-ტიკ“, ან „სადაა პაპა“, ან „დიდედა“—კითხავენ ბავშვს, და ისიც იმ მიმართულებით იხე-

დება, სადაც აღნიშნული საგნები, პირები ან მათი სურათი ეგულე-
ბა (კ. ბიულერი). უნდა ვიფიქროთ, რომ ასევე მოიქცეოდა ბავშვი
იმ შემთხვევაშიც, პაპისა და ღიღადს სურათის ნაცვლად, რომ კე-
დელზე სხვა რაიმე სურათი დაგვეკიდებია.

უეჭველია, ამ შემთხვევაში ბავშვის პირობითს რეფლექსთან
გვაქვს საქმე, რომელიც მას განსაზღვრულ სიტყვებზე, როგორც
სმენით გამლიზიანებელზე, შეუმუშავდა. შეუმუშავების პროცესი
ჩვეულებრივ ასე მიმდინარეობს: სადაა „ტიკ-ტაკ“, ეუბნებიან ბავ-
შვს და საათისაკენ მიახედვინებენ. მრავალგზის განმეორების შემ-
დეგ ბავშვი უკვე თავისით იწყებს, სხვის დაუნმარებლად საათისა-
კენ გახედვას. აღსანიშნავია, რომ ამ რეფლექსის შემუშავება არა.
მარტო გარკვეულ სიტყვებზე შეიძლება, არამედ მთელ წინადადე-
ბებზეც. ასეთ შემთხვევაში რეფლექსის სიგნალად თვითონ ცალკე
სიტყვები კი არა, მათი კომპლექსი, როგორც მთლიანი, ხდება. ძა-
ლიან ხშირად, როგორც ბიულერიც აღნიშნავს, გადამწყვეტი მნიშ-
ვნელობა ხმის მოდულაციას აქვს. მაგალითად, როდესაც Tapelot-ის
ბავშვს კითხავდნენ: wo ist das Fenster? (სადაა ფან-
ჯარა?). იგი ფანჯრისაკენ გაიხედავდა ხოლმე. მაგრამ, როდესაც მას
ერთხელ ფრანგულად ჰკითხეს, ოღონდ ხმის იმავე მოდულაციით:
où est le fenê-tre-ო, ბავშვმა იმავე მიმართულებით გაიხედა
თუმცა ფრანგული მას პირველად ესმოდა თავის სიცოცხლეში.

გ) დასასრულ, დიდი მნიშვნელობა აქვს ენის გაგების მოსამზა-
დებლად ადამიანის ვესტებსაც. როდესაც ბავშვს რაიმე სიტყვა ეს-
მის და ამავე დროს იმ საგნისაკენ მიუთითებენ, რომელსაც სიტყვა
ეხება, ეს ხელს უწყობს მას, — ამ საგნის წარმოდგენასა და სიტყ-
ვას შორის ერთგვარი კავშირი დაამყაროს.

დ) ასეთსავე სურათს იძლევა, ბავშვის გავლენაც მეორე ადა-
მიანის—სახელდობრ. ზრდადასრულებული ადამიანის—ქცევაზე. თა-
ვისი დაბადების პირველი მომენტიდანვე ბავშვი კი ვილს იწყებს.
რას წარმოადგენს ეს პირველი კვილი თავისთავად, ამის შესახებ
ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბარი. ოღონდ აქ, განსაკუთრებით,
ის როლი უნდა აღინიშნოს, რომელიც მას ბავშვის მომვლელის
ქცევისათვის აქვს. როგორც ვ. შტერნი შენიშნავს, მას „უაღრესად
მნიშვნელოვანი ღირებულება აქვს; იგი უტყუარ ნიშანს წარმოად-
გენს მომვლელისათვის, რომ ბავშვი ისეთ მდგომარეობაში იმყო-
ფება (შიან, დასვენებულია ან რამე სტიკვა), რომ მას დახმარება
ესაჭიროება“³⁶.

ამრიგად, ბავშვის კვილს, რომელიც შედარებით მალე ტირი-
ლად იქცევა³⁷, მართლაც უაღრესი ობიექტური მნიშვნელობა აქვს:
უიმისოდ ბავშვის მოვლა შეუდარებლად უფრო რთული იქნებო-

და, ვიდრე იგი ამჟამად არის. საინტერესოა, რომ, როდესაც მომგ-
ლელი ზედმეტი ყურადღებით ეპყრობა ბავშვის ტირილს და მის
დასაწყნარებლად ყოველთვის რაიმე ზომებს ღებულობს (ძუძუს
ქმევა, ხელში აყვანა, ხელით ტარება), ბავშვი თითქოს გრძნობს,
რომ მის ხელთ, დიდზე ზეგავლენის მშვენიერი საშუალება იმყოფე-
ბა და ყოველს უმნიშვნელო შემთხვევაშიც მას მიმართავს. ამრიგად,
იგი შ. ბიულერის თქმის არ იყოს, ნამდვილ დესპოტად იქცევა, რო-
მელიც თავისი ქინიანი კივილით ყველა შიშის ზარს ჰგყრის. ასეთ
მოვლენას უფრო ხშირად ისეთ ოჯახებში აქვს ადგილი, რომელთაც
ბავშვის მოვლასთან პირველად უხდებათ საქმის დაჭერა; სამაგიე-
როდ, სადაც ბავშვი უფრო ხშირად უყურადღებოდაა მიტოვებული
ან მისი კაპრიზების დასაკმაყოფილებლად არავის სცალიან ახდა,
დასასრულ, შეგნებულად განსაზღვრულ რეჟიმს აჩვევენ, 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 მოთხოვნილებების ფაქტი და ტირი-
ლის მოძრაობები იმის გამო, რომ ეს მოთხოვნილება იმდენად ხში-
რად კმაყოფილდებოდა, რომ უტირილოდ თითქმის არასდროს არ
განიცდებოდა, ეგოდენ მჭიდროდ უკავშირდებიან ურთიერთს, რომ
ისინი ერთ მთლიანს ფიზიოლოგიურ პროცესს შეადგენენ, რომე-
ლიც ე. წ. პირობითი რეფლექსის მექანიზმის სახით მოქმედობს.

პირველი წლის მეორე ნახევარში მდგომარეობა იცვლება. ბავ-
შვი ახლა ტირილს ხშირად განზრახავს მიმართავს ხოლმე. ეს მას
შემდეგ ხდება, რაც ტირილი სუბიექტურადაც, ე. ი. ბავშვისათვისაც
გამომხატველ მოძრაობად იქცევა, სახელდობრ, მას შემდეგ, რაც
მას, საზოგადოდ, გამომხატველ მოძრაობათა გაგების უნარი ჩნდება.
როგორც შ. ბიულერის ცდებიდანაც გამოირკვა, ეს უკვე 8 თვის
ბავშვისათვის ხდება შესაძლებელი და საგულისხმოა, რომ ბავშვი
მეორე მნიშვნელოვანი გამომხატველი მოძრაობის—ენის—გაგების
უნარსაც მეტად თუ ნაკლებად სწორედ ამ დროისათვის იძენს.

2. პირველი წლის ბოლო თვეებში ბავშვი უკვე თვითონ იწყებს
ზოგიერთი ბგერის კომპლექსის ხმარებას, რათა ამით თავისი სურ-
ვილი და მოთხოვნილება გასაგები გახადოს ახლობლებისათვის³⁸.
ეს ფაქტი მისი განვითარების განსაკუთრებით მნიშვნელოვან ნაბი-
ჯად უნდა ჩაითვალოს, რადგანაც ამით არა მარტო მას ეძლევა შე-
საძლებლობა თავის ახლობლებთან მჭიდრო კონტაქტი დაამყაროს,
არამედ ამ უკანასკნელებსაც—ენის საშუალებით თავის მხრივაც მე-
ტი გავლენა მოახდინონ ბავშვზე, ვიდრე აქამდე. ეს მიტომ, რომ

ბავშვის მიერ ზოგიერთი სიტყვის ხმარება გვაფიქრებინებს, რომ მათი გაგება ბავშვსაც უნდა შეეძლოს. ენის ნამდვილი გაგების პროცესი განსაკუთრებით ამის შემდეგ იწყებს განვითარებას. მაგრამ იმისთვის, რომ ბევრათა 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 ადამიანმა იფიქროს, რომ ბავშვის სიტყვა „დედა“ იმასვე ნიშნავს, რასაც ჩვეულებრივი სახელი-არსებითი—დედა. წინათ მეცნიერებაშიც ასე ფიქრობდნენ. მაშასადამე, ეგონათ, თითქოს ბავშვის პირველი სიტყვა გარკვეული სახელის ფუნქციას ასრულებდეს. მაგრამ ახლა გამორკვეულად შეიძლება ჩათვალოს, რომ ბავშვის ბგერების კომპლექსი, რომელსაც იგი სიტყვად ხმარობს, არავითარ შემთხვევაში სახელდების მიზნით არ გამოიყენება³⁹: „პირველ რიგში ბავშვის სურვილები და აფექტური მდგომარეობებია, სიტყვების საშუალებით რომ ცნობად გვეძლევიან (kundgeben). „დედა“, ამის მიხედვით; გამოსახავს ქამის მოთხოვნილებას ან ხელზე აყვანის მოთხოვნილებას, ან სიხარულს გარკვეული პირის (დედის) დანახვის გამო“. — ამბობს კ. ბიულერი⁴⁰ 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 Ge burst-
tæg (დაბადების დღე) ისწავლა. ამის შემდეგ ამის სიტყვას მრავალ ისეთ შემთხვევაში ხმარობდა, რომელთაც საერთო არაფერი ჰქონდათ. გარდა იმისა, რომ ბავშვს რაიმე მხრივ სიამოვნებას გვირდნენ. „მამასადამეო“, ამბობს ერთი ავტორი, „უთუოდ სიხარულის აფექტი უნდა ყოფილიყო, რასაც ბავშვი ამ სიტყვით გამოსახავდაო“⁴¹.

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 (ძაღლი) ან რაიმე მხრივ მათ მსგავს საგნებსა და სურათებს უწოდებს ბავშვი „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—სუბიექტურიცა და ობიექტურიც—ერთდროულად და განუყრელად არის მოცემული ბავშვის ერთსიტყვიან წინადადებაში, რათა შემდეგში ურთიერთს გამოეყენენ და ცალკე ჩამოკრისტალდნენ“, ამბობს შტერნი⁴².

ჩვენ ვიცით, თუ რას წარმოადგენს ბავშვის აღქმა. იგი არ არის წმინდა ინტელექტუალური აქტი, როგორც ეს ჩვენი აღქმის შესახებ შეიძლება დაახლოებით 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 ახლა ვსწავლობთ—არც ერთი აქვს და არც მეორე. მისი აღქმა, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, არადიფერენცირებული, 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 ახმარებინებს 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 ხომ ჯერ კიდევ არ იცის, რომ ყოველ ობიექტს თავისი სახელი აქვს. მას ხომ ჯერ კიდევ წარმოდგენაც 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 იფიქროს ადამიანს, 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 მოუხმენია; და თუ ეს არაერთხელ მომხდარა, ბოლოს და ბოლოს, ამ განცდასა და აღნიშნულ ბგერით კომპლექსს შორის ისეთი კავშირი უნდა დამყარებულიყო, რომ ერთის ცნობიერ-

რებაში წამოჭრას წმინდა ასოციაციურად მეორის გამოწვევა უნდა შესძლებოდა (ვ. შტერნი)⁴³.

მაგრამ ბავშვის მეტყველების ყურადღებითი შესწავლა გვაფიქრებინებს, რომ ეს სულ ასე არ უნდა იყოს. ბავშვის სიტყვასა 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 დიდის 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 უცხობა საქმის ნამდვილი მდგომარეობისათვის. საქმე ისაა, რომ ბავშვის განცდათა განვითარება მთელი ორგანიზმის მთლიანი დი-

ფუზიური ცვლილებებით იწყება და განცალკევებულ ფენომენებად მხოლოდ შემდეგ საფეხურებზე იქცევა. განვითარება მთლიანად კერძობითისაკენ მიმდინარეობს. მაგრამ საგულისხმოა, რომ მოტორულ ელემენტებს არც ეს მთლიანი მდგომარეობები 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 ჩვენ პირველი დიფუზიური განცდები, რომელნიც მეტად თუ ნაკლებად მთლიან მდგომარეობას წარმოადგენენ, გრძნობის მაგვარ ფენომენებს უახლოვდებიან, ხოლო გრძნობა თვით მოზრდილშიც სწორედ გამომხატველ მოძრაობებთანაა დაკავშირებული. უნდა ვიფიქროთ, რ.მ იმის მიხედვით, თუ როგორ და როდის ხდება განცდების დიფერენცია-ცია. 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 ახლოდგანან 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, ჩამოყალიბებულს ფორმას. ეს ჯერ კიდევ მომავლის საქმეა.

1. ბავშვის დამოკიდებულება ადამიანთან იმთავითვე პოზიტიურია. ეს ასეც უნდა იყოს, ვინაიდან მას ყოველთვის რაიმე დახმარების გაწევა, რაიმე მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება ესაჭიროება. წლის პირველ ნახევარში ბავშვი სრულიად პასიურია: იგი ადამიანთან კონტაქტს დადებითი რეაქციით უპასუხებს, ხოლო მას ჭერ 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“. ამას ზედ ერთვის დიდის მიერ მოცემული ნიშნების გაგების უნარიც: მითითებისა, რომლის საშუალებითაც ბავშვის თვალი თითიდან საგანზე გადადის (შ. ბიულერის დაკვირვებით პირველად ეს ადამიანის მიმართ ხდება და მერე საგნებზეც გადადის), დაძახებისა, თავზე ხელის დასვებისა და სხვა მოფერების მოძრაობებისა⁴, აგრეთვე ზოგიერთი სიტყვის თუ წინადადებისა და, დასასრულ, დიდთან თამაშისაც, როგორც, მაგალითად, ძალულობა და სხვ. ყველაფერი ეს რომ გავსინჯოთ, დავინახავთ, რომ აქ ერთი რამ განსაკუთრებით დამახასიათებელია, სახელდობრ, ის, რომ ბავშვი არა მარტო მაშინ მიმართავს მოზრდილს, როდესაც რაიმე ბიოლოგიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილება სწადია, არამედ მაშინაც, როდესაც ასეთ რასმე ადგილი არა აქვს. უეჭველია, მას სხვა ხასიათის მოთხოვნილებაც უნდა ჰქონდეს და ეს უნდა იყოს, რომ მას ადამიანთან კავშირს არა როგორც რაიმე მიზნისათვის საშუალებას, არამედ, თავისთავად, როგორც დამოუკიდებელ მიზანს აძებნინებს.

ამგვარად, პირველი წლის განმავლობაში ბიოლოგიური ინსტიქტის გვერდით, უეჭველია, ბავშვის ქცევას სოციალური ინსტიქტიც წარმართავს. მაგრამ ადამიანისთვის სწორედ ისაა დამახასიათებელი, რომ მასში ორივე ინსტიქტი ცალკე როდი მოქმედებს, როგორც თანასწორღირებულებიანი რეგულატორი ადამიანის ცხოვრებისა. არა. ბავშვის ყველა მოთხოვნილება ადამიანის საშუ-

ალებით და ადამიანის დახმარებით კმაყოფილდება. მაშასადამე, ბიოლოგიური ინსტინქტი სოციალურთან არის გადახლართული, უკეთ რომ ვთქვათ, იგი სოციალურის ნიადაგზე ფორმდება.

2. როგორია ბავშვის დამოკიდებულება თავის ტოლებთან? ეს საკითხი განსაკუთრებული ყურადღებით იმავე შ. ბიულერმა შეისწავლა⁴⁵. 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, პაპიურობა, რომელიც საზოგადოდაა დამახასიათებელი ამ ხნის ბავშვისათვის, ტოლის მიმართ უფრო ინდიფერენტულად აქცევს მას, ვიდრე დიდი ადამიანის მიმართ.

წლის მეორე ნახევარში მდგომარეობა აქაც იცვლება: ბავშვი ახლა 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 გამოგლეჯს მეორეს რასმე და თვითონ მიითვისებს. ხოლო თუ მას წაართვის 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. წაბაძვის ჩასახვა და ბანვიტარება

1. რას აძლევს ბავშვს ეს მუდმივი კავშირი ადამიანთან? რაა ის სპეციფიკური მონაპოვარი, რომელიც ამ კავშირის ნიადაგზე იზადება და ვითარდება? თავიდათავი ადამიანის ქცევაში ეს ის თავისებური მოძრაობებია, რომელნიც მუდამ თან ახლავენ მის ორგანიზმს და ხშირად ეგოდენ სასარგებლო შედეგებს აძლევენ მას. უნდა ვიფიქროთ, რომ ამ მოძრაობათა ხშირი, განმეორებით აღქმა უგზო-უკვლოდ არ იკარგება ბავშვისათვის. ბოლოს და ბოლოს, იგი თვითონაც ეჩვევა ასეთსავე მოძრაობებს და, ამრიგად, თავისი სოციალური წრისა და კულტურული დონის 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 წ ა ბ ა ძ ვ ის მექანიზმია. „წაბაძულობა ძალუმი ფაქტორია; იმის უმეტეს ნაწილს, რასაც ჩვენ ვსწავლობთ, საკუთარი გამოგონების საშუალებით როდი ვიძენთ, არამედ ნიმუშის მიხედვით“. რომელსაც ჩვენი გარემო იძლევა, იმის საშუალებით, რასაც წ ა ბ ა ძ ვ ლ ო ბ ა ეწოდება. (კოფ-კა)⁴⁶. ზოგი მკვლევარი განსაკუთრებული ხაზგასმით აღნიშნავს წაბაძულობის ამ მნიშვნელობას. ამბობენ, რომ ჩვენი უნარი 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 ფ უ ნ ქ ც ი ა თ ა გ ა ფ ო რ მ ე ბ ა უნდა მოჰყვესო“.

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

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რასაკვირველია, თითქოს წამბაძველობა პირველად ამ ასაკში იჩენდეს თავს. ბავშვთა თანამედროვე დამკვირვებლები მას გაცილებით ადრე ადასტურებენ. ამავე შედეგს იძლევა ექსპერიმენტული კვლევა, 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 ს ჰ ე ც ი ფ ი კ უ რ ი რეაქციები არ გააჩნია და თითქმის ყველაფერს კივილით უპასუხებს. სამაგიეროდ უეჭველია, რომ მეორე თვიდან მანც 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 შეუძლებელია⁴⁷, მით უმეტეს, რომ 6—7 თვის ბავშვების თითქმის ყველა 100% ამგვარად იქცევა⁴⁸.

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 $\frac{1}{2}$. „მას შემდეგ რაც რამოდენიმეჯერ გარკვევით იქნა მის წინაშე „abbr“ წარმოთქმული, ბავშვმა ერთბაშად დარცხვენით გაიღიმა; მერე ორიოდ საცდელი მოძრაობა გააკეთა ტუჩებით და ძლიერი ძალის ხმევით წამოიძახა. „abbr“.

შტერნის ბავშვი, 0,2 $\frac{1}{2}$. „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“⁴⁹.

პირველი ცდების შემდეგ ბგერების წაბაძვა 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 წაბაძვას სრულიად განსაკუთრებული მნიშვნელობა ეძლევა: ბავშვის მეტყველების განვითარების პროცესში იგი გადაამწყვეტ როლს ასრულებს. მაგრამ არც ამ პერიოდშია ბგერების წაბაძვა მნიშვნელობას მოკლებული. განსაკუთრებით საგულისხმოა ე. წ. ტიტინი, რომლის მნიშვნელობაც ენის მომზადების პროცესში დიდია.

როგორც ვიცით, პირველი თვის განმავლობაში ბავშვის ხმის ორგანოს ფუნქციობა კვილით განისაზღვრება. მეორე თვეში მდგომარეობა იცვლება: ახლა ბავშვი არა მარტო კვიის, არამედ არის. შემთხვევები, რომ, როდესაც დაკმაყოფილებულია და არაფერი აწუხებს, სხვადასხვა ბგერების გამოთქმას იწყებს: იგი „ღულუნებს“. ეს ბგერები ხშირად ურთიერთს ებმიან; ასე, რომ ზოგჯერ დაუსრულებლად გრძელდებიან. მთაბეჭდილება სწორედ ისეთია, როგორც ე. წ. იმპულსური მოძრაობების შემთხვევებში. უნდა ვიფიქროთ, რომ აქაც სწორედ ამავე მოვლენასთან გვაქვს საქმე: ფუნქციონალური ტენდენცია საარტიკულაციო ორგანოების ამოქმედებას იწყებს და ამის ბუნებრივ შედეგად ბგერათა დასრულებულ რიგებს ვღებულობთ. ამას ელფრტულს, ღულუნს ან ტიტინს უწოდებენ (lallen, лепет). მისი მნიშვნელობა ენის განვითარებისათვის უქვევლად თვალსაჩინოა. საქმე ისაა, რომ ტიტინის პროცესში საარტიკულაციო ორგანოები ვარჯიშობენ და თანდათანობით ყველა იმ ბგერის 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 შემთხვე-

ვაში ჩვენს წინაშე, როგორც პირველად ბოლდვინმა აღნიშნა, ნამდვილი „ციკლულარული რეაქციაა“, ე. ი. ბავშვის ესმის თავისი ბგერა და ამ უკანასკნელს ამავე ბგერის გამოთქმით უპასუხებს და ასე დაუსრულებლივ. შეიძლება ვთქვათ, რომ აქ თვითწაბაძვის უეჭველ აქტთან გვაქვს საქმე და, მაშასადამე, ტიტინის ხანაში ბავშვი უმთავრესად თვითწაბაძვის საშუალებით იძენს იმ ბგერებს, რომელნიც შემდეგში მას ნამდვილი მეტყველების ფონეტიკურ მასალად გამოადგება.

ბავშვი არა მარტო გამომხატველ მოძრაობათა და ბგერათა მიმართ იჩენს 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 ქუდის მსგავსად თავზე დაიხურა. სკუპინის 11 თვის ვაჟი ქალაღლით ბერტყდა 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 დაიწახა მიზნად, ხანგრძლივი შემოწმების შემდეგ 36 გამლიზიანებელი აიჩიია, 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 იყვნიენ დაკავშირებული, მაგალითად: ჯოხით ხახუნი, ტიკინას ხელით აცეკვება და სხვ.⁵⁰

გამორკვა, რომ ყველაზე უფრო ადრე ბავშვი შუბლის შეკუმხნას კბაძავს. 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 შეკუმხნას რაიმე ყურადღებას აქცევდეს. შედარებით ცოტა უფრო გვიან ხელის აწევისა და დაწევის წაბაძულობა იწყება: ამ მოძრაობათა წაბაძვას 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 დაინ-

ტერესებული. ეს სულ ორ თვეს გრძელდება. მეორე ინტერესი ერთ-ბაშად 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 წელშიც).

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 იცილებს ფეხს, თავისი განვითარების თვალსაჩინო დონეს მეორე წლის მიმდინარეობაში აღწევს და ამ დონეზე, როგორც ჩანს, საკმაოდ 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 მაინც — 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 იწვევენ ისინი ინტერესს და, რაც ღრო გადის, მით უფრო დიდს.

წაბაძულობის ყველა აღნიშნული შემთხვევა რომ ავიღოთ, დავინახავთ, რომ ისინი არსებითად ორს განსხვავებულ ჯგუფს შეადგენენ: ზოგი მათგანი, მაგალ., ხელის აწევ-დაწევა, შუბლის შეკმუხნა, უბრალო მოძრაობათა თანამიმდევრობას შეიცავს, ზოგი კიდევ — ისეთ მოძრაობებს, რომელთაც გარკვეული აზრი აქვთ და მთლიანად რაიმე განსაზღვრულ მოქმედებას (Handlung) წარმოადგენენ, მაგალითად, 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 ქნევას შეიძლება გარკვეული მოქმედების — თანხმობის ან უარყოფის — მნიშვნელობაც ჰქონ-

დეს. თუ ამ დაჯგუფებას მხედველობაში მივიღებთ, მაშინ დავინახავთ, რომ პირველი წლის განმავლობაში ბავშვი მხოლოდ მოძრაობებს ჰბაძავს, რომ, სანამ მეორე წელში არ გადადგება, მოქმედების წაბაძვა მის ძალებს აღემატება¹.

დაახლოებით 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 ფუნქციონირების 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 ხელმიუწვდომელია 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 განსაზღვრული მოძრაობის აღქმასთან აქვს საქმე: იგი რაიმე მოძრაობას ხედავს. შემდეგ ამას თვითონაც იმეორებს. ამრიგად, წაბაძვის პროცესში ორი მთავარი მომენტი: სენსორული (მოძრაობის აღქმა) და მოტორული (მოძრაობის განმეორება). ბავშვს გარედან პირველი მომენტი აქვს მოცემული. რაც შეეხება მეორეს, ეს სავსებით მასზე დამოკიდებული: და, აი, იბადება საკითხი: როგორ ახერხებს ბავშვი, რომ რაიმე მოძრაობის პირველივე დანახვის შემდეგ სწორედ იმ მოტორულ იმპულსებს ამოქმედებს, რომელიც აღქმული მოძრაობის გასამეორებლად საჭირო?

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 კიდევ და ბ) როდესაც ასეთი საკუთარი მოძრაობები არასდროს მხედველობით არ აღუქვამს. 2) იგი ჰბაძავს ისეთ მოძრაობებს, როგორიც მას თვითონ ჯერ

კიდევ არც ერთხელ არ ჰქონია. ეს შემთხვევები მით განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, რომ პირველი ახალს არაფერს აძლევს ბავშვს, ხოლო მეორე სრულიად ახალს, მისთვის უჩვეულო ფუნქციას აჩვენებს (შტერნი, კოფკა).

როგორ მიმდინარეობს წაბაძვის პროცესი ყველა ამ შემთხვევაში? დაკვირვებებიდან ნათლად ჩანს, რომ აქ რამოდენიმე მომენტი და მახასიათებელი. ბიულერი განსაკუთრებული ხაზგასმით აღნიშნავს მათ და ყოველი ინტენციონალური წაბაძვის უტყუარ კრიტერიუმებად სთვლის. ავიღოთ ახალდაბადებული ბავშვი. როგორც ცნობილია, იგი თავისი ხელებითა და ფეხებით სხვადასხვა ე. წ. იმპულსურ მოძრაობებს იძლევა. მეორე თვეში ამ მოძრაობების ხასიათი იცვლება: ერთ მომენტში ბავშვი მოძრაობებს ანელებს და შერე ერთსა და იმავე მოძრაობას ხანგრძლივად იმეორებს. შ. ბიულერის ცხრილიდან, რომელიც აქვე მოგვყავს (ცხრილი 14). ნათ-

ცხრილი 14

ხ ნ ო ვ ა ნ ე ბ ა	დრო	საშუალო რიცხვი
0,0+21	1"	ხელის მოძრაობათა
0,2	1"	1,5
0,3	1"	1,2
0,4	1"	1,2
0,5	1"	0,6
		0,4
0,2	1"	ფეხის მოძრაობათა
0,6	1"	1,5
		0,5

ლად ჩანს, რომ ხელის მოძრაობათა შენელება პირველად მეორე თვეში ხდება და მეორედ — მეხუთეში; მაგრამ ამავე მეხუთე თვეში ფეხის მოძრაობათა შენელებაც ხდება. ამას შედეგად მოძრაობათა არაჩვეულებრივი დაქინებითი განმეორება სდევს თან: ავტორის ცნობის მიხედვით, ერთმა 0,3-ის ბავშვმა ზედიზედ 36-ჯერ მოუჭირა ხელი ერთ საგანს, მეორემ — 0,5-სამ, რომელიც მუცელზე იწვა, 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 ანელებს. უეჭველია, მიტომ რომ ის, რაც აქამდე თავისით ხდებოდა, ერთბაშად ბავშვის ყურადღების ობიექტად იქცევა. იმას, რაც აქამდე მასში იყო, ახლა ბავშვი თავის წინაშე ხე-

დავს: მისი მოძრაობები ობიექტის სახეს ღებულობენ და, როგორც ასეთნი, გარემყარის საგანთა მსგავსად არიან მოცემულნი.

ამრიგად, აქ ორი გარემოება იჩენს თავს: ყ უ რ ა დ ლ ე ბ ი ს მ ი ქ ე ვ ე ა მოძრაობისადმი და ამ უკანასკნელთა გ ა ო ბ ი ე ქ ტ ე ბ ა ბიულერი ორსავე წაბაძვის კრიტერიუმად სთვლის.

ამის შემდეგ ამ გარედან მოცემული ნიშნის აქტიური განმეორება წარმოებს. გასაგებია, რომ მოძრაობათა შენელება იმ სიფრთხილესთანა და ძალების დაძაბვასთანაა დაკავშირებული, რომლითაც ქვემდებარე მოძრაობის განმეორება ხდება. ასეთი მდგომარეობა მანამ გრძელდება, სანამ ბავშვი მას არ სძლევს და, ამრიგად, მის გაუჭირვებლად განმეორებას არ შესძლებს. თვითწაბაძვისა და სხვის წაბაძვას შორის ამ მხრივ პრინციპული განსხვავება არ არის. თითქმის ყველა, ვინც კი ბავშვის წამბაძველობის ფაქტებს აგვაწერს, 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 (სკუპინი, ზიულერი)⁵².

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, ყოველი წაბაძვის აქტთან ერთგვარი ინტენცია ან განზრახვა უნდა იყოს დაკავშირებული. იქ, სადაც ასეთი რამ არ არის, იქ არც შეიძლება წაბაძულობის შეახებ ვილაპარაკოთ. და მართლაც, ამ სიტყვის ჩვეულებრივი მნიშვნელობაც სწორედ ამას გულისხმობს.

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 მანც 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, მთქნარება. ასეთი შემთხვევები „წაბაძულობის“ ცალკე ჯგუფს შეადგენენ, რომლისთვისაც ისაა დამახასიათებელი, 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, ძალისხმევითი განმეორება და, დასასრულ, არც კმაყოფილების რეაქცია. ამიტომ აქ მოძრაობათა „გადადების“ მოვლენასთან უფრო ვკავკეს 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 მთქნარება გადამდებია. მაგრამ განა ყოველთვის? რასაკვირველია, არა. ზოგჯერ იგი მეტად გადამდებია, ზოგჯერ ნაკლებად. ზოგჯერ სრულიად არა. როდესაც სუბიექტი დაღალულია და ძილისათვის არის განწყობილი, შეიძლება, მთქნარება მას ადვილად გადაედოს, ხოლო როდესაც იგი დასვენებულია და თავს ფხიზლად გრძნობს, მაშინ რამდენჯერაც უნდა ამთქნარონ მის წინაშე, მაინც არ აყვება ამას და მთქნარებას არ დაიწყებს⁵³.

რას გვეუბნება ეს დაკვირვება? უეჭველად, ერთს: იმისათვის, რომ მთქნარება გადაედოს, საჭიროა ორგანიზმი შესაფერისად იყოს განწყობილი. მარტო გარე მომენტი, „გადასადები“ ან წასაბაძი ნიშნუში, 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? მთქნარების შემთხვევაში მდგომარეობა მარტივია: ორგანიზმის დაღლილობა, მართლაც, ქმნის მთქნარების ტენდენციას. მაგრამ ვთქვათ, ბავშვს აღ უს ეუბნები და ერთ მშვენიერ დღეს ამ ბავშვებს 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? ყველა-

ფერი ეს ორგანიზმის გარკვეული ფუნქციის ამოქმედებაა: ერთ შემთხვევაში — ხელის, მეორეში — საარტიკულაციო ორგანოების. ჩვენ ვიცით, რომ ადამიანის ერთ-ერთ ძირითად ტენდენციას მისი ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია შეადგენს, ე. ი. ის, რასაც ზემოთ ფუნქციონალური ტენდენცია ვუწოდებთ. ბავშვის მოძრაობას, რამდენადაც ეს უკანასკნელი თავდაცვის ინსტინქტის ნიადაგზე არაა წამოჭრილი, როგორც ვიცით, ყოველთვის ეს ტენდენცია წარმართავს. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, იგი ყველაზე ადრე ე. წ. იმპულსურ მოძრაობათა სახით იჩენს თავს. მეორე მხრივ, ჩვენ დავინახეთ, რომ წაბაძვის პრიმიტიული ფორმა, 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 შოვლენათა საფუძველიც 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 ესწრაფვის — რა თქმა უნდა, მათი მომწიფებრს დონის შესაფერისად.

მაშასადამე, ბავშვის ჭიკოცხლის ყოველ მონაცემ მომენტში იმის მიხედვით, თუ რამდენად დიდი თავისუფალი ენერჯის მარაგი აქვს მას, იგი თავისი ორგანოების ფუნქციონალური ამოქმედების მეტს ან ნაკლებ ტენდენციას გრძნობს; ხოლო იმის მიხედვით, თუ როგორია მისი ორგანიზმის მომწიფების დონე, იგი უმთავრესად ამა თუ იმ გარკვეული ორგანოს ფუნქციის ამოქმედებას ესწრაფვის.

მაშასადამე, ბავშვის ორგანიზმში ყოველს ცალკე მომენტში როგორც რაოდენობითის, ისე აგრეთვე რომელობითის მხრივაც გარკვეული ტენდენციის მატარებლად უნდა ვიგულოთ; იგი გარკვეული მოქმედების ტენდენციას განიცდის და, მაშასადამე, ამ მოქმედების მიმართ არის განწყობილი. ამიტომ ვამბობთ, რომ ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის იმ თავისებურ მდგომარეობას, რომელიც „გადადების“ ან წაბაძვის შემთხვევებში უნდა ვიგულოთ, ყველაზე უკეთ განწყობის ცნება უნდა გამოხატავდეს.

ამის მიხედვით, წაბაძვის იძულებითობის საკითხი ადვილად შეიძლება გადაწყდეს. მართლაცა, როდესაც ბავშვის ორგანიზმს გარკვეული ორგანოს ფუნქციონალური ამოქმედების ტენდენცია აქვს, როდესაც იგი, ვთქვათ, საარტიკულაციო ორგანოთა ასამოქმედებლადაა განწყობილი და სწორედ ამ დროს მის წინაშე რომელი-

მე სუბიექტი სწორედ ამ ორგანოებს და სწორედ ბავშვის ორგანიზმის მომწიფების დონის შესაფერისად ამოქმედებს, რაა საკვირველი, რომ ამ ტენდენციის აქტუალიზაცია მოხდეს და ბავშვმა სათანადო ორგანო ამოქმედოს. ამგვარად, წაბაძვის მოძრაობათა აღძვრა და მათი ინტენციის პირველი ჩასახვა ჩვენთვის სრულიად ნათელია და არაფერს გაუგებარს არ შეიცავს.

რჩება მეორე საკითხი. როგორ ხდება, რომ ბავშვი სწორედ იმას იმეორებს, რაც ესმის ან რასაც ხედავს? როგორ ხერხდება სენსორული შთაბეჭდილების სწორი მოტორული განხორციელება?

თუ ვიგულისხმებთ, როგორც ეს ჩვეულებრივ ხდება, რომ სენსორული და მოტორული სფერო ურთიერთისაგან დამოუკიდებელ ერთეულებს წარმოადგენენ. მაშინ საკითხის დამაკმაყოფილებელი გადაჭრა ძალიან ძნელი იქნება. თანახმად ასეთი შეხედულებებისა, ყოველი წაბაძვის ფაქტი ამ ორი სფეროს ასოციაციური კავშირიდან უნდა გამომდინარეობდეს. ვ. შტერნი ფიქრობს, რომ ეს კავშირი — თუ თვითწაბაძვის შემთხვევებს არ მივიღებთ მხედველობაში — თანდაყოლილ ინსტინქტურ მექანიზმს ემყარება და, მასასადამე, წაბაძვის ცალკე ინსტინქტის არსებობა უნდა იქნეს აღიარებული⁵⁴. მართლაცა, უთუოდ არსებობს წაბაძვის მრავალი ისეთი შემთხვევა, რომ სრულიად შეუძლებელია მათში ნაგულისხმევი გზები სენსორულსა და მოტორულ აპარატებს შორის ინდივიდის პირადი გამოცდილებიდან გამოიყვანო. მაშასადამე, 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 დაიბადა, რომ ამას ახერხებს, ამის თქმა, ყოველ შემთხვევაში, საკითხის გადაჭრას არ წარმოადგენს; იგი უფრო უარის თქმაა საკითხის გადაჭრის ცდაზე, ვიდრე მისი დამაკმაყოფილებელი პასუხი.

მაგრამ თუ სენსორულსა და მოტორულ სფეროებს დამოუკიდებელ აპარატებად ვიგულისხმებთ, მაშინ, როგორც იყო აღნიშნული, იძულებული ვიქნებით წაბაძვის შემთხვევები მათი კავშირებით ავხსნათ. ხოლო რადგანაც შეუძლებელი ხდება ეს უკანასკნელნი ინდივიდის პირადი გამოცდილებიდან გამოვიყვანოთ, იძულებული ვხდებით ისინი თანდაყოლილად აღვიაროთ და შტერნის მსგავსად წაბაძვის ინსტინქტის არსებობა ვცნოთ. ამრიგად, სენსორულისა და მოტორული სფეროს დამოუკიდებლობის წანამძღვარს აშკარად არადადასტოვებულ შემდეგამდე მივყევართ⁵⁵. აქედან მხოლოდ ერთი აუცილებელი დასკვნა გამომდინარეობს: ეს წანამძღვარი უნდა უარყოფილი იქნეს.

მართლაცდა, ფაქტების მთელი რიგი ამტკიცებს, რომ ჩვენ სენსორულ შთაბეჭდილებებსა და მოძრაობებს შორის არსებითი კავშირი არსებობს. ამის შესახებ ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა საუბარი და მაშინ დავრწმუნდით, რომ აღქმა დამთავრებულად არ შეიძლება ჩაითვალოს, სანამ მას სათანადო მოტორული კომპონენტი არ დაერთვის. საგულისხმოა არა მარტო ის ფაქტი, რომ ხუთი-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, მთვარისაკენი 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 უდავოდ 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, მისი მოტორული აპარატი სრულიად გარკვეული მოძრაობების შესასრულებლად განეწყობა: სენსორული შთაბეჭდილება ორგანიზმის მთლიან მოლიფიკაციას იწვევს, რომელიც განსაკუთრებით განსაზღვრულ მოტორულ განწყობასაც შეიცავს. სხვანაირად მდგომარეობის დახასიათება შეუძლებელია.

მაგრამ თუ ეს ჩვეულებრივი მხედველობითი შთაბეჭდილების შესახებ ითქმის, თუ ჩვეულებრივი ობიექტის დანახვაც კი ბავშვში შესაფერის მოტორულ განწყობას იწვევს, მით უმეტეს, უნდა ითქვას ეს მოძრაობის სენსორული შთაბეჭდილების შესახებ. სრულიად უდავოა, რომ რაიმე გარკვეული მოძრაობის აღქმა სუბიექტში კიდევ უფრო მტკიცესა და გარკვეულს მოტორულ 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 სენ-

სორული შთაბეჭდილება და, განსაკუთრებით, მოძრაობის სენსორული შთაბეჭდილება ადამიანის მთლიან ორგანიზმში გარკვეულ მოდიფიკაციას იწვევს, რომელიც, სხვათა შორის სრულიად განსაზღვრულს მოტორულ განწყობას შეიცავს. როგორც კი დაინახავს სუბიექტი მეორე ადამიანის რაიმე მოძრაობას, მას შესაფერისი ორგანოების ამოქმედების ტენდენცია ელვძება და, ვინაიდან სენსორული შთაბეჭდილება ყოველთვის დამთავრებული აღქმის მდგომარეობას ესწრაფვის, ეს შექმნილი მოტორული 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, მოტორული განწყობის შექმნა ჭერ 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 ხდის იმ ფაქტს, რომ წაბაძვის შემთხვევებში აღქმული მოძრაობის მრავალგზის განმეორებასთან და, ამრიგად, მის სულ უკეთესა და უკეთეს შესრულებასთან გვაქვს საქმე.

მეორე მხრივ, ამავე გარემოებასთან უნდა იყოს დაკავშირებული ის ცნობილი ფაქტიც, რომ ბავშვისათვის 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, განსაკუთრებით, მისი რეალიზაცია პირველ შემთხვევაში უფრო იოლი უნდა იყოს, ვიდრე მეორეში.

5. პირველი წლის განმავლობაში, როგორც ვიცით, ბავშვი თითქმის მხოლოდ მარტო სხეულის სხვადასხვა ორგანოების მოძრაობათა წაბაძვას ახერხებს. მას თავისი ორგანიზმის სხვადასხვა ორგანოების ფუნქციონალური ტენდენცია აქვს და ამდენად მას მარტო ამათი მოძრაობების, როგორც ასეთის, წაბაძვის 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 წაბაძვას ბავშვი მხოლოდ მეორე წელში იწყებს.

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

XIII. ბავშვის თამაში

1. მას შემდეგ, რაც ბავშვი მეორე-მესამე თვიდან ობიექტურს 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 წაბაძვის წყალობით, რაც დრო გადის, მით უფრო მტკიცესა და შეუმტარ მოძრაობებს ახერხებს.

პირველი წლის შუა თვეებში, როგორც დავინახეთ, ხელის იმ მოძრაობათა ფუნქციონალური განვითარება, რომელთა დახმარებითაც ნივთიერ საგანთა დაუფლება ხდება, განსაკუთრებით ტა-ცების აქტთან დაკავშირებით წარმოებს. იბადება საკითხი: როგორი კავშირი ისახება ახლა, პირველი წლის შემდეგ თვეებში, როდესაც მოტორული ფუნქციონალური განვითარება წაბაძულობის ნიადაგზე წარმოებს—როგორი კავშირი ისახება ახლა 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 აქტივობა ეტყობათ. ტა-ცების აქტი გარკვეულ მოძრაობათ შეიცავს: საგნის ხელის ტა-ცებასა და პირისაკენ გაქანებას. ახლა ცოტა უფრო რთული მოძრაობები ჩნდება: ბავშვი ხელს ჰკიდებს საგანს და, ნაცვლად იმისა, რომ პირში ჩაიღოს, აქეთ-იქით აქნევს, ძირს არახუნებს, თავზე იცემს

ან თავისი სხეულის რომელსამე სხვა ნაწილზე ან და აგრეთვე რომელიმე სხვა საგანს ურახუნებს. განსაკუთრებით ხშირია შემთხვევები, რომ იგი ხელში აღებულ საგანს, რაც ძალი და ღონე აქვს, ძირს ისვრის.

სკუპი 0,4+18. „ბავშვს დიდ სიამოვნებას ჰგვრის სათამაშოს მაგდაზე რახუნე, თავის საკუთარ თავზე ცემა და ბოლოს ერთბაშად მისი ძირს გადავდება.. დღეს ეს ოცქერ თუ ოცდაათქერ გაიმეორა ზედიზედ. სათამაშოს დიდის მოთმინებით ვიღებდი და უკანვე ვაწოდებდი და იგი მას ყოველთვის დიდის სიხარულით, გაბრწყინებული თვალებით მართმევდა..“56.

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

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

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

ამის მიხედვით, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ პირველი წლის მეორე ნახევარს, განსაკუთრებით, ბავშვის თამაში ახასიათებს. ერთი მხრივ, წაბაძვა, რამდენადაც ბავშვს ადამიანთან უხდება საქმის დაჭერა. მეორე მხრივ, რამდენადაც მას ობიექტთან 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. ვ. შტერნი აღნიშნავს, რომ ბავშვის თამაშის დასაწყისი უკვე პირველი წლის პირველსავე მეოთხედში უნდა ვეძიოთ. მაგრამ მაშინ იგი მხოლოდ თავისი სხეულის ნაწილებზე თამაშობს, ვინაიდან საგნებთან კავშირს მხოლოდ ტაცების პერიოდის დასაწყისიდან აწესებს. ჩვენ ვიცით, რომ ნამდვილად აქ ე. წ. იმპულსურ მოძრაობათა შემდეგ განვითარებასთან გვაქვს საქმე. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ცვლილება, რომელიც ამ პერიოდში ხდება, იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვი რომელსავე თავის იმპულსურ მოძრაობას ან რომელსავე ბგერას ან ბგერების კომპლექსს არაჩვეულებრივი დაჯინებით 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 მეორე-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 შემთხვევის გათვალისწინებას განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ექნებოდა. ბიულერისა და ჰეცერის „ინვენტარში“ თამაშის ყველა ის სახეა ჩამოთვლილი, რომლებიც 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 მანიპულაცია უკვე მეხუთე თვეამდე იჩენენ თავს. უფრო გვიან მეორე ჯგუფის თამაში ჩნდება.

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

მესამე ჯგუფი კიდევ უფრო რთულ მოძრაობებს შეიცავს: აქ ბავშვი სხვადასხვა მანიპულაციას, რაიმე მოძრავე 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 უამმოძრაობოდაც იყო. სხვანაირად რომ ვთქვათ, ბავშვის არც ერთი მოძრაობა არ არის ისეთი, რომ საგანი მისთვის მასალას წარმოადგენდეს, რომ იგი მართლა რასმე აკეთებდეს. მაშასადამე, როგორც აღნიშნავს ბიულერი, „ობიექტი საშუალებაა, რათა მასზე ან მით რაიმე მოძრაობა იყოს შესრულებული და არა მასალა, რითაც ან რის დახმარებითაც რაიმე უნდა გაკეთდეს“⁵⁷. საგულისხმოა, რომ ბავშვის მოძრაობათა ასეთი დახასიათება მაშინაც ძალაში რჩება, როდესაც ბავშვს განგებ ისეთ საგანს აძლევ ხელთ, რომელსაც იშთავითვე ნამდვილი მასალის ბუნება აქვს, მაგ., 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 იქით, 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. მაშ რად უნდა ბავშვს საგნები, თუ არც მათ ბუნებას უწევს ანგარიშს და არც აკეთებს რასმე მათგან? რა კავშირი არსებობს ბავშვის მოძრაობათა და საგანთა შორის? შ. ბიულერი ფიქრობს, რომ 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 (შ. ბიულერი).

უქველად 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 ნაიღვილო შინაარსი ამ ახალი რეალობის წვდომაში მდგომარეობს: როგორც ვიცით, ჯერ იგი მისი ჭკრებით 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 იშენს, ერთს საგანს მეორეზე ცემს და აქაც თავისებურ რაზუნს აღევნებს თვალყურს; იგი ქალაღს ხევის, ჰიქას ამსხვრევს; ერთი სიტყვით, ბავშვი თავისი სხეულის მარტო მოტორული ფუნქციებით არ კმაყოფილდება; იგი ობიექტზე სხვა 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 კმაყოფილებოდეს ობიექტური, საგნობრივი სინამდვილის გაცნობის იმ ვზით, რომლითაც წინათ სარგებლობდა: მოცემულ საგანთა ჭკრებითა 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 დაემართება. მას, რა თვისებას გამოიჩენს იგი. ამიტომაც, რომ იმ ხანას, რომელიც პირველი წლის შესამე 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. უპიკველია, რომ ბავშვის რეაქციები თვით ობიექტშიც გარკვეულ ცვლილებებს იწვევენ და ეს, რა თქმა უნდა, ბავშვისათვის უგზოუყვლოდ არ იკარგება. შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამიტომ ამ ხნის თამაშის მნიშვნელობა საგანთა ამ გზით გამოაშკარავებულ თვისებათა გაცნობის ეფექტით ამოიწურებოდა, როგორც გროსი ან შტერნი ფიქრობენ.

უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყვოდით, 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 აღიზარებდა. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი „ექსპერიმენტული თამაშის“ პერიოდში თავის სენსორულსა და მოტორულ ფუნქციებს ავითარებს. 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 ფუნქციების მომწიფების საქმე, რაც მეტ ძალას პოულობს იგი ობიექტურ საგნებზე, მდგომარეობა მით უფრო იცვლება: იგი იძულებული ხდება — საგნებზე კიდევ უფრო მეტი ძალაუფლების მოსაპოვებლად — ახალი საშუალების ძებნა დაიწყოს და ერთ მშვენიერ დღეს აღმოაჩინოს, რომ ცალკე საგნები ურთიერთისაგან სრულიად დამოუკიდებელ ერთეულებს როდი შეადგე-

ნენ, არამედ მათ შორის ერთგვარი კავშირი, ერთგვარი მიმართება არსებობს.

სკუპინი თავისი 0,4-8 ბავშვის თამაშს ასე აგვიწერს: მას ხელიდან უვარდება სათამაშო ჭამბაზი და მის ყურადღებას ელარუნი იპყრობს. იგი თვალით 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 იფიწყებს მას და თავის ყურადღებას სხვა მხრივ მიმართავს...

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

მაგრამ როგორ იქცევა იგი, როდესაც ალებას ვერ ახერხებს?

შ. ბიულერის დაკვირვება: როდესაც ერთს ცხრა თვის ბავშვს სათამაშო გაუვარდა ხელიდან და მისი ალება ვერ მოახერხა, მან, სრულიად მოულოდნელად, მეორე სათამაშო ისროლა მისკენ.

რას ნიშნავს ეს? ბიულერი ასე მსჯელობს: ბავშვმა სათამაშო დაკარგა. ტაცების აქტიდან არაფერი გამოდის: სათამაშო შორსაა, მაგრამ სათამაშო მას გაუვარდა ხელიდან და წაგორდა იქ, სადაც ახლა ხელმოუწვდომელი დევს და, აი, ერთბაშად ეს მიმართება, სახელდობრ: რომ სათამაშო მისგან წავიდა და რომ იგი მასვე უნდა დაუბრუნდეს—აი, ეს მიმართება განიცდენია მის მიერ და, ამრიგად, ყურადღების საგნად იქცევა. რალაცნაირად 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 დამადების მომენტია. სახელდობრ, ბავშვი აქ პირველად წვდება სათანადო საშუალების ან იარაღის დახმარებით რისამე მიზნობრივად გამოწვევის შესაძლებლობის აზრს, ვინაიდან ის საშუალება, რომლითაც ბავშვი დაკარგული საგნის დასაბრუნებლად სარგებლობს, ბავშვის ხელში პირველ იარაღად იქცევა⁵⁸.

ამგვარად შ. ბიულერის აზრით, ბავშვის ქცევას ის აზრი უნდა ჰქონდეს, რომ ბავშვი პირველად წვდება აქ მიმართებას, რომელიც მისსა და ობიექტს შორის არსებობს, პირველად აქცევს მას დაკვირვების საგნად, პირველად ახდენს მის ობიექტივაციას და ამ ნიშნავზე ებადება აზრი დაკარგულის ასალებად მეორე სათამაშოს იარაღად გამოყენებისა.

კ. ბიულერმა სპეციალური ცდები დააყენა იმის გამოსარკვევად, თუ რა დროიდან უჩნდება ბავშვს იარაღის გამოყენების უნარი. იგი ასე მოიქცა: მოათავსა ბავშვისათვის საინტერესო საჭმელი ისეთ ადგილას, რომ ბავშვს იგი კარგად დაენახა, მაგრამ ხელით ვერ მისწვდომოდა მას. მაგრამ იქვე მის ახლოს ძაფის ერთი ბოლო იყო, რომლითაც საჭმლის ახლო მოწევა და ამგვარად ხელში ჩაგდება შეიძლებოდა, რადგანაც იგი საჭმელზე იყო მიმაგრებული. იმისათვის, რომ ბავშვს ძაფით ესარგებლებია, იგი უნდა წვდომოდა მიმართებას მიზანსა და საშუალებას შორის, იგი უნდა მიმხედარიყო წინასწარ, რომ საჭმლის მოწევა 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.

გამორკვა, რომ პირველად მხოლოდ ცხრა თვის ბავშვი ახერხებს ძაფის საშუალებით საჭმლის მოწევას. 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 ჩაუღდა 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 წომორებით თუ უფრო ახლოს, — ბავშვი ყოველთვის შეუცდომლად დაავლებდა მას ხელს და სანუგეარობი ექტს 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 ფორმა, რომელსაც ბავშვი ყველაზე ადრე წვდება, როგორც ბიულერის ცდებიდან ჩანს, მიზანსა და საშუალებას შორის არსებული მიმართება უნდა იყოს. იგი თავს იჩენს ბავშვის მიერ იარაღის მიზანშეწონილად გამოყენების ფაქტში.

როგორც დაინახეთ, ეს 9—10 თვეში ხდება და სწორედ ამ დროისათვის კიდევ ერთი თვალსაჩინო გარემოება იჩენს თავს: „ექსპერიმენტული თამაშის“ შემთხვევათა რიცხვი სწორედ ახლა იწყებს არაჩვეულებრივ სწრაფი ტემპით განვითარებას. თუ ცხრა

თვემდე ასეთი თამაში, საშუალოდ, 40". გრძელდებოდა, ხოლო შემდეგ სამი თვის განმავლობაში მისი ხანგრძლიობა უკვე 144"-მდე აღის, ხომ არ უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ამ მოვლენას რაიმე კავშირი უნდა ჰქონდეს იმ გარემოებასთან, რომ საგანთა მიმართების წვდომის უნარი სწორედ ამ თვეებში უჩნდება ბავშვს?

უეკველია, ექსპერიმენტული თამაში რომ ახლაც ისევ მარტო სენსორულისა და მოტორული ფუნქციების ამოქმედების მოთხოვნილებას აკმაყოფილებდეს, მისი ხანგრძლიობა ეგოდენ სწრაფი და ერთბაში გაზრდა სრულიად გაუგებარი იქნებოდა. უნდა ვიფიქროთ, რომ ობიექტური სინამდვილის ახლად აღმოჩენილი მხარე, მიმართება, რომელიც ცალკე საგანთა და მოვლენათა შორის არსებობს, არაჩვეულებრივი ინტენსივობით 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 აქტივობით აიხსნება, თავის მხრივ ამ უკანასკნელის განვითარების პროცესს უწყობს ხელს. ჩვენ ქვემოთ დავინახავთ, რომ მალე ბავშვი კიდევ ერთი ახალი მიმართების აზრს სწვდება. ეს არის აზრი ბგერათა კომპლექსისა და საგნის მიმართების შესახებ, აზრი სიტყვისა და მის მნიშვნელობას შორის არსებული დამოკიდებულებების შესახებ.

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

XIV. თამაშის თეორიები (ფუნქციონალური ტენდენციის თეორია)

1. ახლა ჩვენს წინაშე დგება საკითხი, თუ რატომ თამაშობს ბავშვი. მართლაცდა, როდესაც ცოცხალ ორგანიზმს რაიმე გარკვეული მოთხოვნილება აქვს, იგი განსაზღვრული მოძრაობების საშუალებით ცდილობს მის დაკმაყოფილებას: ან გაურბის 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 პროცესი გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ემსახურება, მათი წარმოშევა და მათი განვითარების იმპულსი ნაწელია. სამაგიეროდ, სულ სხვაა ბავშვის თამაში. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვი სხვადასხვა ნივთიერ საგნებზე ათასგვარ მანიპულაციას აწარმოებს; ამას მიტომ კი არ შვება, 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 ააშკარავებს თავის ღირებულებას, რაც შრომითი მოძრაობები მის მიმართ დამთავრდებოდნენ, თამაშის შემთხვევებში, 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 მოთხოვნილების 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 თანმიმდევრობას წარმოადგენს?

2. ს პ ე ნ ს ე რ ი ს თამაშის თეორიას განსაკუთრებით პირველი საკითხი აქვს მხედველობაში. იგი იმ აზრს ემყარება, რომ ბავშვის ორგანიზმში მეტი ენერგია გროვდება, ვიდრე მის აქტუალურ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად საჭირო. ეს ზედმეტი ენერგია გამოყენებას ესწრაფვის და იმ მოძრაობათა სახით იჩენს თავს, რომელთაც ბავშვის აქტუალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებასთან საერთო არაფერი აქვთ და რომელნიც ამიტომ ე. წ. თამაშის შინაარსს ქმნიან. თამაში, ამგვარად, ჰარბი ენერგიის განტვირთვის მიზანს ემსახურება. რა თქმა უნდა, ეს მიზანი ბავშ-

ვის მიერ სუბიექტურად არ განიცდება: იგი მხოლოდ მისი თამაშის მოძრაობის ობიექტურ აზრს შეადგენს.

ექვი არაა, პირველი შეხედვით ეს ე. წ. განტვირთვის აეორია თამაშის წარმომავლების საკითხს საკმაოდ დამაკმაყოფილებლად სჭრის; ყოველ შემთხვევაში, უდავოდ, ანგარიშს უწევს ბევრს ისეთ ფაქტს, რომლებიც 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 გაცხოველები-სა და შენელების ცალკე პერიოდები გვხვდება, გარდა ამისა, უეკველია ისიც, რომ ბავშვის თამაშის ინტერესის ინტენსივობა მისი ორგანიზმის ჩანმრთელობის მდგომარეობასთანაც უნდა იყოს დაკავშირებული.

ჰილდა 0,6+15. „მძიმე ფილტკების ანთებამ მაღალი ტემპერატურით ბავშვი ოთხი დღით აპათიისა და უკმელობის მდგომარეობაში ჩააყენა. ტემპერატურის დაკლებასთან ერთად აპათური მდგომარეობაც შესუსტდა და, როდესაც ჰამა ძველებურად იქნა განახლებული (ექვსი დღის შემდეგ), ერთბაშად სრულიად მოულოდნელად სულიერმა ცვლილებამ იჩინა თავი. ბავშვი აღზუნებული მხიარულების მდგომარეობამ დაიპყრო; ჰილდა ისე აღფრთოვანებული ჰყოლოდა, ჰყვიროდა და „მოგვიტხრობდა“, რომ მის ნახვას არაფერი სჭობდა. ეტყობოდა, თითქოს სიცოცხლის ხალისი ავადმყოფობის შემდეგ კიდევ უფრო გაძლიერებულიყო და ყოველ საშუალებას ხმარობდა, რათა გამოაშკარავებულიყო“.

მაგრამ რატომ მაინცდამაინც ამ გარკვეულ მოძრაობათა სახით უნდა იჩინოს თავი ჰარბი ენერჯის დაცლის ტენდენციამ? რატომ მაინცდამაინც 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 უეკველია, რომ მათ მაინც დიდი მნიშვნელობა აქვთ: თამაშის საშუალებით ბავშვი მომავალი, სერიოზული ცხოვრებისათვის ემზადდება — თამაშის პროცესში იგი სწორედ იმ ფუნქციებს ამოქმედებს, რომელნიც შემდეგ ცხოვრების ამოცანათა გადასაჭრელად გამოადგება. თამაში, მამასადამე, 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, რომლებიც 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, როგორც 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 უმკველად გასაგებად ხდის, თუ რატომ ასე თამაშობს ბავშვი და არა ისე. სამაგიეროდ, თამაშის წარმოშობის საკითხს იგი ოდნავადაც 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?

კ. ბიულერი სწორედ ამ საკითხზე იძლევა პასუხს. ის ფიქრობს, რომ, გარდა იმ სიამოვნებისა, რომელსაც მოცემული მოთხოვნების დაკმაყოფილების შედეგად ვღებულობთ, კიდევ უნდა არსებობდეს ერთი თავისებური სახე 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. ფუნქციონის სიამოვნებასო. — ამბობს იგი. ამიტომ ხდება, რომ იგი ამ სიამოვნების ხელახლა მისაღებად ერთსა და იმავე მოძრაობას იმეორებს, რამდენადაც ამით სათანადო ფუნქციას ამოქმედებსო. ამგვარად, გასაგები ხდება, თუ რა აიძულებს 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 ცდებიდან უნდა გამომდინარებულყო და გროსის თეორიის ძირითადი პრინციპების მიღება ბიულერისათვის ან სრულიად არ უნდა ყოფილიყო საჭირო ანდა ნაჩვენები უნდა ყოფილიყო, თუ როგორ გამომდინარეობს თამაშის კონცეფცია, როგორც მოსამზადებელი სკოლისა, სწორედ ამ პრინციპიდან.

მეორე 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 ნათელყოფა აუცილებელი, რომლითაც ე. წ. ფუნქციონალური სიამოვნება სწორედ თამაშის შინაგანი ბუნებიდან გამომდინარეობს.

5. ჩვენ არ შევხვებით 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 უაღრესად პრინციპული და პრაქტიკული მნიშვნელობა გვაიძულებს საკუთარი თეორიის შემუშავება ვცადოთ, თეორიისა, რომელიც თამაშის ცალკე მხარეებისა და თვისებების აღნიშვნითა და მერე მათი დაუსაბუთებელი განზოგადებით კი არ დაკმაყოფილდება, არამედ თამაშის შინაგან ბუნებას გააშუქებს, საიდანაც შესაძლებელი იქნება თამაშის ყველა

ცნობილი თავისებურებების ლოგიკური აუცილებლობით გამო-
ყვანა.

• მაშ როგორ უნდა გვესმოდეს თამაშის ძირითადი არსი? რო-
დესაც ზემოთ ფუნქციონალური ტენდენციის ცნების დახასიათებას
ვცდილობდით, ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ ყოველი ცოცხალი ორგანიზ-
მის ბუნებრივ მდგომარეობას მოძრაობა, აქტივობა შე-
ადგენს. ეს იმას ნიშნავს, რომ შეუძლებელია მას რაიმე ძალა, რაი-
მე 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 არ-
სებობა 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 ძა-
ლების ასამოქმედებლად უთუოდ რაიმე სასიცოცხლო მოთხოვნი-
ლების ნიადაგზე გარე გამლიზიანებლის იძულებითი ზემოქმედება
იყოს საჭირო. ცოცხალი ორგანიზმის ეს ბუნებრივი თავისებურება,
როგორც ვიცით, ფუნქციონალური ტენდენციის სა-
ხით იჩენს თავს.

მაშასადამე, შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ცოცხალი ორ-
განიზმისათვის მისი ძალები უბრალო საშუალებათ წარმოადგენდ-
ნენ, რომელთაც იგი მხოლოდ მაშინ მიმართავს, როდესაც თავის
სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად გარე გამლი-
ზიანებელთა ზემოქმედების გამო დარღვეული წონასწორობის აღდ-
გენას ესწრაფვის. არა, ორგანიზმის ძალების ამოქმედება არა მხო-
ლოდ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებელ საშუალებათა ამოქმე-
დების სახით იჩენს თავს, არამედ თავისთავადაც, გარეშე ყოველ-
გვარი საშუალების როლის შესრულებისა, — მარტო იმ ფაქტის
გამო, რომ ისინი არსებობენ ვითარცა შინაგანი, რომელსაც გარე-
განი ესაჭიროება: ძალის არსებობა ნიშნავს მის მოქმედებას. მისი
არსებობა შეიძლება მხოლოდ დინამიკური ხასიათის
იყოს.

ახლა მივმართოთ ბავშვის ძალების ზოგად ანალიზს. როგორც
ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, ბავშვი ისეთ პირობებში ცხოვ-
რობს, რომ ზოგიერთი თავისი სასიცოცხლო მოთხოვნილების დაკ-
მაყოფილება საკუთარი ძალებით უხდება. ამ საერთო წესიდან გა-
მონაკლისს ახალდაბადებული ბავშვიც კი არ შეადგენს. მით უმე-
ტეს უნდა ითქვას ეს პირველი წლისა და უფრო მოზრდილი ბავ-

შვის შესახებ. ბავშვის ასაკობრივი გარემო, ჩვეულებრივ, ისეთია, რომ იგი სიტუაციების მთელ რიგს ქმნის, რომელთა გარდაქმნაც ბავშვის ძალებზეა მინდობილი. მეორე 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. სანიშნოდ ავიღოთ თუნდ ახალდაბადებული 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 ჩაითვალოს, რადგანაც თითქმის ყველა მისი დანარჩენი მნიშვნელოვანი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის დიდები ზრუნავენ.¹

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 საკმარის ფართო წრე მოიპოვება, რომელთა არსებობასაც ამჟამად მისთვის არავითარი ბიოლოგიური მნიშვნელობა არა აქვს. მაგალითად, რად უნდა ახალდაბადებულს ფეხები, ხელები, მხედველობის, სმენისა და სხვა ორგანოების მთელი რიგი. თავისი მოთხოვნილებების 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 ორგანიზმია 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, რომელნიც განვითარების მოცემულ საფეხურზე მისთვის ბიოლოგიურად მნიშვნელოვანი არიან, არამედ იმ ძალებითაც, რომელნიც მისთვის

ჯერ კიდევ არა, მაგრამ მისი მშობლებისათვის არიან ბიოლოგიურად აუცილებელი.

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, მასთანადამე, 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 აქტივობა შეადგენს. რაღა ამოქმედებს მათ? სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების იმპულსზე ამ შემთხვევაში ზედმეტი იქნებოდა ლაპარაკი. მაშ, სად უნდა ვეძიოთ მათი ამოქმედების იმპულსი? პასუხი ჩვენთვის უდავოა: იგი ფუნქციონალური ტენდენციის ცნებაში უნდა ვეძიოთ.

ამრიგად, ყოველი მოცემული ასაკის ბავშვის ძალები და ფუნქციები მოქმედებაში იმყოფებიან: ძალების ერთი ჯგუფი მის სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა იმპულსით მოქმედებს. ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ბავშვის მოქმედების იმ ფორმებთან, რომელნიც ორგანიზმის აქტუალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ისახევენ მიზნად. ძალების მეორე ჯგუფი, რომელთა არსებობაც მარტო მემკვიდრეობას ეყრდნობა, ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე იჩენს აქტივობას. ცხადია, ორგანიზმის ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზანთან მას კავშირი არა აქვს. მასთანადამე, 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 გამორწვეული, აქტივაცია შეადგენს.

რამდენად სწორია ეს თეორია, ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად აუცილებელია, თამაშის არსის ასეთი კონცეფციის მი-

ხედვით, მას სწორედ ის თავიანთებურება ახასიათებდეს, რომელიც მისი დესკრიპტიული ანალიზის შედეგად არის მიღებული.

დავიწყოთ ჯერ იმის განხილვით, თუ რა მიმართება არსებობს ბავშვობის ასაკის სხვადასხვა პერიოდში, ზოგადად, სერიოზული საქმიანობისა და თამაშის ხედვით წონათა შორის. თუ თამაში მემკვიდრეობით მიღებულ შესაძლებლობათა ფუნქციონალური ტენდენციის აქტივაციის ფორმას წარმოადგენს, მაშინ ცხადია, რომ თამაშის შემთხვევებთან მით უფრო ხშირად უნდა გვექონდეს საქმე, რაც უფრო იშვიათად აიძულებს გარემო ბავშვს თავის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზნით თვითონ აამოქმედოს 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 წინსვლისდა მიხედვით თანდათან უნდა ვიწროვდებოდეს, ხოლო სერიოზული საქმიანობისა, პირიქით: უნდა ფართოვდებოდეს.

მეორე 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 სფეროებზე მდგომი წრეების ბავშვთა შორის.

ფაქტიური 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: სახელდობრ, 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 ბიოლოგიუ-

რი მნიშვნელობა. ჩვენი თეორიის მიხედვით კი არც შეიძლება სხვა-ნაირად იყოს. მართლაცდა, ბავშვის თამაშის შემთხვევაში ფუნქციონალური ტენდენციით ამოქმედებულს მემკვიდრეობით მიღებულ ძალებთან გვაქვს საქმე. მაგრამ ეს ხომ ის ძალებია, რომელთაც ბავშვის წინაპარნი არსებობისათვის ბრძოლის, ე. ი. სერიოზული 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, მაშასადამე, ვითარდებიან და იწვრთნებიან, რომელნიც ზრდადამთავრებული ადამიანის ცხოვრების ამოცანათა გადასაჭრელად არიან აუცილებელი. აქედან ცხადია, რომ თამაშში, მართლაც, მობავალი ცხოვრებისათვის საჭირო ძალების მოსამზადებელ სკოლას წარმოადგენს.

როდესაც სპენსერი თამაშის არსს ორგანიზმის ზედმეტი ენერჯიის დახარჯვის აუცილებლობაში სჭვრეტს, იგიც სწორ აზრს უახლოვდება. მაგრამ, რამდენადაც ენერჯიის ქვეშ ქვალიტატურად განსხვავებული ფუნქციების ფაქტს არ ჰგულისხმობს, იგი უძლური ხდება თამაშის ნამდვილი ბუნება გასაგები გახადოს. ამიტომაც, რომ იმ გარემოებას, რომ თამაშს ქვევის გარკვეული ფორმები აქვს, რომ იგი ზრდადასრულებული ადამიანის შრომითი პროცესების ანალოგიურ შინაარსს შეიცავს, იგი ახალი პრინციპით, სახელდობრ, წამბაძველობის პრინციპით ხსნის, რომელიც ზედმეტი ენერჯიის დახარჯვის ცნებასთან არსებითად არავითარ კავშირში არ იყოფება.

ჩვენი კონცეფციის მიხედვით, თამაშში არა ზედმეტი ენერჯიის, არამედ მოცემული ხნოვანობის ბავშვის ასაკობრივ გარემოსათვის ზედმეტი ძალების, ზედმეტი ფუნქციების ამოქმედებას წარმოადგენს. მაგრამ, რადგანაც ეს უკანასკნელი ზრდადასრულებული 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 ფუნქციებს, ე. ი. სერიოზული საქმიანობის ფუნქციების, აქტივობის სახეს ინარჩუნებენ.

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

ფუნქციის ამოქმედება მაინცდამაინც სიამოვნებას, - ბიულერის თეორიის მიხედვით, ეს სრულიად გაუგებარი რჩება. 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 ფუნქციონის ამოქმედება — სიამოვნების სახით იქნებოდა ნაგრძნობი. ამიტომაც, რომ, მიუხედავად იმისა, რომ თამაში თავისი შედეგებით არც ერთს სასიცოცხლო მოთხოვნილების 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 ფუნქციონალურ ტენდენციის მატარებელია. ხოლო რაკი იგი თამაშობს, რაკი ამ ტენდენციის მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს და, მაშასადამე, ამას სათანადოდ, ე. ი. სიამოვნების სახით, განიცდის.

ასეთია თამაშის ძირითადი არსი. ჩვენ ვხედავთ, რომ ყველა ის თავისებურება, რომლებიც თამაშისათვისაა დამახასიათებელი და ამა თუ იმ თეორიას უდევს 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 შევეხოთ. საქმე ისაა, რომ, ჩვენი შეხედულების მიხედვით, გამოდის, თითქოს თამაშს სავსებით ბავშვის პიროვნების შინაგანი მემკვიდრეობით მიღებული შესაძლებლობანი განსაზღვრავდნენ და რომ, მაშასადამე, გარემო ამ შემთხვევაში არავითარ როლს არ ას-

რულებდეს. 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.

1 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. 1) ასაკობრივი გარემო ყოველთვის გარკვეულ ამოცანათა გადაჭრას ავალებს ბავშვს: ზოგჯერ მეტისა და ზოგჯერ ნაკლებისას. 1) მაშასადამე, თუ რა ძალები მოქმედებენ ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით და რა ძალები — აქტუალურ მოთხოვნილებათა ზემოქმედების გამო, ჯ. 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. 1

შეგრამ 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 ხდებოდეს. პირიქით, განვითარების იმ თეორიის განხილვიდან, რომელიც საფუძვლად უდევს ჩვენს კონცეფციას თამაშის არსის შესახებ, ჩვენ ვიცით, რომ შინაგან შესაძლებლობათა ამოქმედება შეუძლებელია გარეშე: შესატყვისი პირობების ზემოქმედებისა. 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

ყველგან 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 ზიმბაძველი არსებაა და თავის თამაშის პროცესში იმის რეპროდუქციას ახდენს, რასაც ირგვლივ ხედავს. მაგრამ ძნელი სათქმელია, რომ აქ მართლა მიმბაძველობასთან გვექონდეს საქმე. ჯერ ერთი, როგორც ვიცით, წამბაძველობის უნარი შედარებით გვიან უვითარდება ბავშვს, გაცილებით უფრო გვიან, ვიდრე ელემენტარული თამაშის უნარი.

გარდა ამისა, თამაშის შინაარსის ოდნავი დაკვირვებაც ნათელს ხოფს, რომ ნამდვილ წამბაძველობასთან ამ თეორიისათვის განსაკუთრებით ხელსაყრელ პირობებშიც კი არ გვაქვს საქმე. მაგალითად, ბავშვი რომ ცხენობანას თამაშობს — შეჯდება ჯონზე და გარბობს — განა ეს ნამდვილ წამბაძველობად ჩაითვლება? ეს მხოლოდ მაშინ იქნებოდა შესაძლებელი, დიდებიც რომ ასე იქცეოდნენ. მაშასადამე, შეიძლება ზოგჯერ ასეთ შემთხვევაში ბავშვი, მართლაც, ბაძავდეს მეორე ბავშვს, რომელიც ცხენობანას თამაშობს, მაგრამ თვითონ თამაშის ეს სახე პირველად შეუძლებელია წმინდა წამბაძველობის შედეგად იყო წარმოშობებული. 1

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

1 როგორც ვხედავთ, გარემოს ზემოქმედებას აქ გადამჭრელი მნიშვნელობა აქვს და, მაშასადამე, იმის გარეშე ფუნქციონალური ტენდენციის გარკვეული მიმართულებით აქტუალიზაცია, ე. ი. ამა თუ იმ შინაარსის თამაშში, სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა. 1

1 აქედანვე ნათელი ხდება ისიც, თუ რა დამოკიდებულებაში იმ-

ყოფებიან 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 გადაეცნენ, ცხადია, ფილოგენეტურად სერიოზული საქმიანობა უსწრებს წინ თამაშს.

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

თავი მეოთხე

სკოლის წინააღმდეგ ასაკის წინა პერიოდში (2-4 წლამდე)

1. ბავშვის ასაკობრივი გარემო

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 აღმას.

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

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

უეჭველია, ამ შემთხვევაში ადამიანის ზრდისა და განვითარების სრულიად ბუნებრივ პროცესთან გვაქვს საქმე. 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 მომწონებელ ორგანოთა დაავადებანი შეადგენენ.

გარდა ამისა, ძუძუს გაშვება არც სუბიექტურად მიმდინარე-

ობს უმტკივნეულოდ. ბავშვის მთელი სიცოცხლის განმავლობაში ამ მომენტამდე არაფერი არ ასრულებდა ისეთ როლს, როგორსაც ძუძუ. თითქმის ყველა მისი განსაკუთრებით ინტენსიური განცდა ძუძუსთან იყო დაკავშირებული და არც ერთი მისი სხვა ჩვეულება ისე მტკიცე არ ყოფილა, როგორც ძუძუს წოვა. ამიტომ აღვილი 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 ხერხი შემდეგია: ძუძუს ამა თუ იმ არასასიამოვნო გემოს ნივთიერებებს აცხებენ და ამ სახით აწოდებენ ბავშვს. ეს გარემოება ნელ-ნელა უარყოფითს პირობითს რეფლექსს იმუშავებს ძუძუსადმი და ბავშვიც თანდათანობით ეჩვევა უძუძობას.

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

ძუძუს გაშვება და ჩვეულებრივი საზრდოსადმი მიჩვევა საკმაოდ რადიკალურად სცვლის ბავშვის დამოკიდებულებას ობიექტურ სამყაროსადმი. თუ აქამდე ამ უკანასკნელის საგანთა და მოვლენათა ბავშვის კვების ინსტინქტისათვის ჰირდაპირი მნიშვნელობა არ ჰქონიათ, ახლა 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 დამოუკიდებელ ლოკომოციის უნარს იძენს და ამავე დროს, ძუძუს გაშვების გამო, დედასთან მუდამ ახლო ყოფნის აუცილებლობას აღარ გრძნობს, იგი დედას სწყდება, სულ უფრო და უფრო შორს მიდის მისგან და ამით იმ გამლიზიანებელთა წრეს, რომელიც მასზე

მოქმედებს, სულ უფრო და უფრო აფართოებს. ძუძუს ხანის გარემოს ვიწრო ფარგალი ირღვევა და ბავშვის წინაშე მრავალი ახალი სიტუაცია იჩენს თავს, რომლის მიმართ ახალი შეგუების აქტება ხდება აუცილებელი.

მაგრამ სიარულის სწავლის შედეგი მართო ის კი არაა, რომ ბავშვის გარემოს 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 დააკმაყოფილოს 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: ჭერ ამა თუ იმ იქვე ახლო მდებარე საგანს მოატანინებენ, მერე ცოტა უფრო შორს აგზავნიან. ერთი სიტყვით, ბავშვს თავისი საქმიანობის დამხმარედ და მონაწილედ ხდიან. ეს კიდევ უფრო აფართოებს იმ ამოცანათა წრეს, რომლის გადაწყვეტაც ბავშვის ჭერ 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, ჭერ 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 საგრძობლად 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 ნაქარნახევი. გარემოს მოგვარების სოციალური ბუნება, რომლის შესახებაც ჯერ კიდევ წინა პერიოდში შეიძლებოდა გველაპარაკა, როგორც ვხედავთ, ახლა კიდევ უფრო გარკვეულ ხასიათს ღებულობს.

მიუხედავად ამისა, ჩვენ მაინც ვერ ვიტყვი, ჩვენს პერიოდში ბავშვის სრული დამოუკიდებლობა ხორციელდებოდეს: რაც უნდა იყოს, იგი ჯერ კიდევ ახლოსაა დედასთან. მართალია, იგი უკვე თვითონ დაიარება, მაგრამ დედა ან მომვლელი აუცილებლად იქვეა, მის ახლოს, და ამიტომ მისი შექრა 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 შეეცვლილ გარემოში უხდება ცხოვრება: ობიექტური სამყაროს გამომიზიანებელთა წრე, რომელშიც ახლა 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 ორბანიზმის 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 განიჩქევა დანარჩენთაგან (ცხრ. 15).

სამაგიეროდ, ბავშვის სხეულის ზრდის ენერგია ახლა უფრო ინტენსიურად წონის მომატებაზე იხარჩება. მე-15 ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ მეორე, მესამესა და მეოთხე წლების განმავლობაში სიმაღლის თითოეულ სანტიმეტრზე თვალსაჩინოდ მეტი

წონის მომატება მოდის, ვიდრე პირველსა და შემდეგი წლების განმავლობაში. ამგვარად, ჩვენი პერიოდი წონის მხრივაც გამოცალკევებულ ხანას წარმოადგენს: თუ სიმაღლის მხრივ ეს ხანა ზრდის ენერჯის მოდუნებით ხასიათდება, სიმძიმის მხრივ იგი, პირიქით, ზრდის ენერჯის გაცხოველების უტყუარ ნიშნებს ატარებს.

ბ ა რ ტ ე ლ ს მ ა პირველმა მიაქცია ყურადღება, რომ, საზოგადოდ, სიმძიმისა და სიმაღლის ზრდის პერიოდები პარალელუ-

ცხრილი 15

(შტრაკის მიხედვით)

ხნოვანება	სიმაღლე სმ		წლიური მომატება	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	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

რად არ მიმდინარეობენ, რომ ისინი ერთმანეთს მორიგეობით სცვლიან, ასე რომ, როდესაც, მაგ., სიმაღლის ზრდის რითმია რენტენსიური, მაშინ სიმძიმის მატება მხოლოდ ნელის თანდათანობით ხდება და, პირიქით. შტრაკმა ცალკე პერიოდები დაადასტურა, როდესაც ორგანიზმი ან უმთავრესად სიმაღლის მიხედვით იზრდება, ანდა უმთავრესად სიმძიმის მხრივ. პირველს მან სხეულის დაგრძელების პერიოდი უწოდა, ხოლო მეორეს — დამრგვალების. ამის მიხედვით, ჩვენი ხანა (2 — 4 წ.) პირველი დამრგვალების პერიოდად უნდა ჩაითვალოს. მართალია, ბავ-

ში ამ პერიოდში საკმაოდ ინტენსიურად იზრდება, მაგრამ გაცილებით უფრო სუსტად, ვიდრე წინა პერიოდში. სამაგიეროდ, ახლა იგი იმდენად თვალსაჩინოდ მსხვილდება და სრულდება, რომ, უდავოა, მისი ზრდის ენერგია 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 აგებულობის პროპორციები თანდათანობით უახლოვდებიან დიდისას: ზრდა განსაკუთრებით ქვედა კიდურებს ეხებათ, ასე რომ, 3—4 წლის ბავშვის ფეხები მთელი მისი სიმაღლის 38%-ს შეადგენს (და არა 33%-ს, როგორც ეს ახალდაბადებულებს აქვთ). თავისი გარშემოწერილობის ზრდა მეორე წელში 2—3 სანტიმეტრზე მეტს არ აღემატება, მესამესა და მეოთხეში — კიდევ უფრო ნაკლებია. ცოტა უფრო ინტენსიურად იზრდება გულმკერდის გარშემოწერილობა, ასე რომ 3—4 წლის ბავშვს ნორმალურ პირობებში გულმკერდისა და თავის გარშემოწერილობა, ჩვეულებრივ, თანასწორი უნდა ჰქონდეს.

ცხრილი 16

(კეფერებისა და შტრაყის მიხედვით)

ხნოვანება	წონა		წლიური მომატება		წონის მომატება სიმაღლე 1 სმ	
	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი	ვაჟი	ქალი
1 წ.	9	9	6	6	0,25	0,25
2 "	12,5	12,5	3,5	3,5	0,35	0,30
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	3	1	0,60	0,30
20 "	69	67,5	2	0,5	0,40	0,30

სხეულის ასეთი პროპორციები, შედარებით სასურველ პირობებს ქმნის ლოკომოციისათვის. მართალია, თავი ჯერ კიდევ საკმაოდ დიდი აქვს ბავშვს სხეულთან შედარებით და ფეხები — მო-

კლე; ამიტომ მისი სიმძიმის ცენტრალურ ფერო მალაა 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 თვალსაჩინოდ 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 უმწეობის შთაბეჭდილებას სტოვებს, განსაკუთრებით კი — ხელების მოძრაობა, რომელშიც ე. წ. მცირე კუნთები ღებულობენ მონაწილეობას.

2. შინაგანი სეკრეციის სისტემაში ჩვენ პერიოდში ორი ახალი ჯირკვალი იჩენს თავს: ფარისებრივი ჯირკვალი და ჰიპოფიზი. მაგრამ მთავარი როლი ჯერ კიდევ, განსაკუთრებით, თიმუსს ეკუთვნის. ამიტომაც, რომ ჩონჩხის გაძვლიანება შედარებით ენერგიულად მიმდინარეობს, კბილები განსაკუთრებული თანამიმდევრობით ჯგუფ-ჯგუფად განაგრძობენ ამოსვლას: ჯერ წინა კბილები ამოდის, მერე — ეშვები და შემდეგ — საძირის კბილები. ასე რომ ორი წლის ბავშვს ნორმალურ შემთხვევებში უკვე ყველა ძუძუს კბილი აქვს: 8 — წინა კბილი 4 — ეში 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, სავსებით, იმდენად დასრულებულია, რომ იგი დიდისას გავს².

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

ჩვენი პერიოდისათვის 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-ჰიპოპლასტური დიათეზი, რომლის შემთხვევაშიც ბავშვს მთელი ლიმფატური სისტემის პათოლოგიური განვითარება ახასიათებს: ლიმფატური ჯირკვლები დიდდება, ხშირად ყელში აღენიღებები 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 ტლანქი, თუმცა ზოგიერ შემთხვევაში ნაზი აგებულობის ლიმფატიკოსებსაც შევხვდებით. ლიმფატიკოსი ადვილად ხდება ავად: სურდო, ანგინა, ბრონხიტი, ეგზემა, სურბანდი 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 (მ ა ს ლ ო ვ ი).

3. ბავშვის ცენტრალური ნერვული სისტემიდან ყველაზე მეტ განვითარებას წინამდებარე პერიოდში თავის ტვინის ქერქი განიცდის. მაგრამ არც მისი ზრდის ენერჯიაა ახლა ისე ძლიერა, როგორც წინა პერიოდში იყო. მიუხედავად ამისა, სამი წლის ბავშვის ტვინი უკვე დიდი ადამიანის ტვინის $3/4$ იწონის. ამრიგადვე თავის ტვინის ნივთიერების ზრდა შედარებით ადრე სრულდება. იგივე შეიძლება ითქვას ტვინის ნაწილების აღნაგობისა და მისი ქიმიკური თვისებების შესახებაც: გ უ ნ დ ო ბ ი ნ ის სიტყვით, ტვინის აგებულობის ყველა დეტალი უკვე $2 - 2\frac{1}{2}$ წლისათვისაა მზად: დიდის ტვინისაგან იგი ახლა თითქმის არც ქიმიკური შემადგენლობით განსხვავდება და არც ფენებისა და უჯრედების გარე შესახებ დაობით. 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 სირობითი რეფლექსები უმუშავდება, რაც მას ადამიანის აუცილებელი ჩვევების შექმნის შესაძლებლობას ანიჭებს. მაგრამ ა გ ზ -

ნების პროცესები ჯერ კიდევ მაინც თვალსაჩინოდ სჭარბობენ შეფერხებისას და ბავშვის მოძრაობებს გარკვევით რეფლექტორული ხასიათი ეძლევა: გამღიზიანებელი ადვილად იწვევს რეაქციას, თუმცა ისე აბსოლუტურად არა, როგორც პირველ პერიოდში. ქერქის უეჭველი 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, აღფრთოვანება და მოღუნება, — ყველაფერი ეს საკმაოდ კარგად ამტკიცებს, რომ მისი სუბკორტიკალური ცენტრების მოქმედება ჯერ კიდევ ძალიან ხშირად, ქერქის დამოუკიდებლად სწარმოებს.

III. სხეულის მოტორიკის დაუფლება

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 დიდა 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. მეორე მხრივ, რაც დრო გადის, ბავშვი სულ უფრო და უფრო დამოუკიდებელი ხდება და მისი ცხოვრება ახლა 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 აკვირო. ჯერჯერობით 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 ვეძიოთ. რაში მდგომარეობს ეს ტენდენცია? ამ საკითხზე პასუხის გაცემა რომ შეეძლოთ, უნდა გა-

ვარკვეით, თუ რას ვგულისხმობთ, როდესაც ბავშვის „ფიზიკური თამაშის“ შესახებ ვლაპარაკობთ.

ცხრილი 17

ქცევის ფორმები	აბსოლ. რიცხვები	%-ბი
1. ფიზიკური თამაში	74	21,8
2. თხრობა—საუბარ	64	18,8
3. დაკვირვ. ჰერეტი	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
სულ	350	100,0

აქ ჩვენ მხედველობაში გვაქვს შემდეგი სახის ქცევები:

„საშვიკო (2,9) თავისი ოთახის კარის წინ დგას, პატარა კორიდორში, ნაღვლიანად იცქირება ეზოში. იქვე მეზობლად მეორე ოთახიდან თავი გამოჰყუპატარა ნათიკომ. მძიმედ გამოვიდა გარეთ. მიდის იმ პატარა კორიდორისკენ, სადაც საშვიკოა. ნათელა რაღაცას ჩუმად 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 ეწვივან, კიდაობენ, გორაობენ და იცინიან. საშა მილოდავს... გორაობენ, ჭყვიან, იცინიან, ადიან დივანზე. ნათელამ ჰკრა ხელი საშას... თავი ვერ შეიმავრა და ორივენი გადმოვარდნენ ძირს. საშა წევს, ფეხებს ზევით იქნევს და იცინის: „დაჰალდა, დავალდა ძისა“. ისევ დივანზე ადიან... ისევ გადმოვარდნენ იატაკზე სიცილით და ჭყვილით... განაგრძობენ გორაობას. წამოდგნენ... კიდაობენ, ორი წამი იჭიდავეს. საშა ყვირის; ა—ა—ვა. და გარბიან. რაც ძალი და ღონე აქვთ, გარეთ ჭყვილითა და კივილით“.

სირბილი, ხტუნვა, ჰიდილი, კოტრიალი, ცალ ფეხზე ხტომა, ბურთობა... 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 განსაკუთრებით ხშირად ორგანიზმის მსხვილი კუნთების, ე. ი. სწორედ იმ კუნთების ფუნქციობაში იჩენს თავს, რომელნიც ორგანიზმის ლოკომოციის პროცესებთან 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 ორგანიზმში უმწეოსა და უძლურს მასას წარმოადგენს. მის რეაქციებს დიფერენციაციას 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 ორგანიზმში ჭერ კიდევ მოკლებულია ამ უნარს. მისი მაშინდელი მდგომარეობა ასე შეიძლება დახასიათდეს: როდესაც ორგანიზმში 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 დიფერენციაციაში, მის განაწევრებაში მდგომარეობს. ეს გარემოება თავს იჩენს იმაში, რომ ორგანიზმში ახლა მარტო ცალკე დამოუკიდებელ რეაქციებს, ცალკე შეუთანხმებელ მოძრაობებს როდი იძლევა, არამედ კოორდინაციაქმნილ 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 რაოდენ სწრაფ ნაბიჯებს ადგამს ამ მხრივ ბავშვი მეორისა და მესამე წლების მიმდინარეობაში. მალე სპეციალურად გვექნება საუბარო, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ჩვენს პერიოდს სწორედ მოქმედების განვითარებისათვის. ახლა კი საკმარისი იქნება, თუ აღვნიშნავთ, 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 დაკ-

ვირვებით. „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, გარეთ 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 იგულისხმება, 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 ახლაც 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: სავსე ჭიქის ერთი ადგილიდან მეორეზე გადატანა, სუფრის გაშლა და ჭურჭლისა და საჭმლის დარიგება; ჩაცმა-დახურვა, ყოველდღიურად სახმარი ტანთსაცმლის ჩაცმა და გახდა, წინდებისა და ფეხსაცმლის ჩაცმა და გახდა, რამოდენიმე ლილის გახსნა, ტანისამოსის დაკიდება და ჩამოღება.

IV. ობიექტური სინამდვილის გაფართოება

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, ახლა 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 არსებითად უკვე პირველი წლის განმავლობაში სრულდება და შემდეგში პრინციპულად ახალს არაფერს იძენს³. მიუხედავად ამისა, ნამდვილი აქტუალური მნიშვნელობა ბავშვის ქცევისათვის მხოლოდ ახლა ეძლევა მას. „საქმე მარტო ის კი არ არის, რომ სივრცითი მანძილი, რომელსაც იგი ზომავს... ახლა 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, ანჭრევდა და ჭყლეტდა, ახლა ალაგებს, ისვრის, მიაქვს და კვლავ უკანვე მოაქვს⁴. ამიტომაც, რომ თუ როგორ ვითარდება სივრცის წარმოდგენა, ამის გათვალისწინების შესაძლებლობა მხოლოდ ახლა ბავშვის განვითარების ამ პერიოდში გვეძლევა“.

უწინარეს ყოვლისა, აღსანიშნავია, რომ ყველაფერს, რასაც აღვიქვამთ, იმთავითვე სადმე სივრცეში ვათავსებთ ხოლმე. ეს თანდაყოლილი თვისებაა ჩვენი აღქმისა. ამიტომაც ბავშვის სივრცის წარმოდგენის განვითარება არა ლოკალიზაციის უნარის წარმოშვებას, 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 აღქმაა, საეჭვოა, 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, უეჭველია, თვალი განსაკუთრებულ როლს უნდა ასრულებდეს, მაგრამ საქმე ისაა, რომ არც მარტო მხედველობას შეუძლია სივრცის წარმოდგენის შემუშავება: შეხების შუამავლობა აუცილებელი ხდება.

ჩვენ ვიცით, რომ შეხებისა და მხედველობის შეთანხმებული თანამშრომლობა: 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 ჩრგვალად, კოთხოვნად 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 იჩინდეს თავს. გეომეტრიულ ფორმათა შორის ყველაზე ადრე ბავშვი წრესა და ბირთვს უნდა ეცნობოდეს, შემდეგ ოთხკუთხედსა და, ბოლოს, სამკუთხედს. მაგრამ, ჩვეულებრივ, ეს თანმიმდევრობა მხოლოდ იმდენად არის დაცული, რამდენადაც აღნიშნული ფორმები მეტად თუ ნაკლებად ემოციონალურად არიან აღბეჭდილნი. ამიტომ შეიძლება საზოგადოდ ითქვას, რომ ფორმათა აღქმისა და გარჩევის უნარის განვითარება მათ ემოციონალურ ღირებულობაზე დამოკიდებულია: რაც უფრო მეტად

არის ესა თუ ის ფორმა ემოციონალურად აღბეჭდილი, მით უფრო ადვილად აღიქმება იგი⁵.

2. სივრცეში მიმართულების გარჩევასაც იმავე პერიოდში ეჩვევა 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 ჩადიოდეს. ვ. შტერნისა და შემდეგ შ. ბიულერის დაკვირვებათა მიხედვით, ტაცების ხანაში ბავშვი არასოდეს არ წევს ხელს მიუწვდომელ საგნებისაკენ; ხოლო თუ მაინც წევს, არა ხელის მოსაკიდებლად, არამედ თავის 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 ბრჭყვიალა საგანი (საათი) მივუახლოვე. ბავშვი მიაშტერდა ამ საგანს და თავისი ხელები ზევით ასწია მისი მიმართულებით, მაგრამ ხელი გაშლილი ეჭირა (მაშასადამე, სურვილის მოძრაობა ჰქონდა და არა ტაცების), ხოლო როგორც კი იმდენად მივუახლოვე საათი, რომ მისი ხელის წაწევა შეიძლებოდა, ბავშვმა იმ წამსვე შესცვალა თითების მდგომარეობა და სტაცა ხელი საათს“⁶.

ამგვარად, ახლო ბელს და შორეულს უკვე ექვსი თვის ბავშვი არჩევს. მაგრამ ეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ტლანქ განსხვავებას აქვს ადგილი. უფრო ზედმიწევნით განსხვავებისათვის ერთგვარი გამოცდილებაა საჭირო და ტაცების ხანაში სწორედ ამ გამოცდილებას იძენს ბავშვი. საქმე ისაა, რომ საგნის სიშორის მიხედვით ამ უკანასკნელის ხელის მოსაკიდებლად მეტ-ნაკლები ხელის გაწევა ხდება საჭირო და მაშასადამე მეტ-ნაკლები მოძრაობის შეგროვებაც. ეს გარემოება საფუძვლად ედება მანძილის გარჩევას. მაგრამ მარტო მხედველობა სანდო არ არის ამ მიზნისათვის: თუ სწორია, რომ, რაც უფრო შორეულ საგანს ვკვრეტთ, მისი მით უფრო მცირე მოცულობის სურათი იხატება თვალის ბადურაზე, შესაძლებელია, პატარა საგანი შორეულად მოგვეჩვენოს ანდა, პირიქით, დიდი მოცულობის, მაგრამ ძლი-

ერ დაშორებული — ახლოდ: გამოუცდელ მგზავრს მრავალი კილომეტრით დაშორებული მთა იქვე ახლო მდებარე გორაკად ეჩვენება. უეჭველია, ასეთი მანძილის შესაფასებლად საკუთარი გამოცდილებაა საჭირო. მანძილი თვითონ უნდა განვლო, რომ მისი სწორი შეფასება შესძლო. სიერცის ნამდვილი შეფასებისათვის ბავშვის ლოკომოციას განსაკუთრებით ვაღამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს: „ბავშვი განმეორებით განიცდის, თუ რამდენ ხანს მოუხდება მას ზოხვა, 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“⁷.

4. საგულისხმოა, თუ როგორ ვითარდება საგანთა სიდიდის შეფასება სხვადასხვა მანძილზე. ზოგიერთი ცდიდან 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, დასასრულ ათი წლის ასაკი: აქ ბავშვი უკვე დიდის მდგომარეობას აღწევს⁸.

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

3. ფ რ ა ნ კ მ ა სპეციალური ექსპერიმენტალური გამოკვლევა უძღვნა ამ საკითხს. მან ორი (ერთი დიდი და ერთი პატარა) კუბი დაუღაგა წინ ბავშვებს (11 თვიდან 7 წლამდე). რადგანაც დიდში შოკოლადი ეღაგა, ბავშვი მის ამორჩევას შეეჩვია: რამდენიმე ცდის შემდეგ ბავშვი ყოველთვის შეუცდომლად დიდ ყუთს სტაცებდა ხელს, ამოიღებდა შოკოლადს და შეეჭეოდა.

კრიტიკულ ცდაში ფრანკმა დიდი ყუთი ისეთ მანძილზე მოათავსა, რომ მას ბავშვის ბალურაზე გაცილებით უფრო მცირე სურათი უნდა მოეცა, ვიდრე პატარა ყუთს. რა აღმოჩნდა? მიუხედავად ბალურის სურათის სიდიდისა, ბავშვი მაინც დიდ ყუთს ირჩევდა.

ფრანკის გამოკვლევა ამტკიცებს, რომ ჯერ კიდევ თერთმეტი თვის ბავშვიც კი არ ხელმძღვანელობს ბალურაზე აღბეჭდილი სურათის სიდიდით: საგანს მისთვის მყარი სიდიდე აქვს, მიუხედავად იმისა, თუ რა მანძილზეა იგი ბავშვიდან და რა სიდიდის სურათს აღბეჭდავს მის ბალურაზე⁹. მაგრამ ეს სრულიად არ ნიშნავს, თითქოს საგნის სიდიდის შეფასებაზე სიშორე არავითარ გავლენას არ ახდენს. საგანგებო ცდებიდან ნათლად ჩანს რომ ამ უქვევლი 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 (2 $\frac{1}{2}$ -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: „აი, ეს არის გრძელიო“. შეცდომა 1/20-ს არ აღემატებოდა. მასასადამე, ბავშვის თვალზომა ერთი ოთხჯერ უფრო სუსტი აღმოჩნდა, ვიდრე დიდი ადამიანისა. სამაგიეროდ, უფროსი ბავშვი თითქმის ზრდადასრულებულის დონეზე იღვა¹⁰. ფოლკელტის უკანასკნელი გამოკვლევებიდან გამოიჩნდა, რომ ბავშვის თვალზომა — ისე, როგორც დიდისა — 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 არაოპტიკური, უწინარეს ყოვლისა, ტაქტილომოტორული და ემოციონალური მომენტები შედის მის აღქმაში¹¹“.

ამგვარად, ბავშვის თვალზომა წმინდა მხედველობით ფუნქციას არ წარმოადგენს: მასში შეხებით-მოძრაობითი და, განსაკუთ-

რებით, ემოციონალური 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 იქრება 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 ქუდი“, 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 გაოცებული რჩება“. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ ბავშვს აქ იმდენად მანძილისა და სიდიდის აბსოლუტური ზომები არ აინტერესებს, რამდენადაც მდებარეობის მიმართებები: ადგილის მიმართულება და მისი ცვლილებები¹².

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 დაკ-ყავთ ერთი ადგილიდან მეორემდე, არამედ გარეთაც, ეზოში და კიდევ უფრო შორს, ეზოს გარეთ. პასიური ლოკომოცია მისი სივრცის საზღვრებს საგრძნობლად აფართოებს.

სულ სხვაა დრო. შეიძლება ითქვას, რომ ამ პერიოდის ბავშვისთვის არც წარსული არსებობს და არც მომავალი — იმდენად უმნიშვნელო ლატენტური პერიოდი აქვს მისთვის ერთსაც და მეორესაც. წარსულში მოქმედი გამიღიანებელი, განვლილი შთაბეჭდილება მას, შედარებით, მალე ავიწყდება და მომავალში შესაძლო გამიღიანებლის მოლოდინი ძლიერ სუსტი აქვს. ამისდა მიხედვით, მისი ქცევა უფრო აქტუალური მომენტის ზეგავლენის ქვეშ მიმდინარეობს, ვიდრე წარსულისან 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, ახლა მდგომარეობა იცვლება. უკვე მეორე წლიდან წარსულის კვალი თვალსაჩინოდ განსხვავებულ აქტუალობას იჩენს. ბავშვი ახლა არა მარტო ცნობილობს წარსულში განცდილს, არამედ მისი მოგონებაც შეუძლია: წარსული ახლა 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 შე-

უძლია, რაც, დაახლოებით ნახევარი საათის წინათ განუცდია. სამაგიეროდ, უკვე ოთხნახევარი წლის ბავშვის მეხსიერების ლატენტური დრო მთელი დღეებისა და კვირეების ხანგრძლიობას აღწევს, ხოლო სამი წლის ბავშვისა — მთელი თვეებისა.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, თითქოს ბავშვს ყველაფერი ერთნაირი სისწრაფითა და სიმტკიცით ამახსოვრდებოდა. არა, აქ თითონ მასალას აქვს მნიშვნელობა: ბავშვს ჭერ 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-ს გოგონას) კატალოგიზირებული ფაქტების მთელი რიგი აქვს მეხსიერებაში დატული, რომელთაც იგი ყოველთვის ერთსა და იმავე დროს იგონებს. გაიღვიძებს თუ არა იმ წამსვე დაბანას თხოულობს; 9-10 საათზე თავის ქუდა მოითხოვს და სასეირნოდ წასვლის შესახებ ლაპარაკობს, კალათის შესახებ, რომელიც თან მიაქვს ხოლმე, გაზეთების შესახებ, რომელსაც შიგ დებენ. დამზადდება თუ არა საუზმე, იმ წამსვე ყავის კურკულს მოითხოვს და სამზარეულოში მიაბრუნინებს და ყველაფერს ამას ისე აკეთებს, რომ საჭირო არაა ვინმემ ეს სიტყვით ან საქმით მოაგონოს13.

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

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

„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 ნეაფორდ გამოეყოფიან აწმყოს შთაბეჭდილებებს და შინ დაბრუნების შემდეგ ბავშვის თამაში და სიტყვა ხშირად მთელი კვირეების განმავლობაში ერთიანად მგზავრობის მოგონებითაა აღსავსე; არის შემთხვევები, რომ ზოგი იმდროინდელი განცდა თვეების შემდეგაც სიამოვნებით აგონებდა მას“14.

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

ამგვარად, ჩვენს პერიოდში წარსულის შთაბეჭდილებები — განსაკუთრებით კი მხედველობითი — ხშირად ღრმა კვალს სტოვენ 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, მაშასადამე, ამ გზით შესაძლებელი ხდება გაიგო, თუ როგორია ბავშვის მომავლის წარმოდგენის ხანგრძლიობა.

შ. ბიულერის ცნობით, ორი თვის ბავშვის მოლოდინის ლატენტური ხანა 7 სექუნდს უდრის, ხოლო ერთი წლის ბავშვის — 3½ მინუტს. მეორე წელში, რასაკვირველია, ეს დრო იზრდება, მაგრამ არც ისე თვალსაჩინოდ. სამაგიეროდ, მესამესა და მეოთხე წლის განმავლობაში ერთბაშად ნახტომისებური წინსვლა იჩენს თავს. ვისლიცკი, რომლის ცდების შესახებ შ. ბიულერი მოგვითხრობს, როგორც ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, ამნაირ სიტუაციაში აყენებდა ბავშვს: იგი აჩვენებდა მას საგანს, მერე მალავდა და შემდეგ ხელახლა აჩვენებდა. ბავშვი გარკვეული ხნის განმავლობაში ელოდა საგნის გამოჩენას. მერვე თვიდან ცდართულდებოდა: ბავშვს რომ საგანს აჩვენებდნენ და შემდეგ დაუმალავდნენ, მის ყურადღებას საგანგებოდ სხვა მხრივ მიმართავდნენ, რათა დადასტურებული ყოფილიყო, თუ რა ხნის შემდეგ ავიწყდებოდა ბავშვს პირველი საგანი სრულიად. ორი წლიდან შესაძლებელი აღმოჩნდა ორისა და მეტი საგნის დამალვა. მიუხედავად ამისა, ბავშვი 20-სა და 30 მინუტის განმავლობაში არ ივი-

წყებდა არც ერთს დამალულ საგანს და მის ძებნას იწყებდა. შ. ბი-
ულერის ცხრილიდან, რომელშიაც ვისლიცკის შედეგებია მოყვა-
ნილი 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 წლისათ-
ვის, ე. ი. სწორედ ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის¹⁵.

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისათვის, უქვევლია.
მომავალიც მნიშვნელოვან ფაქტორად იქცევა. მაშასადამე,
ბავშვზე არა მარტო აქტუალური, ერთ გარკვეულ ადგილას მოქმე-
დი გამლიზიანებელი მოქმედებს, არამედ მეტად თუ ნაკლებად ის
გამლიზიანებლებიც, რომელთაც ან წარსულში უმოქმედნიათ მას-
ზე სადმე ან შედარებით ახლო მომავალში არიან მოსალოდნელ-
ნი. 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. ახლა იგი მხოლოდ უბრალო რეაქციებს როდი იძლევა,
არამედ ნამდვილ მოქმედებასაც იწყებს. როგორც დავი-
ნახეთ, მისი მოტორიკა იმდენად განვითარებულია, რომ ამიერიდან
მას ამის საკმაო შესაძლებლობა აქვს.

ცხრილი 18

ხ ნ ო ვ ა ნ ე ბ ა	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 გადავ-
ხედოთ (ცხრ. 17), ერთი რამ განსაკუთრებით მიიპყრობს ჩვენს
ყურადღებას: ჩვენ დავინახავთ, რომ იგი მარტო თამაშის სხვადა-
სხვა სახეებითა და ფიზიოლოგიურ ფუნქციათა ამოქმედების აქ-
ტებით არ ამოიწურება, რომ ბავშვს ახლა ზოგაერთი აქტუალური

ამოცანის დამოუკიდებელი გადაჭრაც 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-ჰამისა და სხვა ბიოლოგიური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების პროცესთან არიან დაკავშირებული: მაგ., კარადის გაღება და იქიდან პურის გამოღება; პურის მოტეხა; ჭიქის 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 ნაშრონი, რათა თამაშში შესაძლებელი შეიქნეს, მაგალითად, 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, თამაშში 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 იძ-

ლევინს. 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 ან უკანასკნელზეა დამოკიდებული. ეკონომიურად უზრუნველყოფილ წრეებში მათი რიცხვუნაკლებია; ეკონომიურად და კულტურულად ჩამორჩენილ წრეებში კი მეტი და თვით დავალებებიც უფრო პასუხსაგები შინაარსის არიან. უფრო ხშირი ფორმა იმ დავალებათა, რომელთაც 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 გადავაკოთ ბავშვის ქცევის სამივე ამ ჯგუფს, დავინახავთ, 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, მაგ., ერთი სახის მოძრაობებს მოითხოვდეს და იმ ჭიქისა — მეორე სახისას. მაგრამ თვითონ საქმე, „ჭიქის მოტანა“ ყოველთვის იგივე რჩება. ამრიგად, 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 ემზადება და მაშინაც, როდესაც იგი დიდის დავალებებს ასრულებს.

შეეჩერდეთ კერძოდ ამ უკანასკნელთა განხილვაზე. ბავშვის ჭკრის მოტანას ავალებენ. რას ნიშნავს ეს. უექველია; 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, როგორც 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 საქმეს, მოქმედებას, ე. ი. ისეთ მოძრაობებს, რომელნიც განსაზღვრული 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 რამ მიზანს არ ემსახურება; იგი მისთვის კი არ ხდება, რომ მისი საშუალებით რაიმე ღირებულება იქნეს განსახორციელებული; 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 ვხვდებით, 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 აქცევს¹⁶.

მაგრამ არ უნდა დავივიწყოთ, რომ ის, რასაც შრომა ეწოდება, ჯერ კიდევ უცხოა ბავშვისათვის. მართალია, შრომაც, საქ-

მის 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 არ 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.

უეჭველია მოძრაობათა აზრით აღტურვა, მათი გარკვეული მიზნისათვის დამორჩილება 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 წარმოიშეება იგი. ამ საკითხის გასარკვევად განსაკუთრებული მნიშვნელობა ბავშვის მეტყველების განვითარებას აქვს.

VI. მეტყველება და მისი განვითარება

1. ჩვენ ვიცით, რომ მეტყველების დასაწყისი ფაზისი ბავშვის ცხოვრების პირველსავე პერიოდში უნდა ვეძიოთ: ერთი წლის ბავშვს არამარტო ზოგიერთი სიტყვის გაგების უნარი აქვს, არამედ იგი უკვე თითონაც იწყებს მეტყველებას. მაგრამ მისი მეტყველება ჯერ კიდევ ვერ ჩაითვლება ნამდვილ მეტყველებად. შტერნის გამოთქმა რომ ვიხმაროთ, 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 განცდათა ცნობა 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 აკლია, ე. ი. აკლია

სწორედ ის, რაც ადამიანის მეტყველების ნიშანდობლივ თვისებას წარმოადგენს.

ნამდვილი მეტყველება მხოლოდ მეორე პერიოდში იწყება: იმ პერიოდში, რომელსაც ახლა 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 ახლა, სრულიად ანაზღვეულად, 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 გრძობას მოკლებული ბავშვი 7 წლამდე უენოდ გაიზარდა. ბოლოს მისს სელივიანმა (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 დროს 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. სელივიანი გვიამბობს): „ჩვენ წყლის საქაჩავთან მივედით; ბავშვს წყლის გამოსადენთან ჰქია დავაჰერინე; მე კი წყლის ქაჩვა 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 მისი სახელი მკითხა; ასევე მიმითითა საქაჩავზე და მესერზე, მერე ერთბაშად შემოტრიალდა და ჩემი სახელი იკითხა. უკან რომ ვბრუნდებოდით, იგი მთელი გზა უაღრესად აგზნებული იყო და, რასაც შეეხებოდა, ყველაფრის სახელს მეკითხებოდა. სულ ორიოდ საათში მისი სიტყვების მარაგს ოცდაათი ახალი სიტყვა მოემატა“¹⁷.

რა თქმა უნდა, ყოველს წლინახევრის ბავშვს სავსებით იგივე არ ემართება. მაგრამ მისი განვითარების ისტორიაში რომ ამ მო-

მენტიდან ახალი ხანა იწყება, ეს ექვს გარეშეა. ბავშვში ერთბაშად იღვიძებს ახალი სიტყვების შეძენის საკმარისად ძლიერი წყურვილი: იგი დაეინებით კითხულობს, თუ რა ჰქვია ამა თუ იმ საგანს და შედარებით, მცირე ხნის განმავლობაში საგრძობლად ამდიდრებს თავის ლექსიკონს.

2. იბადება საკითხი: რა ხდება ამ ბავშვში? ცნობილია, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის აზროვნების უქვევლი წარმატების ფაქტთან გვაქვს საქმე: „მნიშვნელობის მიმართების დანახვა, რომელიც აქ ხერხდება, პრინციპულად სულ სხვა რაღაცაა, ვიდრე უბრალო საქმის ქონება ბგერითი კომპლექსებთან, საგნობრივ წარმოდგენებთან; და მოთხოვნილება, რომ ყოველ საგანს, როგორც უნდა იყოს იგი, თავისი სახელიც უნდა ჰქონდეს, ბავშვის ნამდვილი მეტყველების ზოგად აზრად უნდა ჩაითვალოს“¹⁸. 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 (მაგ., 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), ახლა 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 გრძობადს 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., ავიღოთ ასეთი შემთხვევა: ბავშვი ხედავს ძაღლს, და მეორე შემთხვევა — იგი არა მარტო ხედავს მას, არამედ ამასთან ერთად სათანადო სიტყვაც („ამუ“) ესმის. არ შეიძლება ითქვას, რომ ძაღლის აღქმა ორსავე შემთხვევაში ერთგვარია. უეჭველია, სიტყვა იმ აღქმის შინაარსს, რომელიც მარტო სუბიექტისათვის არსებობდა, სხვის კუთვნილებადაც აქცევს და „ძაღლი“ ახლა არა მარტო მისთვის არსებობს, არამედ სხვისთვისაც, რომელმაც ეს სიტყვა წარმოსთქვა. სიტყვის საშუალებით აღქმას სუბიექტური მომენტი ეცლება და ახლა 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 ხდება და ამდენად ერთიც და მეორეც არსებითად მხოლოდ სუბიექტურ მდგომარეობას წარმოადგენენ. მაგრამ როგორც კი დადგება მისი სახელდების საკითხი, ერთიცა და მეორეც ობიექტურ მონაცემებად იქცევა: სახელდებული 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 აღქმათა შინაარსის ობიექტივაციას უწყობს ხელს და, შეიძლება გვეთქვას, რომ მსოფლიოს ობიექტივაციაში სიტყვას დიდი წილი უდევს. ალბათ, სიტყვა რომ არ გვექონოდა, ჩვენთვის ობიექტური სინამდვილე გაცილებით ნაკლებ იქნებოდა ჩამოყალიბებული, ვიდრე ახლა.

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 ჰქონდა მას მიცემული, რომ ეს წარმოდგენა ობიექტივირებული არ ყოფილიყო მისთვის?

მაგრამ, მეორე 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 აუცილებელია. მაშასადამე გამოდის, რომ ობიექტივაცია შეუძლებელია, თუ რომ მას სიტყვა არ უსწრებს წინ, მაგრამ მეორე მხრივ არც სიტ-

ყვით შეიძლება რისამე აღნიშვნა, თუ რომ წინასწარ ის ობიექტი-
ვირებული არა გვაქვს. მაშასადამე, უნდა ვიფიქროთ, რომ ამ შემ-
თხვევაში ჩვენ გარკვეულს პროცესთან გვაქვს საქმე, პრო-
ცესთან, რომელიც იმით ხასიათდება, რომ დასაწყის საფეხურებზე
ობიექტივაციის პრიმიტიული, საწყისი ფორმები იჩენენ თავს, რო-
მელიც სახელდების აქტის თანდართვის შემთხვევაში ვითარდე-
ბიან და საბოლოოდ ჩამოყალიბებული ობიექტივაციის სახეს ლე-
ბულობენ.

რომ ვიკითხოთ, მაშასადამე, მატებს რასმე სახელი საგანს,
თუ არა, ის უბრალო ნიშანია, რომელსაც მხოლოდ შემთხვევით
დაწესებული კავშირი აქვს საგანთან, თუ ამ უკანასკნელის წარ-
მოდგენის შინაარსში რაიმე არსებითი ხასიათის ცვლილება შე-
აქვს, ჩვენ შემდეგი უნდა ვთქვათ: რაკი მას შემდეგ, რაც საგანი
განსაზღვრულ სახელს ღებულობს, მისი წარმოდგენის ობიექტი-
ვაციის პროცესი სრულდება, და მისი შინაარსის საბოლოო კონ-
სოლიდაცია ხდება, გასაგებია, რომ ამიერიდან საგნის წარმოდგენა
მხოლოდ ამ სახელთან ერთად განიცდება სრულ წარმოდგენად
და მისი ობიექტივაცია ამის შემდეგ თუ მარტო ამ სახელის აქ-
ტუალიზაციის გზით არ იწყება, სრულდება მაინც.

აქედან გასაგები ხდება, თუ რაოდენ დიდი მნიშვნელობა უნ-
და ჰქონდეს ბავშვის განვითარებისათვის, საზოგადოდ, სიტყვის
სიმბოლური მნიშვნელობის შეგნებას და, მაშასადამე, ნამდვილი
მეტყველების საბოლოოდ დაწესების მომენტს: სიტყვა არსებითს
დახმარებას უწევს მას, ობიექტურად მოცემულის არე სწრაფად
გააფართოს და ობიექტური სინამდვილის საზღვრებში სულ უფ-
რო და უფრო შორს შეიჭრეს.

4. ამასთან ერთად განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ ენა
მხოლოდ ამიერიდან იქცევა ნამდვილი სოციალური კონტაქტის სა-
შუალებად. თუ სახელდება ან სიტყვით აღნიშვნა ამა თუ იმ წარმო-
დგენის შინაარსს ობიექტურ მონაცემად აქცევს, თუ იგი მის ობი-
ექტივაციას, ყოველ შემთხვევაში, ასრულებს და ამტკიცებს მაინც, —
ცხადია, ორი ადამიანისათვის ერთი და იმავე საგნის გულისხმობა
მხოლოდ სიტყვის საშუალებით უნდა იყოს უზრუნველყოფილი.
გარეშე ს ა ე რ თ ო სინამდვილის გულისხმობისა კი სოციალუ-
რი კონტაქტი, რასაკვირველია, სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

თავისთავად იგულისხმება, ჩვენს პერიოდში ენას გამომხატ-
ველ მოძრაობათა მნიშვნელობაც რჩება: ის, რაც ბავშვის არსება-
ში, განსაკუთრებით ემოციონალურ სფეროში, ხდება, საარტიკუ-
ლაციო ორგანოთა ამოძრავებასაც იწვევს და, ამ გზით წამოჭრილ
ბგერათა სახით, გარე გამოსავალსა და გამოხვამიადებას. პოულობს.

ჩვენ ქვემოთ დავინახავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეტყველება ჯერ კიდევ განსაკუთრებით მჭიდროდ არის ემოციონალურსა და ვოლიუტატურ 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 მომენტები¹⁹.

ა) სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის შევნების ზეგავლენით ბავშვის მეტყველების განვითარება არაჩვეულებრივი სწრაფი ნაბიჯით იწყებს წინსვლას. განვითარება, უწინარეს ყოვლისა, სიტყვების მარაგის ზრდას ეხება. რაკი ბავშვს შეგნება უჩნდება, რომ ყველაფერს თავისი სახელი აქვს, იგი გაფაციცებით აღევნებს თვალყურს მის ირგვლივ არსებულ კონკრეტ საგანთა სახელების ხმარებას და იმახსოვრებს მათ. მისი ლექსიკონი ისე სწრაფად იზრდება, რომ, შტერნის მიხედვით, ორი წლის ქალს და ორი წლინახევრის ვაჟს უკვე 300 სხვადასხვა სიტყვის ხმარება შეუძლია. თავისთავად იგულისხმება, ყველა ეს სიტყვა ბავშვის ჩვეულებრივი ინტერესების საზღვრებს არ სცილდება: მშობლები და მომვლელი, სათამაშოები და ცხოველები, ტანისამოსი და სასმელსაქმელი; გარდა ამისა, რაც ხმაურობს და მოძრაობს, ე. ი. რაც ბავშვის ყურადღებას იპყრობს, და აგრეთვე ამათდამი მიმართული მოქმედებები — აი რა შეადგენს ბავშვის მეტყველების ერთადერთ მასალას — ამბობს შტერნი²⁰. 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; ახლა მას 53% სახელი არსებითისა და 23% ზმნების გვერდით, 24% სხვა კატეგორიების სიტყვები მოეპოვება.

ბ) შემდეგი პერიოდისათვის იმდენად სიტყვების მარაგის ზრდა არაა დამახასიათებელი, რამდენადაც მათი ფლექსიები ის 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

კლასის მიმართ ერთდროულად აიჩინა 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 ფორმის ბავშვი იმთავითვე სრული სისწორით ვერ ითვისებს, მაგრამ მარტო ფაქტი სიტყვათა ფლექსიური ცვალების საჭიროების შეგნებისა თავისთავად ბავშვის ენობრივი განვითარების მაღალი დონის მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს.

ამავე დროს ბავშვის მეტყველება სინტაქსურად 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, როგორც 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 მთლიან 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., ჰილდა 1,9: სადაა ვაშლი?).

გ) შემდეგი ხანა ენის განვითარებისა დამოკიდებულია წინადადებების ხმარებით იწყება; თუ წინა საფეხურზე ბავშვი თავის აზრებს ისე გამოთქვამდა, რომ მათი ლოგიკური ურთიერთდამოკიდებულება სრულიად არ ჩანდა, ახლა 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, რომლებიც 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.

ე თ რ ი. 2,6 (ფეხსაცმელის მკერავის შვილი): „გაუსი, თოლემ გცემ... მამას ვუთხლამ დედას ფული მიცეს — დავითვალო, ლამდენი თხილი მაქვს... ალ იცა, მე ლა დავხატე... აი აგლე, ლო გიწილავს, ისე დაიწილე... ნახე, მე ლა კალგა ვთქვი“...

რა თქმა უნდა, ზოგიერთი დამოკიდებული წინადადების ხმა-რებას ბავშვი ჭერ კიდევ ვერ ახერხებს, მაგრამ, ტშერნის დაკვირ-ვებით, უკვე მეხუთე წელში ამ დაბრკოლებასაც ძლევს.

განსაკუთრებით დამახასიათებელ მოვლენას ბავშვის მეტყვე-ლების განვითარების ამ ხანაში ბავშვის კითხვების ახალი მიმარ-თულება შეადგენს. ბავშვს ახლა ახალი საკითხები უჩნდება. რო-გორც ჩანს, პირველად ახლა აღეძვრის მას ინტერესი დროისა და მიზეზობრივი კავშირის შესახებ. „როდის“ და „რატომ“ განსაკუთ-რებით ხშირად გესმით მისგან. შტერნის დაკვირვებით, ხშირია შემთხვევა, რომ ეს კითხვები იმდენად წმინდა ინტელექტუალური ინტერესის ნაყოფს არ წარმოადგენენ, რამდენადაც ბავშვის პი-რადს პრაქტიკულ ინტერესებთან არიან დაკავშირებულნი: „ამი-ტომაა რომ პირველი „რატომ“, უმეტეს წილად, წყენის ფორმით ესმის მშობლებს: „რატომ არა“-ო, კითხულობს ბავშვი, როდე-საც მას რასმე მისთვის სასურველს უკრძალავენ ან არ აძლევენ. „როდის“-ო, კითხულობს იგი, რათა გაიგოს მაგ., თუ როდის მის-ცემენ მას ბოლოს და ბოლოს საკმელს“ (შტერნი).

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ყოველთვის ასე ხდება. მესამე წლის განმავლობაში არა ერთხელ შეხვდებით ისეთ შემთხვევებ-საც, რომ ბავშვი წმინდა ცნობისმოყვარეობით იყოს გატაცებული და ამა თუ იმ მოვლენის მიზეზის შესახებ განუწყვეტილად საკი-თხებს გიყენებდეთ.

პირველი კატეგორიის კითხვების ნიშნად შეიძლება შემდეგი დავასახელოთ:

ნ ა თ ე ლ ა, 3,3: ლათ ალი ეს დახულული? (არ მოსწონს, რომ წიგნი დახუ-რულია). ლატო სულათები ალაა, პა? ლატო ფელადები ალა გაქ? ალათელის, ლა-თა. ლატო ალა გაქ. შალიკოს ცხენი ლოდის უნდა დახატო.

მეორე კატეგორიის ნიმუში: ნათელა (3,3): ეს ლოგოლ უნდა ჩავდო? ოლი ლუჩქა ლად გინდა? პ ი ლ დ ა შ ტ ე რ ნ (3,7): რას ჰვამს ის? რატომ ჰვამს? რატომ პურს არ ჰვამს? რატომ არ ვაძლევთ პურს?

ამგვარად, ენის მთავარი გრამატიკული ელემენტების განვითა-რება არსებითად ჩვენს პერიოდში იწყება და აქვე მთავრდება. რო-გორც ვხედავთ, განვითარების ტემპი უეჭველად არაჩვეულებრივ სწრაფად უნდა ჩაითვალოს, მაგრამ ეს ტემპი ყოველთვის ერთ-

ნაირი 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 დეკედრმა შედარებით მაღალი ასაკისთვის (3—7 წ-მდე)²¹ და შემდეგ ჰეცერმა და რაინდორფმა²² უფრო დაბალი ასაკისათვის (მეორე და მესამე წლისათვის) საგანგებოდ შეისწავლეს ეს საკითხი. აღმოჩნდა, რომ სოციალური გარემო აჩქარებს ან ანელებს ენის განვითარების პროცესს, როგორც მისი დაწყების მომენტის, ისე შემდეგი განვითარების მხრივაც, ბურჟუაზიულ ქვეყნებში.

ა) სურვილისა და აფექტის გამომხატველს პირველ აზრიან სიტყვებს განათლებულ 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 ეხვდებით 40% ამ უკანასკნელთა შორის 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 შეგნების მხრივ? ამაზე პასუხს იძლევა იმავე მკვლევართა შემდეგი ცხრილი (ცხრილი 19).

ამ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ განათლებული წრის ბავშვები აქაც ასწრებენ თავის ტოლებს გაუნათლებელი წრიდან. მაგრამ საინტერესოა, რომ ეს უკანასკნელნი ძალიან მალე ეწყვიან პირველთ. უკვე 1,6 — 1,9-სთვის მათ შორის განსხვავება აღარაა.

ცხრილი 19

ხ ნ ო ვ ა ნ ე ბ ა	0,9—0,11	1,0—1,2	1,3—1,5	1,6—1,9
განათლებული	15	54	96	100
გაუნათლებელი	—	—	29	100

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 ლაგვიანებით აღწევენ.

დ) უეჭველი განსხვავება ჩანს სიტყვათა მიმოხერის (ფლექსიის) უნარის განვითარების ტემპშიც. პირველი კატეგორიის ბავშვ-ვი 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 მხოლოდობით 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 ნ ვ ა ნ ე ბ ა	1,0	1,3	1,6	1,9	2,0	2,6
განათლებული	7	49	51	121	216	—
გაუნათლებელი	—	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 ნ 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 უეჭველია. ოღონდ ეს გავლენა ენის ყველა ელემენტზე ერთნაირი არ არის: ზოგის მიმართ, როგორც მაგალითად, სიტყვათა მარაგის მიმართ, იგი მეტია, ზოგის მიმართ კი ნაკლები. უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს გავლენა, უწინარეს ყოვლისა, განვითარ-

რების 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 უეჭველია 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 მოთხოვნების 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: ახლა ბავშვი არა მარტო აქტუალურს, უშუალოდ მოცემულს აღნიშნავს სიტყვის საშუალებით, იგი არა მარტო თავისი აღქმის შინაარსის ობიექტივაციას ახდენს, არამედ თავისი წარმოდგენის ასაკ, ე. ი. არა მარტო აწმყოსი, არამედ წარსულისასაც. ბიულერი შემდეგნაირად აგვიწერს, თუ როგორ ხდება ეს პირველად: „ბავშვი სეირნობიდან დაბრუნდა და ოთახში დაბრუნდა. ერთბაშად იგი გაქვავებულივით გაჩერდა შუა ოთახში და თვალსაჩინოდ აგზნებულმა წარმოსთქვა „daten lal-laa“—სიტყვა, რომელიც ჯარისკაცს და სიმღერას ნიშნავს, და მერე იგივე ხუთჯერ, ექვსჯერ გაიმეორა, სანამ მისი ყურადღება სხვა მხრივ არ მიემართე. ჯარისკაცების სიმღერა არ ისმოდა, არც სხვა

რამ იყო, მგონი, მთელ სიტუაციაში ისეთი, რომ ჯარისკაცების ან მათი სიმღერის გახსენება შესძლებოდა. სამაგიეროდ, როგორც შემდეგ გამოიჩვენა, თურმე სეირნობის დროს, დაახლოებით 45 წუთის წინათ, ბავშვი თავის მომვლელთან ერთად სიმღერით მიმავალ ჯარისკაცებს შეხვედროდა... იგივე განმეორდა იმავე საღამოს, მერე — მეორესა და მესამე დღესაც²³. 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 წარმოდგენამის 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 გავეცნოთ, რომელიც უამისოდ სრულიად ხელმიუწვდომელი დარჩებოდა ჩვენთვის.

ძალიან მალე ერთი ახალი ნაბიჯი კიდევ გადაიდგმის განვითარების გზაზე. ბავშვი ხედავს, მაგალითად, რაიმე მოძრაობებს და აზრის საშუალებით მათ მნიშვნელობას წვდება: ის ხვდება, 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.

თავისთავად იგულისხმება, ყველა ბავშვი ბიულერის ზემოთ ნახსენებ ცხრილში აღნიშნული ვადების მიხედვით არ ვითარდება; სამაგიეროდ, უეჭველია, რომ ფუნქციათა გამოვლენის თანამიმდევრობა ყველა ნორმალურ შემთხვევაში ერთი და იგივე რჩება, სწორედ ისეთი, როგორც ამ ცხრილშია აღნიშნული.

როგორია ბავშვის მეტყველების შინაარსის განვითარება შემდეგ წლებში? ჩვენ ვიცით (ცხრილი 21). რომ ბავშვის ქცევის ფორმათა განვითარების პროცესში ჩვენს პერიოდში მეტყველებას ერთი პირველი 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 სახესღებულობს ახლა ბავშვის მეტყველების შინაარსი?

ჩვენი ცხრილი, რომელიც რამოდენიმე 2—3 წლის ბავშვის მეტყველების ანგარიშს შეიცავს, 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:

პ ა ა ტ ა (3,0): ეეე, მომიჭიკვე მაკვალი. მომე, კაჩო კვახი. მომე შაპონი და კლუშკა. თვი ზაპალი.

ნ ა თ ე ლ ა (3,3): აბა, ის კუთი მომე, თუ ფანქლები ალი. ეს მარუქე. პატარა საშლობი არ მინდა, დიდი საშლობი მინდა. ეს პატალა სასაპნე, სულ პატალა ლო გახდეს, ჩვენ მოგვეცი.

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:

ნ ა თ ე ლ ა (3,3): ქაღალდი მომე. უნდა გავთალო და დაეხაზო. მე სულ პლიალა უნდა დაეხატო. 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 უეჭველად არის და იგი განსაკუთრებით იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვს ახლა მის მიერ ხმარებულ ბგერათა კომპ-

ცხრილი 22

	ს უ ლ	%
კითხვები	96	10,0
სურვილი (რა უნდა ჰქონდეს, ან რა უნდა გააკეთოს მან ან სხვ.)	190	33,5
თხრობა წარსულის შესახებ	27	3,9
ახსნა-დასაბუთება	9	1,3
შეფასება	18	2,6
აღწერა აღქმულისა	158	23,6
კითხვა-პასუხი	50	7,1
აფექტ. გამომხატულება	34	5,4
აი, მე რა მაქვს: ქება	40	5,8
სიმღერა, ლექსი	18	2,6
უაზრო ლაპარაკი	3	0,4
ს ხ ვ ა	29	3,8
ს უ ლ	672	100

ლექსების სიმბოლური მნიშვნელობა უკვე შეგნებული აქვს, რასაც დასაწყის ხანაში ადგილი არა ჰქონია. — მეორე მხრივ, ისიც საყურადღებოა, რომ ყველაზე უმეტესად ბავშვს სწორედ თავისი სურვილის გადაცემა ესაჭიროება სხვისთვის: მას საკუთარი ძალები არ ჰყოფნის თავისი მოთხოვნები დასაკმაყოფილებლად და იგი იძულებული ხდება სხვათა დახმარებას მიმართოს. ენა სწორედ აქ უწევს მას სამსახურს. მე ვფიქრობ, ასეთი ზოგადი დებულებაც კი შეიძლებოდა წამოგვეყენებია: რაც უფრო პატარაა და, მაშასადამე, რაც უფრო უძლურია ბავშვი, მით უფრო დიდი აქვს მას სურვილის გამომხატველი მეტყველების კოეფიციენტი. მეორე ადგილი „აღწერის“ რუბრიკს ეკუთვნის, რა ხასიათის გამოთქმებს ვგულისხმობთ ამ შემთხვევაში? ამ საკითხის ნათელსაყოფად საკმარისი იქნებოდა, თუ ორიოდ მაგალითს მოვიყვანდით:

ნათელია (3,3): ესაა თოვლი. კიდევ დილი. პატალა საშობო. აი. ახალი ნაკები. აი ვალატნიკი. აი კუთის სახულავი. აი ლა სულ კობტად ალი. აი აქეთ ვხაზავთ კობტად. აი, აქ ფინთად გავხაზე. უნდა წავშალო...

ამავე კატეგორიას ეკუთვნის ის შემთხვევებიც, როდესაც ბავშვი, მაგალითად, თამაშობს და ამავე დროს სიტყვიერადაც აღნიშნავს ყველაფერს, რასაც აკეთებს:

„აი, მე დაწველე, აი, სუფთა ქალღმერთი ვილი. კუკლა სკამზე ღვება...“ 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 დავადასტუროთ: ერთის შინაარსი სუბიექტურია, მეორესი — ობიექტური. საინტერესოა, რომ წინააღმდეგობა მართო 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.

ერთი (2,6): ახვევს დედოფალს საბანში და ამბობს: „ეთიკო, ეთიკო, ნანა... სსს... კუკლას ძინავს (თავისთვის), ძინავს... ავად ალი (ავროებს ფერად რგოლებს და ყუთში ყრის). აი ასე... ელთი, ხუთი, სამი, ოლი... (შინჯავს სურათებს) ეს ლა ალი? კაცი, ცხენი... აი კულიც... ეს ტირის, ეს კოცნის... 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 ჟან პიაჟემ მიაჩნია ყურადღება ამ უეჭველ გარემოებას. მან ნათელჰყო, რომ ბავშვის მეტყველების ფუნქცია ყოველთვის სოციალური კონტაქტის დამყარებაში არ მდგომარეობს, რომ ბავშვი ხშირად — სხვისი თანდასწრებითაც კი — თავისთვის ლაპარაკობს ხოლმე²⁴: ასეთ მეტყველებას მან „ეგოცენტრული“ უწოდა და შვიდ წლამდე ბავშვის მეტყველების განსაკუთრებით დამახასიათებელ ფორმად ცნო. უნდა ვიფიქროთ, „აღწერის“ ჩვეულებით 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 ეწყობა: 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 დავწელე; 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 მეტყველებას.

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 განვითარების დონეს ააშკარავებს. ამ კითხვებს სწორედ ბავშვის ენის ცოდნის შემოწმე-

ბა აქვს მხედველობაში: ბავშვს მიუთითებენ, მაგ., ნიკაპზე და ჰკითხავენ: „რა არის ეს?“ და ბავშვიც უპასუხებს. მას ჰკითხავენ, რა ნაჭა მან სეირნობის დროს, ან სოფელში რომ იყო, ან სამხეცეში, და ბავშვიც გაიბობთ 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.

მეორე 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 არავინ 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 ცდნობს თქვენი ყურადღება იმ უპირატესობას ან ღირსებას მიაპყროს, რომელიც, მისი აზრით, თვითონ მას აქვს:

ეთერი (2,6); აი, მე ლა მაქვს. აი, მე ლოგოლ დაწველე... დახე, მე ლა ხტუნვა ვიცი... და სხვ.

როგორც ჩანს, უკვე 2—3 წლის ბავშვის არსებაში იღვიძებს საკუთარი მნიშვნელობის ამაღლების ტენდენცია, ის ტენდენცია, რომელიც ადამიანის პიროვნების სახვის პროცესში ადღერის ეგოცენტრული ინდივიდუალური ფსიქოლოგიის მიხედვით, გადამწყვეტ როლს ასრულებს. ქვემოთ დავინახავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს დამახასიათებელ მოვლენას ბავშვის

მე-ს ცნობიერების ჩასახვა შეადგენს: ამიტომ გასაგებია, რომ მატარა 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 ზემოთაც 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 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 ანასიათებს აზროვნებაში, ე. ი. ის სახე აზროვნებისა, რომელიც აუტისტურსა და ლოგიკურს ან სოციალურს შუა მდებარეობს და რომელიც თავისი 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 სწამს თავისი აზრის არა ეგოცენტრული ბუნება, მას სწამს, 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 მიაჩნია²⁵.

მაგრამ კიდევ რომ სავსებით სწორი ყოფილიყო აზროვნების ის დახასიათება, რომელსაც პიაჟე ეგოცენტრიზმის ცნებაში ჰკულისხმობს, აქედან მაინც ვერ გავიგებდით, თუ რაში მდგომარე-

ობს ეგოცენტრული მეტყველების ფუნქცია. ბავშვის აზროვნების აუტისტური ბუნება საუკეთესო შემთხვევაში გასაგებს გახლდა, თუ რატომაა, რომ ბავშვი შედარებით იშვიათად მიმართავს ენას. მაგრამ საკითხი იმას კი არ ეხება, თუ რატომ არ ლაპარაკობს ბავშვი, არამედ იმას, თუ რატომაა, 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 აფართოებს.

თავისთავად 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 წვდომის პროცესის დამთავრებასთან. უეჭველია, 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, რა თქმა უნდა, არც სოციალური მეტყველებაა მოკლებული. მაგრამ, მეორე 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, რა თქმა უნდა, უდავოა, რომ სუბიექტი არასდროს ობიექტივაციას არ მიმართავდა, მას რომ სხვისთვის არაფერი ჰქონოდა გასაზიარებელი. მაშასადამე, არაფერია საკვირველი, რომ ბავშვი ზოგჯერ მარტო თავისთავისთვის ლაპარაკობდეს, რომ მისი მეტყველება ეგოცენტრული იყოს.

მეორე მხრივ, ის გარემოება, რომ ენას, გარდა სოციალურისა, მეორე ფუნქციაც აქვს, რომელსაც ჩვენ ობიექტმდებლობის ფუნქ-

ციას ვუწოდებთ, სრულიად არ ნიშნავს იმას, თითქოს ეს ფუნქცია მარტო 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 მიაქციოს, რომ ეს სიტყვა არასდროს რაიმე კონკრეტი ინდივიდუალური მოცემულობის აღსანიშნავად არ იხმარება, რომ, პირიქით, იგი ინვიდუალურად განსხვავებულ საგანთა მთელ ჯგუფს აღნიშნავს. როდესაც იგი თვითონ იწყებს რაიმე სიტყვის გამოყენებას, იმწამსვე ირკვევა, რომ მის ქვეშ ხშირად კიდევ უფრო განსხვავებულ ობიექტთა ჯგუფს გულისხმობენ, ვიდრე, ჩვეულებრივ, თვითონ გულისხმობდა: „ჰილდას ერთ-ერთი უადრესი სიტყვათაგანი იყო „დედოფალა“, რომელიც პირველად ნამდვილი დედოფალას და შემდეგ კი ძლიერ მალე ზოგიერთი სხვა სათამაშოების აღსანიშნავადაც იხმარებოდა, მაგალითად, სათამაშო ძაღლისა და სათამაშო ბაჭის აღსანიშნავად. სამაგიეროდ, თავის იმდროინდელ მთავარ სათამაშოს, ვერცხლის პატარა ზარს, არასდროს დედოფალას არ უწოდებდაო“ -- გვიამბობს ვ. შტერნი თავისი პატარა ქალის შესახებ. ალბათ, ყველას მიუქცევია ყურადღება, რომ ბავშვი ამუ-ს 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 მაშ ბავშვი თავისი სიტყვების ქვეშ? უეჭველია, არა იმას, რისი კონკრეტი ინდივიდუალური წარმოდგენაც მას აქვს, არა იმ გრძნობად სახეს, რომლითაც მას რაიმე კონკრე-

ტი საგნობრივი შინაარსი აქვს მოცემული; არა, აი ამ გარკვეულ ფერს, ფორმას, სიდიდეს — თორემ მაშინ „ამუ“ მისთვის მხოლოდ ერთი გარკვეული ინდივიდუალური ცხოველი იქნებოდა თავის გარკვეული ინდივიდუალური ნიშნებით და არა სხვა რომელიმე. მაგრამ ყველაფერი, რაც ჩვენ 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 მაშინ უნდა აღგვეარება, 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.

მაშ რა შეიძლება კიდევ იყოს საერთო მოცემულ ობიექტთა შორის, გარდა იმ ნიშნებისა, რომელთა მატარებლადაც მათ ვგულისხმობთ?

როდესაც რაიმე ობიექტი მოქმედებს ჩვენზე, უღიველია, 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 სრულიად გარკვეული მთლიანი მოდიფიკაცია უნდა ჩნდებოდეს. რამდენადაც ეს უკანასკნელი მთლიანი ობიექტის და არა რომელიმე მისი ცალკე ნაწილის ზემოქმედებაზედაა დამოკიდებული, ამდენად შესაძლოა, ორმა რაიმე ცალკე თვისებით განსხვავებულმა ობიექტმაც კი — სუბიექტის მდგომარეობისდა მიხედვით — ერთნაირი მთლიანი მოდიფიკაცია გამოიწვიოს მასში, — მეტადრე ზემოქმედების ერთგზობისობის შემთხვევაში. ამ მოდიფიკაციას ჩვენ განწყობას ვუწოდებთ და, საბოლოოდ რა სახით აღიქვამთ ამა თუ იმ ობიექტს, ეს მასზე — ამ ვანწყობაზე — უნდა იყოს დამოკიდებული.

ამის მიხედვით, შეიძლება ვიგულისხმოთ, 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 ვიგულისხმოთ 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, გრძობადს, ინდივიდუალურად მოცემულ თვისებებს გამოხატავს; არა; იგი უფრო მის საფუძვლად მდებარე განწყობას გულისხმობს, მის ნიადაგზე აღმოცენდება და „მას ნიშნავს“.

მეორე მხრივ, ცნობილია, რომ სიტყვის მნიშვნელობა მეცნიერული აზროვნებისათვის ცნებაზე დაიყვანება; როდესაც, მაგალითად, ძაღლის შესახებ ვლაპარაკობთ, ჩვენ ყოველთვის ერთსა და იმავე მნიშვნელობას ვგულისხმობთ, მნიშვნელობას, რომელიც შესატყვისის ცნების შინაარსში გვეძლევა. განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურებზე, მაშასადამე, სიტყვა ცნების ობიექტივაციად 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 სპირთა განვითარების საკმაოდ გრძელი გზის განვლა, სანამ მდგომარეობა შეიცვლებოდეს და ბავშვის სიტყვა ცნებად გადაიქცეოდეს.

ქოს 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 მატარებლებადაც ისინი უნდა ჩაითვალოს: მთავარი აქ ძილია ან თუთუნის მოწევა, ე. ი. ის, რასაც ბავშვი თავისი მოძრაობებით გამოხატავდა და არა ეს უკანასკნელი თვითონ.

ამგვარად, აქაც სწორედ იმავე მოვლენას ვხვდებით, რომელსაც ბავშვის პირველი საქმიანობის ან პატარა დავალებათა შესრულების შემთხვევებში აქვს ადგილი. ბავშვისათვის ახლა 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, სახელობრ, 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, ახლა ბავშვის ინტერესს ილუზიის თამაში იპყრობს. როგორც ვიცით, ჩვეულებრივ, ილუზიის თამაში მეორე წლის პირველ თვეებში იწყება, მაგრამ თამაშის ყველა დანარჩენ ფორმას ცალ-ცალკე მხოლოდ მესამე წლის დასაწყისში აჭარბებს, ხოლო თავისი განვითარების მაქსიმალურ დონეს მეხუთე წლის პირველ ნახევარში აღწევს. თამაშის სახეთა განვითარების ასეთი თანმიმდევრობა სხვა ავტორებს აქვს დადასტურებული, მაგრამ. როგორც ჩვენი დაკვირვებიდანაც 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 აჭმევს მას, არამედ ჯონზედაა გადამჯდარი და თვითონ გარბის ან დედოფალა ჰყავს ხელში და ბავშვად გულისხმობს. ამიტომ ილუზიის თამაშს ფიქციის თამაშიც 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-ბის 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 ფიქცია თვით საგნებისაკენაც იყოს მიმართული. ჩვეულებრივ, როლის თამაში ობიექტებსაც ეხება და, რამდენადაც ნაგულისხმევი მოქმედებისთვის ობიექტიც არის საჭირო, ეს უკანასკნელიც ფიქტიური მნიშვნელობის მატარებელი ხდება, მაგალ., ბავშვს მხედრად აქვს თავი წარმოდგენილი. მაგრამ მხედარს ხომ ცხენიც ესაჭიროება და, აი, ცხენის როლს ჯოხს აკისრებს. მაგრამ ჩვენ აქ მართო 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 შუშაა 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 სძინავს-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 ზემოთაც აღვნიშნეთ, ილუზიის თამაში მეორე წლიდან დაწყებული მეხუთემდე პროგრესულად 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 იქნე-

ბოდა ჩვენ ხელთ, რომელიც შედარებით გაგვიადვილებდა საკითხის გადაჭრას, თუ რატომღაც, 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, რომლებიც 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 უკანასკნელის მიხედვით ხან მონადირის როლს კისრულობს, ხან მეჯოგისას და ხან კიდევ ვაჭრის ან მრეწველისას.

მაშასადამე, ის ფაქტი, რომ ბავშვი ილუზიის თამაშით არის გატაცებული, და ის თანმიმდევრობაც, რომლითაც ილუზიის თამაშის ფორმები ცვლიან ურთიერთს, იმ წესით განისაზღვრება, 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 არანაკლებ ხშირად ისეთებსაც, რომელთაც არაფერი აქვთ საერთო წარსულთან, მაგალითად, შოფერისას, ვატმანისას, რადიოგადამცემლისას (შტერნი)²⁸ უეჭველია ამიტომ, რომ სტენლი ჰოლის 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 გარეგნულად კი არ ასრულებს მათ მოძრაობებსა და მოქმედებებს, არამედ ცდილობს შინაგანადაც წაბადოს მათ, ე. ი. მათ მსგავსად იაზროვნოს და განიცადოს. ამ გზით ბავშვის მე განცდისა და გავების 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 ძლიერ-

რია, რომ ადამიანები და საგნები მას ემსახურებიან ან მის დახმარებას საჭიროებენ.

გ) ბავშვი სუსტი არსებაა და, როგორც, განსაკუთრებით. აღღრმავ აღნიშნა, თავის სისუსტესა და დამოკიდებულებას მტკივნეულად გრძნობს. ამ გრძნობის დასაჩრდილავად იგი ძლიერისა და უფლებამოსილის როლს ირჩევს და თამაშობს. „ფიქცია, მაშასადამე, შინაგან პროცესს წარმოადგენს დაბალღირებულობის 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 დაჩივბოდა, 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 ახლა 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 რატომაა, რომ ილუზიის თამაშის მრუდე ამ ხანაში ეცემა ძირს ასე თვალსაჩინოდ.

ამგვარად, შტერნის თეორია სრულიად ვერ უწყევს ანგარიშს ილუზიის თამაშის განსაზღვრულ პერიოდში წარმოშვების, გაძლიერებისა და შემდეგ შესუსტების ფაქტს.

მეორე 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 იტაცებდეს მას. მაგრამ, რადგანაც ფიქცია საგანს ჭებება, უეჭველია, ბავშვის მე-ს გაფართოების ტენდენცია აქ უკვე აღარაფერ შუაშია. 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 თამაშში წარმოუდგენელი 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 ევალება მას. მაგრამ ბავშვის სერიოზული საქმიანობის არე ჯერ კიდევ იმდენად ვიწროა, რომ 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 თამაშში, 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? განა 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 მოცემული ნივთიერი მასალის გარდაქმნასა და ამა თუ იმ აზრის ან მნიშვნელობის ამ ახალი საშუალებით გადმოცემის შესაძლებლობას წვდება. აზრმდებლობის ფუნქცია ახლა ამ მიმართულებითაც იწყებს მოქმედებას და ილუზიის თამაშის ხარჯზე კონსტრუქტული თამაშში 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 შემთხვევათა შემცირებისა სრულიად არ ეწინააღმდეგება იმ კონცეფციას, რომლის მიხედვითაც ილუზიის თამაში აზრმდებლობის ფუნქციის აუცილებელ სააქტუალისადაც არის 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, მასშასადამე, შეუძლებელია ვიწროდ შემოიფარგლოს. რომ ჩავეუკიდრდეთ ბავშვის ილუზიის თამაშს, ჩვენ იმ წამსვე დავინახავთ, 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 მოუვა.

იბადება კითხვა: რამდენად დამოუკიდებელია თავისი თამაშის დროს ბავშვი ამ შემთხვევაში? რით ხელმძღვანელობს იგი, როდესაც ამა თუ იმ როლს კისრულობს და როგორ იქცევა, როდესაც მას ასრულებს?

რა თქმა უნდა, განსაკუთრებული მნიშვნელობა იმ გარემოს აქვს, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს: თავის ილუზიის თამაშში იგი ისე იქცევა, იმას „ჰბაძავს“, რასაც თავის ირგვლივ ხედავს. მაგრამ მართლაც დანახვა არ არის საკმარისი: იმისათვის, რომ ბავშვმა ამა თუ იმ მოქმედებას წაბადოს, აუცილებელია, რომ მას აღქმულ მოძრაობათა კომპლექსის აზრი ესმოდეს და აზრის აქტუალისადაც იმ ფუნქციონალურ ტენდენციას გრძნობდეს. მასშასადამე, ილუზიის თამაშის იმპულსსა და მიმართულებას ფუნქციონალური ტენდენ-

ცია განსაზღვრავს, ხოლო მის თემას ბავშვის სოციალური გარემო იძლევა.

VIII. ბავშვის ფანტაზია და ილუზიის თამაში

1. რამდენად დამოუკიდებელია ბავშვი როლების თამაშში? ან-
და, უფრო გასაგებად რომ ვთქვათ: როდესაც ბავშვი, მაგალითად,
„მოფერობას“ თამაშობს, მხოლოდ ამა თუ იმ ნახული სიტუაციის
რეპროდუქციას ახდენს და იმის კმაყოფილდება, თუ თვითონ იგო-
ნებს ახალს, ორიგინალურ სიტუაციას? მოკლედ, რეპროდუქტული
ხასიათის არის ბავშვის თამაში, თუ უფრო პროდუქტულის? იგივე
საკითხი დგას ილუზიის თამაშის იმ შემთხვევების მიმართაც, როდეს-
აც ბავშვი თავისთავს 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 მჭიდროდაა და-
კავშირებული ილუზიის თამაშთან, რომ ამ უკანასკნელს ხშირად
ფანტაზიის თამაშსაც კი უწოდებენ (მაგ., კ. ბიულერი).

აღამიანზე რაიმე შთაბეჭდილება მოქმედობს; მაგალითად, ის
სედავს რომელიმე მყინვარს; ამ მყინვარის წარმოდგენა მას იმ შემ-
თხვევაშიც შეუძლია, როდესაც თვითონ ობიექტური შთაბეჭდილე-
ბა მასზე აღარ მოქმედობს; მას შეუძლია იგი ისე მოიგონოს, რა
სახითაც პირველად ნახა. ამ შემთხვევაში იგი ნახულის რეპროდუ-
ქციას ახდენს: მას მყინვარის რეპროდუქტული წარმოდგენა აქვს
და ეს რეპროდუქტული წარმოდგენა მით უფრო კარგია, რაც უფ-
რო ახლო დგას „ორიგინალთან“. მაგრამ აღამიანს სხვანაირი წარ-
მოდგენის შექმნაც შეუძლია: მას შეუძლია წარმოიდგინოს ის მყინ-
ვარი კი არა, რომელიც უნახავს, და ისე კი არა, როგორც უნახავს,
არამედ სრულიად ახალი სახით, რისი მსგავსიც მას არასდროს
არ შეხვედრია: ამ შემთხვევაში მას მყინვარის რეპროდუქტული
სახე კი არა, მისი პროდუქტული სახე ექნება ცნობიერებაში.
ასეთ წარმოდგენას წარმოსახვის ან ფანტაზიის წარმო-
დგენას უწოდებენ. ფანტაზიისათვის, მაშასადამე, ერთგვარი შემოქ-
მედების მომენტია დამახასიათებელი, მაშინ როდესაც მეხსიერება
და, საზოგადოდ, რეპროდუქცია ძველის აღდგენას ესწრაფვის. თა-
ვისთავად იგულისხმება, რომ შემოქმედება იმ მასალის ნიადაგზე
ხდება, რომელიც სუბიექტის ცნობიერების შინაარსშია მოცემული.
თვითონ შინაარსის შემოქმედება შეუძლებელია: ბრმად დაბადე-
ბულს 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, უეჭველია, რეპროდუქტული ხასიათი აქვთ: ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვი უკვე მეოთხე თვიდან ასერხებს ნახულის ცნობას. მაგრამ მალე მას ნამდვილი წარმოდგენებიც უჩნდება: მას ზოგჯერ ისეთი რამეც აგონდება, რისი აქტუალური აღქმაც მონაცემ მონენტში სრულიად გამორიცხულია. ბავშვის წარმოდგენები ორივე შემთხვევაში ნახულის ან განცდილის რეპროდუქტულ სახეს იძლევიან. სხვანაირად არც შეიძლება იყოს: ბავშვისათვის მხოლოდ მოცემულობა არსებობს და იმის იქეთ ჯერ კიდევ არაფერი იგულისხმება. ამიტომაც, რომ წაბაძვას ამ პერიოდში სრულიად გარკვეული ხასიათი აქვს: ბავშვი ცდილობს სწორედ ის მოძრაობები გაიმეოროს, რომელსაც თავის წინაშე ხედავს: ის მოძრაობებს ბაძვს 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 ახლა იდგამს ფეხს ბავშვის ცნობიერებაში და საფუძრებელია, რომ ეს გარემოება ბავშვის წარმოდგენის უნარზეც ახდენს თვალსაჩინო გავლენას (შ. ბიულერი). ჩვენ ვხედავთ, რომ ბავშვისთვის ახლა 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 ჩნდივიდუალური 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 მამასადამე, რეპროდუქტული სახე კი არ იქნება რომელიმე არსებული ცხენის,

არამედ ფანტაზიის წარმონაქმნი. 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, რითლა ჰგავს მაშინ ქუდს ან თეფშს? ყოველ შემთხვევაში, ზრდადსრულებული ადამიანის ფანტაზია, ჩვეულებრივ, უძლურია ასეთი გაბედული ნაბიჯით იაროს.

2. რაც დრო გადის და ბავშვი იზრდება, მისი ფანტაზიაც უახლოვდება დიდსას. 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 მჭიდროდ არის მის ემოციონალურ განცდასთან დაკავშირებული. იმის მიხედვით, თუ როგორია 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 ჩვენთვის²⁹. 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 ნიშნის 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 ბავშვმა ჯოხი დაინახოს, რომ იგი, რამდენადაც ცხენზე ჯდომის ფუნქციის ამოქმედებას ჰყოფს შე-

საძლოდ, 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 რატომაც, რომ ჯობი ცხენის წარმოდგენას აღძრავს ბავშვში და ფიცრის პატარა ნაჭერი ბურთისას ან თევზისას.

ბავშვის სურვილების სიცხველე, მისი ემოციონალობა, ერთი მხრივ, და მისი აღქმისა და წარმოდგენის დიფუზიურობა და სუბიექტურობა, მეორე 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 პროდუქტიული ფანტაზიის ამოქმედებასაც. მაშასადამე, შემოქმედებითი წარმოსახვის უნარიც, როგორც ეს შ. ბიულერმა დაასაბუთა, იმ მნიშვნელოვან მონაპოვართა შორის უნდა ვიგულისხმოთ, რომელნიც მნიშვნელობის ან აზრის ცნობიერების გავლიერებასთან არიან დაკავშირებული.

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 ცხენად განიცდის თავის ჯობს, რომელსაც ასეთი გატაცებით „მიაჭენებს“. ერთი სიტყვით, მართლა ნამდვილი ილუზიის ხასიათი აქვს მის თამაშს და თამაშისათვის შექმნილ სიტუაციას, თუ ეს ასე არაა?

არის მთელი რიგი დაკვირვებები, რომელნიც თითქოს პირველი შესაძლებლობის სასარგებლოდ ლაპარაკობენ. შტერნი ფიქრობს, რომ უქვევლად უნდა იყოს საფეხური ბავშვის განვითარების პროცესში, როდესაც ფანტაზიასა და სინამდვილეს შორის მკაფიო განსხვავება არ ჩანს. „ბავშვი მომენტის არსებაა გაცილებით უფრო მეტად, ვიდრე ჩვენ; და ეს მისი გათქვეფა მომენტში მიზეზია იმისა, რომ მას იმდენი მოთხოვნილება არა აქვს, რამდენიც ზრდადასრულებულს 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 დავუკვირდეთ, როგორი გატაცებით ისმენს ბავშვი ზღაპარს ან რა თავდავიწყებით გვიამბობს რაიმე ფანტასტიურ ამბავს, რა სერიოზულობით თამაშობს იგი და რა სააოწარკვეთილებაში ვარდება, როდესაც მას ხელს უშლიან, დავრწმუნდებით, რომ ამ შემთხვევაში ან სინამდვილის სრულ ილუზიასთან გვაქვს საქმე და ან მისდამი დაახლოებასთან 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 საკმარის დიფერენცირებული რეალობის ცნობიერება უჩნდება. ამ პერიოდში ბავშვი რომ თამაშობს, უკვე იცის, რომ საქმე ილუზიასთან აქვს და არა ნამდვილ რეალობასთან³⁰.

მაგრამ, მეორე მხრივ, ისეთი შემთხვევებიც მოიპოვება, რომელთა მიხედვითაც ძნელია დაიჯერო, რომ ბავშვი თავისი თამაშის დროს მართლა ილუზიის მსხვერპლი ხდებოდა. კ. ბიულერი სამართლიანად შენიშნავს: „ვინაიდან რა გინდ ენერგიულადაც უნდა მოითხოვდეს ბავშვი სხვისგან, რომ მის სათამაშოებს იგივე უწოდონ და ისევე მოექცნენ, როგორც თვითონ უწოდებს და ექცევა, მას მაინც ძალიან შეეშინებოდა მის დედოფალს რომ, მაგალითად, ერთბაშად სიარული ან ტირილი დაეწყო; მაშასადამე, სათამაშოს მართლა ის მოძრაობები შეესრულებია, რომელსაც ბავშვი მას მიაწერს ან მას მოსთხოვს“³¹. 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 გაეცეს: 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 იჩენს აქტივობას 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.

ც ი ა ლ ა (2,8) თამაშობს მეორე ბავშვთან. ვეკითხები: „რას თამაშობ?“ ცი-
ლა: „ძინაობას (ჭუტუს): შენ მამა ხარ და მე დედა, ცისანა ოთარი იყოს, ჩვენი
შვილი იყოს“. კოცნის ხელზე ცისანას. მე ვეკითხები: „რად კოცნი ხელზე?“ ცი-
ლა: „ვითომ ჩვენი შვილია“.

ციალას თამაშის დროს არ ავიწყლებია, 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 შედარებითი უმწეობის გამო ისე მკაფიოდ, როგორც
უფროსი, ამას სიტყვიერად ვერ გამოთქვამს, მაგრამ მთელი მისი
ქცევა გვიჩვენებს, რომ სინამდვილესა და ილუზიის თამაშის საზღვ-
რებს 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 სა-
ხეებისადმი და მათი განცდა ერთნაირია? რასაკვირველია, არა.
ბავშვსა და დიდს შორის რომ ამ მხრივ განსხვავება არ ყოფილიყო,
მაშინ არც დაისმოდა ის საკითხი, რომელზეც ახლა გვაქვს ლაპარა-
კი, სახელდობრ, საკითხი: ურევს ბავშვი სინამდვილისა და თამა-
შის სახეებს ურთიერთში, თუ არა? ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვი ძალიან
ზშირად ისე ეპყრობა თავის დედოჯალას, თითქოს იგი ნამდვილი
ადამიანი იყოს; თავის ჯოხს, თითქოს იგი ნამდვილი ცხენი იყოს.
ჩვენ კი ასე არასოდეს არ ვიქცევით, თუმცა ჟანტაზია ჩვენც გვაქვს
და ილუზიის თამაში — განსაკუთრებით თეატრის თუ კინოს სა-
ხით — არც ჩვენთვისაა უცხო.

უეჭველია, თავი და თავი აქ ის განწყობაა, რომელიც ნამდვი-
ლისა და წარმოსახულის განცდას უდევს საფუძვლად და თითოე-
ულს მათგანს თავისებურ ელფერს აძლევს. როგორც დავინახეთ,
ნამდვილისა და წარმოსახულის განსხვავება ბავშვისათვისაც არსე-
ბობს. მაშასადამე, როდესაც იგი თამაშობს და ფანტაზიის სახეებ-
თან აქვს საქმე, მაშინ მას სხვა განწყობა აქვს, ვიდრე მაშინ, როდეს-
აც სინამდვილის სახეებს აღიქვამს. ასეა დიდი ადამიანიც. თუ ვი-
გულისხმებთ, რაიმე მიზეზის გამო ერთი რომელიმე განწყობა,
მაგ., 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, მე-

ორენაირი 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, თითქოს იგი თამაშის შესატყვის არეში ცხოვრობდეს: მისი მსოფლიო ამჟამად თამაშის მსოფლიოს წარმოადგენს. სახამ 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 ღროს, სურვილისდა მიხედვით, მეორე განწყობის ნიადაგზეც, როგორც სინამდვილის მსოფლიოს ობიექტი; მას არ შეუძლია სახამ თამაშობს ჯოხს ჩვეულებრივი სინამდვილის თვალსაზრისითაც შეხედოს. სულ სხვაა ზრდადასრულებული 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 ღროს 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 დიდს.

საშეიკო (2,2). აღის ტახტზე, ექიდება მუთაქას და ჰყვირის: „ათუ. მოდი, ათუ, ნაღთ მიდის“. გადააჯდება მუთაქას. „დედა ტუტლი (ქნუტი) მომეცი“. — „ხელ ვიყიდი“. დაიპერს მუთაქის ფუნჯს ხელში: „პო ათუ“. საშა ჩამოდის თავისი ცხენიდან. ჩაფიქრდება. დედა ეკითხება: „რას აქმევს ხოლმე ცხენს პაპა?“ — „ბალაქი, კიდევ 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. „პო“, ხევის გაზეთს და თან ამბობს: „ცხენს ქელი უნდა“.

ამ დაკვირვებიდან სრულად ნათლად ჩანს რომ ბავშვს გარკვეული თამაშის განწყობა აქვს და ყველაფერს, კერძოდ, გაზეთ-

საც ამ განწყობის შესაფერისად აღიქვამს: გაზეთს ბალახად ჰგულისხმობს. 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 ალელუებით გაზეთს გაზეთად სცნობს.

ერთი დაკვირვება კიდევ, რომელიც პირველზე არა ნაკლებ ასაბუთებს ამ მოსაზრებას:

პატული 3,01. მიუტანებენ ჯოხს, რომლითაც გუშინ ცხენობანას თამაშობდა. იცნობს ჯოხს და სიხარულით ხელახლა იწყებს თამაშს. ანტონი (14 წლის ვაჟი) მიწაზე წევს. პატული მიიბრუნს მასთან და აშინებს—„ცხენი გეჩემა ახლა, გეჩემა“. ჩამობტება და ჯოხს თითონ ჰკიდებს ხელს და ცხვირთან მიუტანს: უნდა რამენაირად შეაშინოს: „გიკენს, გიკენს, გიკენს“, ბოლოს, რომ ვერას გახდება, ანტონს ვერ შეაშინებს, იღებს, ჯოხს და თავზე მსუბუქად სცემს, თითონ კი სიცილს იწყებს.

მაშ პირველი, რაც განსაკუთრებით, დამახასიათებელია ბავშვისათვის, ეს მისი განწყობის დაუნაწევრებლობაა, მისი სიტლანქე და უძრავობა. ესაა მიზეზი, რომ ბავშვში ერთი აქტუალური განწყობა მეორეს გამორიცხავს და ნებისმიერ ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლა ძნელი ხდება. მისთვის, რომ ეს გადასვლა მოხდეს, საჭიროა რაიმე გარემოების აქტუალური განწყობისადმი ტლანქი შეუფერებლობის გამო ეს უკანასკნელი დაირღვეს და ამგვარად მეორეს დაუთმოს ადგილი.

მეორე, რაც ახლა 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 იწვევენ, რომელნიც ადამიანის გარემოს პირობებში იბადებიან და რომელთა გადაჭრა მხოლოდ ამ უკანასკნელთა ანგარიშის გაწევით 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, რომლებიც ბავშვის ქცევის შემადგენლობაში პირველად ახლა ჩნდება. მაგრამ, რამდენადაც იგი თავისი განვითარების ყოველ საფეხურზე განსაზღვრული ფსიქოფიზიკური ფუნქციების მა-

ტარებელია და ამ უკანასკნელთ ყოველთვის ამოქმედება ესაჭიროებათ, მათი აქტუალიზაციის სარბიელად მხოლოდ თამაშის სფერო ზღბა. ამიტომ გასაგებია, რომ თამაშის განწყობას ბავშვის ორგანიზმში აქტუალიზაციის შეუდარებლად მეტი მზაობა უნდა ახასიათებდეს, ვიდრე სინამდვილის მიმართ განწყობას, მაშინ როდესაც დიდის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში უფრო საწინააღმდეგოს აქვს ადგილი.

ამიტომ, რომ დიდ ადამიანს სინამდვილის განწყობა თამაშის პროცესში იმდენად აქტუალური აქვს, რომ თითქმის ყოველთვის მისი გავლენის ქვეშ იმყოფება: იგი, ასე ვთქვათ, კვალ და კვალ სდევს თამაშის განწყობის ნიჲადაგზე წამოკრილ განცდებს და არ აძლევს მას შესაძლებლობას ფანტაზიის პროდუქტი სინამდვილის სახეებში აურიოს.

სულ სხვაა ბავშვი. მასში თამაშის განწყობაა დომინანტური. რასაკვირველია, ეს გარემოება არ გამორიცხავს შესაძლებლობას, რომ იგი სინამდვილის განწყობაზეც გადავიდეს. მაგრამ, როგორც დავინახეთ, ეს ისე იოლი არაა მისთვის, როგორც ზრდადასრულებული ადამიანისათვის: იმისათვის, რომ ეს მოხდეს, რაიმე ტლანქ შეუთანხმებლობას უნდა ჰქონდეს ადგილი და მაშინ ბავშვში კვლავ სინამდვილის განწყობა იღვიძებს და ახლა იგი ყველაფერს მისი თვალთ ხედავს. მანამდე კი სინამდვილის თვალსაზრისი მისთვის არ არსებობდა და, მამასადამე, არც შეიძლება დაისვას საკითხი, — სინამდვილედ თვლის იგი თამაშის ფანტაზიის პროდუქტებს, თუ არა. არ შეიძლება დაისვას ეს საკითხი მითომ, რომ იგი გულისხმობს, თითქოს ბავშვს თამაშის მომენტში სინამდვილის განწყობაც აქტუალური ჰქონდეს. სამაგიეროდ, როგორც კი გაუჩნდება ზემოაღნიშნული 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. უეჭველია, 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. მამასადამე, ილუზიის თამაშის ცნება აუცილებლად გულისხმობს, რომ ბავშვის თამაშის მოძრაობ-

ბებს ისე, როგორც იმ ნივთიერ ელემენტებსაც, რომელნიც სათამაშოთა სახით თამაშის პროცესში მონაწილეობენ, სიმბოლური მნიშვნელობა ჰქონდეთ 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 თამაშობს³².

მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ ჩვენი პერიოდი მხოლოდ დასაწყისი ფაზისია ბავშვის აზრმდებელობის ფუნქციის განვითარების პროცესში. ამიტომ თავისთავად იგულისხმება, მისი სრული მომწიფებულობისა და სათანადო გამოკვეთილობის შესახებ ლაპარაკი ჯერ კიდევ ნაადრევად უნდა ჩაითვალოს. უეჭველად, ხშირი უნდა იყოს შემთხვევა, როდესაც ბავშვი აზრისა და გრძნობადი მოცემულობის საზღვრებს მკაფიოდ ვერ ატარებს და ორივე ეს სფერო ურთიერთში ერევა: დიფუზიურობა და დიფერენციაციის მოკლებულობა აქაც დამახასიათებელია მისთვის. ამიტომ შესაძლებელია, მაგალითად, ცხენობანას მოძრაობებს იმეორებდეს, მაგრამ ეს ნამდვილად ილუზიის თამაში კი არ იყოს მისთვის, არამედ იმპულსური მოძრაობები, რომელნიც მას თავისთავად აინტერესებს და რომელთაც იგი წაბაძვით ასრულებს. ასეთი აღრევის შემთხვევები განსაკუთრებით ჩვენი პერიოდის პირველ წელშია შესაძლებელი და არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის სწორედ ეს აღრევა უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად.

IX. ზმრეტიის 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 აფვლიერებს სურათებს, რომელიც მას ხელში ჩაუვარდება ან რომელსაც მას უხატავენ. შეიძლება ითქვას, რომ მისი ქცევის ინვენტარში არაფერს ისე დიდი ადგილი არა აქვს დათმობილი, გარდა მეტყველებისა, როგორიც ქცევის ამ ფორმას (ცხრილი 22).

რასთან გვაქვს ამ შემთხვევაში საქმე? ბავშვი გატაცებით ის-

მენს და დაუშრეტელი ინტერესით ჰკრეტს; მაშასადამე, იგი გარე გამლიზიანებულთა ზემოქმედებისაკენაა 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 აღქმელობითს მუშაობაში სხვა ორგანოებიც არ იყვნენ ჩათრეულნი. ობიექტური სინამდვილე, რომელიც ბავშვის ცნობიერებას გარედან ეძლევა, მისთვის ჯერ კიდევ მრავალის 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 რეცეპტული 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 ადრე უნდა ამთავრებდეს თავისი განვითარების პროცესს³³.

ე. წ. ჰერტის ხანა, რომელიც განსაკუთრებით მეორემესამე თვიდან იწყება, თვალის, როგორც ფიზიოლოგიური ორგანოს, ფუნქციონალური განვითარების მიზანს ემსახურება. დამახასიათებელია, რომ ჰერტის ინტერესი, როგორც ასეთი, მხოლოდ სამიოდე თვე გრძელდება. ამის შემდეგ ტაციების ხანა იწყება და მხედველობა დამოუკიდებელ მნიშვნელობას ჰკარგავს. მიუხედავად ამისა როგორც ახლა ვხედავთ, ეს ინტერესი ხელმეორედ იღვიძებს. ეს ფაქტი გვაფიქრებინებს, რომ მხედველობის ფუნქციის განვითარების ერთი ხანა პირველ პერიოდში დასრულდა და ჰერტის ინტერესის ხელახლა გაღვიძება ამ ფუნქციის რომელიმე მეორე მხარის განვითარებას უნდა ემსახურებოდეს.

2. რა დროიდან იწყება ბავშვის ხელახალი ინტერესი მხედველობისადმი და რა არის, რაც ამ ინტერესს იწვევს? ამ საკითხის გადასაწყვეტად ამჟამად ექსპერიმენტული მასალა მოიპოვება, რომელიც ჰეცერს ეკუთვნის და უნდა ითქვას, ჩვენს მოსაზრებას მხედველობის ფუნქციის ახალი მხარის განვითარების დაწესების შესახებ კარგად ეთანხმება³⁴.

უღისპირებს (0,9-დან 1,6-მდე, ათ-ათს თითო ასაკში) ეძლევათ ხელში მუყაოს ფურცელი, რომელსაც ორივე მხარეზე სხვადასხვა ფერის უზრო 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 ჰქარბობს მასში — შეხების, ტაცების, თუ მხედველობითი ჰერეტისა. ვთქვათ, ბავში ყურადღებით ათვლიერებს ფურცელს. მამ მას ჰერეტა აინტერესებს. მაგრამ რისი ჰერეტა? რა იწვევს მის ინტერესს, ფერი თუ სხვა რამ? ამის გამოსარკვევად ბავშვს მეორედ უბრლო ფურცელი (რუხი მუყაოს ფურცელი) ეძლევა. თუ ამანაც იგივე რეაქცია გამოიწვია, რაც პირველმა, მაშინ ცხადია, რომ ფერა აქ არაფერ შუაშია, რომ ბავშვის ინტერესს ფერი კი არა, სხვა რალაც უნდა იწვევდეს.

ენახოთ, როგორ ექცევა სხვადასხვა ხნის ბავში მიწოდებულ მუყაოს ფურცლებს.

0,9-ის ბავში. ეძლევა ჯერ ფერადი ფურცელი. ბავშვს ორივე ხელში უჭირავს ფურცელი. ზერელედ გადაავლებს 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. ბავში 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 ჰერეტის ინტერესს არ აღძრავს: როგორც ეტყობა, ბავში ჯერ კიდევ იმ ხანაშია, რომელიც ე. წ. ტაცების ხანის გაგრძელებას და შემდეგ გართულებას (ექსპერიმენტული თამაში) წარმოადგენს.

1,4. წყნარად უჭირავს ფერადი ფურცელი ხელში, ათვლიერებს მას 40", ხელით ეხება ფიგურებს, მერე ხელახლა ათვლიერებს მათ და შემდეგ ისევ ხელით ეხება (რუხი მუყაოს ფურცელი). თამაშებს მას ისე, რომ არ ათვლიერებს...

როგორც ეტყობა, 1,4-ის ბავშვის დამოკიდებულება მიწოდებული გამლიზიანებლისადმი არსებითად იცვლება: ბავში, უწინარეს ყოვლისა, თავისი მხედველობითი დაკვირვების საგნად აქცევს ფერად ფიგურებიან ფურცელს, ხოლო რუხს ძველებურად უყურადღებოდ ეპყრობა.

როგორ ხდება ეს გარდატეხა, როდის იღვიძებს ჰერეტითი ინტერესი ხელახლა ბავში?

როგორც 25-ე ცხრილიდან ჩანს, 9-თვის ბავშვს მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში აინტერესებს მიწოდებული მასალის მხედველობითი თვისებები (20%) და იგი მას მხოლოდ ხელში სათამაშოდ იყენებს. სამაგიეროდ, მეორე წელში გადადგომისას მხედველობითი ინტერესი ბავშვების 60%-ს უჩნდება; შემდეგ იგი ვითარდება და 1,3-ის ყველა შემოწმებული ბავში (100%) მიწოდებულ მუ-

ყაოს ფურცელს მხოლოდ მხედველობითი დაკვირვების საგნად აქცევნ.

ცხრილი 25

ხ ნ ვ ა ნ ე ბ ა	უმთავრესად ხელით ეგება	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 მიმდინარეობაში აინტერესებდა, თუ სხვას რასმე? ცდებიდან გამოიჩევა, რომ დაკვირვების საგნად ბავშვი მხოლოდ ფერადფიგურებიან ფურცელს აქცევს, მაშინ როდესაც რუხ ფურცელს იავე 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 მარტო ფერი იწვევდეს, როგორც ასეთი, მაშინ რუხსაც იგივე რეაქცია უნდა გამოეწვია. ეს რომ ასეა, ჩქიდანაც 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 ჰვრეტის მთავარ ინტერესს.

მაგრამ მაინც რაა რომ ახლა ბავშვის ყურადღებას იწვევს? ფერადფიგურებიანი მუყაოს ფურცლისათვის ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი სხვადასხვა ფერების და სხვადასხვა ფორმის ფიგურებს შეიცავს, მაშინ როდესაც მეორე გამოიზიანებელს ყოველმხრივ ერთფეროვნება ახასიათებს. ეს გარემოება შესაძლებლობას ქმნის, როგორც ფიქრობს ჰეტერი, 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 — ფე-

რი და სინათლე — წარმოადგენდნენ ბავშვის ყურადღების საგანს, ახლა, მეორე წლიდან დაწყებული, მდგომარეობა იცვლება და ბავშვს ოპტიკურ რომელობათა ნაცვლად მათი ურთიერთმიმართება იტაცებს. უეჭველია, ამ შემთხვევაში მხედველობის, 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 არა მარტო თან ერთვის, არამედ წარმართავს კიდევც.

ამგვარად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჰერეტას, რომელიც მეორე წლიდან ხელახლა იჩენს თავს ბავშვის დამოკიდებულებაში ობიექტური ღინამდვილის მიმართ, უმთავრესად მხედველობასთან დაკავშირებული ინტელექტუალური ფუნქციების მოქმედება უდევს 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 რიგში ამ მდგომარეობის შეცვლა უნდა მოყვეს თან. და მართლაც, ძალიან მალე ეს ცვლილება განსაკუთრებით მკაფიოდ ერთ დამახასიათებელ ფაქტში იჩენს თავს: ჩვენი პერიოდის ბავშვს არაჩვეულებრივ ძლიერი ინტერესი უჩნდება სურათების თვალიერებისა. 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 თვალიერების ფაქტი უეჭველპყოფს, რომ ბავშვს მხოლოდ ფენომენალური მოცემულობა როდი აინტერესებს, არამედ, განსაკუთრებით, ისიც, რასაც ეს უკანასკნელი გამოხატავს, რაც მის მნიშვნელობას შეადგენს.

ამრიგად, აზრის ცნობიერების გავლენა ბავშვის რეცეპტორული ფუნქციების მუშაობაშიც იჩენს თავს: ბავშვის ყურადღების მიპყრობას სწორედ ის იწვევს, რასაც მხოლოდ თავისი მნიშვნელო-

ბით აქვს ფასი, სახელდობრ, სურათი, რომელიც, როგორც ცნობი-
ლია, სრულიად მოკლებულია ყოველგვარ ინტერესს იმისთვის,
ვისაც ამ მნიშვნელობის დანახვა არ შეუძლია, მაგ., ცხოველისათვის.

იბადება საკითხი, რა დროიდან უჩნდება ბავშვს სურათის ცნო-
ბის, მისი მნიშვნელობის დანახვის უნარი?

3. ამ საკითხის გამორკვევის მიზნით, ჰეცერმა ბავშვს ორი გან-
სხვავებული მუყაოს ფურცელი მიაწოდა ერთი მეორის შემდეგ
(1,0—2,0): ერთი სურათიანი იყო (ქალის ან ფინჯანის სურათი), ხო-
ლო მეორე იმავე სურათის ცალკე ურთიერთში არეულ ნაწილებს
შეიცავდა და, მაშასადამე, უაზრო ნახატს წარმოადგენდა. სურათი
ბავშვს ხელში ეძლეოდა და ყველა რეაქცია, რომლებსაც იგი ერთი
წუთის განმავლობაში იძლეოდა, ოქმში იწერებოდა. ცდა დასრუ-
ლებულად ითვლებოდა, თუ ბავშვი თითონ დაასახელებდა სურათს,
თუ არა და ექსპერიმენტატორი თითონ ჰკითხავდა: „რა არის ეს?“.
იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვი სწორ პასუხს იძლეოდა, ამოცანა
გადაწყვეტილად ითვლებოდა, ე. ი. იგულისხმებოდა, რომ ბავშვს
სურათის მნიშვნელობა ესმოდა.

აღმოჩნდა, რომ ბავშვები სრულიად განსხვავებულ რეაქცი-
ებს იძლევიან იმის მიხედვით, ესმით მათ, რომ სურათზე რაღაც
არის დახატული, რომ იგი რაღაცას ნიშნავს, თუ არა. როდესაც
ბავშვს სურათის მნიშვნელობის გაგების უნარი არა აქვს, იგი ორი-
ვე ფურცელს ერთნაირად ეპყრობა: მისთვის აზრიანსა და უაზროს
შორის არავითარი განსხვავება არ არსებობს, მიტომ რომ აზრის
მან ჯერ კიდევ არაფერი იცის. მაგრამ არის მეორე ტიპის რეაქ-
ციებიც: აზრიან ფურცელს ბავშვი გაცილებით უფრო დიდხანს
ათვალიერებს, ვიდრე უაზროს; როდესაც ორივე ფურცელს ერთ-
დროულად 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 წელიწადნახე-
ვარზე ადრე ძალიან მცირე პროცენტი ახერხებს (ცხრილი 26).

ცხრილი 26

ხ ნ ო ვ ა ნ ე ბ ა	ვერ იცენეს	იცენეს	ჯ ა მ ი
1,3—1,5	90	10	100
1,6—1,8	60	40	100
1,9—1,11	20	80	100

სამავიეროდ, ორწლიანებისათვის ეს საქმე არავითარ სიძნელეს არ
წარმოადგენს.

მაგრამ სურათის მნიშვნელობა ბევრნაირია: სურათი რაიმე საგანს გამოხატავს, რაიმე მოქმედებას და დამოკიდებულებას საგანთა ან მოქმედებათა შორის. იბადება საკითხი: ყველაფერს ამათ ერთდროულად წვდება ბავშვი, თუ ამ მხრივ მისი განვითარება განსაზღვრული თანმიმდევრობით წარმოება? ბინესა და განსაკუთრებით შტერნის გამოკვლევათა მიხედვით, შეიძლება გამოარკვეულად ჩაითვალოს, რომ სურათის მნიშვნელობის გაგებაში ბავშვი რამდენიმე ცალკე საფეხურს განვლის³⁵.

ა) როდესაც ბავშვი სურათს იღებს ხელში, მისი ყურადღება უწინარეს ყოვლისა, ცალკე საგნებისაკენ მიიმართება, რომელიც იქნა დახატული. მას მხოლოდ მათი ცნობა აინტერესებს და მისთვის სურათის მთელი მნიშვნელობა ამით ამოიწურება:

2,8 ქალი. ბავშვი ჩემთან შემოდის ოთახში. დაუწყე საუბარი. ამ დროს მისთვის შეუმჩნევლად მაგიდაზე სურათებიანი წიგნი გაეშალე. დაინახა თუ არა, დაიწყო სიცილი. მოკიდა ხელი წიგნს: „აი, პეპელა“, ამბობს ყდაზე დართული სურათის შესახებ. „აი, წითელი პეპელაი. აი, კიდეე პეპელა და წიწილაი. სულ პეპელა და პეპელა. ის ბეკეკა არის (ბაყაყი იყო დახატული)... აი, კიდეე პეპელაი. ის დალალია (ბოლოკის შესახებ ამბობს).. ბაყაყის სურათს ვერ ხედავს: „ბეკეკა სანდ არის? გიჟმა ქალმა შექამა?...“ უი ჩიტი — აი... „პეპელა, ეს არ არის“. გარბის და დედას აჩვენებს სურათს: „აი პეპელა. აი ტრედი“.

მეორე ბავშვი: „ეს მამალი. ეს პამიდორი... უი ვაშლი. ისეე 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, უეჭველია, 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, როგორისაც ნამდვილად მოცემულს: უეჭველია, სურათისა და უშუალოდ მოცემულის ცნობიერების დიფერენციაცია ჯერ კიდევ არ აქვს მას საბოლოოდ ჩამოყალიბებული. ბავშვის განვითარების ამ ხანას შტერნი ს უ ბ ს ტ ა ნ ც ი ი ს 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 პერიოდ-

დის 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: ახლა იგი თავისი ყურადღების მთავარ საგნად დახატულ ობიექტებთან დაკავშირებულ მოქმედებებს აქცევს; ხოლო რაც შეეხება თვით საგნების უბრალო დასახელებას, ე. ი. იმას, რაც პირველი პერიოდის მთავარ ამოცანას შეადგენდა, ახლა ეს გაცილებით ნაკლებ აინტერესებს მას.

ეთერი (2,6). სურათებს ათვალიერებს: კაცი... ცქენი... კელიც ალი. ეს ტირის, ეს კონის... აი ძალი... ეთიკო ლო ზის სკამზე... აი ფისოს ბიწი... ვისი ფისოა? ამის... ბიწის... ამან სეასინა ფისო... ქალს უწილამს... აი ქალი ალ სეესინა... აი ტილის... კონის... 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 მახულავს, იმიტომ ლო მე გოგო ალა ვალ... ეს კი გოგოა (მამ ყურადღებას აქცევს, რომ სურათზე ბავშვს ქული არ ხურავს)... ეს წაქვეულა... ეს ქალი ლო უბელავს ისაა... ხელი პილთან მიიტანა (მტირალზე)... ეს ჩემად ალი. ეს გახა ჯოხით დადის.

ამ მეორე პერიოდს შტერნი მოქმედების (აქციის) ხანას უწოდებს. მაგრამ აქაც, ისე როგორც პირველ პერიოდშიც, ბავშვი მხოლოდ ცალკე ერთეულ საგნებსა და მათ ერთეულ მდგომარეობას ასახელებს. იმ აზრის წვდომა, რომელიც ამ ერთეული მომენტების მთლიანს უდევს 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 ბიჭი ასხამს წყალს. მერე როგორ გამოსულა ყვავილები. მერე პატარა ბავშვის ვედრო აქვს... (ამ დროს ბავშვის ყურადღებას ბარომეტრი იპყრობს). „მამიდა, ეს... რისთვის არის? შეხე, როგორ დაკეტილია კარები. ამ ბავშვმა დაკეტა. შეხე, შეხე! „თოვლი არ მოსულაო და ყვავილებიაო“, 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 ბიჭი ყავს ხელში“...

(...სურათი: „ჭუ-ჭუ ჭუ-ჭუ წიწილებო“): თვითონ იწყებს ლაპარაკს: „დედა, უყურე კუჭულები. აი ქათამი, კი, პაწია შეილები, წიწილები; არ იცი შენ, ბე-

ბიას ყავს ასეთი (უცქერის)... კენკავენ... აი იმ გოგომ დაუყარა (დახელა ქვემოთ და დაინახა სურათზე ცული და შეშა): აი, ამ შეშას აპობდა ამ ნაჩახით და წუწულებმა, მსიო, უთხრეს, და ახლა უყრის იმას... ეეე... საკენეს“.

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 ათვალეერებს, იგი ამავე დროს ხმამაღლა აღწერს მას — ჩუმად სურათიანი წიგნის გადაფურცვლა და მისი მარტოოდენ ჰერეტა მის ძალებს აღემატება. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ენას აქაც, ისე როგორც სხვა შემთხვევაშიც, ის ინიშვნელობა აქვს, რომ იგი სურათის აზრის ობიექტივაციას და, მაშასადამე, მის წვდომას აადვილებს. ამიტომ გასაგებია, ენის განვითარების ეტაპი სურათის ცნობის განვითარების ეტაპზე უნდა ახდენდეს გავლენას. და მართლაც, შენიშნულია, რომ არახელსაყრელს სოციალურ გარემოში მოზარდი ბავშვები სწორედ იმდენადვე არიან ჩამორჩენილნი სურათის ცნობაში, რამდენადაც მეტყველების განვითარებაში³⁶. მეორე მხრივ, ბავშვის სოციალურ გარემოზე ისიც არის დამოკიდებული, თუ რამდენად ადრე ეცნობა იგი სურათს და რამდენად ხშირად უზღდება მასთან საქმის დაჭერა. უეჭველია, გარემოს დანხარებას აქ დიდი მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს: იგი საგრძნობლად აჩქარებს განვითარების ტემპს. ამიტომ არ უნდა გაგვიკვირდეს, თუ ჩვენს პერიოდში ზოგჯერ ისეთ ბავშვსაც შევხვდებით, რომელიც „სუბსტანციის ხანას“ ჯერ კიდევ ვერ გასცილებია

~~X~~ ამრიგად, მეორე პერიოდში ჰერეტის ინტერესის განახლება 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 ადამიანურ 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 ათვალეერებს: 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 საძებნელად მიმართავს. თავისთავად იგულისხმება, ინტენსიური

ვარჯიში ამ ფუნქციისათვისაც 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 ბავშვისათვის მოსაწყენი, რომ იგი მისი მოძრაობის დაუშრეტელ 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 სინამდვილისა-კენ არის მიმართული: ადამიანებისა და ცხოველებისაკენ და ნაწილობრივ აგრეთვე—ცოტა უფრო გვიან—იმისკენაც, რაც ადამიანის ხელიდან გამოდის. ამიტომაც, რომ 2—3 წლის ბავშვი ათეული წუთის განმავლობაში ფანჯარასთან დგას და ყველაფერს, რაც გარეთ ხდება, გაფაციცებით ადევნებს თვალყურს. ისე, როგორც სურათების დათვალიერებისას, იგი აქაც ხმამაღლა აღნიშნავს, რასაც ხედავს: ენა მას აქაც აღქმის შინაარსის გასაობიექტურებლად ეხმარება.

ა ლ ი კ ო (2,4+27) ფანჯარასთან დგას... მეზოვე ქუჩას ჰკვირს. „ოდოლინი“ — ლას შობა? კითხულობს და პასუხს თვითონვე იძლევა: „ტალახს უშობს“. „ლას შობა კაცი?“ ხელახლა კითხულობს, „სად წავიდა პაპა?“ ლა ვნახე მე? ეგეკ ვინ აღის? აგელ კიდევ პაპა მოდის (გვიჩვენებს წვერებიან გამვლელს — პაპას მღვდელს ეძახის)... „აგელ მუშები მოდიან კულტნებით... ბებია დაუწუნებლობს... ეე, ოდელია!“ მიგვითითებს პორტფელიან კაცზე. „ოდელიას“ პორტფელს უწოდებს... „იაშვიკი, ვაშლები“ (მიგვითითებს ეტლზე, რომელიც ხის ყუთებითაა დატვირთული. უცბად ჩამოხტება ფანჯრიდან. სულ ათი წუთი იდგა ფანჯარაზე).

ბავშვს გარკვეული ინტერესი აქვს განსაკუთრებით ადამიანის მიმართ: ვინ რას აკეთებს, ვინ როგორ იქცევა, აი, რა იპყრობს ეხლა მის გულისყურს. 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 ბავშვისათვისაც გარკვეული აზრის გამომხატველია, რაიმე შინაგანი განცდის და არ განისაზღვრება იმით, რაც უშუალოდაა მოცემული. აზრმდებლობის აქტი ადამიანზე ვრცელდება და ბავშვი მისი ქცევის გაგების ძალას იძენს. ჩვენ უკ-

ვე გვექონდა შემთხვევა აღგვენიშნა ეს, როდესაც ენის განვითარების შესახებ ვლაპარაკობდით. მაშინ ჩვენ ვხედავთ, რომ შთაგრძობის პირველი გამომხატველი სიტყვები ბავშვს უკვე 1,4-ში შეიძლება გაუჩნდეს³⁷. მესამე წელში კი ეს ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა.

ეთერ (2,2). „ფეჩი გტკივა... საწკალი... ალაფელია“... მეუბნება, როდესაც მხედავს, რომ ცოტა ვკოკობ. ათვლიერებს სურათს: (ბაბუა კალათით საჩუქარს აძლევს პატარა გოგონას) რაა. (შიან) პატალა ეთერის ვაშლი უნდა, კაპეტი, კისელი, კაკალი, მულაბა...

ცილა (2,8) თამაშობს... კინლამ გადმოვარდა სკამიდან. დედა ეუბნება: როგორ შემაშინე“... „შეგაშინე“. ეუბნება შეწუხებული ბავშვი და დედას თანავრძნობით თვალეში შეჩერდება.

ამის შემდეგ გასაგები ხდება, თუ რადაა, რომ ბავშვი ასეთი ინტერესით ისწრაფვის გარეთ, სადაც ადამიანები ეგულება, ფანჯარისაკენ, საიდანაც მრავალი ქუჩის სურათი მოჩანს.

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 გრძობები სდევს თან, რომელნიც ბავშვის მისწრაფებათა სუბიექტურ იმპულსად იქცევიან.

მაგრამ ბავშვი არა მარტო აზრის ცნობიერების ამოქმედებისათვის ესწრაფვის სანახაობას: მას საგანთა და მოძრაობათა ურთიერთდამოკიდებულებაც აინტერესებს. მამასადამე, 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 გვექონდა საუბარი. როგორც ვიცით, 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, „ინტრედუფუზიურია“ (ფოლკელტი). ახლა ამ მხრივ მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება და ობიექტური შინაარსი თანდათანობით ყალიბდება. ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდ როლს სიტყვა ასრულებს, რომელიც, აზრმდებლობის 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 თავისაქვე მიიწევს. ამ ცდას ოთხჯერ ვიმეორებ: მეორეჯერ და მესამეჯერ ბავშვი ისევ ყდას კიდებს ხელს საათის ნაცვლად. მხოლოდ მეოთხეჯერ საათს სტაცებს ხელს. იგივე ბავშვი: ვაწოდებ ასანთის კოლოფს (რაც მას ძალიან უყვარს). სიამოვნებით სტაცებს ხელს. უკანვე ვართმევ, ვღებ წიგნზე და ისე ვაწოდებ: ხელს სტაცებს ასანთს. ეს ცდა სამჯერ გამეორდა; სამივეჯერ ერთი და იგივე შედეგი.

ქალი 0,8. ვაწოდებ პატარა დედოფალს. მართმევს, მიაქვს პირში. ვართმევ ძალით: გაკვირვებით მიყურებს, ხელები გამომშვრილი აქვს, თითქოს უნდა წაიღოს. „ჰა“, ვეუბნები, ვღებ რვეულზე და ვაწოდებ. ხელს სტაცებს მთლიანად რვეულს და მიაქვს პირში. ეს ცდა ხუთჯერ იქნა გამეორებული და შედეგი ყოველთვის ერთი და იგივე იყო. ანალოგიური ცდები განმეორებულ იქნა: 1) დედოფალა ქულზე, 2) ქალადი ქულზე, 3) გასაღები რვეულზე. შედეგი ყველგან ერთნაირი აღმოჩნდა.

რვა თვის ბავშვის აღქმა, როგორც ამ დაკავშირებიდან ჩანს, იმდენად დიფუზიური 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 დიფუზიური შინაარსის ჩანს, მაგრამ, როგორც ეტყობა, მას უკვე გადალახული 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. ზრდადასრულებული 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 ბუკისებებია, რომელთაც აღქმული ობიექტის არსებით თვისებებზედ

ვთვლით, და ყოველგან, სადაც მათ შევხვდებით, ვგულისხმობთ, რომ საქმე იმავე ობიექტთან გვაქვს. უამცენტროდ აღქმათა შინა-
არსის 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 შეუძლებელი 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)³⁸.

ორი-სამი წლის ბავშვის აღქმას ეს თვისებები ჯერ კიდევ არ აქვს საკმარის 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 მივიღეთ³⁹.

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 დაჯგუფოს.

სამი-ოთხი წლის ბავშვები ხშირად ასე აჯგუფებენ; ისინი მხედველობაში ღებულობენ მხოლოდ ერთ თვისებას, ჩვეულებრივ, ფერს და ჯგუფებს მისი მიხედვით ადგენენ. ამნაირად ისინი იმდენ ჯგუფს ქმნიან, რამდენი განსხვავებული ფერის ფიგურებიც ხვდებათ. ამგვარად, ბავშვები მხოლოდ ფერით განსხვავებულ ჯგუფებს ქმნიან. რომ მისცეს ახლა 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 ფიგურა 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 ახლა ყველა ეს ფიგურა ფორმის ან სიდიდის, 16. დ. უზნაძე

ან ორივე ნიშნის მიხედვით გაანაწილოს: სამკუთხედები ერთად მოათავსოს, ოთხკუთხედები ერთად და ა. შ. მაგრამ ბავშვი ამას ვერ ახერხებს: იგი სრულიად უძლურია წითელი ფიგურა ისეთ ჭგუფში მოათავსოს, რომელშიც სხვა ფერის, მაგრამ იმავე ფორმის, ფიგურაც იმყოფება.

რით აიხსნება ეს გარემოება? უეჭველია, ბავშვი მხოლოდ ერთი გარკვეული ასპექტით, სახელდობრ, ფერის ასპექტით სპერეტს მის წინ მდებარე ფიგურებს და ამიტომ თითოეული მათგანი მხოლოდ ამ ერთი თვისების, სახელდობრ, ფერის საშუალებით არის მის ცნობიერებაში წარმოდგენილი. ხოლო რაკი ეს ასეა, რაკი ბავშვის აღქმაში მხოლოდ ეს თვისებაა, რაც მთლიანს წარმოადგენს, გასაგებია, რომ მისთვის სრულიად შეუძლებელია, მაგალითად, წითელი ფიგურა სხვა ფერის, მაგრამ ამავე ფორმის ჭგუფში მოათავსოს: ბავშვი ვერ ხედავს იმას, რაც საერთოა მათ შორის, სახელდობრ, ფორმას.

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის აღქმისათვის ჯერ კიდევ დიფუზიურობაა დამახასიათებელი. რაც, უწინარეს ყოვლისა, მისი შინაარსის გაუნაწევრებლობის სახით იჩენს თავს (ფოლკელტის ინტერდიფუზიურობა). 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 ზრდადასრულებული ადამიანის ქცევის სპეციფიკური ფორმის, სახელდობრ, შრომის ელემენტარულ სახეთ შეიცავს 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 რისლაც ახლის გაკეთებას ცდილობს. უეჭველია, რომ ბავშვის აზროვნებისა და შეგნებული მიზანდასახულობის უნარის თავისებურებათა ცოდნა განსაკუთრებით ქცევის ამ მნიშვნელოვანი ფორმის გაგების წინამძღვრად უნდა ჩაითვალოს. ამიტომ, სანამ ბავშვის ქცევის ამ ფორმის (ელემენტარული შემოქმედების) შესწავლაზე გადავიდოდეთ, საჭიროა წინასწარ მისი აზროვნებისა და ნებელობის თავისებურებანი გავითვალისწინოთ.

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 იმდენად შორისაა, რომ იგი ამას ვერ ახერხებს. როგორ გამოდის 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 მიზანშეწონილი ქცევის შესაძლებლობას აძლევს მას. ასეთ აზროვნებას, ე. ი. აზროვნებას, რომელიც გონიერი ქცევის სახით იჩენს თავს, პ რ ა კ ტ ი კ უ ლ ი აზროვნება ეწოდება. მაგრამ შეიძლება მან სიტყვიერი გამოხატულებაც მიიღოს, შეიძლება მეტყველების გარკვეული ფორმების სახითაც გამოვლინდეს, სანამ ქცევაზე რაიმე ზეგავლენას მოახდენდეს. მაშინ ე. წ. ს ი ტ ყ ვ ი ე რ - ლ ო გ ი - კ უ რ აზროვნებასთან გვექნება საქმე⁴⁰.

პრაქტიკული აზროვნების დასაწყისი უკვე პირველი წლის ბოლო თვეებში შეიძლება დადასტურდეს. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი დამახასიათებელი იყოს ამ ხნოვნების 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 მოთხოვნების დაკმაყოფილებისათვის დიდები ზრუნავენ. ამიტომაც, რომ ამ ფუნქციას ბავშვი, ჩვეულებრივ, მხოლოდ საგანგებოდ მოწყობილს ექსპერიმენტულ პირობებში გამოავლენს. სამაგიეროდ, ყოველდღიურ ცხოვრებაში ქეთს რასმე მხოლოდ გამონაკლისის სახით ვხვდებით.

მეორე პერიოდში მდგომარეობა სავარძობლად იცვლება. ბავშვს ახლა 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 თამაში-

სა ე. წ. ილუზიის თამაში, რამდენადაც მასში ყოველთვის რაიმე აზრი იგულისხმება, უკვე თავისთავად აზროვნების აქტის უშუალო პროდუქტს წარმოადგენს და, გარდა ამისა, ხშირად მასში ისეთი სიტუაციებიც იჩენს თავს, რომ მათ დასაძლევად ზოგჯერ საკმაოდ რთული აზროვნების აქტების შესრულება ხდება აუცილებელი. ამიტომ გასაგებია, 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 რომელსავე ისეთ საშუალებაზე შეჩერდეს, რომელიც მას დახმარებას გაუწევდა, იგი ყველაზე უფრო მარტივსა და იოლ იარაღს, სახელდობრ, თავის ენას მიმართავს, რომლის საშუალებითაც იგი მახლობლებს აგებინებს თუ რა ესაჭიროება მას.

საშა (2,9) ჩემს ოთახში შემობრბის. მიდის ჩემი დის ოთახის კართან და ცდილობს გააღოს კარი, რომელიც ჩანგლით არის გადაჩაჭული. „ჰუ, ეს ლაა?“ იძახის გაკვირვებით და ზევით იყურება. დანახვა, რითაც არის დაკეტილი. დგება თითის წვერებზე, ცდილობს მიწედეს და ჩანგალი გააღოს. ვერ სწვდება. მომიბრუნდება და მეუბნება: „გააგე“. მე ვუბასუხებ: „შენ თითონ გააღე“. „ველა, ველ გააგე“. აქეთ-იქით იყურება, შუბლს შეიკრავს. ტუჩებს წინ წევს, ტირილს აპირებს. „საშა, სკამი მიუდგა და გააღე“ — ვაძლევ რჩევას. საწერი ხაგიდის სკამს მძიმედ მიათრევს კარებისაკენ. გზა და გზა ჩერდება. ისვენებს და კვლავ მიათრევს. მიადგა კარებს სკამი, აფოფხდა ზედ და თავმომწონედ მიყურებს: „აი მე აქა“ ეხლა ცდილობს ჩანგალი ასწიოს, დიდხანს წვალობს (2 წუთს), ვერ აღებს. ყვირის: „გააგე“. მე ყურადღებას არ ვაქცევ. ხელავს ჩემს დას იქვე შუშაბანდში. ეხლა უკვე მას მიმართავს: „მაკაკა, გააგე, მაკაკო, გააგე!“ ყვირის რაც ძალი და ღონე აქვს. არ დაწყენარდა, სანამ ჩემმა დამ თხოვნა არ შეუსრულა. საშა კმაყოფილი ჩამოდის სკამიდან და თან ამბობს: „მაკაკა კაქია“.

თავისთავად იგულისხმება. ესეც ერთგვარი აქტია აზროვნებისა: იმის მიხვედრა, რომ მეტყველება საშუალებად გამოიყენო იმ მიზნებათვის, რომელიც უნდა განხორციელდებულ 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 აქ-

ტით მონახოს მდგომარეობიდან გამოსვლის მიზანშეწონილი საშუალება; იგი იმ ხერხებს იყენებს, რომელიც ან თვითონ 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 შესაწავლად 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, მალა 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 ჭაინტერესო იქნებოდა სწორედ ასეთი შემთხვევების განვითარებისათვის გვედევნებია თვალყური.

სანამ ექსპერიმენტული შედეგების განხილვას შევუდგებოდეთ, არ იქნება ინტერესს მოკლებული, — ჯერ ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრების დაკვირვებას მივმართოთ. ასეთი მასალის მიხედვით, ირკვევა, რომ ხშირია შემთხვევები, რომ 2—3 წლის ბავშვი ზოგიერთი ამოცანის წარმატებით გადაჭრას საკუთარი ძალებით ახერხებს. ზოგჯერ იგი სრულიად დამოუკიდებლად საკმაოდ ორიგინალურ მიმართებებს აწვსებს მოცემულ საგანთა და მოვლენათა შორის და, ამგვარად, შექმნილი სიტუაციიდან ზოგჯერ მოულოდნელ გამოსავალს პოულობს!

ალიკო (2,0+9). „ჩიბაბა (ლურსმანი) მომეცი“. დიდდა აძლევს პატარა ფიცარის ნაჭერს, რომელზეც რამდენიმე ლურსმანია დაკედებული: „აი, ამით ითამაშე. გენაცვალე!“ ეუბნება იგი ბავშვს. ალიკო გამოართმევს გამოიქცევა ჩვენსკენ: აქვე მაგონდა დგას, რომელზეც ჩემი ფანქარი დევს. შეხედავს. ხელს დააუღებს ფანქარს, გადადგამს უკან ნაბიჯს. ფანქარი ხელიდან გაუვარდება და შორს გა-

გორდება... ბავშვი დაწვება და ფანქრისაკენ იწევა; მისი აღება უნდა. მაგრამ ვერ წვდება ხელით. მაშინ ხელში რომ ფიცარი აქვს, მარჯვენაში იღებს და მას მონხმარს ფანქრის მოსაწევა...

შეუძლებელია ბავშვის სოციალურ გამოცდილებაში ფიცარი ფანქრის გამოსაწევად 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 დაეინებოთ 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 ჩგუფია ბავშვებისა, რომელსაც ჭერ კიდევ არა აქვს უნარი გონების თვალთ დინახოს. რომ მიმართება მოცემულ საგანთა ან მოვლენათა შორის არ არსებობს (უმიმართებობა), მიუხედავად იმისა, რომ ფაქტი უმიმართებობისა თვალაჩინოდაა მოცემული.

ახლა ვნახოთ, რას გვეუბნება ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების განვითარების შესახებ მისი ექსპერიმენტულ პირობებში შესწავლა.

ჩვენ ვფიქრობთ, ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების დონის ნათელსაყოფად განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა იმის გამოკვევას უნდა ჰქონდეს, თუ რამდენად სწრაფად შეუძლია ბავშვს, მოცემული 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 მოიმარჯვოს. 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 საინტერე-

სო) ჩანს. ბავშვს ამოცანა ეძლევა: თუ მოახერხებს და გამოიღებს, შოკოლადი მისი იქნება. სიტუაცია ბავშვს 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 ახლა თავისი განწყობა უნდა შესცვალოს და სხვა რომელსამე ხერხს მიმართოს. კალათს ნაჭკრეტები აქვს და, მაშასადამე, ბავშვმა მისი გამოყენების იმპულსი უნდა იგრძნოს: ნაჭკრეტში ხელი შეჰყოს და შოკოლადის გამოღება სცადოს. მაგრამ ყველაფერი ეს ისეა მოწყობილი, რომ ამ გზით მიზნის მიღწევა ძლიერ გაძნელებულია. ახლა 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. ნაჭკრეტიდან 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)

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

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 აზროვნების დაბალ დონეს ამტკიცებს: შოკოლადის გამოღების განწყობის ნიადაგზე კალათის ნაჭვრეტი და შოკოლადი თავისთავად უკავშირდება ურთიერთს. საგულისხმოა, რომ 3—4 წლის ბავშვებიდან ამ გზას სამიოდენზე მეტი აღარ მიმართავს. მაშ, განვითარება ძლიერ თვალსაჩინო ტემპით მიდის წინ. საინტერესოა 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 მიზანშეწონილი ქცევის ფორმას მიმართავს და ამ მხრივ ისინი იმდენად შორს მიდიან, რომ წინასწარ სხვა ხერხების უნაყოფო გამოყენება მათ არ სჭირდებათ. ამიტომაც რომ III ხერხს მარტო 8% სცდის. დასასრულ, 2—3-წლიანებიდან მხოლოდ 30% აგნებს თავიდანვე სწორ გზას. მაშასადამე, ისინი თავის 3—4 წლის ამხანაგებთან შედარებით ორჯერ მეტად ჩამორჩენილი არიან (33% 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, მეორე მხრივ, ისეთზე გადადის, რომელიც უფრო დანაწევრებულია და ამიტომ თუმცა დაშორებულს. 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.

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 გაეთვალისწინებია⁴¹.

მაგრამ აზროვნების ოპერაციების ცნობიერად გათვალისწინება მხოლოდ მაშინაა საჭირო, როდესაც სუბიექტი სიტუაციის სირთულის გამო მიზანს ვერ აღწევს და, ამრიგად, კლასარედის სიტყვა რომ ვინმართ, ერთგვარი „დეაბტაციის“ (შეუგუებლობის) მდგომარეობაში ვარდება⁴². პიაჟეს 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 საბითაც საკმარისნი იყვნენ, ახლა ცნობიერების დონეზე უნდა იქნენ აყვანილნი და სიტყვიერად გამოთქმულნი, რათა სხვებისათვისაც მისაღები და გასაგები შეიქმნენ⁴³.

ჩვენი პერიოდის ბავშვს კი არც იმდენად რთულ სიტუაციაში უხდება ცხოვრება, რომ მისდამი შეგუება განსაკუთრებულ სიძნელეს წარმოადგენდეს და არც ისეთს-სოციალურ გარემოში, რომ მასთან შესაგუებლად თავისი აზროვნების ოპერაციების შეგნებულნი გათვალისწინება საჭიროდებოდეს. ამიტომ არსებითად ორი-სამი წლის ბავშვის ლოგიკური აზროვნების შესახებ ლაპარაკი ნაადრევად უნდა ჩათვლილიყო.

მაგრამ არის მაინც ზოგჯერ ისეთი შემთხვევები, რომ ბავშვი საგანგებოდ ამოცანის წინაშე დგება, რომელიც მას თითქოს ლოგიკური აზროვნების ფუნქციების ამოქმედებას ავალებს. ბავშვის ქცე-

ვის 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?

ზრდადარსებულ 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 სახელსადები ობიექტი იწვევს.

როგორ უნდა გვესმოდეს ეს? ვთქვათ, ბავშვი რისამე სახელს გკითხავთ. უეჭველია, მასზე გარკვეულმა ობიექტმა იმოქმედა და სათანადო შთაბეჭდილება მოახდინა. ეს შთაბეჭდილება მის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში გარკვეულ მოდიფიკაციას ქმნის. 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 შინა-

არსს 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.

ვ. შტერნი ერთს საინტერესო დაკვირვებას მოგვითხრობს: 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: „მიტომ რომ კბილები არა აქვს“.

უქვევლია, 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 განაწილების უნარი არა აქვს, სიცილი მისთვის ამ ერთი ნიშნით აღბეჭდილ ფენომენად იქცევა. რასაკვირველია, შესაძლოა მეორე შემთხვევაში ამავე სიტყვამ მასში სხვა შთაბეჭდილება აღძრას; მაგრამ ამას მაშინ ექნება ადგილი, როცა სიცილი სხვა რომელიმე მხრით მოახდენს მასზე შთაბეჭდილებას.

ამავე შედეგს იძლევა ბავშვის ცნების ექსპერიმენტული გამოკვლევაც⁴⁴.

ბავშვს ეძლევა სხვადასხვა მუყაოს ფიგურები. რომელნიც ურთიერთისაგან განსხვავდებიან ფერით, ფორმით, სიდიდით, ფერებისა და მათზე დასმული წერტილების რიცხვით. ამ ფიგურათა შორის ჩვეულებრივი საგნებიც ურევია, მაგალითად, კოლოფი, სპილენძის ფული, ღილი და სხვ., რომელიც ფორმით, ფერით, სიდიდითა და ფერების რიცხვით: რომელიმე ფიგურას უახლოვდება. ცდისპირს ამოცანა ეძლევა:

I. ფიგურათა მთელი მრავალსაზიანობა ოთხად დააჯგუფოს; მაშასადამე, იხელმძღვანელოს ერთდროულად ყველა იმ ნიშნით, რომლითაც მიწოდებული ფიგურები განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, მაგალითად, დააწყოს ღილი ფერადი ოთხკუთხედები ერთად, პატარა ფერადი ოთხკუთხედები ერთად, ღილი უფერული ოთხკუთხედები ერთად და პატარა უფერული ოთხკუთხედები ერთად ანდა როგორმე სხვანაირად.

II. ჩვეულებებში არა მარტო ფიგურები, არამედ საგნებიც მოათავსოს.

III. თითოეული ჩგუფისათვის მონახოს რაიმე სახელი (ს ა ხ ე ლ დ ე ბ ი ს ც დ ე ბ ი).

IV. მიაწოდოს 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 (დ ე ფ ი ნ ი - ც ი ი ს ც დ ე ბ ი).

ამ ცდების პირველი სერიიდან გამოიკვეა, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვები, ჩვეულებრივ, მარტო ერთი ნიშნის მიხედვით ცდილობენ მოცემული მასალის დაჯგუფებას. თავისთავად იგულისხმება. ისინი მიწოდებული ამოცანების გადაჭრას 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 ჩგუფში და არა რომელსაღმე სხვაში, იგი ან სრულიად ვერავეთარ პასუხს ვერ იძლევა, ანდა გუბნებათ: „მიტომ რომ აქ სწორედ ასეთებია“. ჰაშასაღამე, მას ობიექტის ცალკე ნიშნები კი არა აქვს მხედველობაში, არამედ მთლიანი ფიგურა, რომელიც მისთვის განსაკუთრებით ერთი რომელიმე ნიშნითაა აღბეჭდილი.

ამიტომ გასაგებია, რომ ცდების მეორე სერიაში, სადაც საკითხი სახელდების ფუნქციას ეხება, უფრო ხშირად უარყოფითს შედეგებს ვღებულობთ (56%). სამ-ოთხ-წლიანი ბავშვების უმრავლესობა უძლურია სიტყვის მნიშვნელობად ორი ნიშნის კომპლექსი იგულისხმოს, მაგ., გაიგოს, რომ სიტყვა „ედეზა“ მ რ გ ვ ა ლ დ ი დ ფიგურებს ან საგნებს ნიშნავს. მართლაცდა, თუკი ბავშვისათვის 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: მაგ., რომ ეტყვი: „ამ ფიგურებში ორი ედეზა 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 ახლა გარკვეული ნიშნების მატარებელი ფიგურების პირობითი სახელის გადატანა ყველა ისეთ ობიექტზე უნდა შესძლოს, რომელნიც 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. იღურობიექტს) იგულისხმებს.

ცდის შედეგები ერთხელ კიდევ ამტკიცებენ, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვს 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 ნიშნებისაყენ მიმართავს.

განსაკუთრებით საგულისხმოა განსაზღვრების ცდის შედეგები. თუ წინა სერიებში ამოცანის სიძნელე უმთავრესად პრაქტიკული ბუნების იყო, ახლა მას უფრო ვერბალურ-ლოგიკური ხასიათი ეძლევა: ბავშვს ევალება ანგარიში მისცეს ექსპერიმენტატორს 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 „ედეზა“, რომელსაც იგი წინა ცდებში პრაქტიკულად იყენებდა, ნაცვლად იმისა, რომ ნამდვილი განსაზღვრება მოგვცეს, ე. ი. ის ნიშნები დაასახელოს, რომელიც თითოეული ცალკე სიტყვის შემთხვევაში იგულისხმება, იგი პირდაპირ მიუთითებს ცალკე ობიექტებზე და გვეუბნება: „ედეზა ყველა ასეთებიაო“.

ამრიგად, ბავშვის „ცნება“ როგორც მისი სიტყვის შინაარსი, არავითარ შემთხვევაში გარკვეულ ნიშანთა აზრს, ანდა ახ-ის ტერმინი რომ ვინმაროთ, რაიმე იღურობიექტს 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. მართლაცდა, თუ ჩვენი პერიოდის ბავშვის „ცნებას“ კონკრეტი, არადიფერენცირებული წარმოდგენა ქმნის, 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 შთაბეჭდილების მოხდენის ძალა ობიექტს სხვა რომელიმე ახალი მხრითაც შესწევს და ეს, შესაძლოა, ცნების ახალ შინაარსს დაედოს საფუძვლად.

ამისდა მიხედვით, არის შემთხვევები, რომ ბავშვი ერთისა და იმავე სიტყვის ქვეშ ორს განსხვავებული ნიშნით აღბეჭდილ შინაარსს გულისხმობს და ამიტომ ამ სიტყვას ორი განსხვავებული მნიშვნელობით ხმარობს. ამ გარემოებამ შეიძლება ადვილად აფიქრებინოს ადამიანს, 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 წინადადების 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“, „მომეცი“, — 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 გამომხატველი წინადადებები არა მარტო იმას ეხება, რაც ბავშვს უნდა ამჟამად, არამედ იმასაც, რაც მან მომავალში უნდა გააქეთოს. ამდენად ისინი მისი მომავალი ქცევის გეგმას წარმოადგენენ. გარდა ამისა, როგორც ვიცით, განსაკუთრებით ხშირად ბავშვის მეტყველება იმის გადმოცემასაც ცდილობს. რისთვისაც მას წარსულში ან აწმყოში მიუქცევია ყურადღება.

ეთერ (2,6). „ხო იცი, ეს ციტის კვეჩხია... სეწამ. ციტს დავიწოდ... და სენ მოგიტან... დაიწი მაგლა... დაიწი... გეწილოს მაგლა... წვა სხვაგან... მაგლა დაიწი... ჰო, ეგლე... ლო გიწილავს... აი, ასე დაიწილე. ვითომ კეცხი მოგტაცეს... და მე სენ კაკას აღალ მოგიტან... გაგებუტე მე სენ“.

ასეთია ერთ-ერთი შემთხვევით აღებული ნიმუში ორი წლინახევრის პატარა ქალის ნალაპარაკევისა. 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 წარმოადგენის 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. შეიძლებოდა 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 მოუპოვება, შეუძლებელია, ამ წინადადებაში მართლა ცნებათა მიმართების დაწყებასთან გვეჭონდეს საქმე. უნდა ვიფიქროთ, რომ საქმის ვითარება სულ სხვაგვარია. როდესაც ბავშვზე განსაზღვრული სიტუაცია მოქმედებს (ის ხედავს შალიკოს, რომელიც თვა-

ლებს 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 შეიძლებოდა 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 წარმოადგენს 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, აღნიშნული წინადადების შინაარსად ნამდვილი მსჯელობა ვიგულისხმოთ. იგივე უნდა ითქვას ჩვენი პერიოდის ბავშვის სხვა სახის წინადადებათა შესახებაც. ასე რომ, საზოგადოდ, შეიძლება დავასკვნათ, რომ, ჩვეულებრივ 2—4 წლის ბავშვის მეტყველება მსჯელობათა გამოთქმას არ წარმოადგენს, რომ მისთვის ნამდვილი მსჯელობის აქტი ჯერ კიდევ უცხო მოვლენად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ შეუძველია, რომ 2—4 წლის ბავშვი არც წმინდა რეცეპტორულ არსებად უნდა ვიგულოთ — 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, ერთი მხრივ, სხვებისაგან — ჩვეულებრივ, დიდებისაგან, ზოლო, მეორე 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, რამელმაც 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, ნამდვილი 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 ქვესაკითხთა 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 ვკითხვით ახლა 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, როგორიც მისი პრაქტიკული აზროვნების წინაშეც უნდა გაჩენილიყო და, ამოცანის წარმატებით გადაჭრის შემთხვევაში, სწორადაც გადაწყვეტილიყო. რადგანაც ამჟამად საკუთარი, სპეციალურად ამ მიზნისათვის დაყენებული ცდის მასალა არ მოგვეპოვება, ჩვენ შემდეგს, პიაჟეს მიერ წარმოებულ, შეკითხვების მასალას მივმართავთ.

ბავშვს (7,6) კითხავენ: რატომ არ იძირება ნაიი წყალში?

— მიტომ, რომ იგი მსუბუქია და ნავს ნიჩბები აქვს.

—ის ნაეები, რომელთაც ნიჩბები არა აქვთ, ისინი რატომ არ იძირებიან?

—იმიტომ, რომ ისინი მსუბუქი არიან.

— დიდი გემები?

— ისინი მიტომ არ იძირებიან, რომ მძიმეები არიან.

— მაშ მძიმე საგანი 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 იაიძირება, მიტომ რომ მძიმე იქნება.

მართალია, ეს საუბარი შედარებით მოზრდილ ბავშვთან არის ნაწარმოები, მაგრამ მის ადგილას რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვი ყოფილიყო, პრინციპულად ასეთსავე შედეგს მივიღებდით. განსხვავება, უმთავრესად, ის იქნებოდა, რომ პატარა ყველა ჩვენს შეკითხვებს ვერ გაიგებდა და ვერც გარეგნულად ისე მოხდენილ პასუხებს მოგვეცემდა, როგორც 7,6-ის ბავშვი. სამაგიეროდ საკითხის გადაჭრის ხასიათი იგივე დარჩებოდა.

მართლაცდა, როგორ ჭრის ბავშვი საკითხს, თუ რატომ არ იძიება ესა თუ ის საგანი წყალში? მისი პასუხი ასეთია: ხან მიტომ არ იძირება, რომ მსუბუქია და ხან მიტომ, რომ მძიმეა, თანახმად ფორმალური ლოგიკის ძირითადი მოთხოვნილებისა, ასეთი აზრი სრულიად შეუწყნარებლად უნდა ჩაითვალოს: იგი იმდენად თვალსაჩინო შინაგან წინააღმდეგობას შეიცავს, რომ საექვოა რომელიმე მოზრდილმა ადამიანმა ასეთი რამ სერიოზულად თქვას; და ეს იმიტომ 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, თითქმის 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 რათ უნდა ეს აზროვნება. რად აზროვნებს ბავშვი, თუ მას ჰქვამარიტების გაგება არ სწავლია? რად აყენებს საკითხებს, თუ სწორი პასუხი არ აინტერესებს? ხომ სრულიად უეჭველია, რომ საკითხის დაყენების ფაქტი უკვე იმთავითვე გულისხმობს, რომ მასზე ყოველგვარი პასუხი კი არ არის შესაძლებელი, რაც მოგვეხასიათება, არამედ სრულიად გარკვეული. ეს რომ ასე არ ყოფილიყო, მაშინ არასდროს არავითარი საკითხი არ გაჩნდებოდა. მეორე მხრივ, საკმარისია ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევა, მისი მეტყველების შინაარსი, მისი და-

მოკიდებულება 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 იტყოს დიდებს წინააღმდეგობაში და ამის გამო უსაყვედურებს კიდეც მათ! ერთი სიტყვით, ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრების დაკვირვება უდავოდ ამტკიცებს, რომ მას წინააღმდეგობის შემჩნევა შეუძლია და, მაშასადამე, აზრთა წინააღმდეგობისადმი მისი ინდიფერენტობის შესახებ ლაპარაკი დაუსაბუთებლად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ როგორღა უნდა ავხსნათ მაშინ, რომ ზემომოყვანილი საუბრის დროს იგი ეგოდენ უგრძნობი აღმოჩნდა წინააღმდეგობის პრინციპისადმი? როგორ უნდა ავხსნათ ის გარემოება, რომ მისი აზრით წყალში დაძირვის მიზეზი სიმსუბუქეც არის და სიმძიმეც? უეჭველია, ბავშვმა მშვენივრად იცის, რომ ილუზიის თამაშის დროს ნავად მას ხის ნაფორტი 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-ლოგიკური აზროვნებისათვის ამ მოთხოვნისთვის 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 ვიგულისხმოთ, 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 გან-

საზღვრულ ნიშანთა ერთი და იგივე კომპლექსი უნდა ეგულისხმებოდა, 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 ცნობიერებაში გემის სიმძიმით აღბეჭდილი ცურვის წარმოდგენა იჩენს თავს; ერთი სიტყვით, გემის ცურვა მისთვის სიმძიმის ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენაა და ნავის ცურვა სიმსუბუქის ნიშნით აღბეჭდილი. ამიტომ, როდესაც მას ეკითხები, თუ რატომ არ იძირება ნავი, ის გიპასუხებს: მიტომ რომ მსუბუქია; ხოლო გემი მიტომ არ იძირება, რომ იგი მძიმეაო. „მსუბუქი“ და „მძიმე“ მისთვის განყენებულ ნიშნებად კი არ იგულისხმება, არამედ ნავისა და გემის ამ ნიშნებით აღბეჭდილ მთლიან დიფერენციურ წარმოდგენებად. მაშასადამე, მისი პასუხის ნამდვილი აზრის ადეკვატური სიტყვიერი გამოხატულება ასეთი იქნებოდა: „ნავი მიტომ არ იძირება, რომ ნავია და გემი მიტომ 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, სახელდობრ, იმას, რომ ბავშვი აქ ლოგიკური იგივეობის პრინციპით ხელმძღვანელობს 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 მიტომ არ იძირება, რომ გემია და ნავი მიტომ არ იძირება, რომ ნავია-ო, უეჭველია, მან ვერ შესძლო დამიჯობის 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, რომელნიც მის აზროვნებას იწვევენ. ასეთ შემთხვევაში იგი აღძრული ამოცანის გადაჭრას ესწრაფვის და. მაშასადამე, ისეთი პასუხის მიღებას ცდილობს, რომელიც მართლა გარკვეული შინაარსის მატარებელი იქნება, თორემ უამისოდ ამოცანა მუდამ გადაუჭრელი დაჩივბოდა და მისი აღნიშნული მისწრაფება მარად დაუკმაყოფილებელი.

მაგრამ ყველაფერი ეს ჯერ კიდევ პრაქტიკული აზროვნების არეში ხდება, ხოლო რაც შეეხება ნამდვილი ლოგიკური მსჯელობის აქტს, ამისათვის ჯერ კიდევ ერთი რამ აკლია, სახელდობრ, ცნება. მას რომ ესეც ჰქონოდა, მაშინ მის განკარგულებაში საცესებით მზამზარეული მსჯელობის აპარატი იქნებოდა. 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 შესწევდეს⁴⁵.

3. ვნახოთ ახლა, რა მდგომარეობაში აქვს ბავშვს დასკვნის უნარი? როდესაც მოცემული აზრიდან რაიმე ახალი აზრი გამოგვყავს, როდესაც ცნობილ მსჯელობათა ნიადაგზე ახალ მსჯელობას ვაგებთ, მაშინ დასკვნის ლოგიკურ აქტს ვაწარმოებთ. დასკვნა, მაშასადამე, გულისხმობს წინასწარ მოცემულ მსჯელობათ, ე. ი. წინამძღვრებს და ახალ მსჯელობას, რომელიც დასკვნის აქტითაა წანამძღვარ მსჯელობათაგან გამოყვანილი ე. წ. დანაკვს. შეუძლია თუ არა ჩვენი პერიოდის ბავშვს მოცემულ მსჯელობათაგან ახლის გამოყვანა?

დღესდღეობით ეჭვი არავის აქვს, რომ მესამე წლიდან ჰაინიკ 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.

ცილა (2,8): დასაძინებლად ემზადება. ღამის 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 გრცხვენია?“ — „მე ჯერ პატარა ვარ, როდესაც დიდი გავიზრდები, მაშინ ვაკერავ“ — „რატომ ეხლა არ გაკერავ?“ — „ჯუტუმ მითხრა, რომ პატარებს არ შეუძლიათ გაკერა“.

ცილა (2,8) ჩივის — „ჯუტუმ მითხრა, ბაბა-იაგა ხარო ბაბა-იაგა ხომ ბებერია? მე კი არ 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 ასეთსავე 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 პროგრესული მიმდინარეობა ახასიათებს, რომ მას ნაცნობი დებულებიდან ახალი დებულება გამოჰყავს, ამაში ეჭვი არაა. მაგრამ, მეორე 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 გულისხმობს, 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, — უეჭველად ზოგადი ცნების აზროვნებას გულისხმობს. განსხვავება მათ შორის ამ მხრივ მხოლოდ ისაა, რომ პირველს ეს ზოგადი ცნება მოცემულს ანუ ცნობილ მსჯელობაში აქვს მოცემული, ხოლო მეორეს ახალში ანუ დასკვნილ მსჯელობაში. ჩვენი პერიოდის ბავშვი, მაშასადამე, ვერც ინდუქციის დასკვნას მოახერხებს და ვერც დედუქციისას. მაგრამ ჩვენ ვნახავთ, რომ იგი მაინც გადადის თავის აზროვნების პროცესში ძველიდან ახალზე, მას მაინც გამოჰყავს ზოგიერთი ცნობილი დებულებიდან ახალი დებულება. ამდენად შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მას დასკვნის უნარი მაინც 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, დასკვნილშიც —

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 შტერნი „ტრანსდუქციას“ უწოდებს. და ჩვენთვის ახლა ნათელი ხდება, თუ რატომაა, რომ 2—3 წლის ბავშვის დასკვნის ჩვეულებრივ ფორმად სწორედ ტრანსდუქციას ასახელებენ⁴⁶.

ავიღოთ 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; დასკვნის: 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 პატარა ვარ. მაშასადამე, მე ჯერჯერობით 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 გვექონდეს საქმე. ასეთივე, თითქოს წმინდა დედუქციური დასკვნის მაგალითი სხვა შემთხვევაშიც გვხვდება:

ც უ ც უ (4,0). დღისით, 12 საათია. ბავშვი ოთახში თამაშობს: დგება სკამზე და ძირს ხტება. კედელზე დაკიდებულ სურათებს თავდაყირა აბრუნებს; მისჩერებია და ხარხარებს: „შეხედე, შეხედე! როგორ არიან კაცები. ეს რომ სხვამ ნახოს, რას იტყვის“, ხარხარებს. მე ვეუბნები: „იტყვის, რომ ცუტუს ჭკუა არ ჰქონიაო“. — „უკაცრავად, ვისაც ეს არა აქვს (მიჩვენებს შუბლს), ის საავადმყოფოშია“-ო, მიპასუხებს ცუტუ.

უნდა ვიგულისხმობთ, რომ ბავშვი თავის-თავს „უჭკუოდ“ მიიტომ არ თვლის, რომ იცის, რომ „უჭკუოები“ საავადმყოფოში იმყოფებიან, ის კი — საბლშია. მაშასადამე, მისი დანასკვი თითქოს უეჭველი ზოგადი დებულებიდან გამომდინარეობს, რომელსაც ბავშვი თვითონ ასე ფამოსთქვამს: „ვისაც ჭკუა არა აქვს, ის საავადმყოფოშია“ და ამიტომ იგი თითქოს დედუქციად უნდა ჩაითვალოს. ანდა ერთი კიდევ:

ი გ ი ვ ე ბ ა ე შ ვ ი ისმენს დიდების საუბარს. ბიძა მისი ლაპარაკობს: „ცხენი იმდენი ეკენებია, მე რომ შეეჩქეი ფეხიც არ დაძრა“. ცუტუ (მოგვმართავს): „იცი, იცი, მამიდა, ცხენი რატომ არ წავიდა?“ — „რატომ?“ — იმითომ, რომ დაილალა“. აქაც ძირითადი დებულება, საიდანაც ბავშვს თავისი აზრი გამოჟავს, ზოგადი ხასიათისა ჩანს: და დ ლ ი ლ ც ხ ე ნ ს სიარული არ უნდა.

შესაძლებელია, აქ მართლა დედუქციის დასკვნის შემთხვევებთან გვექონდეს 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 გამონაკლისის სახით თუ შეიძლება შეგვხვდეს, თორემ მის დამახასიათებელ მოვლენად არაავითარ შემთხვევაში არ ჩაითვლება — მით უმეტეს, რომ აქ უკვე ოთხი წლის ბავშვთან გვაქვს საქმე.

ნუთუ არაა შესაძლებელი ვიფიქროთ, რომ, მიუხედავად სიტყვიერი ფორმისა, აქაც იმავე ტრანსლუქციის აქტებთან გვაქვს საქმე! მაშინ ყველა ზემოაღნიშნული შემთხვევის ინტერპრეტაცია ასეთი იქნებოდა. მიუხედავად იმისა, რომ ყველგან წანამძღვარად თითქოს ზოგადი დებულება დასახელებული (პატარებს კერვა არ შეუძლიათ; ვისაც ჭკუა არა აქვს, ის საავადმყოფოშია; დალილ ცხენს სიარული არ უნდა...), ბავშვი ნმდვილად ყველა ამ შემთხვევაში ზოგად ცნებას კი არა, კვლავ კონკრეტს მთლიან წარმოდგენას გულისხმობს: მას წარმოდგენილი ჰყავს პატარები კერვის უნარმოკლებულობის შთაბეჭდილების ქვეშ; ანდა „ჭკუას მოკლებულნი“ — საავადმყოფოში ყოფნის შთაბეჭდილების ქვეშ; დასასრულ, მხედველობაში ჰყავს დალილი ცხენი, როგორც ერთ ადგილას მდგომი. შეუძლებელი ასეთ ინტერპრეტაციაში არაფერია. ხოლო, თუ ეს ასეა, მაშინ სწორედ ეს ინტერპრეტაცია უნდა ვიგულისხმოთ 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 ტრანსლუქციასთან აქვს საქმე: მაგრამ ტრანსლუქცია ამ შემთხვევაში უნდა გავიგოთ, როგორც აქცენტუალიზაცია და ნაასკვის წარმოდგენისა იმნიშნით, რომელიც წანამძღვარში მოცემულ წარმოდგენაშია აქცენტუალიზაციაქმნილი.

მაშასადამე, ჩვენს პერიოდში ბავშვის დასკვნის უნარი იქაც ტრანსლუქციის სახით იჩენს თავს, სადაც გარეგნულად, თითქოს უდავოდ, ინდუქციის ან დედუქციის ფორმითაა მოცემული. მაშასადამე, ეს უნარი, ბოლოს და ბოლოს, 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 სავსებით იგივეა, რაც მსჯელობათა შემთხვევებში, სახელდობრ, გარკვეული შინაარსის ცნების უქონლობა და ამის გამო აზროვნების ოპერაციების წარმოება მთლიანი დიფუზიური წარმოდგენების და არა ცნებების მასალაზე.

XI. ნებელობა

1. ახალშობილი ბავშვი, უწინარეს ყოვლისა, სენსომოტორული არსებია: ყოველი სენსორული შთაბეჭდილება მასში იმწამსვე

მოტორულ რეაქციას იწვევს (ვ. შტერნი) და ამასთანავე ეს თვისება მას მთელი წლის განმავლობაში რჩება. მაგრამ ამავე დროს გარემოს აღმზრდელობითი ზეგავლენის გამო ბავშვში შეკავების პროცესებიც იჩენენ თავს და, ზოგი გამლზიანებლის 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 დადასტურდეს⁴⁷. 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 რეფლექსიდან გვაქვს საქმე, ის, ისე როგორც მისი შეკავების პროცესებიც, ბავშვის ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე მიმდინარეობს: პირველი წლის ბავშვის გარემო ისეთია, რომ მას სხვაგვარი რეაქციები არც ესაჭიროება.

სამაგიეროდ, მეორე პერიოდის ცხოვრების პირობები მაინც სხვაგვარია. როგორც ვიცით, აქ ბავშვის წინაშე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელი შეგუების ამოცანებიც დგება. ამ შემთხვევაში, ცხადია, ბავშვის ქცევამ რეფლექტორული ხასიათი უნდა დაჰკარგოს: მან ზემოქმედი გამლიზიანებლის 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 რომელსამე მათგანს. მაგრამ ნამდვილად აქ არჩევანთან მაინც არა გვაქვს 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 ხელს⁴⁸.

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 გამოხადება მისთვის, ზოგი — ნაკლებად. ამრიგად, თითოეული ობიექტი

ნეტ-ნაკლები ღირებულების იქონედ იქცევა მისთვის და, როდესაც მის წინაშე კვლავ ერთ-ერთი მათგანის არჩევის საკითხი დგება, იგი მათ ზემოქმედებას პასიურად აღარ ემორჩილება და მათ უშუალო რეაქციის გამოწვევის შესაძლებლობას არ აძლევს. ნაცვლად ამისა, იგი წინასწარ ითვალისწინებს ამ რეაქციებს და, ამრიგად, მათს ცნობიერ ობიექტივაციას ახდენს. ეს ობიექტივაცია მისთვისაა საჭირო, რომ მათი ღირებულების აწონდაწონვა მოხერხდეს და ერთ-ერთი მათგანის არჩევანი ამის შედეგად განხორციელდეს⁴⁹.

თავისთავად იგულისხმება, რომ ბავშვი თავის რეაქციითა ღირებულების შეფასებასა და მათ შორის არჩევანს ყოველთვის თვითონ როდი ახდენს. ამისათვის მას არც გამოცდილება ჰყოფნის და არც ძალა გამლიზიანებლის სხვა თვისებათა ზემოქმედებას საკმარისი წინააღმდეგობა გაუწიოს. იგი მომვლელთა და უფროსთა მუდმივი მზრუნველობის ქვეშ იმყოფება და ეს უკანასკნელი განუწყვეტლივ ერევიან მის ცხოვრებაში და მის ქცევას ამა თუ იმ მიმართულებას აძლევენ. განსაკუთრებით, ეს ჩვენი პერიოდის ბავშვზე ითქმის. იგი ყოველ ნაბიჯზე დიდების დარიგებას ხედება: „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 მნიშვნელოვან დახმარებას უწევს: იგი ეჩვევა თავისი ქცევისა და მისი საგნის ობიექტივაციას, მის წინასწარ გათვალისწინებას და, როდესაც დიდების დარიგების მიხედვით იქცევა; იგი არა მარტო თავისი ქცევის ბუნებრივი შედეგების ღირებულებას ეცნობა, არამედ იმათაც, თუ როგორ აფასებენ მას სხვები: ზოგიერთი ქცევისათვის მას აქებენ, ზოგიერთისათვის კი — აძაგებენ⁵⁰.

ამგვარად, როგორც საკუთარი გამოცდილება, ისე დიდების აღმზრდელობითი ზეგავლენაც, ორივე — ერთი და იმავე მიმართულებით მოქმედებს: ერთი და მეორეც ხელს უწყობს ბავშვს თავისი მოქმედების საგნის ობიექტივაცია სცადოს, იგი წინასწარ გაითვალისწინოს და სწორედ იმის არჩევანი მოახდინოს, რაც მეტი ღირებულების მქონედ ეგულება. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ბავშვი თავისი მოქმედების მიზნის წინასწარ ცნობიერად დასახვას, და, მაშასადამე, ნ ე ბ ი ს მ ი ე რ მოქმედებას ეჩვევა: რეფლექსის, ინსტინქტის ან უბრალო მიდრეკილების გვერდით ამიერიდან ნებისყოფის აქტიც ისახება.

2. არჩეული მიზანი, დასმული ამოცანა შესაფერის განწყობას ქმნის და, მამასადამე, ფსიქოფიზიკურ ძალებსა და ფუნქციებს სწორედ იმ მიმართულებით ამოქმედებს, რომელიც მის გადასაწყვეტადაა საჭირო⁵¹. თავს იჩენს ე. წ. დეტერმინაციის ტენდენცია, რომელიც ნამდვილი ნებისყოფის პროცესის ნიშანდობლივ თვისებას წარმოადგენს⁵². იგია, რომ სუბიექტს შესაძლებლობას აძლევს თავისი ძალების სწორედ აღნიშნული ამოცანისაკენ მიმართოს და, სანამ არ გადასწყვეტს, მხოლოდ ეს ამოცანა იქონიოს 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 გამღიზიანებლის ზემოქმედებით განისაზღვრებოდა და, მამასადამე, ხანგრძლივად ერთს გარკვეულ მიმართულებას ვერ იცავდა, ახლა მდგომარეობა იცვლება: დასმული მიზანი ბავშვის ძალებს გარკვეულ მიმართულებას აძლევს და ამდენად შეუფერებელ გამღიზიანებელთა მასზე მოქმედებას ანელებს: ბავშვი ერთი მიმართულებით მოქმედებას ეჩვენება.

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 არა აქვს, თუ ის არ შესრულდა და ბავშვიც იძულებულია იგი ბოლომდე მიიყვანოს, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა გამღიზიანებელთა მთელი რიგი ამას ხელს უშლიდეს. ეს მიტომ ხდება, რომ ბავშვის თავისთავად ჯერ კიდევ სუსტ დეტერმინაციის ტენდენციას მოზრდილთა ავტორიტეტი ეხმარება და ძალას მატებს: მას აქეზებენ, მას ძალას ატანენ განსაზღვრული საქმე შესასრულოს, მას გამუდმებით ამ მიმართულებით ავარჯიშებენ. ბოლოს და ბოლოს, ბავშვი შემთხვევით ზემოქმედ გამღიზიანებელთა გავლენას ხელიდან უსხლტება და შედარებით გარკვეულს, გეგმიან ქცევას ეჩვენება. მაგრამ ბავშვის ნებელობის განმტკიცებას არა მარტო დავალების მიცემით, არამედ სხვა საშუალებებითაც ეხმარე-

ბიან. ისინი მას ამა თუ იმ მოტივს აძლევენ ან უძლიერებენ და ამით შეგნებულ მიზნის მიხედვით ქცევას უადვილებენ.

ციალა (2,8) შვილობიას თამაშობს. ის დედაა, 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 შეიღს ართმევ სათამაშოს“, ეუბნება ჭეშუ (მოზრდილი ვაჟი). ციალა ერთბაშად შეფიქრდება... და ცისანას სათამაშოს უბრუნებს.

ციალა (2,9). ბავშვს საუზმეს აძლევენ. იგი უარს ამბობს: „არ მინდა ჭამა“. მამინ დედა ასეთ ხერხებს მიმართავენ: „თუ არ ჭამ, აი, ჩაგწერს (მიუთითებს ჩემზე: დაკვირვების ოქმს ვწერდი) და მერე ყველა გაიგებს, როგორი ცული ბავშვი ხარ“. ციალა ჭამას იწყებს.

განსაკუთრებით საინტერესოა და დამახასიათებელი შემდეგი შემთხვევა:

ციალა — პუსიასთან ერთად კორიდორში თამაშობს. ისინი დარბიან და ხმაურობენ. ციალა ერთბაშად ფეხაკრეფით იწყებს სიარულს:

„ჩუმად, ჩუმად, თორემ მეზობელი გაჩაგრდება“-ო. ეუბნება იგი პუსიას: „იცი, მე აქ გავიქეცი და მეზობელი გამიჩაგრდა“-ო, ციალა ფეხაკრეფით 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 მოქმედი გამლიზიანებლის ზეგავლენის გამო, არამედ იმიტომ, რომ მასზე წარსულის მოგონება იწყებს მოქმედებას, სახელდობრ, იმის მოგონება, რომ მეზობელი გაუჩაგრდა. ეს მას ეხმარება თავისი ქცევა გარკვეული მოთხოვნილებების 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) ხედავს თეშფზე ხილს: „ეს ჩემი ფორთოქლებია, ხომ?“ მე: „არა, ჩემია“. სიჩუმე. ბავშვი ჩაფიქრებულია. ამოიხზარავს.

ანდა მეორე მაგალითი:

ანა ტირილს იწყებს რაღაც მიზეზის გამო. მას თვითონვე უნდა თავი დაანებოს ტირილს და ცდილობს თავის-თავს შთაავონოს, რომ იგი კარგ გუნებაზეა: „არა, არა. მე არ ვტირი, მე ვიცინი.. ხა, ხა, ხა“ — ამბობს ბავშვი თავისთვის და ქალდატანებით ხარხარებს, თითქო მართლა იცინოდეს⁵³.

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. თავისთავად იგულისხმება, ჩვენს პერიოდში იგი ჭერ კიდევ ვერ ახერხებს ხანგრძლივად თავის ქცევის ამ მიზნის მიხედვით წარმართვას: მოქმედი გამლიზიანებლები შედარებით ადვილად ცვლიან მის განწყობას და ამ სახით მისი დეტერმინაციის ტენდენციის სისუსტეს ააშკარავენ. მაგრამ მას მიაჩნ 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 განსაკუთრებითი მნიშვნელობა ადამიანის სახვის 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 ენგელსი⁵⁴. იგივე აზრი აქვს გამოთქმული მარქსსაც, როდესაც იგი ადამიანის შრომას ცხოველის, მაგალითად, 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“⁵⁵.

მიზნის დასახვის უნარი პირველად ჩვენს პერიოდში ჩნდება და აზრის, იდეის წვდომასთან ერთად ბავშვის ადამიანად მომწი-

ფების პროცესის ერთ-ერთ უდიდეს მონაპოვარს წარმოადგენს. მაგრამ არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ აქ მარტოოდენ ამ უნარის ჩანასახთან გვაქვს საქმე, რომელიც შემდეგ პერიოდში დაიწყებს განვითარებას და ასე თუ ისე ჩამოყალიბებულ სახეს მხოლოდ ამ პერიოდის უკანასკნელ წლებში მიიღებს.

XII. მე-ს ცნობიერების ჩასახვა და მსოფლმხედველობა

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 გაღესილია მისი მოქმედების აქტებში, რომ იგი გამოცალკევებით, 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 ახლენს გავლენას⁵⁶.

უწინარეს ყოვლისა, ეს ბავშვის მეტყველებაში იჩენს თავს. მართალია, როგორც შტერნი აღნიშნავს, 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 წარმოშობა სხვაფრივ, თუ არა თვითცნობიერების გავლენით, ძნელი.

ასახნელი 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 უდავოდ სიმპტომატური, რომ ბავშვს პირველად სწორედ ამ ხანებში უჩნდება ზოგიერთი ისეთი ემოციონალური განცდა, რომელიც უექველად ავითცნობიერების არსებობას; კგულისხმობს. ასეთ განცდათა შორის, უწინარეს ყოვლისა, თავმოყვარეობის გრძნობა უნდა დავასახელოთ:

პ ი ლ და (1,9) ხშირად წამოიძახებდა: „მიყურეთ. მიყურეთ“-ო, როდესაც თავისი სკამის მოწვეას ან და ფინჯანის ხელში დაქერას დამოუკიდებლად მოხერხებდა⁵⁷.

მესამე-მეოთხე წელში თავმოყვარეობის გამოვლენის შემთხვევები უკვე ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა:

ა ნ ა მ (3,2), ვინ იცის რატომ. თავის პატარა დას ევას თითზე უკბინა. ამას არაჩვეულებრივი შედეგი მოჰყვა: მამამ ბავშვს სცემა. საშინელი მომენტია მის ცხოვრებაში, რომლის მსგავსიც მას ჯერ არ განუცდია. ბოლოს და ბოლოს. გულამოძვლარი ბავშვი მივარდება მამას და ხელზე კოცნის. თხოვს: „მამა. მაპატიე. აღარ ვიზამ“. მაგრამ მამა უღმობელია. იგი მოითხოვს: „ევას წინაშე უნდა მოიხადო ბოდიშო“. ერთბაშად ბავშვში საშინელმა აფექტმა იფეთქა: იგი ავარდა და დავარდა, დაემხო იატაკზე და ღრიალი მორთო: „დედას ვთხოვ ბოდიშს, მიმის, ოლდას (მზარეულ ქალს)“... ძლივს-ძლივობით დაამშვიდეს. უექველია, ბავშვმა თავისი თავის დამცირებლად მიიჩნია თავის პატარა დის წინაშე ბოდიშის მოხდა⁵⁸.

მ ე დ ი კ ო (4,0) უნივერსიტეტში უნდა წაიყვანონ ცდებისათვის. დილის ჩაცმის შემდეგ გარბის მამასთან: „მამა, მე დღეს მარგო უნივერსიტეტში წამიყვანს. იქ მე პროფესორი მკითხავს და მერე კინოში წავალთ. მე მისი არ მეშინია; თუ ვერ ვუთხარი, მაშინ მეშინია“... მთელი დღე ეზაღდება: „ნადია, კაბა კარგად დამიუთოვე... მამა, დღეს ბევრი დუხი დამასხრი, თორემ პროფესორი ხელს არ მომკიდებს“. როდესაც ჩააცვებს და წასაყვანად მოამზადებს, მამასთან გარბის: „მამა, დუხი არ დგავიწყდეს... 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 მო რ ც ხ ვ ო ბ ა ს უ დევს საფუძვლად. ეს გრძნობა საკმაოდ ადრე იჩენს თავს:

ალიკოს (2,0) წინადადებას აძლევენ ლექსი თქვას და ამისათვის ტკბილეულობას პირიბდებიან. ალიკო იწყებს ლექსს, მაგრამ ჭერ თავის წინსაფარს სახეზე მიიფარებს. ასე ხდება ყოველთვის, როდესაც ლექსის თხრობას იწყებს.

ამრიგად, ექვი 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 გამღიზიანებელთა ზემოქმედების მიუხედავად, გარკვეულ მიმართულებასა და სახეს აძლევს. ექვი არაა, ჩვენს წინაშე არაჩვეულებრივ მნიშვნელოვანი მინაღწევარი დგას⁵⁹.

2. პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის სურვილებსა და მისწრაფებებს, ასე ვთქვათ, თავისთავად უჩნდება საგანი, ბავშვის უნებურად და მისი ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე. ახლა მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი პირველად ახლა წვდება, რომ მის სურვილებსა და მისწრაფებებს თავისი ობიექტი აქვთ, რომ ამ უკანასკნელის არჩევა მასზეა დამოკიდებული და, მაშასადამე, მას ისეთი მიზნის დასახვა შეუძლია, როგორისაც მოეხასიათება. მაგრამ აქვს კი აზრი, რაც მოგეხასიათება ის დაისახო მიზნად? რასაკვირველია, არა. თავიდათავი ისაა, შესაძლებელია და მოსალოდნელი მისი განხორციელება, თუ არა. ის, რაც მიუღწეველია, ის არცაა მიზნად დასახსავი. მაგრამ საიდან ეცოდინება ჩვენი პერიოდის ბავშვს რისი განხორციელება შეიძლება და რისი არა? ამისათვის მას ჭერ ხომ არ აქვს საკმარისი გამოცდილება! ამას იგი მხოლოდ მომავალში შესძლებს. მანამდე კი მისი ახლად გამოღვიძებული ფუნქცია განუწყვეტლივ და განურჩევლად მოქმედებს: ბუნებრივია, რომ 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 ეღობება წინ: ერთი მხრივ, მას თვითონ ობიექტური გარემო არ ემორჩილება, რადგანაც მას თავისი კანონები აქვს და ბავ-

შვის სურვილები მათი ურყევი აუცილებლობითი ბუნების წინაშე იმსხვრევიან; მეორე მხრივ, არც ადამიანები იჩენენ ხალისს ბავშვის ყველა სურვილის დასაკმაყოფილებლად: პირაქით, ზოგიერთ მათგანს ისინი პირდაპირსა და აშკარა წინააღმდეგობას უწევენ. რასაკვირველია, ბავშვისათვის არც ბუნების კანონის დაურღვევლობაა 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 ერთისა და იმავე ინტენსივობით არ ხდება: ზოგჯერ იგი ნამდვილი ქარიშხლის შთაბეჭდილებას სტოვებს, ზოგჯერ კი ზომიერ ფორმებში მიმდინარეობს. ეს ბავშვის სურვილის ბუნებრივ ენერჯიასა და მისი რეაქციის თავისებურებაზეა დამოკიდებული, ე. ი. იმაზე, რასაც ჩვეულებრივ ტემპერამენტს უწოდებენ. მაგრამ ამათუ 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 დაყინებითი აჩემება ახასიათებს, პირველი უინიანობის ხანას (Trotzalter) უწოდებენ⁶⁰.

3. ჩვენ უკვე ვიცით, თუ რატომ მიმართავს ბავშვი დაუსაბუთებელ მოთხოვნებს. ახლა საინტერესოა გავითვალისწინოთ, თუ საიდან მომდინარეობს მისი უინიანობა. შესაძლებელია, ამას საფუძვლად რაიმე განსაკუთრებული პროცესები ედოს, რომელნიც სწორედ ამ პერიოდის ბავშვის ფიზიკურ ორგანიზმში იჩენენ თავს⁶¹. მაგრამ, მეორე მხრივ, უეჭველია ისიც, რომ ამ მოვლენას ერთგვარი ფსიქოლოგიური საფუძვლებიც უნდა მოეპოვებოდეს, რომელთა შორისაც განსაკუთრებით თვალსაჩინო ადგილი ჩვენი პერიოდის ბავშვის მსოფლმხედველობას უნდა ჰქონდეს.

შ. ბიულერის საიტყვით მსოფლიოში არსებულ მოვლენათა ახსნა ბავშვს ობიექტური სინამდვილის ვითარებიდან კი არ გამოყვავს, არამედ საკუთარი სუბიექტური მდგომარეობიდან გადააქვს მასზე. „რადგანაც თვითონ ბავშვს სურვილი შეუძლია, აზროვნება, გრძნობა და საკუთარი ნებისა მიხედვით მოქმედება, ყველა-

ფერს სხვასაც იგივე უნდა შეეძლოს“. რასაკვირველია. როგორც შემდეგ თავში დავინახავთ, სუბიექტურისა და ობიექტურის მკაფიოდ გამოყოფის უნარი მას ჯერ კიდევ არა აქვს. ამიტონ 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. მაშასადამე, მისი შეცვლა შესაძლებელი უნდა იყოს:

რამაზ (2,3) ეტლში ზის დედასთან ერთად. იჩემებს მათრახს. აძლევენ; იქნევს ცხენისავენ, მაგრამ ვერ წვდება... ჯავრობს. „დედა, უთხარი!“. მიმართავს დედას...

ასეთი მაგალითის მოყვანა ბევრის შეიძლება. ხშირია შემთხვევები, რომ, როდესაც ბავშვი თვითონ ვერაფერს აწყობს. უფროსს მიმართავს და თხოვს: „უთხარიო“, თითქოს „საგანს რომ უნდოდეს“, მას იგი წინააღმდეგობას არ გაუწევდა. ამასვე ამოწმებს მისი ქცევის სხვა შემთხვევებიც საგნების მიმართ. თუ ეს უკანასკნელნი 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. თავისთავად იგულისხმება, ბავშვი ასეთი რთული მსჯელობის გზით როდი მიდის ამ დასკვნამდე. არამედ ეს რწმენა მას იმ თავითვე და უშუალოდ აქვს მოცემული. ამიტომ, რომ იგი ასეთი დაყინებით 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 უნიანობა 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 აზრი უდავოა ბავშვისთვის და ამიტომ, რომ იგი თავისი სურვი-

ლებს ასრულებას განსაკუთრებული დაჟინებით მოითხოვს. ამაში იგი გამოცდილებითაც დარწმუნებულია: თუ დაჟინებით მოთხოვნას ხშირად მოაქვს სასურველი ნაყოფი, ასეთ შემთხვევაში იგი კიდევ უფრო ჟინიანი ხდება. ხოლო იქ, სადაც მას არასდროს არაფერი არ გაუდის, სადაც იგი მოზრდილთა ნებისყოფის შეურყევლობას ხვდება, იქ ბავშვის ჟინიანობა საგრძნობლად იკლებს.

ამრიგად, ბავშვის ჟინიანობას მისი მსოფლმხედველობის ის თავისებურებაც უნდა ედოს საფუძვლად, რომლის მიხედვითაც ყველა და ყველაფერი მასავით თავისუფლად ირჩევს მიზანს და, მაშასადამე, მასავით ნებელობის უნართაა დაჯილდოვებული.

4. ჟინიანობის ხანა განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ მესამე წლის განმავლობაში იჩენს თავს, სახელდობრ, მაშინ, როდესაც ბავშვი თავის მე-ს ცნობიერ წვდომას ახერხებს და მიზნის დასახვისა და მოქმედების არჩევის უნარის დაწყების ელემენტებს ააშკარავებს. ზოგჯერ ეს აღრეც ხდება, ზოგჯერ გაცილებით უფრო გვიან: ეს ბავშვის განვითარების ტემპზეა დამოკიდებული; ხოლო პრინციპულად იგი პიროვნების ჩასახვის დასაწყის ნაბიჯებთანაა დაკავშირებული. მაგრამ ეს ხანა ხანგრძლივი არაა: იგი სულ ორ-სამ თვეს გრძელდება და აშკარად გარკვეული კრიზისის ხასიათს ატარებს⁶². ბავშვის გამოცდილება ფართოვდება და იგი ხედავს, რომ ყველა სურვილის ასრულება არ ხერხდება: ამის საშუალებას არც ადამიანები იძლევიან და არც საგნები, განსაკუთრებით კი ადამიანები, რომელნიც გამუდმებით მის საქმეში ერევიან და ხან ერთი ქცევის ნებას არ აძლევენ მას და ხან მეორისას. ბავშვის ნებელობის განვითარება გარკვეულ ნაბიჯს ადგამს წინ: ახლა იგი თანდათანობით ეჩვევა, მართლა, ისეთი მიზნები დაისახოს და თავისი მისწრაფების საგნად ისეთი რამ აირჩიოს, რაც თითქმის არავითარ წინააღმდეგობას არ იწვევს და, მაშასადამე, ყველასათვის გარკვეულ ღირებულების მატარებლად ითვლება. ბავშვი ეჩვევა გაარჩიოს ის, რაც მისთვის ღირებულებას წარმოადგენს, იმისაგან, რაც, საზოგადოდ, ღირებულებად ითვლება, და სწორედ ეს უკანასკნელი აირჩიოს.

ი ნ გ ა (3.5): „რაც კარგია, გემრიელია ხომ! მაგრამ ზოგიერთი კარგი არაა გემრიელი. კარგი და ცოტა მკავე არაა გემრიელი“.

ამით ბავშვს, როგორც შ. ბიულერი აღნიშნავს, 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 ღი-

რებულემა უკვე მისთვისაც არსებობს და რაკი ეს ასეა, რაკი შეიძლება ღირებულეზას ისიც წარმოდგენდეს, რაც მას სუბიექტურად არ მიაჩნია ასეთად, ე. ი. რაც მას არ მოსწონს, აღარ არსებობს საბუთი იმისათვის, რომ მან უსათუოდ სუბიექტური ღირებულეზის მიღწევა მოითხოვოს: აღარ რჩება საბუთი ეინიანობისათვის⁵³. როგორც კი წვდება ბავშვი ობიექტური ღირებულეზის არსებობის აზრს, — რაც მის აღიარებასაც ნიშნავს, — როგორც კი მოახდენს იგი მის „ინტროცეფციას“, ასეთი ტერმინი რომ ეჩხმაროთ, იგი მისი მიხედვით იწყებს მოქმედებას.

XIII. შემოქმედების ფორმების ჩასახვა და ბანკითარება

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 მოძრაობებისაკენაა 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 დაასველოს, თამაშის დროს სილა ერთ ადგილას მოგროვდეს და პატარა ბორცვის სახე მიიღოს... მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი მატერიალური შედეგი თითქმის ყველა თამაშის პროცესს ახლავს 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, ატლევს გარე გამოსახულებას. თავისთავად იგულისხმება, ნივთიერი მასალის გარეშე თამაშის არც ეს სახე წარმოებს და ბუნებრივია, რომ მასალაში იგიც ცვლილებებს იწვევს: ბავშვი რომ სტუმრობიას თამაშობს, ჩვეულებრივ, მაგალითად, სკამებით ოთახებს აგებს, იქვე სუფრას აწყობს, საჭმელს ამზადებს. მაგრამ, რადგანაც უმთავრესი აქ იმ ფუნქციის ამოქმედება და ვარჯიშია, რომელიც თამაშს უღვეს საფუძვლად, ნივთიერი პროდუქტის შექმნა, რომელიც მთავარი პროცესისათვისაა საჭირო, თავისთავად დამოუკიდებელ ღირებულეზას არ წარმოადგენს და ყურადღების ცენტრის გარეშე რჩება.

მოზრდილი ადამიანისათვის, როგორც ცნობილია, სწორედ საწინააღმდეგო განწყობაა დამახასიათებელი. მოტორულს ჩვენთვის

მხოლოდ დამოკიდებული მნიშვნელობა აქვს, მისი ღირებულება იმ როლით გაიზომება, რომელსაც მასალის გადამუშავების პროცესში ასრულებს: ადამიანისათვის შრომა და შემოქმედებაა დამახასიათებელი.

სანამ ბავშვი წმინდა ფუნქციონალური თამაშით კმაყოფილდება და თავის ფუნქციათა 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 ფუნქციათა ფორმალური ვარჯიშიდან მათი მატერიალური შედეგების, მათი პროდუქტების პირველ რიგში წამოყენებაზე გადადის.

3. პეცერის მოწმობით ბავშვის წინ რომ სათამაშო კუბების პირამიდა ააგო, იგი ცოტა ხნითაც არ შეაჩერებს მასზე თვალს. იგი დანგრევს მას, რათა ხელახლა აგაშენებლოს 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 ფუნქციათა ამოქმედების პროცესი, რომელიც დანგრევის გამოსაწვევადაა საჭირო. ამიტომ გასაგებია, რომ ასეთ შემთხვევაში ბავშვისათვის სულერთია, პირამიდას აუშენებ მას, თუ სხვას რასმე: იგი ყველაფერს ერთნაირად ეპყრობა, ყველაფერს თანაბარი ხალისით ანგრევს. ერთი სიტყვით, შენობა, როგორც ადამიანის მოქმედების პროდუქტი, მისთვის დამოუკიდებელ ღირებულებას ჰქონდა არ წარმოადგენს და ამდენად, როგორც ასეთი, არც არსებობს მისთვის. ეს მდგომარეობა პირველი წლის ბოლომდე გრძელდება⁶⁴.

ცხრილი 28

ხნოვანება	უკრალლების მიქცევის შემთხ. %
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 მიღებული პროდუქტის ობიექტურ კონტემპლაციას ახერხებს⁶⁵.

საგულისხმოა, რომ საკუთარი თამაშის პროცესში, საკუთარი მოძრაობებით შემთხვევით დაწარმოები პროდუქტი ჯერ კიდევ ვერ იწვევს მის ყურადღებას. შ. ბიულერის თანახმად, იგი იმდენად გართულია თავისი მანიპულაციებით, რომ ამ უკანასკნელთა მიერ გამოწვეული ნივთიერი ცვლილებების, როგორც ერთი მთლიანი დაწარმოების, წვდომისათვის მას ხალისი აღარ აქვს⁶⁶.

მაგრამ როდის ხდება, რომ ბავშვი განვითარების შემდეგ სადევნურზე გადადის? როდის იწყებს იგი საკუთარი მოძრაობებით გამოწვეულ ნივთიერ ცვლილებათა, საკუთარი ძალებით შექმნილ პროდუქტთა ობიექტივაციას? ამ საკითხის გამოსარკვევად პ. ჰეცერის ცდის შედეგები შეგვიძლია გამოვიყენოთ, რომელიც შემდეგ ცხრილშია მოცემული (ცხრ. 29).

ცხრილი 29

წლოვანება	ობიექტ. შემთხ. %
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 ნახევარში იწყებს. მაგრამ ეს მხოლოდ საშენი მასალის მიმართ შეიძლება ითქვას. თუ მასალა სხვაგვარია, მაშინ მდგომარეობა იცვლება: მაგალითად, ქვიშის მიმართ ჰეცერმა სხვა შედეგები მიიღო (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 მომწიფებულია, რომ მას ყურადღების მიქცევა შეუძლია. როგორც სხვისი, ისე საკუთარი ნაკეთების მიმართაც.

ახლავს თუ არა ამ ფაქტს რაიმე მნიშვნელოვანი შედეგი? შეიძლება ითქვას, რომ საკუთარი ნაწარმოებისადმი ყურადღების მიქცევის აქტით ბავშვის ცხოვრების სრულიად ახალი, უალრესად მნიშვნელოვანი პერიოდი იწყება. ცხოველიც ახდენს განსაზღვრულ ცვლილებებს მასალაში, იგიც უცვლის მას ფორმას, იგიც ბევრს რასმე აკეთებს და ზოგჯერ გაცილებით უფრო რთულსა და ბელოვნურს, ვიდრე ადამიანი, მაგ., თობობას ქსელი ან ჭიანჭველთა 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 ნაწარმოებს შენიშნავს, იგი ერთხანს თვალს არ აშორებს მას, და მთელი მისი ქცევა ისეთია, რომ ექვი არ რჩება ადამიანს, რომ ამით იგი ერთგვარ სიამოვნებასაც კი ღებულობს: ობიექტივაცია თვითონ ჭკვრის მას კმაყოფილებას. განსაკუთრებით 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 დატყბეს (შ. ბიულერი).

ვაჟი (1.5). ძალიან უყვარს სათამაშო კუბები. სულ მუდამ რალაცას აშეხებს. როგორც კი რამე გამოუვა, იმწამსვე დიდებთან მიბრბის და თავისი ნაწარმოების საჩვენებლად მიპყავს: „აა!“ ამბობს იგი ასეთ შემთხვევაში⁶⁷.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ საკუთარი ნაწარმოების ყურადღების მიქცევა მარტო პასიური კონტემპლაციის განწყობას იწვევდეს ბავშვში; პირიქით, იგი ხელახლა ასეთივე ნაწარმოების გაკეთების ურყევ ტენდენციას აღძრავს; ბავშვი ხელახლა იწყებს იმავე პროდუქტის განმეორებით აღდგენის ცდას და ზოგჯერ ამას საკვირველი და შეუხელელებელი ხალისით 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 ერთიხელ 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 შე-

მთხვევაში, ე. ი. მობრტორული ვარჯიშის შემთხვევაში ბავშვის გულისყური თვითონ მობრტორული აქტისკენ არის მიმართული, ხოლო მასალა, რომელზეც ეს აქტი ვარჯიშობს, მისთვის სრულიად არასაინტერესო; მეორე შემთხვევაში კი საწინააღმდეგო განწყობასთან გვაქვს საქმე: ბავშვის ყურადღება აქ თვითონ მასალისკენ არის მიმართული, რამდენადაც ამ უკანასკნელის გაფორმებით გარკვეული ნაწარმოების მიღება ნაგულისხმევი. რაც შეეხება მობრტორულ ფუნქციებს, რომელთა მოქმედების პროდუქტსაც ეს ნაწარმოები შეადგენს, ისინი ბავშვის საგანგებო ყურადღების გარეშე რჩებიან და მხოლოდ რაიმე დაბრკოლების ან გართულების შემთხვევაში ხდებიან მის საგნად.

მა. ნაწარმოებიდან გამომდინარე რეპროდუქციის ტენდენცია მის 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, მობრტორიკის 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 ფსიქოფიზიკური 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, მობრტორული 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 ჯუბიექტში მისი რეპროდუქციის იმპულსს უღდევს საფუძვლად⁶⁸.

თუ ეს ასეა, მაშინ გასაგები ხდება, თუ რატომაა, რომ ბავშვი, ერთი მხრივ, თითქოს ტკბება თავისი ნაწარმოების ჰერეტიკით, მაგ-

რამ ამავე დროს იგი უთუოდ მის დარღვევასა და ხელახლა გაკეთებასაც იწყებს. როგორც ჩანს, ნაწარმოების ჰერეტიკა მარტო კმაყოფილებას როდი აღძრავს მასში, არამედ, ფორმის უსრულობის გამო, ერთგვარ უკმაყოფილებასა და ამასთან ერთად, მისი დასრულებისა და დახვეწილობის მიზნით, ხელახალი შემოქმედების მისწრაფებასაც.

2. იბადება საკითხი: რას ქმნის ბავშვი? რა სახე აქვს მის ნაწარმოებს? როდესაც ადამიანს რაიმე ნივთიერი მოთხოვნილება აქვს, იგი შესაფერა მასალიდან განსაზღვრულ პროდუქტებს ქმნის 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 დაქერა, და გასაგებია, რომ მასში ძალაუნებურად ამ მასალის გაფორმების ტენდენცია იჩენს თავს. რამდენადაც თამაშის შინაარსს ფუნქციონალური ტენდენცია იძლევა, ნივთიერი მასალის გაფორმების ტენდენციას, უწინარეს ყოვლისა, თამაშის ნიადაგზე უხდება ამოქმედება. ამგვარად, თამაშში ახალი ნაკადი იჩენს თავს, ნაკადი, რომელიც მის თავისებურ სახეს, ე. წ. კონსტრუქტულ თამაშს ქმნის.

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, ერთი 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. პეცერი შემდეგნაირად აგვიწერს მისი განვითარების მიმდინარეობას: პირველი წლის ბავშვი მის განკარგულებაში მყოფ ანაშენებელ მასალას ისე ეპყრობა, როგორც ყოველსავე სხვა მასალას; რისამე ანაშენებლად როდი იყენებს მას, არამედ მასზე სწორედ იმ მოტორულ ფუნქ-

ციას 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 ეპყრობა⁶⁹.

ამას მეორე ხანა სდევს თან. აქ ბავშვი ჭერ კიდევ არ ცდილობს თავისი მასალის ფორმის შეცვლას. სამაგიეროდ, იგი მზამზარეული 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 ჭერ კიდევ ვერ ცვლის. ამის ნაცვლად იგი მეორე მასალის დანხარებას მიმართავს.

მასალისადმი მოპყრობა მისი ობიექტური თვისებების მიხედვით სხვა შემთხვევაში იჩენს თავს: რვა თვის ბავშვი თავის სათამაშო კუბს ძირს დებს, წააქცევს და ხელახლა იმავე ადგილას დებს — კუბი ისეთი აგებულების არის, რომ ასეთი მოპყრობა განსაკუთრებით შეეფერება მას. შემდეგ ერთ კუბს მეორეზე ათავსებს, გადმოაგდებს და მერე ხელახლა ამავე 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 ჭერ კიდევ თითქმის სრულიად შეუსწავლელია⁷⁰. ყოველ შემთხვევაში, ერთი რამ ცხადია: გარკვეული მნიშვნელობა ბავშვის „შენობებს“ ჭერ 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 სჭკრეტს და რით ტყბება ან შემდეგ რისი რეპროდუქციის იშპულსს გრძნობს იგი?

ფოლკელტი ამ ხანას თავისუფალ ფორმათა თამაშის ხანად სთვლის⁷¹ 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, ბიულერის ტერმინოლოგიით, ვიპი ფიგურალური მხარე, აი, ის, რაც ანეჟამად ბავშვის ყურადღების ცენტრშია მოთავსებული. მაშასადამე, მისი ჰერეტიკა და შემდეგ მისი რეპროდუქციის საგანს სწორედ ეს ფორმა, ეს ფიგურალური მხარე შეადგენს. ფოლკელტის 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, უდავოა, რომ მისი უნარი ფორმათა სახვისა უეჭველი განვითარების გზაზე დგას.

მაგრამ თუ ბავშვის ფორმები მართლა მოკლებულნი არიან ყოველ საგნობრივ შინაარსს, მაშინ რითღა უნდა აიხსნას მათი გაუმჯობესების ფაქტი? რა უღევს საფუძვლად ახლისა და უკეთესი ფორმებისაკენ სწრაფვას? ჩვეულებრივ, გაუმჯობესებული ფორმის ძიებას გარკვეული შინაარსის ადეკვატური გამოსახვის იმპულსი ქმნის. ასეთი რამ ჩვენი პერიოდის ბავშვს არა აქვს. მაშასადამე, ასეთი იმპულსი სხვაგან უნდა ვეძიოთ.

როგორც ქვემოთ დავინახავთ, ადამიანს იმთავითვე რამოდენიმე გარკვეული გამოკვეთილი ძირეული ფორმა აქვს და ყველაფერი, რასაც მისი ხელი ხვდება, ამ ფორმებისაკენ მისწრაფების იმპულსით არის აღბეჭდილი: ყოველი ფორმა თავისი გამოკვეთილისა და დახვეწილი სახის რეალიზაციისაკენ მიისწრაფვის⁷² — 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 დაიწყოს და ესაა, რომ ჩვენს პერიოდში ფორმითი სახვის განვითარების იმპულსს იძლევა.

3. გარდა შენებისა, ბავშვს პლასტიკური სახვის მისწრაფებაც ადრე უჩნდება. რა თქმა უნდა, გარემოს ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. იქ სადაც თიხა და პლასტილინი მოიპოვება, პლასტიკური სახვის მისწრაფება უფრო

ადრე 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 ცდილთ 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 თვისებებურებას 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 მოეპყრო 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 ახალს, მისთვის უცნობ თვისებას, იგი იმწამსვე სარგებლობს ამით და თავის შემდეგ მანიპულაციებს ამ ახლად აღმოჩენილი თვისების მიხედვით წარმართავს. ასე იწყება ახალი ნაბიჯი მისი განვითარების გზაზე: ბავშვი სპეციფიკურ დამოკიდებულებას იჩენს პლასტიკური მასალის მიმართ. იმ მრავალ მანიპულაციათა შორის, რომელსაც ბავშვი პლასტიკური მასალის ფორმის შესაცვლელად მიმართავს, ძალიან მალე იგი ისეთებზე ჩერდება, რომელთა საშუალებითაც მიზნის მიღწევა ყველაზე უფრო ადვილად და სწრაფად შეიძლება: ჭყლეტა, მოგლეჯა, მოხრა და სხვ. გაბატონებულ მანიპულაციებად იქცევა და ბავშვი ახლა ყველაზე მეტი ხალისით სწორედ ამათ მიმართავს. ამიტომაც, რომ ო. კრაუტერი ამ ხანას ზელვის ხანას (Knetstadium) უწოდებს⁷³.

შემდეგი მნიშვნელოვანი ნაბიჯი იმით იწყება, რომ ბავშვი პლასტიკურ მასალას პატარა-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 სვეტისმაგვარ ფორმას ღებულობს. კიდევ უფრო ფართო გამოყენების შესაძლებლობას აძლევს ამ ფორმითს პრინციპებს პლასტიკური ნაგლეჯების სიბრტყეზე განლაგება, კრაუტერმა აქ შემდეგი თანმიმდევრობა დაადასტურა:

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 წარმოქმნილი ჩნდება, ხოლო ჰორიზონტალური დალაგების შემთხვევებში — ჯაჭვის მსგავსი პლასტიკური ფიგურა.

შემდეგი განვითარება თვითონ ცალკე ელემენტთა ფორმის შეცვლის მიმართულებით წარმოებს. ბავშვი რომ თიხას ან პლასტილინს ათამაშებს, მაგ., ძირს ცემს ან შავიდაზე აგორებს, მისი მანიპულაციები რითმულად მეორდება, და ამის შედეგად თიხა ან პლასტილინი გარკვეულ ფორმას იძენს. პირველ შემთხვევაში იგი ბრტყელდება და, ბოლოს და ბოლოს, ბრტყელი ფირფიტის სახეს ღებულობს; მეორე შემთხვევაში რგვალდება და გრძელდება

და ბავშვის წინაშე — მისი განზრახვის დამოუკიდებლად — გარკვეული ფორმის მქონე ძეღი ჩნდება. შემდეგი მანიპულაციები ამ უკანასკნელის ორივე ბოლოს შეერთებას იწვევს ან მათ უბრალო ურთიერთ დაახლოვებას, და ახლა 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 გაუმჯობესებულის 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 ხდება⁷⁴.

ამრიგად, როგორც შენების თამაშის პირველ პერიოდში, ისე პლასტიკური სახვის განვითარების პირველ ხანაშიც ჩვენს წინაშე ერთი და იგივე 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 განციდიდან 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 მეტადრე 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, უქვევლია, ყოველი ბავშვისათვისაა ხელმისაწვდომი. სამაგიეროდ, ფანქარი ან ქაღალდი გაცილებით მეტ შესაძლებლობას ქმნის ხატვის იმპულსის.

რეალიზაციისათვის და, მაშასადამე, მისი ზედმიწევნითი დაკვირვებისა და შესწავლისათვისაც.

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 ქალაქის მოხედეს, რადგანაც, ჩვეულებრივ, ფანქართან ერთად მას ქალაქიც ეძლევა, და მასზე კვალი დასტოვოს. მაგრამ ჭერ ხნობით ეს კვალი ბავშვზე არავითარ გავლენას არ ახდენს. 3. ენგის დაკვირვებით, ბავშვი თავიდანვე ყურადღებას აქცევს ასეთს შემთხვევით გაჩენილ ხაზებს და ინტერესით ათვალისწინებს მათ⁷⁵. 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 მასალით, 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 უღვეს 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 ახლა ფანქრის მოძრაობათა შე მ თ ხ ვ ე ვ ი თ ი კ ვ ა ლ ი 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 სწავლია, არამედ მიტომ, რომ ამ მოძრაობის სპეციფიკურ ხასიათს სწვდება და ახლა 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 თა-

მაშს კი აღარ წარმოადგენს, როგორც წინა საფეხურზე, არამედ ფანქრით ჯღაბნას. უეჭველია, მისი თამაშის შინაარსი შეიცვალა: ნაცვლად მოტორული ფუნქციონალური ვარჯიშისა, ახლა ჩვენს წინაშე ხატვის სპეციფიკური ფუნქციის ვარჯიში ჩნდება.

თუ წინა საფეხურზე ბავშვისათვის სულერთი იყო, მარჯვენა ხელით აათამაშებდა ფანქარს, თუ მარცხენათი, წაღმა დაიჭერდა მას ხელში, თუ უკუღმა, ახლა ეს სულერთი აღარაა: რაკი მთავარი ამჟამად უბრალო მოძრაობა კი არა, ჯღაბნაა, ამიტომ იგი ფანქრის მარჯვენა ხელში წაღმა დაჭერას ცდილობს. 3. ენგის დაკვირვებით, ეს 1,2-ისა და 1,4 შუა ხდება⁷⁶ 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 აზრმდებელობის ფუნქცია, როგორც ვიცით, პირველად ახლა ილვადობს. და ამის უშუალო შედეგი ისაა, რომ ბავშვი პირველად ახლა 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 ფანქრით თამაში მოტორიკის უბრალო ვარჯიშს ნიშნავდა, ახლა იგი ხატვის მნიშვნელობით წარმოებს და, მაშასადამე, იმ ფუნქციების განვითარებას ემსახურება, რომელნიც ხატვის პროცესში ღებულობენ 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 ხატვაა“ და არა ნამდვილი ხატვა; იგი უფრო ნაჯღაბნია, ვიდრე ნახატი. ამიტომაც ბავშვის სახვითი ფუნქციის განვითარების ამ საფეხურს ჯღაბნის ხანას (Kritzstadium) უწოდებენ.

დადასტურებულია, რომ ჯღაბნის პროცესში ბავშვი რამდენიმე განსხვავებულ საფეხურს განვლის.

ყველაზე ადრე ე. წ. თავისუფალი ჯღაბნა (Schwingkritzeln) იჩენს თავს. იგი პირდაპირი გაგრძელებაა წინა საფეხურის იმ არასპეციფიკური ქცევისა, რომლის შედეგადაც ხშირად, ბავშვის დაუნებურად, უწესრიგო ხაზები და ლაქები რჩებოდა 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 ახლა საწინააღმდეგო მიმართულებით. თითოეული ახალი ხაზი, ჩვეულებრივ, წინა ხაზის ქვემოთ ჩნდება, ზოგჯერ ზემოთაც ანდა უწესრიგოდ, ხან ზემოთ და ხან ქვემოთ. მოხრილ ხაზთა ჯღაბნა პირველ ხანებში ბავშვის ხატვის ძირითადი ფორმაა, მაგრამ მის გვერდით ან მის გარდა აქა-იქ მოკლე ხაზებიც ჩნდება, წერტილები, კუთხეები, მრუდე ხაზები; მაგრამ არასდროს არ გვხვდება წრეები, ზიგზაგური ხაზები, სპირალები და სხვა ასეთები⁷⁷. ეს მდგომარეობა, დაახლოებით, ოთხიოდე თვეს გრძელდება და ამის შემდეგ ჯღაბნის პერიოდის ახალი საფეხური იწყება.

ამ ახალ ხანას წრის ჯღაბნის ხანას უწოდებენ. ბავშვი ერთბაშად რგვალისა და ოვალური ხაზების ჯღაბნას იწყებს და ეს მდგომარეობა ორიოდე თვეს გრძელდება.

1,8-ის ბავშვი, რომელსაც ენგი აგვიწერს უკვე „სხვად-სხვა-ფორმიან ჯღაბნას“ იწყებს: წინანდელ ფორმებს ახლა ახალი ემატება — სწორი ხაზები, კუთხეები, ჯვრები, ზიგზაგის ხაზები; მაგრამ ცალ-ცალკე კი არა, არამედ ერთიერთმანეთზე გადაბმით, ხაზთა უწყვეტი ბადის სახით. რამოდენიმე ხნის შემდეგ ეს ბადე წყდება და ქაღალდზე ნაჯღაბნის ცალკე ჯგუფებზე 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 ურთიერთთან გადახლართულისა და ერთმანეთში შერეული ფორმების დიფერენციაციას ახდენს.

ამიერიდან სულ უფრო და უფრო ხშირია შემთხვევები, რომ იგი ასეთი ცალკე ფორმების ხატვითაა გატაცებული და მალე შედარებით უფრო სწორისა და გამოკვეთილი ფორმების გამოყვანას ასწავლებს. აქ იგივე კანონი იჩენს თავს, რაც სახვითი განვითარების სხვა შემთხვევებშიც, სახელდობრ, ძირეულ ფორმათა ჩამოყალიბებისა და დახვეწის კანონი. ჯღაბნის პერიოდის ახრი სწორედ ამაში მდგომარეობს: ბავშვი თანდათანობით ძირეული ფორმე-

ბის ხატვას ეჩვევა — ხაზი, წრე, სპირალი, ოთხკუთხედი თანდა-
თანობით გამოეყოფა ბავშვის ჯღაბნის ხლართს და სულ უფრო და
უფრო წესიერს სახეს ღებულობს.

ენგის 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 დოშა“ (დროშა). რამოდენიმე დღის შემ-
დეგ (1,9+13) ხატვის დროს აცხადებს: „ვხატავ დედას“ და რამო-
დენიმე ზიგზაგის პატარა ხაზს ავლებს, რომელიც შედარებით მო-
გძობ ხაზით ბოლოვდება, და ამბობს „ეს დედაა“⁷⁸. ენგი ფიქ-
რობს, რომ განვითარების ახალ საფეხურთან გვაქვს საქმე, რო-
მელსაც აქ სიმბოლური ჯღაბნის სახელწოდებით ანასიათე-
ბენ. მაშასადამე, ბავშვის ასეთი ხასიათის ჯღაბნა და ხატვის
განზრახვის შედეგს წარმოადგენს: „რატომ არ უნდა იყოს
შესაძლო, რომ პატარა ბავშვის ფანტაზიას ხაზი ადამიანად მოეჩ-
ვენოს. თუ კი ხის პატარა ნაჭერი დედოფლად და ჯოხი ცხენად ეჩ-
ვენება“-ო, აცხადებს ენგი⁷⁹. კ. ბიულერის აზრით, არ არსებობს
საბუთი ასეთ შემთხვევაში ბავშვში რისამე გარკვეული
და ხატვის განზრახვა ვიგულისხმობთ: „შეცდომა იქნებოდა
გენეფიქრა, რომ პატარა ბავშვი უკვე ამ ხანაში რაიმე მსგავსებას
ხედავდეს თავის პროდუქტებსა და იმას შორის, რაც დიდების
პეტყველებაში რაიმე სახელით არის აღნიშნული“-ო⁸⁰. და მართ-
ლაც, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, შეიძლება ჯღაბნას ბავშვისათ-
ვის მხოლოდ ილუზიის თამაშის მნიშვნელობა ჰქონდეს.

ასეთ შემთხვევაში სრულიად ბუნებრივია, რომ მან ერთი ნა-
ბიჯი კიდევ გადადგას წინ და მართო ხატვის, როგორც ასეთის,
ილუზიით კი არ დაკმაყოფილდეს, არამედ ერთგვარი დიფერენცი-
აცია მოახდინოს და რისამე გარკვეული „ხატვის ილუ-
ზიაზე“ გადავიდეს: ბავშვი რომ ამბობს: „დედა უნდა დავხატო“,
ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს, რომ მას ისეთი ფორმების დახატვა ჰქონ-
დეს განზრახული, რომელიც როგორმე დედას გამოხატავს და რაი-
მე მხრივ მას მოგვაგონებს, არამედ უფრო სწორი იქნება, თუ ვი-
გულისხმებთ, რომ ამ შემთხვევაში მხოლოდ დედის დახა-
ტვის ილუზიის თამაშთან გვაქვს საქმე: ბავშვი რალსაც ჯღაბ-
ნის და ეს ქცევა მისთვის „დედის ხატვას“ ნიშნავს და არა იმას,
რომ გამოჯღაბნილი ფორმა, მართლა, დედის სურათს წარმოადგენს;
ანდა სხვანაირად რომ გამოვთქვათ, ჯღაბნა ნიშნავს „დედის ხატ-
ვას“ 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 ქაბანის პერიოდში რისამე და ხატვის განზრახვა სრულიად უცხოა ბავშვისათვის. ამიტომ მისი ნაქაბანი ყოველთვის მოკლებულია რაიმე საგნობრივ მნიშვნელობას. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ აქ ქაბანას გარკვეული ობიექტური აზრი და მნიშვნელობა არა ჰქონდეს. იგი ქცევის ის ფორმაა, რომელიც ბავშვის თანდაყოლილი სახვითი ფუნქციის ამოქმედებისა და მომწიფების შესაძლებლობას იძლევა: ქაბანის პროტესში თანდათანობით ისახება და ყალიბდება ის ძირითადი ფორმები, რომელთა სახითაც, ჩვეულებრივ, ადამიანის სახვის ტენდენცია იჩენს თავს. ამდენად, რა თქმა უნდა, სწორია ამ პერიოდის ჩვეულებრივი დახასიათება, რომლის მიხედვითაც იგი ნამდვილი ხატვის უნარის მოსამზადებელ საფეხურად უნდა ჩაითვალოს.

5. ჩვენ რომ ბავშვის შემოქმედების ყველა აღნიშნული ფორმა ურთიერთს შევადაროთ, ვნახავთ, რომ ყველგან ერთი და იგივე გარემოება იჩენს თავს. როგორც შენებასა და ძერწვაში, ისე ხატვაშიც ბავშვი მოწოდებული მასალის გაფორმებას ესწრაფვის, მაგრამ — გაფორმებას არა რაიმე განსაზღვრული საგნისას, არა რაიმე გარკვეული მნიშვნელობის სახით, რომლის გამოსახვაც მას სწაღია. არა, როგორც ჩანს, მას ფორმა აინტერესებს თავის თავად.

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 ქცევა

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალურ ქცევაში საკმაოდ მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება. ამ შემთხვევაში გადაწყვეტ როლს ის გარემოება ასრულებს, რომ ბავშვი ახლა უკვე პიროვნებას წარმოადგენს, რომელსაც აზრის წვდომის, მიზნის დასახვისა და მისი განხორციელების ცნობიერი ცდის უნარის ელემენტები აქვს. ეს გარემოება თავისებურ დაღს აჩენს მის სოციალურ ქცევაზე. როგორც ვიცით, ბავშვი თავის გარემოსთან იმთავითვე ერთგვარს სოციალურ კონტაქტს ამყარებს. მაგრამ ეს კონტაქტი კერძობითი ხასიათისაა, ე. ი. იგი ყოველთვის რომელსამე კერძო პირისაკენაა მიმართული. თუ მხედველობაში არ მივიღებთ უმნიშვნე-

ნელო 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 მდგომარეობა ერთხანს ჩვენს პერიოდშიც გრძელდება. სანამ ბავშვი ოჯახში რჩება, სანამ მისი ორგანიზმი ჯერ კიდევ არაა იმდენად განვითარებული, რომ დამოუკიდებლად სარბილი და თავის ტოლებთან თამაში შესძლოს, იგი უფროსებთან განაგრძობს კავშირს. მისი სოციალური კონტაქტი ძალაუვნებურად 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 უხდებათ და აქ მათ უკვე სრული შესაძლებლობა ეძლევათ, კერძობითი კონტაქტის ნაცვლად, მეტად თუნაკლებად მრავალწლოვანი 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 ჯგუფს მაინც ვერქმნის და თავის ქცევას ჯგუფში ობიექტური პირობების მიხედვით არ განსაზღვრავს. ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა ს ა და ვ ო ლ ბ ე რ გ ი ს მიხედვით, 855 კოლექტივიდან, რომელშიც 3—4 წლის ბავშვები შედიოდნენ, 796, ე. ი. 93% ორ-ორი წევრისაგან შესდგებოდა. ორზე მეტწევრიანი კოლექტივებში 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 რამდენსამე 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 მიშვებულნი⁸¹.

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის უეჭველად კერძობითი ხასიათის სოციალური კონტაქტი უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. ამ მხრივ, წინა პერიოდთან შედარებით, ახალი არაფერია შეძენილი. მაგრამ სამაგიეროდ, როგორც ახლავე დავინახავთ, ამ კონტაქტის ფორმა და შინაარსია შეცვლილი; გარდა ამისა, უფრო ფართო ხასიათის კონტაქტის დამ-

ყარების, სახელდობრ, მრავალრიცხოვანი ჯგუფების შექმნის უნარიც იჩენს თავს.

2. რაკი ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის კერძობითი კონტაქტია დამახასიათებელი, ცხადია, მის სოციალურ ქცევას უფრო პირადი დამოკიდებულების ხასიათი ექნება, ვიდრე ჯგუფურისა. ეს დამოკიდებულება ორგვარია: დადებითი და უარყოფითი, რაც ერთი მხრივ, თანახმობისა და თანამშრომლობის და, მეორე მხრივ, ბრძოლის სახით იჩენს თავს.

ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის დაკვირვებათა მიხედვით, 3—4 წლის ბავშვთა ურთიერთდამოკიდებულებაში ორივე ფორმა გვხვდება, მაგრამ განსაკუთრებით დამახასიათებლად ბრძოლის შექმნევათა სიჭარბე უნდა ჩაითვალოს, მეტადრე, თუ საქმე გვაქვს ვაჟებთან (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 ახლა ბავშვი უკვე პიროვნებას წარმოადგენს, იგი ცნობიერად უპირისპირებს თავის მე-ს სხვებისას და, იმის მიხედვით, თუ რა ღირებულებას 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 ჭერჯერობით თითონ მე-ს ცნობიერებაც თავისი განვითარების დასაწყისს ფაზისში იმყოფება, მაგრამ იმდენად აქტუალური მაინც არის, რომ ბავშვის ქცევა წინა პერიოდის ქცევისაგან განასხვავოს.

რასაკვირველია, შეგნებულნი 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 ჭერ 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 ახალდაბადებულის შემთხვევაშიც გადაძღებ გავლენას ახდენს. ამიტომ გასაგებია, რომ იგი, ბიბანოვას მიხედვით, საკმაოდ ხნის განმავლობაში რჩება თანაგრძნობის უპირატეს საგნად. მე-3 წლიდან დაწყებული, ბავშვი შეხვეულ თავს ან თითს რომ

ხედავს ან სხვას რასმე ამის მსგავსს, ტკივილს (ავადმყოფობას) გულისხმობს და ეს გარემოება მასში ერთგვარ თანამჭოვრობას (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 ზოკებს იღებს იმისათვის, რომ თავისი პარტნერის მდგომარეობა შეამსუბუქოს. ბიბანოვას მიხედვით, იგი სათამაშოებს აძლევს მას (20%), ანუგეშებს (17%, უძახის აღმზრდელს დასახმარებლად (22%), თვითონ ერევა ჩხუბში და ეხმარება დამარცხებულს (6,5%) და სხვ. ყველაფერი ეს, რასაკვირველია, უეჭველად ნებისყოფის ერთგვარ განვითარებას გულისხმობს და, ცხადია, პირველი წლის ბავშვისათვის დამახასიათებლად ვერ ჩაითვლება. კიდევ უფრო მკაფიოდ იგივე გარემოება ბავშვის ანტაგონიზმში იჩენს თავს. ჩვენ უკვე გვქონდა შემთხვევა აღგვენიშნა, თუ რაოდენ დამახასიათებლად უნდა ჩაითვალოს ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის უინიანობა. 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 შემთხვევებზე.

(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 იქვიანობისა 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 განწყობილნი 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 სექუნდს უდრის.

ბიბანოვას გამოკვლევიდან ჩანს, რომ 1—3 წლის ბავშვებს შორის არა მარტო პასიურ ანტაგონიზმს აქვს ადგილი, არაჲედ 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: ვაჟები 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 ხშირად გოგონებს შორის გვხვდება, ვიდრე ვაჟებს 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. ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის თანახმად, სამ-ოთხ-წლიანებისათვის, განსაკუთრებით, დამახასიათებლად, ერთი მხრივ, შეტევის ისეთი ფორმები უნდა ჩაითვალოს, როგორიცაა კაწვრა, ხელებზე კბენა და სხვ. და, მეორე მხრივ, წართმევის ცდები (ხელიდან გამოგლეჯა, ხელის წაღება, წართმევა).

ბატონობისა და მორჩილების ურთიერთობა, როგორც ვიცით, პირველი წლის მიმდინარეობაშიც იჩენს თავს. ახლა, რა თქმა უნდა, მისი გამოაშკარავების შემთხვევები და შესაძლებლობანი გაცილებით უფრო ხშირია, იმიტომ რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვს უკვე თავისი მე-ს ცნობიერება აქვს და, გასაგებია, რომ ბატონობისა და მორჩილების გრძნობები შესაძლებელია ზოგჯერ მისი ქცევის მეტად თუ ნაკლებად შეგნებულ მოტივებად გადაიქცენ. რასაკვირველია, ჭერხნობით ეს, ბავშვს მე-ს ცნობიერების პრიმიტიულობის გამო, შესაძლებელია მხოლოდ ერთეულ შემთხვევებში მოხდეს.

ნეკლიუდოვასა 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 ინდივიდუალური განსხვავებულობა ასრულებს. მაგრამ სრულიად ცხადია, რომ ამ ტენდენციის

განვითარება განსაკუთრებით მკიდროდ მაინც ხნოვანობასთან არის დაკავშირებული. 3—4 წლის ბავშვთა შორის ბატონობის ტენდენციის ყველა შემთხვევების მხოლოდ 5% გვხვდება, მაშინ როდესაც დანარჩენი 95% 5—6-ისა და 6¹/₂—7¹/₂-ის ასაკს ეკუთვნის. აქედან ნათელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის ბატონობის ტენდენცია არავითარ შემთხვევაში დამახასიათებლად არ ჩაითვლება.)

საინტერესოა, რომ თანამშრომლობის შემთხვევები, ერთი მხრივ, თ ა ნ ა ს წ ო რ ო ბ ი ს ა და, მეორე მხრივ, რომელიმე ბავშვის მძღვარობის (вожачество) ნიადაგზე, ასაკის მიხედვით, სხვადასხვა გზით ვითარდება (ცხრილი 31).

ცხრილი 31

	3—4	5—6	6 ¹ / ₂ —7 ¹ / ₂
თანამშრომლობა ნაწარმოების ნიადაგზე	42%	45%	64%
თანამშრომლობა ხელმძღვანელი ბავშვის ქვეშ	58%	55%	36%
	100%	100%	100%

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 შემთხვევიდან 3-დან 7 წლამდე სამ-ოთხწლიანებს სულ 12% ხვდებათ. ნეკლიუდოვასა 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 წაბადვენ ისე, რომ პირველი, თავის მხრივ, არავითარ ზომებს არღებულობს ამისათვის და 2) მძღვარობის ელემენტარული ფორმა, რომელიც სხვათა ქცევის ზოგიერთი მომენტის ორგანიზაციაში იჩენს თავს: „ბავშვის აქტივობა სუსტია, ქცევის შინაარსში არა ჩანს ერთი სახელმძღვანელო ძაფი და ხელმძღვანელობა, რომელიც ცალკე მომენტში იჩენს თავს, სწრაფად წყდება მეორე ბავშვის აქტივობის გამო ანდა შეიძლება სრულიად უმიზეზოდაც. თუ მხედველო-

ბაში 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-ოთხწლიანებს მორჩილების გრძნობა უფრო განვითარებული უნდა ჰქონდეთ, ვიდრე უფროსი ასაკის ბავშვებს. ნამდვილად კი, ნეკლიუდოვა-ვოლბერგის მიხედვით, სწორედ საწინააღმდეგოს აქვს ადგილი. აღმოჩნდა, რომ სამ-ოთხწლიანები, ყოველ შემთხვევაში, გაცილებით ნაკლებ იჩენენ მორჩილების უნარს (20%), ვიდრე ხუთ-ექვსწლიანები (66%).¹

ახლა, საერთოდ რომ გადავავლოთ თვალი ბავშვის სოციალურ ქცევას, ამ ცნობათა მიხედვით, ჩვენ განსაკუთრებით ხაზგასმით შემდეგი მომენტები უნდა აღვნიშნოთ:

a. 2—4 წლის ბავშვის სოციალურ ქცევას წმინდა კერძობითი ხასიათი აქვს: აქ ურთიერთობა ჩვეულებრივ ცალკე პირებთან მყარდება — უფრო ხშირად უფროსებთან, მაგრამ სათანადო პირობებში (საბავშვო ბაგაში ან სახლში) ტოლებთანაც.

b. ამ კონტაქტს პირადი ხასიათი აქვს, ე. ი. რაიმე ობიექტურ გარემოებას როდი ემყარება, მაგალითად, 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 იშვიათად ხდება ანდა, ყოველ შემთხვევაში, სწრაფად ირღვევა.

c. რამდენადაც 2—4 წლის ბავშვი პიროვნებას წარმოადგენს და თავისი ქცევის ერთი ცენტრიდან წარმართვის ცდას იწყებს, მის სიმპათია—ანტიპათიას არაცნობიერი, ასე ვთქვათ, ფიზიოლოგიური ხასიათი ეკარგება და იგი თანდათანობით ცნობიერი ქცევის სახეს ღებულობს, რაც მისი ნებისყოფის აქტებს გარკვეულ მიმართულებას აძლევს, სახელდობრ, კონტაქტი თანდათანობით აქტიური ბუნებისა ხდება.

მაგრამ ნუთუ ჩვენს პერიოდში ბავშვის მთელი სოციალური ქცევა ასეთ წმინდა კერძობითსა 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 დაკვირვები-

დან ნათლად ჩანს, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში 3—4 წლის ბავშვის 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 მესუთი

სკოლის წინარე ასაკი (4—7წწ.)

1. ასაკობრივი ბარემო

წინა პერიოდის გარემოსათვის განსაკუთრებით დამახასიათებლად ის გარემოება უნდა ჩაითვალოს, რომ მასში ბავშვის წინაშე ისეთი ამოცანების დაყენება იწყება, რომ მათ გადასაწყვეტად მათი აზრის წვდომა აუცილებელი: ბავშვს რომ პატარა დავალებებს აძლევენ, იგი ვერც ერთს მათგანს ვერ შეასრულებდა, მათი აზრი რომ სრულიად მიუწვდომელი ყოფილიყო მისთვის. გარემოს რადიუსის გაფართოების ფაქტი, სივრცისა და დროის მზრივ, რომელიც ამ პერიოდის მეორე მნიშვნელოვან მონაპოვარს შეადგენს, ამავე აზრდებლობის 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 მდგომარეობა 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, რომელთა 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 დღითი დღე ფართოვდება.

თავისთავად იგულისხმება, ეს გარემოება სულ უფრო და უფრო აჩვევს მას აზრიანს, მიზანშეწონილ მოქმედებას, შეგნებუ-

ლი ქცევის აქტების ჩადენას. მისი გონებისა და ცნობიერი ნებ-
ლობის წინაშე აქტივობის არე იშლება. აზრმდებლობისა და მი-
ზანდასახულობის ფუნქციების დამოუკიდებელი მოქმედების შემ-
თხვევა 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 ან-
გარიში და ამრიგად ობიექტური მოცემულობის იდეა განავითაროს.

რა თქმა უნდა, წინამდებარე პერიოდის ასაკობრივი გარე-
მოს ამ თვალსაზრისით შეფასებაში არ უნდა გადავაჭარბოთ. საქ-
მე ისაა, რომ ჩვენი პერიოდის დასაწყისში განსაკუთრებით და
ნაწილობრივ შემდეგაც ბავშვი რაც უნდა იყოს მაინც ვიწრო სო-
ციალურ გარემოში ცხოვრობს. მართალია, ეს გარემო გაცილებით
უფრო ფართოა, ვიდრე ოჯახის ფარგლები, რომელიც წინა პერი-
ოდში საზღვრავდა მას, მაგრამ 4—7 წლის ბავშვის მიმართ იგი
მეტად თუ ნაკლებად მაინც ოჯახის თავისებურებებს ინარჩუნებს:
ზრდადასრულებული ადამიანი, რაგინდ უცხოც უნდა იყოს ის
ბავშვისათვის, მაინც იჩენს მისდამი ერთგვარ მზრუნველობას. ქუ-
ჩაში იქნება ეს თუ სხვაგან სადმე, იგი ყველგან მზადაა დაეხმა-
როს მას. თუ იგი ისეთ სიტუაციაში მოხვდა, რომლიდანაც გამო-
სვლის შესაძლებლობაც მის ძალებს აშკარად აღემატება. მეტიც
შეიძლება ითქვას: ფართო სოციალური გარემო წინასწარ ღებუ-
ლობს ზომებს იმისათვის, რომ ბავშვი რაც შეიძლება ნაკლებ მო-
ხვდეს ასეთ სიტუაციაში. იქ, სადაც ეს აუცილებელი ხდება, ბავშ-
ვი თვითონ მიმართავს დიდს — თუნდ უცხოსაც — დასახმარებ-
ლად, და ეს უკანასკნელი, ჩვეულებრივ, უყურადღებოდ არ სტო-
ვებს მის მიმართვას.

ეს გარემოება მიტომ არის მხედველობაში მისაღები, რომ
უამისოდ ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ამოცანები ან გა-
ცილებით უფრო რთული მოგვეჩვენებოდა, ვიდრე ეს ბავშვის ში-
ნაგან შესაძლებლობათა განსავითარებლად საჭირო, ანდა თვი-
თონ ამ უკანასკნელთა დონის გადაჭარბებული შეფასება მოგვი-
ხდებოდა.

მეორე მხრივ, ფართო სოციალური გარემო, რომელთანაც
ჩვენი პერიოდის ბავშვს უხდება საქმის დაჭერა, მაინც საგრძნობ-
ლად 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 დაქერა. აქ კი, აქ 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 მოწესრიგებული პირობები იწყებენ მოქმედებას. ჩვენ მხედველობაში გვაქვს, საბავშვო ბაღი, რომელიც ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ახალს, 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 პედაგოგიკური 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, მასასადამე, 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 აღმზრდელობითი ზეგავლენა ოჯახის ფარგლებში ხდებოდა, და ამ ზეგავლენის ობიექტი მარტო ბავშვი იყო, ხოლო სუბიექტი — მისი მშობლები, ახლა მდგომარეობა არსებითად იცვლება: ბავშვი

აქლა 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 აღმზრდელიობის ზეგავლენას, და ეს უკანასკნელი არამისი მშობლებიდან, არამედ უცხო პირებიდან, საბავშვო ბაღის თანამშრომლებიდან გამომდინარეობს. ცხადია, ეს გარემოება სუბიექტურადაც ახალია მისთვის და, მაშასადამე, 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 შეგნებული მოქმედების წარმართვა ხდება აუცილებელი.

II. ფიზიკური ბანვეითარება

1. ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ამოცანები ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს ჰკულისხმობენ. 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 სამიოთხი წლისა და ექვსი-შვიდი წლის ბავშვებს შორის თვალსაჩინო განსხვავება არსებობს. თუ სამიოთხი წლის ბავშვი, რომელიც პირველად მოდის საბავშვო ბაღში, გარეგნულად ბევრის მხრივ ჯერ კიდევ ერთწლიან ბავშვს მოგვაგონებს, სამიოთხი 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 თოთო 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 თოთო ბავშვის მსგავსად, ისევ თავდიდა და მოკლეფეხებიან არსებად უნდა ჩაითვალოს; ამავე დროს მას არც სიმსუქნე და ქსოვილების სირბილე, მუსკულატურისა და ჩონჩხის

სისუსტე აკლია. ერთი სიტყვით, იგი მართლაც თოთო ბავშვის გარეგნობას მოგვაგონებს. 6—7-წლიანი ბავშვი კი სულ სხვაგვარად გამოიყურება: ფეხები მას შეუღარებლად უფრო დაგრძელებული აქვს, — ახლა იგი მთელი სიმაღლის 43—45,5%-ს უდრის; თავი კი სიგრძის $\frac{1}{6}$ -ს არ აღემატება. მაშასადამე, მისი სხეულის პროპორციები თითქმის დიდისას აღწევს (დიდი ადამიანის ფეხების სიგრძე სიმაღლის 47—48%-ს უდრის, ხოლო თავის — $\frac{1}{8}$ -ს). ჩასუქებული, გამრგვალებული, პუნტულა ბავშვი ახლა სულ სხვაგვარი მოჩანს: იგი შედარებით გამხდარია, ძვლები და კუნთები განმტკიცებული და განვითარებული აქვს, ხოლო ქსოვილები საგრძნობლად გამკვრივებული.

ამრიგად, წინამდებარე პერიოდის განმავლობაში, 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 რომელიღობითი ცვლილებაც ხდება. მაგრამ ჯერ ვნახოთ, როგორია ამ ცვლილების რაოდენობითი მხარე!

2. ს ი მ ა ლ ლ ე. შ ტ რ ა ც ი ჩვენს პერიოდს სხეულის ხ ე ლ ა ხ ა ლ ი და გ რ ძ ე ლ ე ბ ი ს ხანად თვლის. ცხრილი 32, რომე-

ცხრილი 32

(შ ტ რ ა ც ი ს მიხედვით)

წლოვანება	სიმაღ. მატება
0—1	25
1—2	10
2—3	8
3—4	5
4—5	6
5—6	8
6—7	10
7—8	4

ლიც შტრაციის რიცხვებს შეიცავს, მართლაც ადასტურებს, რომ ზრდის ენერგიას, წინა პერიოდში ერთგვარი შესუსტების შემდეგ, კვლავ გამოცოცხლება ეტყობა. სხვა ავტორების შედეგები ყველაფერში არ ეთანხმება შტრაციას (მაგალითად, გუნდოზინის და შლეზინგერიის); მაგრამ ერთი მაინც უეჭველია: არის წელი ჩვენს პერიოდში, სახელდობრ, 6—7 წელს შუა, როდესაც ზრდის ენერგიას მართლაც თვალსაჩინო გამოცოცხლება ეტყობა, რის შემდეგაც იგი დროებით კვლავ სუსტდება.

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, ცხრილი 33 ამტკიცებს. აქ, ამ ცხრილში, თავმოყრილია გუნდობინის ცნობები, რომელიც წინაპერიოდის ბავშვებს ეხება (1907 წ.), გეშელინასი, რომელმაც 1926 წ. მოსკოვში ბავშვების ანთროპომეტრიული 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 წლის შემდეგ დროებით, სქესობრივი მომწიფების ხანამდე ისევ საგრძნობლად შესუსტდეს.

ცხრილი 33

წლოვანება	ბუნდობინით	წლიური მატება	გეშელინას მიხედვით პროცენტარ. შედეგები	წლიური მატება	გეშელინას: მოსამსახურ. შედეგები	წლიური მატება	ივანიცკაია: ყოველწლიური მატება	
							უფასიანი ბალი	უფასო ბალი
3	92	—	—	—	—	—	—	—
4	97	5	96	—	98	—	2	—
5	103	5	104	8	106	8	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 ყოველწლიური მატება 1,5—2 კგ უდრის, ხოლო მეშვიდე წელში 2,5—3,0 კგ. მაშასადამე, წონის მატება მეშვიდე 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, სიმალის ნახევრისა და გულმკერდის გარშემოწერილობის შეფარდებით იზომება. ახალდაბადებულის სიმალის ნახევარი 7—10 სანტიმეტრით სჭარბობს მისი გულმკერდის ზომას. შემდეგ პერიოდში ეს რიცხვი თანდათანობით კლებულობს და, ბოლოს, გულმკერდის გარშემოწერილობა სიმალის ნახევარზე მეტი ხდება. ჩვენი პერიოდისათვის დამახასიათებლად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბოლოს ორივე სიდიდე ურთიერთს უთანაბრდება: გულმკერდის გარშემოწერილობა სიმალის ნახევარს უდრის. ცხრილი 34

ცხრილი 34

(არკინით)

წლოვანება	/ სიმალის ნახევარი		გულმკერდი		სხვაობა მათ შორის	
	ვაეი	ქალი	ვაეი	ქალი	ვაეი	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	59,1	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	59,5	-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

შეიცავს ცნობებს, რომლებიც სხვადასხვა ასაკის გულმკერდის მოცულობას ეხება.

5. ძვლების 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 გულადმა 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 გამრუდება 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. მაშასადამე, ახლა მას სულ 24 კბილი აქვს: 20 ძუძუს კბილი და 4-იც საძირის) და შემდეგ ძუძუს კბილების ცვლა ეწყება. კბილებს იმავე თანმიმდევრობით იცვლის როგორითაც ამოსდიოდა: ჯერ ოთხი შუაკბილს (2-ს ქვედას და 2-ს ზედას) და მერე ოთხს შენდეგს, ასე რომ რვა წლის ბავშვს 4 საძირის კბილი აქვს და რვა მოცვლილი წინა კბილი.

6. შინაგანი სეკრეცია. როგორც ვიცით ფიზიკური განვითარების მიმდინარეობა განსაკუთრებით მჭიდროდ 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 საგებად.

მეგრეს უკანა ჯირკვალი, რომელიც წინა პერიოდებში იყო გაბატონებული, ახლა 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 ენერგია სწორედ იმ დროს იწყებს ინტენსიურ მოქმედებას. გარდა ამისა, რადგანაც ფარისებრივი ჯირკვლისა და ჰიპოფიზის ჰორმონები ორგანიზმის ჟანგვით უნარს უწყობენ ხელს და, მაშ, წვის პროცესებს აცხოველებენ, უნდა ვიფიქროთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ტენდენცია სიგამსდრისა და ქსოვილების გამკვრივებისადმი ამ ჯირკვალთა ზეგავლენითაა გამოწვეული.

სწორედ ამავე დროს იწყება თირკმლებს-ზედა-ჭირკვლების გაქლიერებული ზრდაც. როგორც ცნობილია, ამ ჭირკვლების ჰორმონი კუნთების სისტემაზე ახდენს გავლენას: იგი ამკვრივებს და აღაგზნებს მას. ეს გარემოება კარგად ხსნის ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფიზიკური ძალისა და გამძლეობის მომატებას, რის გამოც ახლა იგი გაცილებით მეტს მოძრაობს და უფრო ძნელად იღლება, ვიდრე წინა წლებში.

დასასრულ, ერთგვარი ცვლილება ხდება სქესობრივი ჭირკვლების მუშაობაშიც. როგორც ცნობილია, მათი ინკრეტორული ფუნქცია ჯერ კიდევ ფეტალური მდგომარეობის დროს იჩენს თავს, და ამის შემდეგ უწყვეტი თანდათანობით ძლიერდება. მაგრამ ეს პროცესი იმდენად ნელის ნაბიჯით მიდის წინ, და სქესობრივი განსხვავება ქალვავთა 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 მკერდსუკანა ჭირკვალი, რომელიც ამ წლების განმავლობაში მთავარ როლს ასრულებს, სქესობრივი ჭირკვლების ანტაგონისტად, მათ მუხრუჭად ითვლება; ხოლო ჰიპოფიზი, რომელიც პირიქით სქესობრივი ჭირკვლების სტიმულაციას იძლევა, ჯერ კიდევ საგრძნობლად დაჩრდილულია. შეიღწლისათვის მდგომარეობა იცვლება. მკერდსუკანა ჭირკვალი თავის აბსოლუტურ პრიორიტეტს ჰკარგავს, ხოლო ჰიპოფიზი შედარებით გაძლიერებულ ფუნქციობას იწყებს. ამას ბუნებრივ შედეგად სქესობრივი ჭირკვლების 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, სიმადლისა და წონის მხრივ ვაჟი თავიდანვე სჭარბობს ქალს, მაგრამ მხოლოდ ოდნავ საგრძნობლად. სამაგიეროდ ე. წ. ენერგეტული მაჩვენებელი (სიმადლისა 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 ჭირკვლისა და ჰიპოფიზის გაძლიერებას, ერთი მხრივ, და მკერდს

უკანა ჯირკვლის პრიორიტეტის დაკარგვას, მეორე მხრივ, საგულისხმო შედეგები ახლავს თან ჩვენი პერიოდის ბავშვის ორგანიზმში. ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტიკური კონსტიტუციის დიათეზი, რომელიც წინა პერიოდის ბავშვისთვის იყო დამახასიათებელი, მკერდსუკანა ჯირკვლის გაძლიერებულ ფუნქციობასთან არის დაკავშირებული. სანამ პრიორიტეტი ამ ჯირკვალს რჩება, მანამ კონსტიტუციის აღნიშნული ანომალიაც ხშირია. ფარისებრივი ჯირკვალი, ჰიპოთეზი და აგრეთვე თირკმელზედა ჯირკვლებიც შემათერხებელ გავლენას ახდენენ მკერდსუკანა ჯირკვალზე. რადგანაც მათი მოქმედების გაძლიერება ჩვენი პერიოდის ბოლო წლებში იჩენს თავს, ამ დროისათვის ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტიკური კონსტიტუციის ბავშვთა რიცხვი საგრძნობლად მცირდება. ამიტომ გასაგებია, 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 ელემენტების 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 დაემორჩილონ კორტიკალურს; მაგრამ იგი იმ დონეს მაინც აღწევს, რომ ბავშვი ახლა თავის შეკავების გაცილებით მეტ უნარს იჩენს; ახლა 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 ჩათვალოს და, მაშასადამე, მის ქცევას ემოციონალური განცდები უფრო უნდა წარმართავდნენ, ვიდრე ქერქზე მომქმედი გამღიზიანებლები, 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 დამუშავებული¹. ჯერჯერობით ჩვენ მხოლოდ შემდეგი ცნობები მოგვეპოვება²:

ეს ცნობები უმთავრესად შემდეგ საკითხებს ეხება: 1. რამდენად სწრაფად უმუშავდება ბავშვს პირობითი რეფლექსი; 2. რამდგომარეობაში იმყოფება იგი 24 საათის შემდეგ მისი შემუშავების 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 შემუშავების პროცესში გარკვეული გარდატეხა ხდება: ბავშვი ახლა მას შედარებით ადვილად იძენს.

2. პირობითი რეფლექსის აღსადგენად განმეორებათა ნაკლები რიცხვია საჭირო, ვიდრე მის შესამუშავებლად. როგორც ჩანს, ასაკს ამ შემთხვევაში გადამწყვეტი 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 ვაჟები.

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 არავითარი უპირატესობა არ აღმოაჩნდა. ზოგი ავტორის მიხედვით, ასაკი ან სქესი აქ არავითარ როლს არ უნდა ასრულებდეს. მაგრამ როგორც თვითონ ავტორებიც აღნიშნავენ, ეს დასკვნა საბოლოო არაა, და მას საგანგებო შემოწმება ესაჭიროება..

III. მოტორიკა სკოლის წინარე ასაკში

1. აღამიანის მოტორიკა, მრავალის მხრივ, ძვლების, კუნთებისა და ნერვულ სისტემის მდგომარეობაზეა დამოკიდებული. მაშასადამე, ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში, რომელსაც, როგორც დავრწმუნდით, ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის ენერგიული წინ-

სვლა 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 უწევს. 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 დღითიდღე 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 წინასწარდასახული 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—6 წლამდე ბავშვის მოტორული განვითარების ძირითად შინაარსს მისი მიზანდასახულის, შეგნებულის ან უმაღლესი მოტორიკის დაუფლების პროცესი შეადგენს. **კ ო მ ბ უ რ გ ე რ ი**, რომელიც წინამდებარე პერიოდს „ბავშვის გრაციის ხანას“ უწოდებს, მას „ფსიქომოტორული აპარატის გაფართოების“ პერიოდად თვლის³.

2. რომ გადავიდეთ ახლა 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“⁴. მაშასადამე, ფსიქომოტორიკის მთავარ აპარატად თავის ტვინის ქერქული ცენტრები უნდა ვიგულოთ. 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 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. ლებედი ნ ს. კ ი მ სპეციალური ექსპერიმენტული გამოკვლევა უძღვნა ამ საკითხს⁵, და მისი შედეგებისდა მიხედვით, საქმის მდგომარეობა დაახლოებით ასე უნდა წარმოვიდგინოთ:

1. ბავშვს ამოცანა ეძლევა, რამოდენიმეჯერ განმეორებით თავისუფლად და აპიროს ხელი პნევმატურ აპარატს, რომელიც მარჯის დაფის საშუალებით კომოგრადთან არის შეერთებული და ბავშვის ხელის დაქერის 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 თანაზომიერი დაჭერა, სწორი განვითარება მრუდის აღმავალი და ჩამომავალი ხაზისა, მეტად თუ ნაკლებად მახვილი თხემი — რაც ტონური შეფერხების უქონლობას ამტკიცებს კუნთის უმაღლესი დაცხების მომენტში — თითქმის სრული მოშვება კუნთისა დაჭერის შემდეგ, რაც იმაში პოულობს გამოხატულებას, რომ მრუდეების ფუძეები არ არის თვალსაჩინოდ აწეულნი მალა), მაგრამ მეორე, მესამე და შემდეგი ხელის დაჭერა, მიუხედავად თვითონ ცდისპირების მიერ არჩეული ტემპისა, არაჩვეულებრივი უწესრიგობისა და მოტორული ქცევის დისკორდინაციის სურათს იძლევა. ამრიგად, თვითონ მოძრაობა ბავშვს 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 დაჭერის, კუნთების ტონუსის აწევისა და ზედმეტი არაწესიერი 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 დაჭერა მხოლოდ იმ შემთხვევებში ევალება, როდესაც წინასწარ შეთანხმებულ სიგნალს მიიღებს, მოძრაობათა უწესრიგობა კიდევ უფრო გამოკვეთილ სახესღებულობს: „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“⁶. საინტერესოა, რომ

ერთსა და იმავე სუბიექტში რეგულაციის უკმარობის ყველა სიმპტომს პარალელურად ვხვდებით, ე. ი. ვისაც კორტიკალური რეგულაციის სისუსტის ერთ-ერთი სიმპტომი აღმოაჩნდება, იმას უთუოდ დანარჩენი სიმპტომებიც ასეთივე იქნება. ეს გარემოება, ლებედინსკის აზრით, ერთი მხრივ იმას ამტკიცებს, რომ ყველა აღნიშნული სიმპტომი ერთსა და იმავე მოვლენას გამოხატავენ, და მეორე 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 მიზნისდა 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. სულ სხვაა ბავშვი: მისი აგზნებისა და შეფერხების პროცესები ნაკლებ არიან დიფერენცირებულნი, და ამის გამო ხშირია შემთხვევები, რომ, მაგალითად 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 დააჭიროს, 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, აკრამიზანშეწონილი, სუბკორტიკალური მოძრაობებით იგი განსაკუთრებით მდიდარია? მაშასადამე, როგორიც უნდა იყოს ბავშვის წარმატება გონებისა და გრძნობელობის განვითარების მხრივ, ხუთის, ექვსისა და შვიდი წლის ასაკში ჯერ კიდევ ხშირად შეხვდებით მოძრაობათა იმპულსურობას, სიჭარბესა და სიცხოველეს“⁶.

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 საგრძ-

ნობლად განსხვავდება 3—4 წლის ბავშვისაგან, იმდენად საგრძობლად, 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, ქართული ბავშვის მოტორული განვითარების შესწავლა ჯერ კიდევ არავის უცდია. სამაგიეროდ, საკმაოდ დიდი მასალა მოიპოვება რუს 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% სწყვეტს⁹. ეს გარემოება შესაძლებლობას გვაძლევს, გავარკვიოთ, თუ რა დონეს აღწევს კერძოდ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორული განვითარება თითოეულ წელში და რა გზით მიმდინარეობს იგი.

რომ დაეიწყეთ ოთხი წლის ბავშვის ტესტების განხილვით, ვნახავთ, რომ ამ ასაკის ბავშვთა 75—80%, ე. ი. ყველა ნორმალურად განვითარებული ბავშვი შემდეგ მოტორულ ამოცანებს სძლევს.

1) ცალფეხზე, როგორც მარჯვენაზე ისე მარცხენაზე, დგომა 15 სექ. განმავლობაში.

2) სამჯერ ზედიზედ ისე ახტომა, რომ ორივე ფეხი ერთდროულად მოსხლტეს ნიადაგს.

3) 1 მინუტსა და 30 სექუნდში ათსაფეხურიან კიბეზე ასვლა (თითოეული საფეხურის სიმაღლე 12—15 სმ. უდრის) ისე, რომ ერთი ფეხი რომ ერთ საფეხურზე დგას, მეორე მეორეზე უნდა იყოს. ბავშვმა მოაჯირს ხელი არ უნდა მოკიდოს.

4) წარბის ზევით აწევა.

5) პირის დაბანა, ე. ი. ორივე პეშვის წყლით გავსება და სახემდე მიტანა.

ხუთწლიანები შემდეგ ამოცანებს სწყვეტენ:

1) 20 სმ. სიმაღლეზე გაბმულ ბაწარზე ადგილიდან, ე. ი. გაუქცევლად გადახტომა (ზედიზედ 3-ჯერ).

2) ცალ ფეხზე (როგორც მარჯვენაზე, ისე მარცხენაზე) ასკინკილა ხტომა

თვალხილულად 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 ტანთჩაცმა (ვაეისათვის: შარვლის, ბლუზის, ქაპრისა და პალტოსი. ქალისთვის: კაბის ზედა და ქვედა წელისა, და პალტოსი. ყველა ლილის შებნევა).

5) ფეხსაცმელების ჩაცმა და შებნევა.

6) 25×25 სმ დაფის ნიშანში ამოღება და ბურთის მოხვედრება.

ექვსწლიანებს შემდეგი ამოცანები ეძლევათ:

1) ცალფეხზე ერთ ადგილას 15 სეკ. განმავლობაში თვალდახუჭული დგომა.

2) 30 სმ 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 დაქერა.

5) სამჯერ ზედიზედ თავისუფლად ჩატუცქეა.

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 დაქერა 1 მეტრის მანძილზე.

4) საესე კიქას გადატანა 10 სეკუნდში გამართული ხელით 3 მეტრის მანძილზე ისე, რომ წყალი არ დაიღვაროს (10 კუბ. სმ) კიქა ლამბაქზე დგას.

5) შუბლის შეკვრა ისე, რომ სახის კუნთების მონაწილეობა გამორიცხული იყოს.

6) ნასკეის გადასკენა 15 სმ სიგრძის ძაფზე 15 სეკუნდში.

7) 2 მინუტში სამჯერ № 50 ძაფის გაყრა № 6 ნემსის კურწში.

8) 2 სეკუნდში ფანქრის წვერის წათლა.

9) 3 მ. მანძილზე ასანთის ცარიელი კოლოფის ფეხით გადატანა (კოლოფი ფეხის ზურგზე უნდა დაიდოს) 20 სეკუნდში.

დასასრულ რვაწლიანებისთვის 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 დაქერა ორი მეტრის მანძილზე.

თვალი რომ გადავავლოთ ყველა ამ დავალებას, ჩვენთვის ბავშვის მოტორული განვითარების დინამიკა საკმაოდ ნათელი გახდება. ოთხწლიანის პირველი სამი ამოცანა ტანისა და ფეხების კოორდინაციულ მოძრაობათა რეგულაციას ეხება: მას ცალფეხზე დგომა, ახტომა და კიბეზე ასვლა შეუძლია. მაგრამ თუ ყველა ამ მოძრა-

ობას იმით გაართულებს, რომ მათ სპეციფიკურ მიზანს დაუსახავ, რომლის შესრულების სისწორის საკონტროლოდაც თვალის მონაწილეობას ჩაუერთავ, მაგ., ერთ ადგილას ცალფეხზე დგომის ნაცვლად, განსაზღვრული მანძილის ასკინკილა გავლას, ან ერთ ადგილას ახტომის ნაცვლად, 20 სმ სიმაღლეზე გაბმულ ძაფზე გადახტომას დააეალებ, ოთხწლიანი ამას ვერ მოახერხებს. ეს მას მხოლოდ ერთი წლის შემდეგ შეუძლია. შემდეგი განვითარება ამავე გზით მიდის წინ. ახლა მას არა მარტო ამ მოტორულ ამოცანათა გადაჭრის ძალა შესწევს, არამედ, დამატებით, თვალის კონტროლის ქვეშ ხელის მოძრაობის იმპულსის გამოზომვაც — მცირე მანძილზე ბურთის ნიშანში მოხვედრება. შემდეგი განვითარება იმავე გზით მიდის წინ: აღნიშნული მოტორული ფუნქციების მართვა კიდევ უფრო მწიფდება და ბავშვს არა მარტო, ცოტა უფრო გაძნელებული სახით, იმავე ამოცანების გადაჭრის ძალა შესწევს, არამედ იგი უკვე იმდენად ჰვლობს თავისი ტანის, ფეხებისა და ხელების მოძრაობას, რომ ხტომა და ხელების ტრიალი ერთდროულად შეუძლია შეასრულოს. ამ შემთხვევაში მოტორული იმპულსების საკმაოდ შორსწასულ 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 მოტორული 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 მოტორული 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 ა რ მ ო ლ ე ნ კ ო ს გამოკვლევა იძლევა, რომელიც ბავშვის ყოველდღიურად აუცილებელ მოძრაობათა ცალკე კომპონენტების განვითარებას ეხება¹⁰.

აღებულა ისეთი მოტორული ჩვევები, როგორიცაა სიარული, ხტომა, საგნების ერთი ადგილიდან მეორეზე გადატანა და სხვ., ე. ი. ისეთი მექანიზირებული მოტორული ფორმულები, რომლებიც

ყოველ ბავშვს აქვს ყოველდღიური გამოცდილებას ნიადაგზე შემუშავებული. ეს მოძრაობები დაშლილია კომპონენტებად, როგორცაა სისწრაფე, ძალა და სისწორე, და თითოეული მათგანის აღრიცხვა ხდება. სისწრაფე აღირიცხება დროის ხანგრძლიობით, რომელიც მოძრაობის შესასრულებლად იხარჯება, ძალა — ფიზიკური ერთეულები (კილოგრამებითა და კილოგრამ-სანტიმეტრებით) და სისწორე შეცდომათა რაოდენობით.

სულ ცხრა დავალებაა არჩეული და ესენი უცვლელად ყველა ასაკის ბავშვის გამოსაცდელად იხმარება. თითოეული გამოცდილი სუბიექტის მოტორული 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 გადაღებისა (ზედა კიდურის 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 პორიზონტალურ 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 (იხ. ცხრილი 35).

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 ჩანს, დიდი კუნთების (მოძრაობათა სისწრაფის მხრივ) განვითარების გადამწყვეტი ეტაპი უკვე ჩვენი პერიოდის დასაწყისშივეა მიღწეული, ასე რომ ამიერიდან მისთვის მხოლოდ ნელი, თანდათანობითი ზრდაა დამახასიათებელი. სამაგიეროდ, წვრილი კუნთების მოძრაობათა განვითარება სისწრაფის მხრივ სწორედ წინამდებარე ასაკში აღწევს კრიტიკულ ეტაპს.

ცხრილი 35

(ი ა რ მ ლ ე ნ კ ო ს მიხედვით)

	ასაკი	სისწრაფე			სისწორე				ძალა		ტემპი	ამტანლობა		
		სიარული	ხელის ტაცება	დაწოლა ადგომა	სროლა	სიარული	ტაცება	დაწოლა ადგომა	გადატობა	ცემა		გადატანა	რიცხვი ნახტომისა	ხელის ერთ მდგომ. ვაჩ.
ვაეუბი	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	21,5	123	4,0	8,6	3,3	2,2	97	26,2	15,1	2,6	10,1	3,02
ქალები	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	36,6	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

რასაკვირველია, განვითარება 7 წლის შემდეგაც გრძელდება, მაგრამ მაშინ როდესაც 5-დან 7-მდე იგი 165% მატულობს, 7-დან 14-მდე 60 პროცენტს 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 გადამწყვეტი მომენტის მიღწევა მხოლოდ შემდეგი ასაკის საქმედ უნდა ჩაითვალოს. ასეთი შედეგი დაწოლა-ადგომის მოძრაობათა მიმართ, ერთი მხრივ, იმით აიხსნება, რომ

ამ ოპერაციის სწორად შესასრულებლად კისრის კუნთთა მუშაობის საკმაოდ რთული რეგულაციაა საჭირო (გულალმა 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 გადაღების 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 უყურადღებოდ და 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). მასასადამე, მთელი სხეულის გაქანების ძალა უკვე ჩვენი ასაკის მიმდინარეობაშიც შედარებით მალეა დგას, ყოველ შემთხვევაში პერიოდის ბოლო წელში მაინც. ცოტა უფრო მეტად იზრდება სიმძიმის გადატანის მოძრაობათა ძლიერება (74% და 69%), ხოლო განსაკუთრებით სწრაფად ვითარდება „მოქნევით ხელის დარტყმა ბურთზე“. შემდეგ ასაკებში 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 ფსიქომოტორული უნარის მომწიფების სწრაფი ტემპი უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. † მასასადამე, ფსიქომოტორული ფუნქციონალური ტენდენცია განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ამ ასაკში მოქმედებს და ბავშვის ინტერესსა და ქცევის ფორმებს თავისებურ მიმართულებას ის აძლევს. †

IV. მიზანდასახული ძველის ფორმების 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 წინასწარდასახული 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 ენერჯია ცალკეული მოძრაობების შესრულებაზე იხარჯება, ხოლო მიზნის მიხედვით მათი მოწესრიგებისათვის ბევრი აღარაფერი რჩება.

მიმდინარე პერიოდში განვითარება იმ მხრივ მიიმართება, რომ მიზანი სულ უფრო და უფრო აქტიური ხდება და პერიოდის ბოლოს არსებითად ვართულებული და გაძნელებული მოძრაობების წინაშეც კი არ იჩრდილება.

ეს რომ ასეა, ამას ერთი მხრივ ბავშვის ფსიქომოტორიკის შესწავლის ზემოთ გათვალისწინებული შედეგები გვიმტკიცებენ, ხოლო მეორე მხრივ, იმ ჩვევების განვითარება, რომელიც ჩვენი პერიოდის ბავშვის საყოფაცხოვრებო საქმიანობის შემთხვევებს უდევს საფუძვლად.

ა. საყოფაცხოვრებო საქმიანობა

1. როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, ბავშვი ჯერ კიდევ წინა პერიოდში ხდება იძულებული, ზოგიერთი, დიდების მიერ დაკისრებული, დავალება შეასრულოს და თანდათანობით სულ უფრო და უფრო ხშირად მიიღოს მონაწილეობა ოჯახის მარტივ საქმიან-

ნობაში. 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 გრძნობს. 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 განაკუთრებით მწვავე სახესღებულობდა. მარქსის სიტყვით, „ქალები, რომელთაც ე. წ. დისახლისის 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, დილის 8 საათიდან იწყება და საღამოს 8 საათამდე გრძელდება, მუშაობა სულ 1 $\frac{1}{2}$ საათით წყდება“.

მ ა ნ უ ფ ა ქ ტ უ რ ი ს ხ ა ნ ა შ ი, როდესაც შრომის განაწილებამ უფრო ფართო ხასიათი მიიღო, ბავშვის გამოყენების შემთხვევები კიდევ უფრო ხშირი შეიქნა: „მაისიდან სექტემბრამდე სამუშაო დღე დილის 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 ეწვევიან დაქირავებულ შრომას. მათი რიცხვი ამ ცნობების მიხედვით 74-ს უდრის და თითოეული საშუალოდ ზაფხულის განმავლობაში 4 აქრს ამუშავებს.

2. სსრ კავშირში, რა თქმა უნდა, ასეთ მოვლენას ადგილი არა აქვს. მაგრამ არის შემთხვევები, რომ ოჯახში ზოგჯერ — განსაკუთრებით 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 შრომითი პროცესის ზემოქმედების 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. კ რ ა ს ნ ო პ ო ლ ს კ ი ს შედარებით ძველ ცნობებს დავეყრდნოთ, 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 დაბანა, პირის გამორეცხვა, თავის დეჰარცხნა და სხვ.); 2. ჭამასთან და საჭმლის მომზადებასთან დაკავშირებული პროცესები (პურის დაჭრა, ჩაის დასხმა, სუფრის გაშლა, კარტოფილის მოხარშვა და სხვ.); 3. ბინის მოვლა (ოთახის დაგვა, 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 როგორაა საქმიანობის ეს კატეგორია ასაკის და სქესის მიხედვით განაწილებული.

ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ ჩვენი პერიოდის განმავლობაში ბავშვი 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, შიიძლება ითქვას, საბოლოო საფეხურს აღწევს. ამისდა მიხედვით, 7—8 წელი აქაც მიზანდასახული ქცევის დაუფლების მომენტს წარმოადგენს.

ქალ-ვაჟთა შორის განსხვავება იმდენად უმნიშვნელოა, რომ სავალაფრო მისაღები არაა. შეიძლება აღინიშნოს მხოლოდ, რომ პირველი წლის განმავლობაში ქალები თითქოს წინ უსწრებენ ვაჟებს, ხოლო მეორე ორი წლის განმავლობაში, პირიქით, უპირატესობა საერთოდ ვაჟების მხარეზე გადადის.

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 დაკავშირებული	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	68,1	75,6	85,1	80,0	—

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.

(შე მოქმედების 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 ბავშვისათვის არავითარ შემთხვევაში დამახასიათებლად არ შეიძლება ჩაითვალოს.

საქმე ისაა, რომ ბავშვის მოძრაობათა მიზანდასახული რეგულაცია ამიერიდან ნივთიერი მასალის ნიადაგზე იწყებს განვითარებას: უშუალო მიზნად ახლა ამა თუ იმ მოძრაობების შესრულება კი არ ისახება, როგორც ასეთების, არამედ მიღებული ნივთიერი მასალის გარკვეული სახით გაფორმება, მისგან რისამე გაკეთება, რაიმე გარკვეული პროდუქტის 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 ცნობიერებაში გარკვეული საგნის წარმოდგენა, ცოდნა ან იდეა დგება პირველ რიგში, და ფაქტიური მოძრაობების რეგულაცია აქედან მომდინარეობს.

ჩვენ ვიცით, რომ მასალის გაფორმების ტენდენცია ჯერ კიდევ წინა პერიოდში აქვს ბავშვს: ე. წ. კონსტრუქციის თამაშის შინაარსს სწორედ ეს ტენდენცია განსაზღვრავს. მაგრამ, როგორც წინა თავში იყო გათვალისწინებული, 2—4 წ. ბავშვი ამ მიმართულებით მაინცადამაინც შორს ვერ მიდის. მასალის გაფორმებას იგი ჯერჯერობით წინასწარგანსაზღვრულის, შეგნებული მიზანდასახულობის გარეშე აწარმოებს, და ის, რაც, ამრიგად, მისი ხელიდან გამოდის, მხოლოდ უბრალო ფიგურას, რაიმე გარკვეულ ფორმას წარმოადგენს და მეტს არაფერს.

მაგრამ ჯერ კიდევ მანამდე, სანამ იგი ძირითადი ფორმების სრული დაუფლების დონეს მიაღწევდეს, მასში ერთგვარი ცვლილება ხდება, რომელიც მის განწყობას არსებითად ცვლის. ბავშვი ახლა იმდენად ფორმისაკენ როდიღაა მიმართული, რამდენადაც იმ მნიშვნელობისაკენ, რომლის გამოსახვაც მოცემული მასალის საშუალებითა და შეთვისებული ფორმების დახმარებით ახერხებს. ახლა ბავშვი რომელიმე გარკვეული საგნის აგებით, დახატვით, გამოძერწვით არის დაინტერესებული და მთელ თავის ძალ-

ლონეს აქეთ მიმართავს: თავისი მანიპულაციების პროდუქტი ფორ-
მალურად კი აღარ აინტერესებს მას, არამედ, უწინარეს ყოვ-
ლისა, შინაარსულად, საგნობრივად: იგი თავისი სა-
თამაშო მასალით კოშკებს აგებს, ადამიანებსა და შენობებს ხატავს
ან ძერწავს.

მაგრამ არ უნდა დაგვაიწყდეს, რომ ჯერ კიდევ თამაშთან
გვაქვს საქმე. ბავშვი ნამდვილ სახლებს კი არ აგებს; მან იცის,
რომ მისი შენობები „ვითომდა“ სახლებს წარმოადგენენ. მსგავსად
მისი ჩვეულებრივი ილუზიის თამაშისა, მან იცის, რომ აქაც სიმბო-
ლოსთან აქვს საქმე და არა ნამდვილ სინამდვილესთან. იგივე უნ-
და ითქვას ხატვისა და ძერწვის შესახებაც.

ამრიგად, კონსტრუქტული თამაში, ისე როგორც კერძოდ ხატ-
ვა და ძერწვა ბავშვის ილუზიის თამაშის განწყობის ნიადაგზე
ჩნდება და მისი დალით არის აღბეჭდილი.

იბადება საკითხი: როგორ ხდება, რომ ბავშვი მის განკარგუ-
ლებაში მყოფი მასალიდან საგნების კეთებას იწყებს? როგორ
სწვდება იგი სახვის იდეას?

აქ იგივე კანონზომიერება იჩენს თავს, რაც მრავალ სხვა შემთხ-
ვევაშიც. ბავშვი მთელი თვეებისა და წლების განმავლობაში მიცე-
მული მასალის გაფორმებით არის დაინტერესებული; მაგრამ პირველ
ხანებში, როგორც ვიცით, იგი უბრალო აზრსა და მნიშვნელობას
მოკლებული ფორმების შექმნით კმაყოფილდება. როდესაც ან
ვზით იგი საკმაოდ ეცნობა მასალას, როდესაც მეტად თუ ნაკლებად
დახვეწილი ფორმების შექმნის უნარს იძენს, ერთბაშად მისი მან-
იპულაციები მიმართულებას იცვლიან და, ნაცვლად უაზრო ფორ-
მებისა, სრულიად ახალი რომელიღაც შემოქმედებისაკენ მიიმართე-
ბიან. ასე ხდება, რომ ბავშვი მის განკარგულებაში მყოფი მასალი-
დან საგნების კეთებას იწყებს; ასე ხდება, რომ მისი მანიპულა-
ციების პროდუქტები, უბრალო ფორმების მაგივრად, გარკვეული
მნიშვნელობის სიმბოლოებად იქცევიან. ქცევის ამ
ორს, სრულიად განსხვავებული რომელიღაც ეტაპს შორის თანდა-
თანობითი განვითარების გზა არ არსებობს. პირიქით, ფორმათა შე-
მოქმედების განვითარების პროცესში ერთგვარი წყვეტი ჩნდება.
რომელიც ახალი რომელიღაც, სახვითი ფუნქციის, ამოქმე-
დებას აძლევს დასაბამს, და ფორმათა დაუფლების შემდეგ განვი-
თარება ამ ახლად დაპყრობილი რომელიღაც შემოქმედების ნია-
დავზე წარმოებს.

რა ცვლილება ხდება ბავშვის არსებაში ამ დროისათვის? რო-
გორც ცნობილია, პირველ მსგავსებას საგანთა შორის ბავ-
შვი მეორე წლის მიმდინარეობაში ამჩნევს: მაგ., მამის ან დედის

სურათს ცნობილობს. ამის შემდეგ მთელი მისი გულსყური სწორედ ამ მსგავსებისაკენ მიიმართება: იწყება 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 წარმოადგენს, არამედ მოვლენათა და საგანთა სამკვიდროს, რომელთა შორისაც ისეთ მიმართებას დააწესებ, როგორიც გასურს: საგანთა შორის არსებული მსგავსება და განსხვავება ობიექტურად კი არაა ბავშვისათვის მოცემული, არამედ მის მიერაა შექმნილი. ამ მხრივ მსოფლიო მისი ნებაყოფლობის ნაყოფია, მისი სურვილების მორჩილი გამოდის.

მაგრამ იმავე ილუზიის თამაშის განვითარების პროცესში საწინააღმდეგო ვანწყობაც მუშავდება და მწიფდება: ბავშვი არაერთხელ რწმუნდება, რომ მსოფლიო მის ნებაყოფლობას არ ემორჩილება; არა ერთგზის ხდება, რომ ობიექტურად მოცემული მიმართება ბავშვის ნებაყოფლობით არ იცვლება. ამის შედეგი ისაა, რომ ბავშვის თვალი ამ ობიექტურის მიმართ აიხილება და სულ უფრო და უფრო ხშირად ხედავს მას: იგი ხედავს, რომ ესა თუ ის ობიექტი ყველაფერს კი არ ჰგავს, რაც მოგესურვება, არამედ მხოლოდ ზოგს რასმე, რომ მსგავსებისა და განსხვავების მიმართება ობიექტურად 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 ჰქონდეს სახვითი ფუნქციების განვითარებისათვისაც. ბავშვი ამიერიდან შემჩნევას იწყებს, რომ მისი ნაკეთები ან მისი ნაჯღაბნი მართლა ჰგავს რალატას, 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 ხელმძღვანელობით აწარმოებს. მის ცნობიერებაში გარკვეული საგნის წარმოდგენა ისახება, 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 სხვისი და მერე თავისი საკუთარი პროდუქტის ან ნაკეთე-

ბისადმი ყურადღების მიქცევისა. ამის შემდეგ იწყება ფაზისი ნაწარმოების, როგორც ფიგურის ან ფორმის, გაგებისა და კვალდაკვალ ძირითადი ფორმების თანდათანობითი დაუფლებისა. დასასრულს, თავს იჩენს განვითარების ძირითადად განსხვავებული საფეხური, რომელზეც ბავშვი თავის ნაწარმოებს მსგავსების იდეის ნიშნად გარკვეული მნიშვნელობის მქონედ, გარკვეულ საგნად აღიარებს, და ამიერიდან ნივთიერი მასალის აზრიან გაფორმებას იწყებს.

პეცერი, რომელსაც ბავშვის შემოქმედების განვითარება საგანგებოდ აქვს შესწავლილი, ამ უკანასკნელ შემთხვევაში განვითარების ოთხ საფეხურს აღნიშნავს. 1. ბავშვი სხედასხვა მანიპულაციებს აწარმოებს რაიმე ნივთიერ მასალაზე, მისი ხელიდან რაღაც გამოდის, მაგრამ მას არაფერს უწოდებს, შესაფერისი სახელწოდებით არ აღნიშნავს. 2. ხედავს, რომ რაღაც გააკეთა, და მხოლოდ ამის შემდეგ აძლევს მას სახელს: ამბობს, რა გააკეთა! 3. თვითონ კეთების დროს, — მანამ, სანამ მისი ნაწარმოები საბოლოოდ დასრულდებოდა, 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 საფეხურს¹¹.

უეკელია, 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.

უეკელია, ამ მეორე საფეხურის მიღწევა ბავშვის განვითარების უმნიშვნელოვანეს მონაპოვარს წარმოადგენს.

როგორ ვითარდება იგი სხვადასხვა მასალის ნიადაგზე, რომელიც ბავშვის სათამაშოდ ეძლევა?

1) საშენი მასალა

სხვადასხვა მასალიდან, რომლითაც პატარა ბავშვი განსაკუთრებით ხშირად და ხალისით თამაშობს, საამშენებლო 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 უეჭველად დიდი მნიშვნელობა აქვს¹².

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, რომელიც ჰეკერის ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგებს შეიცავს ნათლად ამტკიცებს, რომ სხვადასხვა ნივთების ბავშვები ამ მხრივ თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ურთიერთისაგან.

ცხრილი 38

(% გამოცდილი ბავშვებისა)

ხნოვანება	ერთიმეორ. დალაგ. და ელემენ. რაოდ.			ჭ ა მ ი	ერთიმეორის გვერდით	ორგანზომილებიანი ანაგებები		
	2—3	3—4	4—6			სიგრძე სივანე	პორიზ. ვერტ.	ჭ ა მ ი
2—3	60	20	—	8	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 მეტა.

რიცხვის გამოყენების უნარი უვითარდება: მაგრამ ექვს წლამდე არა უმეტეს ექვსისა. 3. ორგანზომილებიანი „შენობების“ აგების უნარი ასაკთან ერთად მწიფდება, კერძოდ, ჰორიზონტალურ-ვერტიკალური მიმართულებით. ჰეცერის დამატებითი ცდებიდან გამოიკრვა, რომ სამგანზომილებიანი ფორმების აგება მხოლოდ მეშვიდე წლის მიმდინარეობაში იჩენს თავს.

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 თავისა სათამაშო მასალიდან რისამე აზრიანის აგებას?

3. ჰეცერი საგანგებოდ აღევენებდა თვალყურს, თუ რომელ ასაკში იწყებს ბავშვი თავისი ანაგებების რაიმე საგნის სახელწოდებით აღნიშვნას. გამოიკრვა, 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 გეუბნება, როდესაც საგანგებოდ ჰკითხავ, თუ რისი გაკეთება სურთ, ან რა გააკეთეს მათ. სანიმუშოდ შეიძლება ჰეცერის ოქმის შემდეგი ამონაწერი მოვიყვანოთ:

ვაჟი 2,4. მიეუთითებ მის მიერ დამთავრებულ შენობას და ვეკითხები: აბა მითხარი, რა ააშენე? პასუხი: „—“.

რა არის ეს? „ეს“.—ვაჟი 2,9 შენების დროს მიმართავს ხმამალა ექსპერიმენტატორს: „აო, შეხედე!“ მიუთითებს თავის შენობაზე. „რა არის ეს?“.—„ეს“. უნებურად ზღვს მოახვედრებს შენობას ისე, რომ ეს უკანასკნელი ინგრევა. გულნატკენი ამბობს: „ეს“ დაინგრა“.

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%. მაგ-

რამ საქმე ისაა, რომ ყველა ეს ცნობა იმ შემთხვევებს ემთხვევა, როდესაც ბავშვს დასახელების განწყობას საგანგებოდ უქმნიდნენ, სახელდობრ, როდესაც მას ჰკითხავდნენ: „აბა მითხარი, რას გააკეთებ, რას აკეთებ ეხლა, ან რა გააკეთეო?“ ცხადია, რომ ბავშვის დასახასიათებლად უფრო ხელსაყრელი იქნებოდა, გამოგვერკვია,

ცხრილი 39

%-ებში

ხნოვანება	ვერ ასახელებს	ბოლოს ასახელებს	შენების დროს ასახელებს	წინასწარ ასახელებს	ჯამი
1—2	90	10	—	—	100
2—3	20	—	40	40	100
3—4	—	—	20	80	100
4—5	—	—	—	100	100
5—6	—	—	—	100	100

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 ცნობებიც მოიპოვება, და იქედან ჩანს, რომ

2—3 წლამდე სპონტანურად ასახელებენ	0%
3—4	10%
4—5	20%
5—6	40%
6—7	90%

მამასადამე, 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		
ხნოვანება	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 ბავშვის დეტერმინაციის ტენდენცია იმდენად სუსტად არის განვითარებული, რომ კუბების მიზანდასახული დალაგების უნარი მას ჯერ კიდევ არ შესწევს. მაშასადამე, ეს უნარი საგრძნობლად მხოლოდ მეხუთესა და მეექვსე წელში მწიფდება, ხოლო 7—8 წლისათვის საკმაოდ მაღალ 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 საპროვოკაციოდ ცალკე ზომებს მიმართავ; მაგრამ ჩვეულებრივს, ბუნებრივ პირობებში ამ უნარის გაძლიერებული განვითარება მხოლოდ მეხუთე-მეექვსე წელში წარმოებს და მეშვიდეში თავისი დასრულების დონეს აღწევს.

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.)

ცხრილი 41

შენობები	62%
ეტლი	13%
ადამიანი და ცხოველი	12%
იარაღი	8%
ხე	5%

ექნება დათმობილი. ჰეცერის ცდების შედეგები საბოლოოდ ამტკიცებენ ამ მოსაზრებას, ისე, როგორც ჩვეულებრივი დაკვირვების შემთხვევებიც. ცხრ. 41 გვიჩვენებს, რომ შენობების აგების შემთხვევები მართლაც ყველაზე უფრო ხშირად გვხვდება (62%).

2) ქვიშაზე თამაში

1. ქვიშა განსაკუთრებით უყვარს ბავშვს. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი მაინცადამაინც ხელსაყრელ მასალას წარმოადგენს კონსტრუქტული მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად. მართალია, ერთი 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 ილვიძებენ, როდესაც იგი განსაკუთრებით მასალის აზრიანსა და მამ მიზანდასახულ გაფორმებას ესწრაფვის, ქვიშამ უშუალოდ, უეჭველია, თავისი მნიშვნელობა უნდა დაჰკარგოს. ამდენად, შეიძლება ითქვას, რომ ქვიშაზე თამაშისადმი ინტერესის შესუსტება იმის ნიშნად უნდა ჩაითვალოს, რომ ამიერიდან ბავშვში კონსტრუქტული ტენდენციის მაღალი ფორმების მიხედვით მასალის მიზანდასახული „დამუშავების“ მოთხოვნილება ილვიძებს. 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 დიღხანს 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 სხვ. (ჰეცერი)¹³.

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 გამოაცალოს, რომ მიღებული ფორმა შერჩეს: იგი მასალის გაფორმებით არის დაინტერესებული. 3) აგროვებს ქვიშას ერთ ადგილას, თითქოს რასდაც 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

(პ. ჰეცერის მასალის მიხედვით)

ხნოვანება	გავსება დაცლა	გაფორმება	დაგროვება	ამოთხრა	რამდენი % ასახელებს 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 შესწევთ. ჩვენ ვხედავთ, 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 მნიშვნელო-

ბის მინიჭებას. მაშასადამე, ბავშვების უმრავლესობა მხოლოდ მე-ხუთე 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 ქმნიან უბრალოდ, მხოლოდ ფიგურალური მხარით არიან დაინტერესებულნი ანდა მარტო ოპერაციებით თავისთავად. უამისოდ სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ რატომაა, რომ ცხრილის მიხედვით, ქვიშის დაგროვებისა და ამოთხრის შემთხვევები მეხუთე წელში უფრო იშვიათად გვხვდება, ვიდრე მეოთხე წელში. ეს მით უფრო საკვირველია, რომ ჰეცერის დაკვირვებით, მასალის პროდუქტულ დამუშავებასთან (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 მცირე რიცხვები უნდა გვექონოდა. ნამდვილად კი საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი: მეექვსე წლის ბავშვები აღნიშნული ოპერაციების მაქსიმალურ პროცენტებს იძლევიან (100% და 75%).

უნდა ვიფიქროთ, ამ გარემოების ახსნა ყველაზე უკეთ შემდგენიარად 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 ახლა 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 ჰეცერის მიხედვით, შემდეგ სურათს მივიღებთ:

ცხრილი 43

მთა	18%
გვირაბი	15%
საქმელი	15%
თხრილი	12%
ბაღი, ეზო	12%
მდინარე	6%
სახლი	3%
წყარო	7%
ნებისმიერ დასახელ. შემთხვევ.	12%

ჩვენ ვხედავთ, რამდენად ადეკვატურად ეპყრობა ბავშვი თავის მასალას. ქვიშით იგი თითქმის მხოლოდ ისეთის რისამე გასაკეთებლად სარგებლობს, რისთვისაც იგი მართლაც შესაფერის მასალას წარმოადგენს. უეჭველია, ეს გარემოებაც იმის სასარგებლოდ ლაპარაკობს, რომ ბავშვი მეტად თუ ნაკლებად წინასწარშემუშავებული, შეგნებული გეგმის მიხედვით იწყებს ქვიშის დამუშავებას.

3) ხატვის განვითარება

1. ბავშვის ქცევის ფორმათა შორის ხატვა განსაკუთრებული ყურადღების ღირსია. იგი მკაფიოდ გამოსახავს 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 გარ-

კვეული მნიშვნელობის ან აზრის მქონე ობიექტის დახატვას არც ცდილობს და ვერც ახერხებს.

სამაგიეროდ ჩვენს პერიოდში მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი ახლა 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. ლუკენსი აღნიშნავს, რომ ამ ორ ხანას შორის გარდამავალი საფეხური არსებობს, რომელსაც იგი ლოკალური დაჯგუფების პერიოდს უწოდებენ: ბავშვი ხაზების ცალ-ცალკე ჩგუფებს ჭლაბნის და თითოეულს მათგანს რაიმე გარკვეულ საგნობრივ მნიშვნელობას აძლევს — ერთი ჩგუფი მისთვის ადამიანის თავს გამოხატავს, მეორე, ცოტა ქვემოთ, ფეხებს და ა. შ.¹⁴

მოზრდილის თვალსაზრისით, არავითარი მსგავსება არ არსებობს ნაჭლაბნსა 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 ვიგულისხმოთ, 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 „ჭლაბნას“ წარმოადგენს. ამას მეორე ხანა სდევს თან, რომელიც მაინცადამაინც გამოცალკევებულ პერიოდს არ შეადგენს, ვინაიდან იგი თვითონ ჭლაბნის 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: „დედა უნდა დავხატო“, ამბობს ის და ამით თვითონ მიგვითითებს, რომ გარკვეულის რისამე დახატვის განზრახვა აქვს¹⁵. მაგრამ ბავშვის ეს სიტყვა შეიძლება მხოლოდ მისი თამაშის განზრახვაზეც მიგვითითებდეს, იმაზე, რომ მას „დედის 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 ბავში აქ დასახატი საგნის მხოლოდ სქემატურ გამოხატულებას იძლევა, ამ პერიოდს საკმის ხანას უწოდებენ.

საინტერესოა თუ როდის აღწევს ბავში 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. ცხრ. 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.

ცხრილი 44

ხნოეანება	ვერ ასახელებს სრულიად	ბოლოს ასახელებს	ხატვის დროს ასახელებს	წინასწარ ასახელებს	ჯამი
3	90	10	—	—	100
4	18	9	37	36	100
5	—	—	20	80	100
6	—	—	—	100	100

3. რას ხატავს ბავში ყველაზე უფრო ადრე და ყველაზე უფრო ხშირად? როგორც თითქმის ყველა მკვლევარი ადასტურებს, ადამიანზე ადრე ბავში, 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 პრიმიტიულ ხელოვნების ნაშთებშიც გვხვდება და მეცნიერებაში თავფეხას 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 პრიმიტიული პერიოდი საკმაო ხანს გრძელდება. განვითარება უმთავრესად სქემის გართულებაში მდგომარეობს:

თავსა და ფეხებს ხელები ემატება, მერე კისერი, თმა და სხვ. 3. ენ-
გის ცნობით ლ. პეტრიქს გამოანგარიშებული ჰქონდა თითოეული
ასაკის ბავშვთა რა პროცენტს რა მოაქვს ადამიანის სქემატურ
ნახატში (იხ. ცხრ. 45).

ცხრილი 45

წლოვანება	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
თმა	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
ფოლაქები	30	37	37	52	55	66	64	81	79	83

როგორც ამ ცხრილიდან ჩანს, ყველა აქ ჩამოთვლილ მო-
მენტს ბავშვების უმრავლესობა მხოლოდ ცხრა წლიდან ითვა-
ლისწინებს; მანამდე კი მათ ზოგი რამ უყურადღებოდ რჩებათ
(მაგალ., თმა). ყოველ შემთხვევაში, ნათლად ჩანს, რომ წლოვანე-
ბის წინსვლასთან ერთად ადამიანის სქემატურ ნახატში სულ მეტი
და მეტი წვრილმანი შედის.

მაგრამ განვითარება მარტო ამაში როდი იჩენს თავს. პირვე-
ლად ბავშვი მხოლოდ en face ხატავს ადამიანს. მერე თანდათანო-
ბით პროფილზე გადადის, „მაგრამ ისე კი არა, რომ მისი
ადამიანები ერთბაშად მთლიანად პროფილში დგებოდნენ; არა,
სხეულის ცალკე ნაწილები სხვადასხვა დროს გადადიან ამ მდგომარე-
ობაში, სახელდობრ, პეტრიქის მიხედვით, შემდეგი თანა-
მიმდევრობით: ჯერ ფეხები, მერე ცხვირი, ამას შემდეგ — თვა-
ლები და პირი, მერე ხელები, და დასასრულ ტანიც. ხოლო კრე-
ჩის მიხედვით: ფეხები, ხელები, თავი და ბოლოს ტანიც“ (3. ენგი).
ამგვარად განვითარების გზა პირდაპირი ნახატიდან პროფილისაკენ
მიიმართება 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 ნახატთა თითქმის 50% ასეთ ნარევს
წარმოადგენს. წმინდა პროფილის ხატვაზე მხოლოდ სასკოლო ასაკ-
ში გადადის ბავშვი.

რა ძირითად ფორმებს მიმართავს ბავშვი ადამიანის გამოსა-
ხატავად? 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 უწესრიგოდ ნაჭღაბნიც — თმისათვის.

შტერნის, ბიულერისა და სხვა ავტორების დაკვირვებით, ადამიანს შემდეგ ყველაზე მეტი ხალისით ბავშვიც ცხოველების ხატვას იწყებს¹⁶, 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 დაააწყის კლასში, რომელიც შეიღწლიანებისაგან შედგებოდა, ბავშვს დაავალეს ადამიანის, სახლის, ვაშლის, ბოლოკისა და ცხენის თავისუფლად დახატვა — ისე, როგორც შესძლებდნენ. ამის შემდეგ კიდევ უნდა დაეხატათ რამე, მათი სურვილის მიხედვით. ამ მეექვსე ნახატის გადათვლიერებისას 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 ჰორიზონტალურ მდგომარეობას აძლევს მას, და ფეხებად ოთხ ხაზს უკეთებს, მიახატავს კუდს და ამით ათავენს საქმეს. მაგრამ რა ცხოველია, ამას ვერავინ იტყვის, ისე როგორც ვერც მისი ადამიანების შესახებ 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 მისს თანდათანობითს დიფერენციაციაში 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. ამიტომ, 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 პირდაპირ¹⁷. 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, ახლა 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. კერაშენშტიინერის შემდეგ 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 (Knäuelschema). 4. ხის ტანს ზემო ნაწილში ცოცხისებური კონტური აქვს ტოტებისა და ფოთლების ნიშნად (Lappenschema). 5. ხის ტანზე გავლებულია ჰორიზონტალურად რანდენიმე 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 გვხვდება¹⁸. 1) ყვავილი გადმოცემულია წრის ან წრისებრი ნაქალბნის საშუალებით, რომელიც ზემოდან აქვს მიხატული მოკლე სწორ ხაზს (დილის სქემა). 2) ყვავილის ნახატი ორი ნაწი-

ლისაგან შესდგება: ზემოთ — წრე და ქვემოთ — ფოთლები (რთული სქემა) და 3) ყვავილი ზარის ფორმას მოგვაგონებს (ტულპანის სქემა). არა იშვიათად გვხვდება 4) მცოთხე ფორმა, რომელსაც კერწმუნთეინერი ვარდის სქემას 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: სამკუთხედს, 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. რიჩის თქმით, ეს იმით აიხსნება, რომ პატარა მხატვარზე არაჩვეულებრივ დიდ შთაბეჭდილებას უნდა ახდენდეს ფანტასტიური სახე მოძრავი ბოლის სვეტისა¹⁹.

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 შიგნითაა მოთავსებული და, მაშასადამე, გარედან უხილავია. ეს უმთავრესად სახლის ავეჯეულობა და მოწყობილობაა, რომელიც ბავშვს ყოველ სახლში ეგულება. ამიტომაც, რომ ბავშვის მიერ დახატული სახლის კედლები თითქოს 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 ვითქვათ, 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. ამიტომაც, რომ ბავშვის ხატვის განვითარების ამ საფეხურს სქემის პერიოდს უწოდებენ.

როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, აქ ორი ხანა უნდა განვასხვაოთ. პირველ ხანაში საგნის თითოეული ნაწილი უბრალო ხაზების საშუალებით გადმოიკემა. 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, ახლა მასში სხეულის ამ ნაწილების მოხაზულობის გადმოცემის ცდასაც შევხვდებით.

მაგრამ ბავშვის სქემატური ხატვის განვითარების თავისებურება მარტო ამით არ ამოიწურება. თვალი რომ ვადევნოთ, 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 ტყუილი დავიწყებდით დასახატი საგნის ცალკე ფორმების ან ნიშნების ძიებას: ამის მსგავსს აქ ვერაფერს შევხვდებოდით. სამაგიეროდ, თითოეული სქემა იმ მთლიან შთაბეჭდილებას გადმოგვცემს, 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. ამიტომაც, 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 არაა განაწევრებული, როგორც უკანასკნელ მაგალითში, ანდა, საუკეთესო შემთხვევაში, ორზე მეტ წევრს არ შეიცავს. მაგ., ადამიანი ე. წ.

თ ა ვ ფ ე ხ ა ს სქემით გადმოიკემა, 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 დაახლოებით სწორად არის გარჩეული და გადმოცემული: მაგალ., ცხოველის თავი ვერტიკალური მიმართულებით იხატება და სხეული პორიზონტალურით.

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 ნაწილების ცალკე საშუალებით გადმოცემის ცდას 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 გაუმჯობესებაში როდი იჩენს თავს, არამედ მის რიცხობრივ ზრდაში; თითოეული 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, ახლა 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 — ადამიანის ნახატი ყოველთვის მკაფიოდ გამოკვეთილ ნაწილებს შეიცავს: თავს, კისერს, ხელფეხს, სხეულს. იგივე ითქმის სხვა ობიექტთა

სქემების შესახებაც. მაგრამ ამაზე უფრო საყურადღებო ისაა, რომ ახლა თვით ცალკე ნაწილების — სხეულის, ხელფეხის და სხვ. ფორმის დამუშავებას ექცევა ყურადღება: დანაწევრება და თითოეული ნაწილის ზომისა და პროპორციის სწორი გადმოცემის 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 ახლენდა მასზე, ეიდრე თვითონ ობიექტის გამოხატულებას, ახლა ამ მესამე საფეხურზე, მას, მართალია, სქემატური, მაგრამ მაინც ნამდვილი ნახატი შეგვიძლია ვუწოდოთ.

5. განვითარება სამივე ამ საფეხურზე ფორმების მრავალფეროვნობასა და გამოკვეთილობასაც ეხება. თუ ჭლაბნის პერიოდის აზრი ძირითადი ფორმების დაუფლებაში მდგომარეობდა, სქემატური ხატვის პერიოდში ამ ფორმების შემდგომი გაუმჯობესებისა და ახალი ფორმების მოპოვების პროცესს აქვს ადგილი. მაგრამ დამახასიათებელი ახლა ის გარემოებაა, რომ ფორმების განვითარება დამოუკიდებლად როდი ხდება: იგი გამოსახატავად არჩეული საგნების ფორმათა გამოვლინების განზრახვის ზეგავლენის ქვეშ წარმოებს — თითოეული ფორმა იცვლება, მოქნილ სახეს ღებულობს და დასახატ ობიექტთა მოყვანილობის თავისებურებებს ეგუება. ამ გზით, ის ძირითადი ფორმები, რომელსაც პირველად ჭლაბნის პერიოდში ითვისებს ბავშვი, საგნის თავისებურებათა ზეგავლენის გამო იცვლება და, განსაკუთრებით მესამე საფეხურზე, იმდენად უახლოვდება მათ, რომ ბავშვის ნახატების ობიექტური მნიშვნელობის ცნობა ადვილი ხდება. ამრიგად, ჭლაბნის პერიოდში დაწყებული პროცესი გრძელდება. მაგრამ ფორმათა განვითარების შინაგან იმპულსს გარე საგანთა ფორმების ზეგავლენა ერთვის, და განვითარება შინაგანისა და გარეგანის ურთიერთშეგუების გზას ადგება.

თავისთავად იგულისხმება, რომ სქემატური ხატვის პროცესში ახალი ფორმებიც ჩნდება, ისეთები, რომელსაც ჭლაბნის პერიოდში ვერსად შეხვდებით. ყველაფრის ამის თვალსაჩინო შედეგი ისაა, რომ ხატვა შინაგანის სუბიექტური სახვის სწრაფვის ნაცვლად ობიექტურად მოცემულ საგანთა გამოსახვის მიდრეკილებად იქცევა, და ბავშვი ამ უკანასკნელის რეალიზაციის სულ უფრო და უფრო მეტ შესაძლებლობას პოულობს. ჩვენ ვამბობთ, რომ ბავშვის ხატვა ტექნიკურად წინ მიდის, რომ საზოგადოდ მისა სახვითი ხელოვნების უნარი უმჯობესდება²⁰.

6. ჩვენ რომ ბავშვის თავისუფალი ხატვის შემთხვევაზე ვა-
ვითვალისწინოთ, ენახავთ, რომ იგი დასახატ საგანს, ე. ი. იმას,
რასაც ხატავს, ნიმუშად არ იყენებს. ამით იგი საგრძნობლად გან-
სხვავდება დიდისაგან. მაშინ როდესაც ჩვენ, ზრდადასრულებულებს,
მოცემული ორიგინალის თვალწინ ქონება და გადმოხატვა გვირ-
ჩვენია, ვინაიდან ეს გარემოება საგრძნობლად გვიადვილებს მუშა-
ობას, ბავშვი, ჩვეულებრივ, ორიგინალით არ სარგებლობს: მას
გადმოხატვა არ ემარჯვება, იგი მეხსიერებით ხატვას ანჯობინებს.

ეს ფაქტი უკვე დიდი ხანია ცნობილია: კერძენშტეინერმა
ექსპერიმენტულად დაამტკიცა, რომ იგი ბავშვის ხატვის დამახა-
სიათებელ თავისებურებას წარმოადგენს — ყოველ შემთხვევაში,
მანამ მაინც, სანამ საქმე სქემის პერიოდთან გვაქვს. მან შემდეგი
ცდა ჩაატარა: ბავშვების წინაშე ერთ-ერთი მათი ამხანაგი დააყუ-
ნეს მარცხნივ მობრუნებული სახით და მისი დახატვა დაავალეს,
1124 ბავშვიდან 360-მა en face დახატა თავისი ამხანაგი, ხო-
ლო 22-მა — მარჯვნივ მიბრუნებული პროფილით. ყველა ამ ბავ-
შვიდან 815-მა მკდომარე მოდელი ფეხზე მდგომარედ გამოსახა.
კერძენშტეინერმა შემდეგი შედეგი მიიღო: ბავშვები შედარებით
უკეთ ხატავდნენ, როდესაც დასახატი საგანი მათ წინაშე არ იყო, ვი-
დრე პირიქით²¹. დავით კაცმა რამდენიმე მარტივი მოდელი მიაწო-
და 5 — 7-წლიან ბავშვებს გადასახატავად. შედეგი ასეთი აღმოჩნდა:
მაგიდა ოთხკუთხედისა და თითოეული კუთხიდან გარეთ ან შიგნით
მიმართული ოთხი ხაზის ან მარტო ერთი მხრივ გამოყვანილი ოთხი
ხაზის საშუალებით იქნა გადმოცემული²². ამ მხრივ არც ჩვენი ბავ-
შვები წარმოადგენენ გამონაკლისს: 3—4 წლის საბავშვო ბაღის ბავ-
შვებს სხვადასხვა გეომეტრიული ფიგურა მიეცა გადმოსახატავად:
ისინი იშვიათად აკვირდებოდნენ ნიმუშს, და ბევრმა, მაგალ., ცი-
ლინდრი, რომელიც ვერტიკალურ მდგომარეობაში იყო მოცემული,
ჰორიზონტალურ მდგომარეობაში დახატა.

ერთი სიტყვით, სქემატური ხატვის პერიოდში მაინც, ბავშვი
ორიგინალს როდი აკვირდება და მისი მიხედვით როდი სცვლის თავის
ნახატს, არამედ, ჩვეულებრივ, უნიმუშოდ ხატავს და, მამასადაძამე,
იმას კი არ ხატავს, რაც მის წინაშე დგას ნიმუშის სახით, არამედ
იმას, რაც მეხსიერებაში აქვს საგნის შესახებ დაცული.

ბუნებრივად ისმის საკითხი: რად ხდება ასე? რატომ ხატავს
ბავშვი მეხსიერების და არა აქტუალური აღქმის მიხედვით? უწი-
ნარეს ყოვლისა, უნდა აღინიშნოს, რომ სქემატური ხატვის განვი-
თარების ყველა საფეხურის შესახებ როდი ითქმის, რომ ბავშვი
ყოველთვის თანაბრად უყურადღებოდ ეპყრობა დასახატავი საგ-
ნის ორიგინალს. არა! სრულიად უეჭველია, რომ სქემატური ხატ-

ვის განვითარების მესამე საფეხურზე მაინც ორიგინალს მეტა 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. საინტერესოა 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.

მეორე 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 გამოდიან²³. მაგრამ არა გვაქვს არავითარი საბუთი ვიფიქროთ, რომ ბავშვი მართლა თავისი წარმოდგენების გადახატვას ცდილობს, ვინაიდან, როგორც ბიულერი აღნიშნავს, შეუძლებელია ბავშვს ადამიანი, 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, დასახატავე 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 გამოჩეკის შესახებ ესაუბრებოდნენ, და შემ-

დღე ცხოველების შესახებაც ჩამოვარდა საუბარი. „საუბარი რომ გათავდა, რიჩარდმა აიღო ქაღალდის ფურცელი და დაიწყო ლომებისა და ვეფხების ხატვა, რომელთაც მუცელში კვერცხები ჩაუხატა და ამ კვერცხებში კიდევ პატარა ლომები და ვეფხები“²⁴. როდესაც ბავშვი მხედარს ხატავს, ეს უკანასკნელი ცხენზე ზის, მაგრამ მაინც ორივე ფეხები მოუჩანს. ყველა ამდაგვარ ფაქტს ჯერ კიდევ რიჩარდმა მიაქცია ყურადღება, და იგი იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ ბავშვი იმას კი არ ხატავს, რასაც ხედავს, არამედ იმას, რაც იცის დასახატი ობიექტის შესახებ. რიჩარდს კლასიკური ფრაზა: „ბავშვმა იცის, რომ ადამიანს ორი ფეხი აქვს და ამიტომ ხატავს მას ორივე ფეხით, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა შემთხვევით იგი ისე იღვეს, რომ არც ერთი მისი ფეხი არ მოჩანდეს“²⁵, ეს ფრაზა ბავშვის ხატვის მკვლევართა საერთო კუთვნილებად გადაიქცა.

მაგრამ როგორ უნდა გვესმოდეს იგი? უეჭველია, ბავშვმა ძალიან კარგად იცის, რომ ცხენზე მჯდომ კაცს ორივე ფეხი არ უჩანს, და არც ის ჩანს გარედან, თუ რაა, მაგალ., შიგნით სახლში მოთავსებული. მწასაღამე, მისი ნახატის თავისებურება სრულიად არ ამტკიცებს, თითქოს 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 ყველაფერს 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 რომელიმე წარმოდგენს.

ჩვეულებრივ, ბავშვის ნახატების ამ თავისებურებას ბავშვის სინთეზის სისუსტეს მიაწერენ (პიაჟე). 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 დასახატი, რომელიც რამოდენიმე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელ ნაწილს შეიცავს, 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 ოპტიკური შინაარსის გრაფიკულ გამოსახვას ცდილობს, მაგრამ ამ შინაარსის განაწევრებული სახით გადმოცემას ვერ ახერხებს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ალქმის აქტში დახატული 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 პრიმიტიულ 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 ოპტიკური სახე ურთიერთს დაუკავშიროს და მათი მთლიანობის ფაქტი ამ გზით მაინც გამოსახოს.

მაშასადამე, ბავშვის ნახატში ერთი და იმავე ობიექტის სხვადასხვა ასპექტით აღქმის რამოდენიმე აქტში მოცემული შინაარსის შეერთებასთან გვაქვს საქმე. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის პრიმიტიული აღქმისთვის სწორედ ეს დიფერენციაციასმოკლებულობაა დამახასიათებელი, რომ აღქმის პრიმიტიულ საფეხურზე მთლიანი ობიექტი ერთი რომელიმე ასპექტით გვექვება, რომ საგანი არა რამოდენიმე, არამედ მხოლოდ ერთი ნიშნის მატარებლად აღიქმება. თავისთავად იგულისხმება, წინამდებარე პერიოდში, ე. ი. 4—7 წლამდე, აღქმის ეს პრიმიტიული საფეხური უკვე გადალახულია, და ბავშვი შედარებით განაწევრებული მთლიანის აღქმას ახერხებს. ამიტომ უეჭველია, რომ იგი ისე როდი აღიქვამს ობიექტს, როგორც ხატავს მას. მაგალ., თუ, დ. კაცის მიერ მოყვანილ შემთხვევაში, ბავშვი სამწახნაგოვან პირამიდას სიბრტყეზე დახატულის ოთხის თუ სამის ერთმანეთთან დაკავშირებული სამკუთხედის სახით გადმოგვცემს, ეს გარემოება სრულიად არ ამტკიცებს, რომ იგი სწორედ ასე აღიქვამდეს პირამიდას²⁶. უნდა ვიფიქროთ, რომ ოდესღაც, თავისი განვითარების წინა საფეხურზე, იგი მართლა სამკუთხედის. მაგრამ არა რამდენისამე, არამედ ერთი სამკუთხედის სახით აღიქვამდა პირამიდას. მაგრამ ახლა დახატვის დროსაც კი არ კმაყოფილდება ერთი სამკუთხედით: უეჭველია, რომ მისი აღქმა ახლა უფრო განაწევრებული სახისაა.

ამრიგად, იძულებული ვართ ვაღიაროთ, რომ იქ, სადაც ბავშვი ობიექტის ოპტიკური სახის გამონახტვას ცდილობს, მისი ნახატი ისე კი არ გამოსახავს მას, როგორც ახლა აღიქვამს, არამედ ისე, როგორც თავისი განვითარების წინა საფეხურზე აღიქვამდა. ბავშვის ნახატი, მაშასადამე, რამდენადაც იგი ოპტიკურ შინაარსს გადმოგვცემს, პრიმიტიული აღქმის მასალის აღდგენასა და განსახიერებას წარმოადგენს: ბ ა ვ შ ვ ი ს ხ ა ტ ვ ა შ ი მ ი ს ი ა ლ ქ მ ი ს პ რ ი მ ი ტ უ ლ ი ფ ო რ მ ე ბ ი ს ა ქ ტ უ ა ლ ი ზ ა ც ი ა ხ დ ე ბ ა .

8. ბავშვის ხატვის ასეთი ინტერპრეტაცია ნათელს ჰფენს სხვა ცნობილს მის თავისებურებებსაც. აქ მხოლოდ ზოგიერთ მათგანზე შევჩერდებით.

ყველა აღნიშნავს, რომ ბავშვის ხატვის ერთ-ერთ თავისებურებას სწორი ორიენტაციის უქონლობა შეადგენს. ჰ. ენგის მიხედვით, ეს გარემოება სხვადასხვა სახით იჩენს თავს: ა) ბავშვი ერთი მთლიანის წარმოდგენის ნაწილებს სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს ურთიერთს: თავის პირველ ნახატებში ერთი წრის სახით ადა-

მიანის თავსაც მოგვცემს და მის ტანსაც: შიგნით რამოდენიმე წერტილს ათავსებს თვალების ნიშნად და გარეთ — სულ ერთია, რა ადგილას — ორიოდ ხაზს მიუხატავს ფეხების ნიშნად და იქვე ასეთსავე ხაზებს — თმის გამოსასახავად („არა სწორი სინთეზი“), ანდა, მაგალ., 5 წლის მადლენა „ცალ-ცალკე და გაბნეულად“ ხატავს ქალაღღზე სახურავს, ოთხ ფანჯარასა და კარს, და ჰგონია, სახლი დახატა („თანამდებარება“). ბ) საგნებს, რომელნიც ერთი მთლიანის, მაგალ., ლანდშაფტის წევრებს წარმოადგენენ, ბავშვი ურთიერთდამოკიდებულების გარეშე ხატავს ანდა სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს ურთიერთს. შესაძლოა, ყველაფერი ეს იმით აიხსნება, რომ ბავშვები „იმას კი არ ხატავენ, რასაც ხედავენ, არამედ იმას, რაც იციან“²⁷. გ) ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვი ყველაფერს უკულმა ხატავს ანდა სურათის ზოგ ნაწილს ერთი მიმართულებით და ზოგს მეორეთი („ინდიფერენტული ორიენტაცია, ც. რუმას მიხედვით“²⁸), თითქოს დახატულ საგნებს არც ერთმანეთთან ჰქონდეთ 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 ნაწილს წარმოადგენენ, თორემ, ეს რომ არ ყოფილიყო, მაშინ როგორღა აეხსნიდით, 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 უქონლობის ყველა შემთხვევა იმწამსვე გასაგები გახდება, როგორც კი ვიგულისხმებთ, 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 რომელსავე ნაწილთან და არც ვალდებულია მის მიმართ რაიმე ვრცელ დამოკიდებულებაში იმყოფებოდეს; ერთი ნაწილი რომ წალმია 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. ამიტომაც, 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 პროპორციის 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 თვალსაჩინოდ²⁹ ლანდშაფტების, სიტუაციებისა და სხვა ასეთების კომპოზიციებში იჩენს თავს. ადამიანები ხშირად ორსართულიანი სახლის ან სამრეკლოს სიმალისანი არიან, ცხენი წელამდე უწევს ადამიანს და სხვ.“ გარდა ამისა, უკვე დიდი ხანია, შენიშნულია,

რომ ბავშვი ადამიანს არაჩვეულებრივ დიდთავიანს ხატავს, სხეულს ზოგჯერ ძალიან მცირე მოცულობისას და ზოგჯერ უზომო სიმაღლისას. იგივე უნდა ითქვას სხვა ნაწილების შესახებაც. ერთი სიტყვით, ადამიანის სხეულის ნაწილთა შორის არსებული პროპორცია სრულიად არავითარ გავლენას არ ახდენს ბავშვის სქემატურ ნახატებზე.

კ. ბიულერის აზრით, ხშირად ამის ახსნა იმ შთაბეჭდილების ინტენსივობით შეიძლება, რომელსაც დასახატი ობიექტის ასეთების ნაწილი ახდენს ბავშვზე³⁰. უფრო ახლო არიან ქვეშარიტებასთან, როდესაც ამბობენ, რომ „უმნიშვნელოვანესი საფუძველი ბავშვის ხატვის ამ თავისებურებისა მისი სინთეზის ნიჭის სისუსტეში უნდა ვეძიოთ“-ო. ფიქრობენ, ბავშვი რომ ნაწილებს ხატავს, მთლიანი სრულიად მხედველობის გარეშე აქვს დატოვებული და ამის გამოა, რომ ნაწილთა სწორი პროპორციები სრულიად უყურადღებოდ რჩებაო³¹. ეს შეხედულება სავსებით 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 ვხვდავთ. 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 იმიტომ რომ მისი პრიმიტიული აღქმისათვის ადამიანი ამ ასპექტითაა მოცემული. საკმარისია ნაცადი იყოს მეორეჯერ ამავე ადამიანის სხვა ასპექტით აღქმა, რომ ახლა 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 ხელმძღვანელობით 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 გადმოგვცემს, რომელიც მან შეხებით მიიღო: ხატავს წრეს და შუაში წერტილს ათავსებს, რაც პრიზმის მწვევრვალს უნდა წარმოადგენდეს, ალბათ მიტომ, რომ სიმრგვალებამ და წვეტიანობამ მოახდინა მასზე შთაბეჭდილება. საერთოდ, ბავშვი საგნის ობიექტურ ნიშნებს როდი იძლევა თავის ნახატებში, არამედ იმ ტაქტილურ-მოტორულსა და ემოციონალურ შთაბეჭდილებას, რომელსაც გადასახატავი საგნიდან ღებულობს. ბავშვის ხატვის ეს თავისებურება საზოგადოდ აღრეც იყო აღნიშნული. ჩვენი ბავშვის ნახატებში იგი $3\frac{1}{2}$ — $4\frac{1}{2}$ წლის ასაკამდე — 23,3%-ის სიხშირით გვხვდება, $4\frac{1}{2}$ — $5\frac{1}{2}$ -მდე — 72%, $5\frac{1}{2}$ — $6\frac{1}{2}$ -მდე — 66,6%-ისა და $6\frac{1}{2}$ — $7\frac{1}{2}$ -მდე — 10%-ის სიხშირით. მაშასადამე, იგი დამახასიათებელია ჩვენი ბავშვებისათვის 5-დან—6 წლამდე.

2) მეორე თავისებურება ისაა, რომ ბავშვი მიცემულ ფიგურას ერთი ფორმის საშუალებით გადმოგვცემს, სახელდობრ, იმ ფორმისა, რომელსაც მთლიანი საგანი აღძრავს მასში, რომლითაც საგანი, როგორც მთელი, ახდენს მასზე შთაბეჭდილებას. მაგალ., კუბი კვადრატის სახით არის მის ნახატებში წარმოდგენილი, ცილინდრი — ოვალის სახით. მაშასადამე, მთლიანის განაწევრების უნარი მას ჯერ კიდევ არ შესწევს. — ბავშვის ხატვის ამ თავისებურებაზე ჩვენ ზემოთაც გვქონდა ლაპარაკი. მისი ასაკობრივი განაწილება პირველ თავისებურებას სდევს თან კვალდაკვალ.

3) მესამე თავისებურება იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი ახლა მთელის განაწევრებას კი იწყებს, მაგრამ ნაწილებს ჯერ კიდევ ცალკე ურთიერთის გვერდით ხატავს. ამ თავისებურების აღწერა და ახსნა ზემოთ გვაქვს მოცემული. ყველაზე უფრო ხშირად ეს თავისებურება $4\frac{1}{2}$ — $5\frac{1}{2}$ წ. ასაკამდე გვხვდება (20%), სხვა ასაკებში — ძლიერ იშვიათად ანდა სულ არა.

4) მეოთხე თავისებურება იმაში მდგომარეობს, რომ (რ ი ჩ ი ს ფორმულა რომ ვიხმართ) ბავშვი იმას კი არ ხატავს, რასაც ხედავს, არამედ „რაც მან იცის“. ძლიერ საინტერესოა, რომ ჩვენი ბავშვების ნახატებში ეს თავისებურება მხოლოდ $4\frac{1}{2}$ წლიდან იჩენს თავს (28%), $5\frac{1}{2}$ — $6\frac{1}{2}$ -მდე — 33% აღწევს და შემდეგ

უკვე $6\frac{1}{2}$ — $7\frac{1}{2}$ -მდე ხატვის გაბატონებულ თვისებად იქცევა (75%).

ამისდა მიხედვით, ჩვენი ბავშვი $3\frac{1}{2}$ წლამდე ჯღაბნის საფეხურზე იმყოფება (73%); $4\frac{1}{2}$ — $6\frac{1}{2}$ -მდე იგი უკვე ობიექტის თვისებებს გადმოგვცემს, მაგრამ იმ სახით, რა სახითაც მათ მისი ტაქტილურ-ემოციონალური შთაბეჭდილება ასახავს, და ისიც ხშირად არა განაწევრებულად, არამედ მთლიანად. დასასრულ, $6\frac{1}{2}$ — $7\frac{1}{2}$ წლამდე ბავშვის ნახატში უკვე განაწევრებული მთლიანები გვეძლევა, მაგრამ ისე კი არა, როგორც ის ჩვენ მიერ აღიქმება ოპტიკურად, არამედ ისე, როგორც ეს ბავშვის გონებას ეჩვენება.

4) პლასტიკური შემოქმედების განვითარება

1. როგორც წინა თავში დავრწმუნდით, 2—3 წლის ბავშვი, მიუხედავად იმისა, რომ საკმაოდ დიდი ხალისით თამაშობს თიხით ან პლასტილინით, ჯერ კიდევ უძლურია, რაიმე გარკვეული შინაარსის ან მნიშვნელობის მქონე სახეები გამოძერწოს: სახვის იდეა ბავშვების დიდი უმრავლესობისათვის ჯერ კიდევ სრულიად მიუწვდომელია. იგი ფიგურალური მომენტით კმაყოფილდება და ამიტომ ისეთ ფორმებს ძერწავს, რომელნიც ოპტიკური შინაარსის მეტს 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 ტკბილეს, უფრო ხშირად, ნამცხვარს ასახელებს. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ აქ სახვის იდეასთან კი არა, ილუზიის თამაშის შემთხვევასთან უნდა გვქონდეს საქმე: „ბავშვები პლასტილინს ცომსავით ეპყრობიან, რომელიც ალბათ დედას არა ერთხელ გადაუცია სამზარეულოში მათთვის სათამაშოდ. ისინი ჰბაძავენ პროცესს, რომელიც უნახავთ, თამაშობენ ილუზიის თამაშს, რომელშიც პლასტილინი არსებითს ფაქტორს წარმოადგენს. და არა ქმნიან მისგან რასმე, ამ სიტყვის ნამდვილი მნიშვნელობით“ (პეტერი). ამიტომ, შეიძლება ითქვას, ეს შემთხვევები მხედველობაში არაა მისაღები. ისინი რომ გამოვყოთ, მაშინ შემდეგ რიცხვებს მივიღებთ (ცხრ. 46)³².

როგორც ვხედავთ, 4—5 წელი აქაც გარდატეხის ხანად უნდა ჩაითვალოს. ბავშვების 90% უკვე გარკვევით ახალ საფეხურზე დგას: მათთვის ძერწვა უბრალო ფორმათა მზადებას კი აღარ წარმოადგენს, არამედ გარკვეული მნიშვნელობის მქონე საგნების გამოსახვას. აღსანიშნავია ოღონდ, რომ ბავშვების მთელი 100% ექვსი წლისათვისაც კი ვერ აღწევს ამ საფეხურს (90%).

ცხრილი 46

ხნოვანება	დასახ. შემთხვევები %-ში
2—3	6
3—4	30
4—5	90
5—6	90

ვნახოთ ახლა უფრო დაწვრილებით, თუ როგორ ვითარდება პლასტიკური შემოქმედება ჩვენს პერიოდში.

2. შერგემან-კენიციერის მიხედვით, რომელიც მეხუთე, მეექვსე და მეშვიდე წლის ბავშვების ძერწვის დაკვირვებას ეხება, ბავშვის პლასტიკური სახვის ინტერესი შემდეგნაირადაა სხვადასხვა საგნებზე განაწილებული (ცხრ. 47)³³.

ცხრილი 47

გამოძერწული ობიექტები %-ებად

	საგნები	ვაჟი	ქალი
1	ალამიანი	13	35
2	სატრანსპ. საშუალ.	24	11
3	შენობა	20	2
4	იარაღი	8	1
5	სახლის მოწყობილობა	10	19
6	ჭურჭელი	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 რუბრიკს არ უდგება), მაშინ ბავშვის მიერ გამონაძერწი ობიექტების გვარის რაოდენობა საგრძნობლად გაიზრდება. როგორც ჩანს, პლასტილინით ბავშვი საგანთა საკმაოდ დიდ რიცხვს გამოსა-

ხავს. 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 იქიდან 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 დეტერმინაციის 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, მეორე მხრივ, არც ის იქნებოდა სწორი, რომ სანიმუშოდ ძერწვის ერთი რომელიმე კერძო სახე აგველო, რადგანაც, როგორც სხვებიც აღნიშნავენ, „განვითარება სხვადასხვა საგნის შემთხვევებში უცვლელი სახით არ მიმდინარეობს“. ამიტომ უფრო სწორი იქნება თუ ბავშვის პლასტიკური სახვის განვითარების ზოგადი დახასიათებით დავკმაყოფილებით.

3. ოტტო კრაუტერი, რომელსაც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის პლასტიკური სახვის განვითარება სპეციალურად ჰქონდა შესწავლილი, მასში სამს ურთიერთისაგან განსხვავებულ საფეხურს ადასტურებს. როგორც დავინახავთ, ეს არსებითად იგივე საფეხურებია, რომელიც ხატვის განვითარების პროცესში იქნა შენიშნული.

პირველ საფეხურს კრაუტერი „ტლანქი მთლიანი ფორმის სახვის“ საფეხურს უწოდებს, 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., სივრცე 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 შედგება. 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 ჩათვალოს დამახასიათებლად — ნიშნის საფეხური, როგორც მას კრაუტერი უწოდებს. ბავშვი ახლა 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 აქვს, მაშასადამე, უფრო რაოდენობითი ხასიათი აქვს, ვიდრე რომელობითი, რამდენადაც თვითონ ფორმა ამ ელემენტებისა ისევ დაუმუშავებელი რჩება.

ამ პერიოდის მინალწევს შემდეგი წარმოადგენს: ნაძერწი, ზოგადი სტრუქტურის გვერდით, ცალკე ნიშნებსაც შეიცავს, მაგ., ადამიანს მართო თავი და ტანი კი არა აქვს, არამედ სახეც, სახლს — ბუხარი, კარები, ფანჯრები. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ მიმართულება — ვერტიკალური და ჰორიზონტალური, რომელიც ზოგჯერ წინა საფეხურზეც გვხვდება, — ახლა 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 ფორმის საფეხურს წარმოადგენს. პირველი, რაც ამ საფეხურს ახასიათებს, ეს გამოსაძერწი საგნის უმნიშვნელოვანეს ნიშანთა გადმოცემის ტენდენციაა: ადამიანის ნაძერწში, მაგ., ახლა

ნათლად მოჩანს ცალკე თავის, სხეულისა და კიდურების გამოსახვის განზრახვა. ასეა ცხოველების გამოძერწვის შემთხვევებშიც. ამის გამო პლასტიკური ფორმა უფრო განაწევრებული გამოდის, და მისი ცნობა შეუდარებლად უფრო ადვილი ხდება, ვიდრე წინა საფეხურებზე. ყველაფრიდან ჩანს, რომ ბავშვი მსგავსების, შედარებით უფრო გამოკვეთილი, პრინციპით ხელმძღვანელობს, ვიდრე წინათ, და რომ ამ პრინციპს უფრო ინტელექტუალური ხასიათი აქვს, ვიდრე პრეინტელექტუალური, დიფუზური, ემოციონალური.

ამასთანავეა დაკავშირებული ამ საფეხურის მეორე თავისებურებაც, რომელსაც კრაუტერი 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, ახლა ყურადღება მათს რომელობითს მხარეს ექცევა; თუ მაშინ ბავშვი საგნის ნაწილთა ზოგადი ხასიათის გადმოცემითაც კმაყოფილდებოდა, ახლა თვითონ ამ ნაწილებსაც ამუშავებს, მათში დიფერენციაცია შეაქვს და მათი ურთიერთდამოკიდებულების გადმოცემასაც კი ცდილობს. ამ საფეხურზე გამონაძერწნი ადამიანის სხეულის პროპორციები ბუნებრივს უახლოვდებიან: ფეხი და ხელი თავის ადგილას თავსდება; სხეულის ნაწილებს ყველას სათითოდ სიდიდე და სიმსხო ეძლევა; სივრცეში მიმართულების გადმოცემის უნარი ისე შორს მიდის, რომ დამჯდარი ადამიანის პლასტიკური გაფორმებაც კი ხერხდება³⁴.

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, საშუალო 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 განწყენებული ნიშნებით, რომელნიც, ჩვეულებრივ, სიმბოლოს შთაბეჭდილებას სტოვებენ. 2. ხშირი განმეორება ერთისა და იმავე გაქვავებული უცვლელი ფორმისა, რომელიც საგნის ბუნებრივი ფორმების გამოსახვის შესაძლებლობას არ იძლევა (კროტჩი)³⁵. 3. განაწევრება ცოდნის მიხედვით, და არა ორგანული და ოპტიკური შთაბეჭდილების მიხედვით³⁶.

უეჭველია, პლასტიკური მასალა გაცილებით ნაკლებ ხელსაყრელ პირობებს შეიცავს სქემის ამ ნიშნების განსავითარებლად, ვიდრე ხატვა, და მისი საშუალებით სხეულებრივი ფორმების შექმნა შეუდარებლად 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 დახატავს. სულ სხვაა პლასტილინი, 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, როგორც კრაუტერი აღნიშნავს, რომ ძერწვაში გამოსახველ ობიექტთა რიცხვი ისე დიდია, და მათი ცვლა ისე ხშირია, რომ აქ სახვის ფორმის კონვენციონალიზაცია ნაკლებაა მოსალოდნელი, ვიდრე ხატვაში. გარდა ამისა, პლასტიკური სახვის პროცესში იმდენად რთული და მრავალსახოვანი მოძრაობები ღებულობენ მონაწილეობას, რომ მათი შექანიზაცია და უცვლელი სახით ჩამოყალიბება ძნელი მოსალოდნელია³⁷.

მიუხედავად ამისა, როგორც ბერგმან-კანიცერი და კრაუტერიც 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 გადმოგვეცემს. მაგ., ადამიანს ვერტიკალური ფორმით, ცხოველს ჰორიზონტალურით. — სქემის მეორე ნიშანი: კონვენციონალური, გაქვავებული ფორმებით სარგებლობა, იმაში

იჩენს თავს, რომ პლასტიკური სახვის დროს ბავშვი ხანგრძლივად ელემენტარულს სტერეომეტრიულ ფორმებს (ცილინდრს, ბირთვის, კონუსსა და სხვ.) იყენებს, მიუხედავად იმისა, რომ გამოსასახავად არჩეული საგანი ცუდად უდგება მათ. — ბავშვის პლასტიკური ფორმები რომ ცოდნის და არა ოპტიკური შთაბეჭდილების მიხედვით ყალიბდება, ამის მაგალითიც ბევრი შეიძლება დადასტურდეს: მაგ., ჰაეროპლანის პროპელერი, რომელიც თვალთ არც კი ჩანს, მაგრამ რომლის არსებობა ბავშვმაც იცის, გადაჭარბებული სიდიდის იძერწება.

მაგრამ სქემატურობა მაინც იმდენად მცირედ ახასიათებს ბავშვის პლასტიკურ სახვას, იგი იმდენად მკრთალად არის მასში წარმოდგენილი, რომ თითქმის დაბეჭითებით შეიძლება ითქვას: რომ არ ყოფილიყო იგი ბავშვის ხატვაში აღრევე 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 სახვის სტადიაში გადადის.

მაგრამ ეს იმას როდი ნიშნავს, თითქოს უკვე ჩვენი პერიოდის ბავშვს ძალა შესწევს პლასტიკური ფორმა იმ თვალსაზრისით შეაფასოს თუ რამდენად უთანხმება 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. მსახველობითი ფუნქციის საფეხურები და მასალის როლი

1. რომ ხელახლა გადავხედოთ, თუ როგორ ეპყრობა ბავშვი სწვადასხვა მასალას თავისი განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე, ვნახავთ, რომ იგი სამს არსებითად განსხვავებულ პერიოდს განვილის.

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 განზრახვით დაშვებისა, პერიოდი, რომელიც მომწიფებული სახვის ფუნქციის აუცილებელ მონაწილეობას ჰკულისხმობს. განვითარების ამ პერიოდს ბავშვი მეოთხე-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 მანიპულაციებს ამ მიზნის მიხედვით წარმართავს, მაშინ იგი უკვე მესამე, საბოლოო საფეხურზე დგას: ახლა 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 მსგავსებით (ზოგადით, ემოციონარულით) ხელმძღვანელობს და ობიექტური მსგავსების გამოყენებაზე მხოლოდ ამის შემდეგ გადადის. ამიტომ გასაგებია, რომ ბავშვის მსახველობითი ფუნქცია ჯერ მხოლოდ სიმბოლოებით სარგებლობს, ხოლო შემდეგ, მეორე საფეხურზე, განსაზღვრული საგნის დამახასიათებელი ნიშნების გადმოცემით. მსგავსების პრინციპი სრულ გამოყენებას ისე, რომ მისი პროდუქტები მართლა ნამდვილი საგნების სწორ გამომხატულებას 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. ახლა მას უკვე წინასწარ შეუძლია განსაზღვროს, თუ რას გააკეთებს მიწოდებული მასალიდან, და თავისი მანიპულაციები ბოლომდე ამ გან-

ზრახვის 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 ამათუ იმ მანიპულაციების წარმოებას დაიწყებდეს, წინასწარ გამოარკვიოს, თუ რამ უნდა განსაზღვროს ეს მანიპულაციები, რა მიზანს უნდა ემსახურებოდნენ ისინი.

2. ჩვენ ვიცი, 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 აჭკვლიტატურად ახალი ნაბიჯის გადადგმის მოწმენიც ვხვდებით: კონსტრუქტული თამაშის პროცესში ბავშვი პროდუქციის აზრს 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 აქტუალიზაციას 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 განსახორციელებლად 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 ამოძრავება ან შეცვლა კი არ გვქონდეს დასახული, არამედ თვითონ მოძრაობის შესრულება გვაინტერესებდეს, მაშინ მათი რეგულაცია უფრო ადვილი იქნება, ვიდრე იმ შემთხვევაში, როდესაც მოძრაობა რაიმე ობიექტურ მასალასთან არის დაკავშირებული.

თუ ასეთ მოძრაობებს თავისუფალს ვუწოდებთ, ხოლო მეორე გვარის მოძრაობებს — განსაზღვრულს, მაშინ ჩვენი აზრი ასე შეიძლება გამოითქვას: რაც უფრო თავისუფალია მოძრაობა, მით უფრო ადვილია მისი რეგულაცია, ხოლო მით უფრო ძნე-

ლია ეს უკანასკნელი, რაც უფრო განსაზღვრულ მოძრაობასთან გვაქვს საქმე.

სხეულის მოტორიკა რომ ავიღოთ, იგი საერთოდ თავისუფალ მოძრაობებს შეიცავს. ამიტომ ბავშვი ყველაზე უფრო ადრე მათ რეგულაციას ახერხებს. მაგრამ იმისდა მიხედვით, თუ როგორ იზღუდება სხეულის მოძრაობები, მათი რეგულაციის საქმეც რთულდება. მათი შეზღუდვა პირველ რიგში თვითონ მოძრაობის გაძნელებით ხერხდება: მაგალ., ცალ ფეხზე ხტომა, კიბეზე განსაზღვრული სისწრაფით არბენა — ყველაფერი ეს განსაზღვრულ ასაკში უკვე შეზღუდულ მოძრაობად უნდა ჩაითვალოს: ორგანიზმს ასეთ შემთხვევაში იმგვარი ამოცანა ევალება, რომ მისი გადაჭრა მხოლოდ მაშინაა შესაძლებელი, თუ იგი ცალკეულ ელემენტარულ მოძრაობებს, რომელთაც/დამოუკიდებლად, ჩვეულებრივ, ადვილად ასრულებს, ისე შეუთანხმებს ურთიერთს, 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 წინააღმდეგობის ძლევა ხდება საჭირო; და აი. იმისდა მიხედვით, თუ რამდენად დიდია ეს წინააღმდეგობა, და, მაშასადამე, რამდენად შორდება მოძრაობა თავისუფალს, მისი რეგულაცია ან უფრო ძნელი ხდება და ან უფრო ადვილი. უნდა ვიფიქროთ, ეს გარემოება საკმაოდ კარგად ხსნის იმ ფაქტს, რომ მიზანდასახულის, აზრიანი მოძრაობების შესრულების უნარი თავისუფალი მოტორიკისა და მარტივი დავალებების სფეროში უფრო ადრე მწიფდება, ვიდრე ნივთიერი მასალის დამუშავების სფეროში.

3. მაგრამ ნივთიერი მასალის სხვადასხვა სახეებიც განსხვავდებიან ურთიერთისაგან იმ წინააღმდეგობის თვალსაზრისით. რომელსაც ისინი დასახული მიზნის შესრულებას უწევენ. მაგალ., არის მასალა, რომელიც ისეთი ბუნებისაა, რომ წინასწარ დასახული მიზნის განსახორციელებლად მარტო მისი სივრცეში განლაგებაა საკმარისი. მაგრამ არსებობს ისეთი მასალაც, რომლითაც ვერაფერს გააკეთებ, თუ წინასწარ თვით მის ერთეულებში არ შეიტანე სათანადო ცვლილებები.

თავისთავად იგულისხმება, შესაძლებელია, ბავშვს მიზანდასახული ქცევის უნარი საკმაოდ განვითარებული ჰქონდეს. მაგრამ ეს კიდევ არ იძლევა გარანტიას, რომ იგი ამ უნარს ორივე შემთხვევაში — მასალის მიმართ ერთნაირი წარმატებით ამოქმედებს. უეჭველია ბავშვის შემოქმედების უნა-

რის მომწიფება ყოველნაირი მასალის მიმართ ერთი და იგივე ტემპებით არ უნდა ვითარდებოდეს.

ბავშვის შემოქმედების ყველა ზემოაღნიშნულ ფორმასა და მათ შესატყვის ცხრილებს რომ გადავხედოთ, დავინახავთ, რომ ეს მართლაც ასეა: ზოგ მასალაზე გარკვეული ასაკის ბავშვების უფრო დიდი უმრავლესობა აღწევს განვითარების უმაღლეს საფეხურს, და ზოგზე უფრო მცირე უმრავლესობა. ჰ. ჰეცერის მიხედვით, მსახველოებითი ფუნქცია ყველაზე ადრე საამშენებლო მასალაზე ვითარდება; მერე — ხატვის მიმართ, შემდეგ ძერწვის პროცესში, მერე ქვიშისა და, ბოლოს, ე. წ. მატადორის გამოყენების შემთხვევებში.

მართალია, ეს ცნობა პროვოცირებული დასახელების შემთხვევების მასალაზეა აგებული და ამდენად მიზანდასახული ქცევის ცოტა ნაადრევ თარიღებს იძლევა, მაგრამ ჩვენი მიზნისათვის იგი მაინც სიმპტომატურად უნდა ჩაითვალოს.

როგორც ვიცით, მსახველოებითი ფუნქციის განვითარება განსაკუთრებით სწრაფად მეხუთე წელში მიმდინარეობს. რომ ავიღოთ ანტიკომ სანიმუშოდ ხუთი წელი და დიაგრამაზე ვნახოთ, ბავშვების რა რაოდენობას აქვს იგი ამა თუ იმ მასალაზე განვითარებული, დავინახავთ, რომ საამშენებლო 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 მსახველოებითი ფუნქციის ამოქმედებას აძნელებდეს.

საამშენებლო 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 ქალაღზე,

და განსაზღვრული ეფექტის მისაღებად თვითონ მასალის დამუშავება სრულიად არაა საჭირო — მაგრამ საამშენებლო მასალასთან შედარებით, იგი მაინც უფრო გაძნელებულ ოპერაციებს შეიცავს. არსებითად, მასალა აქ მზამზარეულად 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., მზამზარეული საამშენებლო 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.

მაშასადამე, 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 დამუშავების წესი სკოლის წინარე ასაკში

1. მუშაობის პროცესი პრინციპულად ან ს ი ნ თ ე ზ უ რ ი გზით შეიძლება წარმოებდეს და ან ა ნ ა ლ ი ზ უ რ ი თ. პირველ

შემთხვევაში პროდუქტი მოცემული, მზამზარეული ერთეულების წევრთების 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 (კრაუტერი). 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 ლებულობს.

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, მეორე 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-ს შედეგები, ისე როგორც ჰეცერისაც სავსებით ეთანხმებიან ამ დასკვნას (ცხრ. 48)³⁸.

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 მდგომარე-

რეობა არ იცვლება: კანონზომიერება ორივე შემთხვევაში იგვეჩინება.

ცხრილი 48

ასაკი	გარჩევა	ჰეცერი
3-4	45,5	33
4-5	22,5	30
5-6	28,5	27

ცხრ. 49, რომელიც ჰ. ჰეცერის 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 შედეგი 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.

მაშასადამე, გამოდის, რომ სინთეზური წესით მუშაობის შემთხვევათა რიცხვი ასაკთან ერთად ჯერ მატულობს და მერე 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.

ცხრილი 49

ასაკი	სინთეზ.	ანალიზ.	ჯამი
3-4	67	33	100
4-5	70	30	100
5-6	73	27	100

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 სახვას გაცილებით მეტი ადგილი უკავია, ვიდრე სახვას დამახასიათებელი ნიშნის გადმოცემის საშუალებით, როგორც ამას ჰეცერის 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 ახლა 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 სინთეზური წესით უფრო ხშირად ამუშავებს, ვიდრე ანალიზურით. საგულისხმოა, რომ ჰეცერისა და კრაუტერის მასალებში ისეთი; პირველი შეხედვით, საოცარი შემთხვევებიც კი მოიპოვება, როგორც მაგალ., რგოლის, კალათის და ქოთნის გაკეთება პლასტილინის ცალ-ცალკე ნაჭრების შეკოწიწების საშუალებით³⁹.

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. ტექნიკურ-კონსტრუქციული უნარი

1. სინთეზური წესი, როგორც წმინდა მექანიკური პრინციპი, განსაკუთრებით ტექნიკური და არქიტექტონიკური ფორმების შემუშავებისთვის არის გამოსადეგი (კრაუტერი). 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. მატადორის საამშენებლო ყუთს იყენებს.

ეს უკანასკნელი სხვადასხვა ფორმის ხის მასალას შეიცავს: ძელებს, ბორბლებს, ფიცრებს. ძელების ძირითად ფორმებს კუბები (20 მილ.) წარმოადგენს, რომელთაც ყოველ გვერდზე შუაში ნახვრეტი აქვთ, ასე რომ მასში პატარა ჯოხების ჩარქობა შეიძლება. ამნაირად, შესაძლებელი ხდება, ჯოხების საშუალებით კუბების საკმაოდ რთული კომპლექსების მიღება. ფიცრებს კუბების ნახევარი სიმაღლე აქვთ. ხოლო სიგრძე და სიგანე—სხვადასხვა სიდიდისა, ისე რომ თითოეულ მათგანში რამოდენიმე კუბი შეიძლება ჩაეტიოს.—ბორბლები შუაში, და სიდიდის მიხედვით, აგრეთვე გვერდებზეც გახვრეტილია. ეს ნახვრეტები ისე არიან ურთიერთს დაშორებულნი, რომ შესაძლებელი ხდება ჯოხების საშუალებით კუბების შეერთება ბორბლებთან.—გარდა ამ ძირითადი მასალისა, ყუთში სპეციალური ფორმებიც მოიპოვება, რომელთა საშუალებითაც სხვადასხვაგვარი მანქანების აგება შეიძლება, მაგალ., საფეიქრო დაზვისა და სხვ. აქვეა სხვადასხვა სიგრძის პატარა ჯოხები, პატარა ჩაქუჩი და სხვა⁴⁰.

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 ბაღებშიც იყენებენ. იგი თვალსაჩინოდ განსხვავდება ისეთი საშენი სათამაშო მასალისაგან, როგორიცაა კუბები. ეს უკანასკნელნი ბავშვს თავისი აგებულებით პირდაპირ ჩვეულებრივი შენობების აგებას შთააგონებენ. მატადორი კი ისეთი ბუნებისაა, რომ პირველი შეხედვით ძნელი გამოსარკვევია, რისი გაცემება შეიძლება მისგან. თუ რომ ბავშვს ტექნიკური კონსტრუქციის უნარი აქვს, იგი იმწამსვე მიხვ-

დება, რომ ამ მასალიდან მანქანების, ურმებისა და სხვა ასეთების აგება შეიძლება; თუ არა და, მას ძალიან გაუჭირდება, იგი რაიმე გარკვეული ობიექტის გამოსასახავად გამოიყენოს. ამ მხრივ, მატადორი ზემოთ აღნიშნულ მასალაზე ნაკლებ ხელსაყრელია. ეს გარემოება საინტერესოდ ხდის მატადორზე მუშაობის შესწავლას ორის მხრივ: ჯერ ერთი, იგი ბავშვის კონსტრუქტული უნარის დონის შესწავლის შესაძლებლობას გაძლევს, მეორე მხრივ კი — როგორც არაწელსაყრელი მასალა მსახველობის ფუნქციის ამოქმედებისათვის — იმის შესწავლის შესაძლებლობასაც, თუ რამდენად მტკიცედ აქვს ბავშვს ეს ფუნქცია განვითარებული.

2. მატადორის საამშენებლო ყუთით ჰეცერის მიერ დაყენებული საგანგებო ცდების შედეგად გამოიკრვა, რომ 2—3 წლის ბავშვების უდიდესი უმრავლესობა (80%) არასპეციფიკურად ეპყრობა მიწოდებულ მასალას, ე. ი. სავსებით 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 ახლა 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 ვიცი, ეს საფეხური გაცილებით უფრო მტკიცედაა 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. ცხრ. 51 ნათლად გვიჩვენებს, რომ ჰეცერის დაკვირვებით დამახასიათებელი ნიშნების გადმოცემის ცდები პირველად მხოლოდ მეხუთე წლის მიმდინარეობაში იწყება (36%) და მეექვსეში ძლივს აღის 68%-მდე⁴¹.

ამრიგად, მაშ, მხოლოდ ექვსწლიანების უმრავლესობა, და ისიც შედარებით მცირე რაოდენობით, ახერხებს მატადორის გამოყენებას საკონსტრუქციო მიზნით.

ნობაუერის მიხედვით ბავშვის ნამდვილი ტექნიკურ-კონსტრუქტული უნარის განვითარების მაჩვენებლად იმ საფეხურის 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

მიღწევა უნდა ჩაითვალოს, როდესაც იგი არა მარტო დამახასიათებელი ნიშნის მიხედვით აგებს რაიმე საგანს, ანდა თუნდ ფორმის სრული მსგავსების მიხედვითაც, არამედ როდესაც იგი ისეთი საგ-

ცხრილი 51

ასაკი	სიმბოლო	დამახ. ნიშანი	ჯამი
3—4	100	—	100
4—5	64	36	100
5—6	32	68	100

ნების კონსტრუქციას ახერხებს, რომელნიც „საფუნქციოდ არიან მომწიფებულნი“, ე. ი. არაა საკმარისი, ბავშვმა ვთქვათ ურმის ფორმალურად სწორი კონსტრუქცია მოახდინოს, არამედ საჭიროა, მის შიერ 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 მეორე მხრივ მატადორი ნამდვილი კონსტრუქტულ-ტექნიკური ფუნქციის ასამოქმედებლად შექველად ხელსაყრელ მასალად უნდა ჩაითვალოს, გარკვეულად შეიძლება ითქვას, რომ ეს ფუნქცია მეზუთე წელში თავის განვითარების მხოლოდ პირველ ნაბიჯებს აღვამს და მეექვსეში ჭერ კიდევ იმ დონეზე დგას, რომ შეუძლებელია მისი ამოქმედება ყველა ბავშვს თანაბრად მოეთხოვოს.

3. ტექნიკური უნარის განვითარება, ნობაუერის მიხედვით, სამ საფეხურს განვლის: „პრიმიტიულ სტადიას“, „გარდამავალსა“ და „ტექნიკურს საბოლოო 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 ტრიალებს. ბავშვს ჯერ კიდევ აზრადაც არ მოსდის, თავისი კონსტრუქციები ისე ააგოს, რომ ფუნქციობა შეეძლოს.

მიუხედავად ამისა, პ რ ი მ ი ტ უ ლ ი ს ტ ა დ ი ა მაინც ტექნიკური განვითარების ერთ-ერთ საფეხურს წარმოადგენს, და მასასადამე 5—6 წლის ბავშვი ტექნიკური განვითარების მხრივაც სჯობნის 3—4 წლისას. საქმე ისაა, რომ როდესაც ეს უკანასკნელი იმ მიზნით აკეთებს რასმე, რომ გარკვეული მანიპულაციები აწარმოოს, მაინც უბრალო სიმბოლოთი კმაყოფილდება, მიუხედავად იმისა, რომ სხვა მასალის მიმართ შეიძლება სიმბოლოს საფეხური უკვე განვლილიც ჰქონდეს. ნობაუერმა ბავშვებს მატადორის საამშენებლო ყუთი მისცა: ზოგიერთმა მათგანმა უგრძესი ძელები აირჩია, დააკავშირა ერთმანეთთან და წინა ძელზე, საკვამური მილის ნიშნად, მატადორის ერთ-ერთი ნაჭერი დაამაგრა. ამნაირად „მატარებელი“ გამოვიდა, რომელიც დიდ სიამოვნებას ჰგვრიდა 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—6 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. პ რ ი მ ი ტ უ ლ ი პ ე რ ი ო დ ის ბავშვი, რომელიც დამახასიათებელი ნიშნებით მაინც ხელმძღვანელობს და ამდენად ობიექტის ფაქტიურ შესაძლებლობათ შედარებით მეტ ანგარიშს უწევს, რაც ბავშვი საგანთა ფაქტიურ შესაძლებლობათ კიდევ უფრო ახლოს გაეცნობა („გარდამა-

ვალ საფეხურზე“), მისთვის ტექნიკური გაგების საბოლოო საფეხურზე გადასვლა ძნელი აღარ იქნება⁴².

ამრიგად, პრიმიტულ საფეხურს წინ უსწრებს წინა-სტადია, რომელიც იმით ხასიათდება, რომ ბავშვი თავისი მანიპულაციების ასამოქმედებლად სიმბოლოებს ქმნის, მაშასადამე საგნის ტექნიკურ შესაძლებლობათ ანგარიშს არ უწევს. განვითარების შემდეგი საფეხურები, ამ წინა სტადიის წიალიდან გამომდინარეობენ, როგორც ხელოვნურის, ისე ტექნიკური კონსტრუქტული შემოქმედების ხაზით. ამ უკანასკნელის ჰირველ ეტაპს პრიმიტული სტადია წარმოადგენს, მეორეს — გარდამავალი (9—12 წლამდე) და, დასასრულ, მესამეს — ტექნიკური საბოლოო სტადია (13 წლიდან) (კრაუტერი). ჩვენი პერიოდის ბავშვი, როგორც დავინახეთ, ჩვეულებრივ, ჯერ კიდევ პრიმიტულ საფეხურზე დგას.

ცხრილი 52

(პეცერის მიხედვით)

საგნები	ვაეი	ქალი
სატრანსპ. საშუალ.	41	32
მოწყობილობა	28	47
მანქანები	9	—
სახლი	7	7
სათამაშო	8	7
აღამიანის	4	4
სხვადასხვა	3	3

4. რას აკეთებს ჩვენი პერიოდის ბავშვები მატადორის მასალიდან? ამ საკითხზე ცხრ. 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. ისეთ რაზედმე, რისთვისაც მატადორი განსაკუთრებით სპეციფიკურ მასალად უნდა ჩაითვალოს.

მეორე მხრივ, საგულისხმოა, რომ ქალებსა და ვაჟებს შორის თვალსაჩინო განსხვავება იჩენს თავს. მაშინ როდესაც ვაჟები 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 ვაჟებში უფ-

რო აღრე იჩენს თავს, ვიდრე ქალებში: მოძრაობის მომენტი საზოგადოდ ვაჟებისთვის 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 ვაჟი, 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 ამოძრავება მართლა შესაძლებელი შეიქნეს. ამიტომ იგი ქალზე უფრო აღრე და უფრო ხშირად დაიწყებს ფუნქციონალურად მომწიფებული კონსტრუქციების აგებას“—ო, ამბობს ჰეცერი⁴³ და თუ ნობიაუერის შედეგთა მიხედვით ვიმსჯელებთ, ეს მართლაც ასე ხდება: მაშინ როდესაც ვაჟები უკვე 12 წლის ასაკში აღწევენ ფუნქციონალურად მომწიფებული კონსტრუქციების აგების საფეხურს, ქალები მხოლოდ მეოთხუთმეტე 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 ამის მიზეზად? ნუთუ მხოლოდ მისი შინაგანი შესაძლებლობანი?

უეჭველია, რომ გარემოს გავლენას აქაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. იქ, სადაც ბავშვი ისეთ პირობებში იმყოფება, რომ მისმა მსახველობითმა ფუნქციამ თავისი მომწიფების დონის შესაფერისი მასალის პოვნა შესძლოს, იქ შას ამ ფუნქციის აქტუალიზაციისა და განვითარების მეტი შემთხვევა ექნება, ვიდრე იქ, სადაც ასეთი პირობები არ მოიპოვება. მეორე მხრივ, ამავე მიზეზით მსახველობითი ფუნქციის განვითარების მიმართულებაც გარემოს პირობებზე უნდა იყოს დამოკიდებული.

ამ დებულების მართებულობის თვალსაჩინო საბუთს ჰეცერის შემდეგი ცხრილი (53) იძლევა. აქ შედარებულია ერთმანეთთან ბურჟუაზიული ქვეყნების განსხვავებული სოციალური წრის ბავშვები. ჩვენ ვხედავთ მსახველობითი ფუნქცია როგორც სამშენებლო მასალაზე, ისე ხატვაშიც ეკონომიურად ჩამორჩენილი წრის ბავშვებს უფრო ნაკლებ აქვთ განვითარებული, ვიდრე იმ სოციალური წრისას, რომელსაც თავის ბავშვებზე მზრუნველობის გაწევის მეტი შესაძლებლობა აქვს⁴⁴. მეორე მხრივ ციფრებიდან ნათლად ჩანს, რომ პირველი წრის ბავშვები, მეორესთან შედარებით, ხატვაში უფრო ჩამორჩენილნი არიან, ვიდრე შენებაში. ეს გარემოება კვლავ გარემოს პირობების გავლენის საბუთად უნდა ჩაითვალოს: სამშენებლო მასალის სუროგატის შოვნა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე ხატვის მასალისა (ქალაქისა და ფანქრის), და ამიტომ სოციალური წრის გავლენა პირველ შემთხვევაში უფრო ნაკლები უნდა იყოს, ვიდრე მეორეში.

ცხრილი 53

(%-ებად)

ასაკი	ნაკლებ. უზრუნ. წრე		უზრუნველ. სოც. წრე		ნაკლ. უზრუნ-ველ. წრე		უზრუნ-ველ. წრე	
	შენების დროს სახელწოდ.	წინასწარ სახელწოდება	შენების დროს	წინასწარ	ხატვის დროს	წინასწარ	ხატვის დროს	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. ნიბელოგის განვითარება 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 უჩვეელია, რომ ამისთვის იგი სავსებით საკმარისი მაინც არ არის: შესაძლებელია, პროდუქტის შექმნის იდეა თვალსაჩინოდ იყოს მომწიფებული, მაგრამ მისი რეალიზაცია მხოლოდ თამაშის განწყობის ნიადაგზე ხორციელდებოდეს. ამის საბუთს კონსტრუქციის თამაშის ფაქტი იძლევა. ნამდვილი შრომისთვის მეორე პი-

რობაცაა აუცილებელი, სახელდობრ — ქცევის პროცესის არა აქტუალური მიდრეკილებისა 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 უკანასკნელი 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 გვეფიქრა, 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 წარმართვას ეჩვევა. როგორც ვიცით, აქ განსაკუთრებით დიდ როლს სოციალური გარემოს წაქეზება და ხშირად იძულება ასრულებს. მაგრამ არცერთს ამათგანს არ შესწევს ძალა, განსაზღვრულ შედეგს მიაღწიოს, 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. მეორე 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: კონციდენციის პრინციპს, როგორც ყველგან, აქაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს.

ობიექტური ღირებულების ცნობიერების შესამჩნევი მომწიფება სწორედ წინამდებარე პერიოდში ხდება. აქ გადამწყვეტ 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 დაწესე-

ბულ 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, დასახელები 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 დაჟინებითი მოთხოვნა, რომ იგი უთუოდ ასე მოიქცეს და არა ისე, რომ ასე შეიძლება და ისე არა, ნოყიერ ნიადაგს პოულობს—ახლა ეს მოთხოვნა მისთვის სუბიექტურისა და ნებაყოფლობითის იერს ჰკარგავს და ობიექტურად დასაბუთებული აუცილებლობის ხასიათს ღებულობს. ამრიგად მასში ვალდებულებების გრძნობა 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 საკმაოდ ძალა შესწევს, თავისი სუბიექტური მიდრეკილებები ობიექტურად განსაზღვრულ მოთხოვნილებებს დაუქვემდებაროს. ამ მხრივ იგი საგრძნობლად განსხვავდება წინა პერიოდის ბავშვისაგან.

ცვაიგლის ერთ-ერთი ცდა 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 მომწიფებული აღმოჩნდა, რომ ახლა იგი გაცილებით უფრო ხშირად ვალდებულობის გრძნობით ხელმძღვანელობდა.

ამავე საკითხისათვის აბელსკაიას და ნეოპინხანოვას შედეგებსაც აქვს მნიშვნელობა. გამოიკვია, რომ მიცემული ამოცანა (დავალება) ყველა ასაკში ერთნაირად არ განსაზღვრავს ბავშვის მოქმედებას; სამწლიანების ქცევაში უმთავრეს როლს ასრულებს გარემო წრის ზემოქმედება, რომელიც განუწყვეტლივ აიძულებს ბავშვს, განსაზღვრული მიმართულებით მოქმედოს. „პირიქით: შეიღწლიანების შრომითი პროცესი ამოცანით განისაზღვრება, მაშასადამე. იგი ხასიათდება მტკიცე მიმართულებით გარკვეული მიზნისადმი, რომელიც მთელ პროცესზე ბატონობს“. ეს იმას ნიშნავს, რომ სამწლიანების მოქმედებაში ასოციაციური რეგულაცია სჭარბობს, ხოლო შეიღწლიანებისაში უფრო აქტიური რეგულაციის ფორმა, სახელდობრ, დეტერმინაციის ტენდენცია.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს ძირითად მონაბოვარს ვალდებულობის ცნობიერების ჩასახვა და მოშაგრება შეადგენს. მაშასადამე, 4—7 წლის ბავშვში საფუძველი ეყრება შრომის უნარის ორივე მთავარ პირობას: ერთი მხრივ, პროდუქტისა და მეორე მხრივ, ვალდებულობის ცნობიერებას. ამის გამო ამიერიდან მას ძალა შესწევს, არა მარტო ნივთიერი მასალიდან რაიმე პროდუქტის შექმნა დაისახოს მიზნად, რაც კონსტრუქციის თამაშის ფარგლებშიც ხდება, არამედ მისი ობიექტურად დასაბუთებული სავალდებულო ხასიათიც სცნოს და თავისი ქცევა ამას დაუქვემდებაროს.

X. სოციალური ძვევის 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 განვითარება იწყება და მეექვსე წლიდან იგი ყველა დანარჩენ ფორმას სჭარბობს. ამ გარემოებას დიდი მნიშვნელობა აქვს ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური ქცევის განვითარების შესასწავლად.

საქმე ისაა, რომ კონსტრუქციის თამაშის პროცესი თავის ელემენტარულ ფორმებში მაინც უფრო ინდივიდუალურ ფარგლებში მიმდინარეობს, ვიდრე სოციალურში: ნივთიერი მასალის გაფორმება შეიძლება მხოლოდ ინდივიდუალურად წარმოებდეს, სოციალური ხასიათი მას „შრომის განაწილების“ შემთხვევაში ეძლევა, ე. ი. მაშინ, როდესაც რამოდენიმე სუბიექტი ერთი და

იმავე რთული პროდუქტის სხვადასხვა ნაწილებს ამზადებს, ან ნაწილობრივ ოპერაციებს ასრულებს და ამგვარად, არაპირდაპირ, ერთსა და იმავე საბოლოო მიზანს ემსახურება. ჩვენი პერიოდის კონსტრუქციის თამაშის დროს „შრომის განაწილებაზე“ ჯერ კიდევ არ შეიძლება ლაპარაკი. მაშასადამე, იგი ინდივიდუალური „მუშაობის“ სტიმულაციას უფრო იძლევა, ვიდრე ჯგუფურისას. ამ მხრივ იგი საგრძნობლად განსხვავდება წინა პერიოდის თამაშის მთავარი ფორმისაგან, ილუზიის თამაშისაგან, რომლის შინაარსიკ 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 ქმნიდეს.

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 მასალის დამუშავება ინდივიდუალური ძალებით წარმოებს, და ამ მხრივ ბავშვის დამოუკიდებლობის განვითარებას მტკიცე საფუძველი უმუშავდება, მაგრამ ამავე დროს შექმნილი პროდუქტიდან უძლეველი იმპულსი გამოდინარეობს, რომელიც აიძულებს ბავშვს, თავისი შემონაქმედი სხვას, მეორე ადამიანს აჩვენოს, რადგანაც უამისოდ შემოქმედების ნაყოფის ჰვრეტა და ამ უკანასკნელით ტკობა თითქმის სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, მეორე მხრივ, როგორც ვიცით, პროდუქტის 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 ნიადაგზე 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 ქმნის.

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 რომელსამე სოციალურ ჯგუფში იცხოვროს და სავსებით მას დაემორჩილოს; ამ შემთხვევაში მისი სოციალობის შესახებ სრულიად არ შეიძლება ვილაპარაკოთ, რადგანაც მის ქცევას სოციალური ცნება კი არ წარმართავს, არამედ მისი პირადი უმწეობა. 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. მცირეოდენი დაკვირვებაც საკმარისია, რათა დავრწმუნდეთ, რომ ჩვენს პერიოდში ბავშვის მისწრაფება სოციალური კონტაქტისადმი განსაკუთრებით სწრაფად იზრდება. ამ საკითხის სპეციალური გამოკვლევა საბოლოოდ გვარწმუნებს, რომ ეს მართლაც ასეა. შევავალიოვას გამოკვლევების 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 უდავო საბუთად

უნდა ჩაითვალოს, რომ სკოლის წინარე ასაკის პირობები რაღაც სპეციფიკურს უნდა შეიცავდნენ, რაც ბავშვის სოციალური განვითარების იმპულსის ეგოდენ საგრძნობ გაცხოველებას იწვევს.

ასეთსავე შედეგს იძლევა პეტერის 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)⁴⁵.

ცხრილი 54

	ასაკი					
	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 იქნეს თავს, რომელიც ბავშვის სოციალურ მიდრეკილებას აძლიერებს.

დასასრულ, ბავშვის სოციალური მომწიფების მაჩვენებლად ისიც უნდა ჩაითვალოს, თუ რამდენად ხანგრძლივად ახერხებს 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 ბავშვის სოციალური კონტაქტის საკმაოდ ძლიერი იმპულსი უჩნდება.

3. იბადება საკითხი: რა უდევს ამას საფუძვლად, და მას რაში უნდა ვეძიოთ ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური განვითარების თავისებურება?

სანამ უშუალოდ ამ საკითხის გამოკვლევას შევუდგებოდეთ, საჭიროა ბავშვის დაჯგუფებათა იმ თავისებურებებს გავეცნოთ, რომელნიც ჩვენს პერიოდში იჩენენ თავს.

პირველი, რასაც ჩვენი საკითხის ყველა 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

გამონაკლისის 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 დიდებთან აინტერესებს კავშირის დაჭერა. ჰეცერის ცნობით, 2—6 წლამდე ბავშვების მთელი 100% დიდების 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 ჰეცერმა (ცხრ. 55).

ცხრილი 55

(%-ებად)

ვის უკავშირდებიან	ტოლებს	3-წლიან.	5-წლიან.	7-წლიან.
სამწლიანები	43	43	46	11
ხუთწლიანები	80	8	80	11
შვიდწლიანები	72	4	24	72

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 გვქონდა საუბარი. იგი იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვი ახლა 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 მიხედვით¹⁶, ბავშვთა თანამშრომლობის შემთხვევებში სამი განსხვავებული ფორმა გვხვდება: 1. თანამ-

შრომლობის წინა საფეხური, 2. ელემენტარული თანამშრომლობა და 3. რთული თანამშრომლობა. ეს უკანასკნელი, ბავშვის კოლექტივის მთლიანი მიზნისა და საერთო მოქმედების გაგების 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 დამოუკიდებელისა 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 ერთისამად იზრდება და მერვე წლისათვის საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს (ცხრ. 56).

ცხრილი 56

თანამშრომლობის ფორმა	ასაკი		
	3—4	5—6	6 ¹ / ₂ —7 ¹ / ₂
თანამშ. წინა საფეხური ელემენტ. თანამშრომლობა	14	6	4
რთული თანამშრომლობა	79	79	74
	7	15	22

ამ მონაცემებით ჰეცერი 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. წაბადვისა და სხვების აუოლის 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 მიაჩნია. ჰეცერის 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 ქცევა პირადს, სუბიექტურ ხასიათს ჰკარგავს და ობიექტურის საფუძველზე იწყებს 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 ამან სხვა 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 შევსხვევებში ბრძოლის ექვსი განსხვავებული ფორმა იჩენს თავს: პროტესტი, თავდასხმა, წაგლეჯა, გაბრაზება, მუქარა და ჩხუბი. მათ შორის ყველაზე უფრო ხშირად პროტესტის შემთხვევებს აქვთ ადგილი. 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 მნიშვნელო-

ბა აქვს: უარს თანამშრომლობაზე, განსაკუთრებით საერთო წესების დარღვევასა და აგრესიულობას ჯგუფის წესების 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 სოციალურ 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 ფუნქციობს და უმთავრესად ტოლებისაგან შესდგება. თუ ბავშვებს ახლა ურთიერთთან არა პირადი დამოკიდებულება, პირადი სიმპატიია, არამედ საერთო „საქმე“, ჩვეულებრივ, თამაში აკავშირებს, მაშინ გასაგებია, მათი ჯგუფების შემადგენლობა რომ შედარებით მრავალრიცხოვანი ხდება: ბავშვი ახლა თამაშის პარტნიორს ეძებს, და მისთვის სულ ერთია, ახლობელი და ნაცნობი ბავშვი შევა მის ჯგუფში, თუ სხვა ვინმე. ბავშვის კონტაქტი რომ ახლაც პირადი დამოკიდებულების მომენტს განესაზღვრა, მაშინ მრავალრიცხოვანი ჯგუფის შედგენა სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

მეორე მხრივ, ობიექტური მიზანი, რომელიც ახლა 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 დაიშლებოდნენ.

6. ამის შემდეგ ნათელი ხდება ისიც, რომ ჩვენი პერიოდი ბავშვთა შორის მძღვარის (ВОЖАТЫЙ) როლი და თვისებები სულ უფრო და უფრო გარკვეულ სახესღებულობს.

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 მიწუტს გრძელდება, 5—6-წლიანთა — 8 მიწუტსა და 6—7-წლიანთა — 13 მიწუტს. ამასთან ერთად მძღვარობის განვითარების საფეხურებიც ასაკის მიხედვით იცვლება. აღნიშნულ გამოკვლევაში სულ ექვსი ასეთი საფეხურია დადასტურებული.

1. პ ა ს ი უ რ ი მ ძ ღ ვ ა რ ო ბ ი ს საფეხური. მძღვარი თავისდა უნებურად ხდება ბავშვების ხელმძღვანელად; მას არავითარი ინტერესი და სურვილი არა აქვს, სხვათა ქცევაზე გავლენა მოახდინოს, მაგრამ ბავშვები თვითონ იყრიან მის გარშემო თავს და ყოველნაირად ჰბაძავენ მას.

2. ა რ ა ს ი ს ტ ე მ ა ტ უ რ ი ა ქ ტ ი უ რ ი მ ძ ღ ვ ა რ ო ბ ი ს საფეხური. მძღვარობა ახლა უფრო აქტიური ხდება, მაგრამ იგი სისტემატურ ხასიათს არ ატარებს: მხოლოდ ზოგიერთ შემთხვევაში იჩენს თავს და ადვილად გადადის ხელიდან ხელში.

3. ა ქ ტ ი უ რ ი მ ძ ღ ვ ა რ ო ბ ა, რომელიც საკმაო ხანს გრძელდება და ზოგჯერ ქცევის მთელს დამოკიდებულ ნაწილებს წარმართავს, მაგრამ მთელ პროცესზე ჭერ კიდევ ვერ ვრცელდება და ამიტომ შედარებით შემთხვევითი ხასიათის არის.

4. ა ქ ტ ი უ რ ი მ ძ ღ ვ ა რ ო ბ ი ს საფეხური. აქ მძღვარი მთელი ქცევის პროცესს ჰფლობს, ხელმძღვანელობს მთელს ჯგუფს და თავიდან ბოლომდე 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 თანასწორუფლებიანი და გავლენიანი მძღვარი არსებობს, მაგრამ თითოეულს მათგანს 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%).

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, რო-

ცხრილი 58

მძღვარ. საფ.	3—4	5—6	6½—7½
1—3 საფ.	87%	56%	34%
4—6 „	13%	44%	66%

მელიც 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. რეცეფციის ბანკითარების ხაზი

როგორც სხეულის მოტორიკის, ისე შემოქმედებითი ქცევის სხვადასხვა ფორმის განხილვა უდავოდ 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 წარმოებისათვისაც. ეს მნიშვნელოვანი მიღწევა ინერტული ნივთიერი მასალის დაძლევის, მისი წინასწარდასახული მიზნის მიხედვით გარდაქმნის, მისი თანდათანობითი 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 ესწრაფვის, 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 ალჰმაში

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 დამახასიათებელისა 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

ანტიციებს, არამედ ის მასალაც, რომელიც ერთ-ერთი ჩვენი ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგად იქნა მიღებული.

ბავშვის წინაშე ფერთ, ფორმით, სიდიდითა და ფერების რიცხვით ურთიერთისაგან განსხვავებული მუყაოს ფიგურებოა გაშლილი. ბავშვს ამოცანა ეძლევა, მთელი ეს მასალა რამდენიმე ჯგუფად გაჰყოს, 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 ცხ. სრულიად ვერ ახერხებს ამოცანის გადაჭრას, ცდის ხელმძღვანელი მას დახმარებას უწევს: 1. აჯგუფებს მასალის ნაწილს რომელიმე ნიშნის მიხედვით და წინადადებას აძლევს ცხ დანარჩენი მასალა თვითონ განაწილოს მოცემულ ჯგუფებში. 2. თუ ცხ-მა ვერც ეს მოახერხა, მაშინ ცდის ხელმძღვანელი აიღებს დანარჩენი მასალიდან ერთ-ერთ ფიგურას და ეკითხება ცხ-ს, — ეს რომელს ჰგავს, ამას თუ იმას (მიუთითებს ჯგუფზე)? თუ ცხ პასუხი სწორი აღმოჩნდა, მაშინ ფიგურა ნაჩვენებ ჯგუფში თავსდება, ხოლო დანარჩენებს თვით ცხ ანაწილებს; თუ არა და, ექსპერიმენტატორი თვითონ უჩვენებს, თუ რომელს ჰგავს იგი, და ათავსებს შესაფერის ჯგუფში. 3. თუ ვერც ამან უშველა, მაშინ ექსპერიმენტატორი პირდაპირ ეუბნება ცხ-ს: ყველა წითელი ფიგურა ერთად დააწყე, ყვითელი ერთად და სხვ. იმის მიხედვით, თუ დახმარების რომელი საფეხური აღმოჩნდება ცხ-სათვის საჭმარისი, შეგვიძლია დავასკვნათ. რამდენად ახერხებს იგი მოცემული ფიგურების ნიშნების დიფერენციაციას და თავის მუშაობაში ამით ხელმძღვანელობას⁴⁷.

რა გამოიჩვენა 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. უეჭველია, 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 დიფერენციაცია.

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 შემთხვევების პროცენტული რაოდენობაა მოყვანილი.

ცხრილიდან ჩანს, რომ 3—4 წლამდე ამოცანის დამოუკიდებელი გადაჭრის არცერთი შემთხვევა არ გვხვდება. ეს იმას ამტკიცებს, რომ, თუ საგანგებო ზომებს არ მიმართე, ამ ასაკის ბავშვს ძალა არ შესწევს, მიწოდებული მასალის ეგზემპლარები ცალკეული ნიშნების მატარებლად აღიქვას. მაშასადამე, მისი აღქმა ჯერ კიდევ „ინტრადიფუზიურია“, ჯერ კიდევ მოკლებულია 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 მაშასადამე 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

მაშასადამე, მთლიანი ობიექტის აღქმა ნაწევრდება და მის 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 ვითქვით, რომ ასეთი რამ მხოლოდ იმ შემთხვევაში უნდა იყოს შესაძლებელი, თუ რომ იგი მიწოდებული ობიექტის აღქმისას ყველა ამ ნიშნის (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 უდავო 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 გამოკვლევის შედეგები (რომელიც 4—6 წლის 99 ბავშვის მიერ 81 სურათის აღწერის ანალიზის გზით იქნა მიღებული), სავსებით ამტკიცებს ამ დებულებას⁴⁸. გამოიკვავა, 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. ვ. შტერნის 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).

საგნების შემჩნევის შემთხვევათა რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად კლებულობს; ოდნავ მატულობს მოქმედებათა დასახელებ-

ბის შემთხვევები; ხოლო მიმართებათა და ნიშანთა სიხშირის მაჩვენებლები განსაკუთრებით თვალსაჩინო ზრდას განიცდიან. აქედან ცხადი ხდება, რომ ბავშვი, მეტადრე ხუთი წლიდან, არა მარტო აღქმული მასალის ნიშანთა, არამედ მასში გამოსახულ მიმართებათა დიფერენციაციის უნარსაც სწრაფი ტემპით ავითარებს.

ცხრილი 62

ასაკი	საგნები	მოქმედება	მიმართება	ნიშანი
4	1445	178	106	73
5	1311	218	155	117
6	1175	293	219	114

შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით ხშირად ლოგიკურ ან კაუზალურ მიმართებასთან გვაქვს საქმე. არა! ბავშვის 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 იჩინდეს თავს და, მაშასადამე, მისი სწრაფი განვითარება პირველად სწორედ 4—8 წლის ასაკში უნდა წარმოებდეს.

ამ საკითხის გამოსარკვევად ნეკლიულოვამ შემდეგი ცდები ჩაატარა: იგი აწოდებდა ბავშვს ექვს მუყაოს კვადრატს, რომელთაგანაც თითოეულში მოთავსებული იყო ორ-ორი ყოველმხრივ 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 ევალებოდა, ექვს აღნიშნულ კვადრატს შორის მიწოდებული ნიმუშის შესატყვისი აერჩია. ცხადია, ბავშვის პასუხის სისწორე სავსებით იმაზე იქნება დამოკიდებული. შესძლებს იგი სივრცითი მიმართების იდენტიფიკაციას თუ ვერა. მაგრამ ამ შემთხვევაში ამოცანა შედარებით მარტივია, რადგანაც მოცემული სურათები მარტო ერთი სივრცითი ნიშნის მიხედვით განსხვავდებიან ურთიერთისაგან.—თავისი ცდების მეორე სერიაში ნეკლიულოვამ ცოტა უფრო გართულებული ამოცანა მისცა ბავშვებს: კვადრატებში ჩახატული იყო ხელიანი დოქი და ხელიანი ჭიქა, მაგრამ ისე, რომ თითოეულ კვადრატში ჭიქასა და დოქს შორის ორის მხრივ განსხვავებული სივრცითი მიმართება იყო დატული: ერთში—დოქი მარჯვნივ, ჭიქა მარცხნივ, მაგრამ ხელი ორივეს მარჯვნივ, მეორეში—დოქი მარცხნივ,

ქიკა მარჯენი, მაგრამ ხელი პირველს მარჯენი 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 ჰკვლისხმობს.

ცდების შედეგებიდან გამოიკვეა, რომ პირველ სერიაში ოთხწლიანების 38% ვერცერთ ამოცანას ვერ სწყვეტს, ხოლო ყველა ამოცანის შეუცდომლად გადაჭრას ვერც ერთი ამ ასაკის ბავშვი ვერ ატერხებს. მეხუთე წელში მდგომარეობა იცვლება: ვერცერთ ამოცანას მხოლოდ 19% ვერ სწყვეტს, ხოლო ყველა ამოცანას უკვე 11% კრის შეუცდომლად. ექვსწლიანებიდან 8% ვერცერთს ვერ სწყვეტს, 34% კი ყველას. შვიდწლიანებიდან ვერცერთს — 4%; 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 %. ექვსწლიანებიდან ვერცერთს — 23%, და ყველა ამოცანას — 4%, შვიდწლიანებიდან ვერცერთ %, და ყველას 19%; დასასრულ, რვაწლიანებიდან ვერცერთს — 8% და ყველას 54%⁴⁹.

ამ რიცხვებიდან ნათლად ჩანს, რომ მეხუთე წლიდან დაწყებული სივრცითი მიმართების დიფერენციაციის განვითარებაც საკმაოდ სწრაფად მიდის წინ.

ბ. აქტიური მახსიერების მოზადება

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევაში თანდათანობით იზრდება წარსული გამოცდილების როლიც. ამისდა მიხედვით, მისი მეხსიერების განვითარებაც ახალ მიმართულებას ღებულობს. ერთი მხრივ, იგი სულ უფრო და უფრო ფართოვდება და უფრო და უფრო დიფერენცირებული შინაარსის წარმოდგენათა რეპროდუქციის შესაძლებლობათ იძენს; მეორე 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 მეხსიერების მუშაობა მეტად თუ ნაკლებად აქტიურად წარმართოს.

2. თუ რამდენად თვალსაჩინო ცვლილებას განიცდის ორივე მხრით ბავშვის მეხსიერება, ეს ნათლად ჩანს იმ ცდების შედეგებიდან, რომელიც ვ. შტერნმა თავის სამწლიანსა (2,11) და ხუთწლიან (5,5) ბავშვებზე ჩაატარა. ამ შედეგების განხილვა ორივე პერიოდის ბავშვის შედარების და იმ წარმატების გათვალისწინების შესაძლებლობას გვაძლევს, რომელსაც ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეხსიერება აღწევს.

შტერნი ჯერ სურათს აჩვენებდა ბავშვს და შემდეგ, ნახულის აღწერას ავალბებდა 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 განვითარებულ. თუ ავიღებთ აქ მიღებულ ჩვენებათა საერთო რიცხვს და გავყოფთ მასზე დამოუკიდებლად მიღებულ ჩვენებათა რიცხვს, ხოლო ამას მეხსიერების აქტიულობის კოეფიციენტად ჩავთვლით, უმცროსი ბავშვის კოეფიციენტად მეორეჯერ მოცემულ ჩვენებათა შემთხვევაში $\frac{3}{37}$, 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 მეხსიერების აქტიუობის 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 უდავოა, რომ მიზანდასახულობის იდეის გავლენა მეხსიერების არეშიც იჭრება და იქაც სათანადო ცვლილებებს იწვევს.

ა. პრაქტიკული აზროვნება

1. სკოლის წინარე ასაკში ბავშვის აზროვნების თავისებურებად 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 ქმნის 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 შეეხებვა. გალიას ოთხ ადგილას (ყურეებში) შედარებით მოზრდილი ნაჭვრეტები აქვს დატოვებული; მაგრამ ხელით შოკოლადის გამოღება არც აქედან შეიძლება. გალიის გვერდით ჯოხებია მოთავსებული (ჭერ ერთი, მეორე 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 დახმარებით ამოცანა ისე იოლად არ წყდება, როგორც წინა პერიოდის ცდებში: აქ ერთი მხრივ მოთმინებაა საჭირო და მეორე მხრივ ხელის მოტორული განვითარების საკმაოდ მაღალი დონე (ხელმარჯვეობა). ეს გარემოება შესაძლებლობას ქმნის, 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 ახლაც 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, ანდა 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 ხერხი 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 (ს ტ ა ტ ი კ უ რ ი გ ა ნ წ ყ ო ბ ა). 2. ერთი ხერხიდან მეორეზე გადადის; მაშასადამე მას განწყობის მოქნილობა ახასიათებს: იგი ადვილად ახერხებს ერთი განწყობის მეორით შეცვლას (დ ი ნ ა მ ი კ უ რ ი გ ა ნ წ ყ ო ბ ა). 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 (გ ა ნ წ ყ ო ბ ი ს გ ა ნ ა წ ე ვ რ ე ბ ა). რასაკვირველია, ქცევის ეს ფორმა წინანდელზე უფრო მიზანშეწონილია და ჩვეულებრივ წარმატებითაც სრულდება.

ცხრილი 63

(%-ებში)

განწყ. ფორმა	4—5	5—6	6—8
სტატიკური	50	30	12
დინამიკური	40	40	25
განაწევრებული	10	30	63

ცხრ. 63 გვიჩვენებს, თუ როგორია 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.

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 მოინახება; 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 მდგომარეობაში 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%. უეჭველია 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 მოთხოვნილებისადმი ბევრი არაფერი უშლის ხელს.

ბ. ლოგიკური აზროვნება

1. ლოგიკური აზროვნების განვითარების ცენტრალურ პრობლემას ცნების გენეზისი წარმოადგენს: დანარჩენი ორი ფორმა ლოგიკური აზროვნებისა, მსჯელობა და დასკვნა, არსებითად იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად მომწიფებული აქვს სუბიექტს ცნების აზროვნების უნარი. ეს რომ ჰართლა 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 ნაცვლად, მის თავისებურ სუროგატებს ვხვდებით. წინამდებარე პერიოდის ბავშვის აღქმის განაწევრებულობა ისე, როგორც მისი განვითარების საერთო ტენდენციის გათვალისწინებაც, გვაფიქრებინებს, რომ მნიშვნელოვანი ცვლილების დადასტურება მისი აზროვნების სფეროშიც უნდა იყოს შესაძლებელი. ვნახოთ, რაში მდგომარეობს ეს ცვლილება.

ნამდვილი ცნების ფორმით აზროვნება შემდეგ მომენტებს ჰკულისხმობს: წარმოდგენის ობიექტის ნიშანთა დიფერენციაციის, მათი აბსტრაქციის, აბსტრაქტიზებულ 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 ოპერაცია ცნობიერად წარმოებს, თუ რომ სუბიექტს მეტად თუ ნაკლებად სწორი ანგარიშის მოცემა შეუძლია მათ შესახებ. ამას მიტომ ვამბობ, რომ შესაძლოა „ცნებით“ სარგებლობა, მისი პრაქტიკული განცდა და ყველა აღნიშნული ოპერაციის წარმოება მოცემული გვექონდეს, მაგრამ ნამდვილი ცნების ლოგიკურ აზროვნ-

ნებასთან მაინც არ გვქონდეს საქმე. ამ უკანასკნელისთვის მისა-
განცდა და პრაქტიკული გამოყენება, მისი სუბიექტური ფაქტიუ-
რობა კი არ არის სპეციფიკური, არამედ მისი ცნობიერება, მისი
ო ბ ი ე ქ ტ უ რ ი ფაქტიურობა ამიტომ, ყველა ზემოაღნიშნულ მო-
მენტს გარდა. ნამდვილი ლოგიკური ცნების აზროვნება თითოეული
მათგანის ცნობიერებასაც ჰგულისხმობს, ე. ი. წარმოებული ოპერა-
ციების დასაბუთებისა და აგრეთვე გამოყენებული ცნების განსაზ-
ღვრის უნარსაც, რამდენადაც ეს უკანასკნელი წმინდა გამოთქმის
სიძნელესთან არ იქნება დაკავშირებული.

ცნების გენეზისის ნაყოფიერი შესწავლა ამ მომენტების გა-
თვალისწინების გარეშე შეუძლებელია. ამიტომაც, რომ ჩვენი ექს-
პერიმენტული გამოკვლევა, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის ბავშ-
ვის ცნების განვითარებას ეხება, მარტო ერთ-ერთი მომენტის გა-
თვალისწინებით არ კმაყოფილდება და, ერთი მხრივ, მიწოდებული
მასალის დაჯგუფების (ნიშანთა დიფერენციაციისა და განყე-
ნების შესაქმნელად), ს ა ხ ე ლ დ ე ბ ი ს, ს ა ხ ე ლ ი ს გა მო ყ ე-
ნ ე ბ ი ს ა (აბსტრაქტიზებული ნიშანთა გაერთიანების უნარის შე-
სამოწმებლად) და დასასრულ, განზოგადების ცდებს შეი-
ცავს, ხოლო მეორე მხრივ — რაც მთავარია — ამასთან ერთად
ყველა წარმოებული ოპერაციის დასაბუთებისა და ბოლოს,
თვითონ ცნების ლოგიკური განსაზღვრების ცდებს. პირ-
ველ სერიაში მოწმდება ცნების სახვისათვის საჭირო ოპერაციების
ფაქტიურობა, ხოლო მეორეში — მათი გაცნობიერების მომწიფე-
ბის დონე⁵⁰.

ჩვენ აქ არ შევჩერდებით თვითონ ცდების ტექნიკაზე: ამის შე-
სახებ უკვე წინა თავში გვქონდა საუბარი, როდესაც 2—4 წლის
ბავშვის ლოგიკური აზროვნების შესახებ ვლაპარაკობდით. აქ მხო-
ლოდ ამ გამოკვლევის იმ მთავარ შედეგებს გავეცნობით, რომელ-
ნიც 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? გამო-
ირკვა, რომ ბავშვები, საზოგადოდ, დაჯგუფების შემდეგ ფორმებს
მიმართავენ:

1. დაჯგუფება ერთი რომელიმე ნიშნის მიხედვით ხდება, ისე
რომ სხვა ნიშნები ყურადღების გარეშე რჩება, რის გამოც თითოე-
ულ ჯგუფში მარტო ამ ნიშნების მქონე, ხოლო სხვა ნიშნებით სრუ-
ლიად განსხვავებული ფიგურები შედიან (მაგალ., ფერადი ფიგურ-
ები ერთად, უფერული ერთად, მიუხედავად მათი ფორმისა და სი-
დიდის სხვადასხვაობისა). დაჯგუფების ამ ფორმისათვის დამახასია-
26. დ. უზნაძე

იებელი აღმოჩნდა შეუძლებლობა ერთხელ შედგენილი ჯგუფების სხვა ნიშნის მიხედვით ახალ ქვეჯგუფებად განაწილებისა. უქვე-ლია ამ შემთხვევაში ცდისპირს მთლიანის განუწევრებელი წარ-მოდგენა აქვს, რომელიც მის ცნობიერებაში ან მარტო ერთი ნიშ-ნით (ფერით), ან მარტო მეორით (ფორმით) არის წარმოდგენილი, და ამიტომ ერთი და იგივე ნიშნით აღბეჭდილი ობიექტების სხვა-დასხვა ჯგუფებში მოთავსება მისთვის შეუძლებელი ხდება. ეს მხოლოდ მაშინ იქნებოდა მოსახერხებელი, რომ ობიექტი არა მარ-ტო თავისთავად, არამედ მისთვისაც რამდენიმე სხვადასხვა ცალ-კეული ნიშნის მატარებელი ყოფილიყო: მაშინ იგი ერთი ნიშნის მიხედვით მას ერთ ჯგუფში შეიტანდა და მეორის მიხედვით მეო-რეში.

II. დაჯგუფება იმავე მთლიანი განუწევრებელი წარმოდგენის ნიადაგზე, მაგრამ იმ განსხვავებით, რომ ცდის ხელმძღვანელის რამოდენიმე დამხმარე კითხვის შემდეგ მოსახერხებელი ხდება ცდისპირმა ცალკეული ნიშნების მიხედვით დაიწყოს დაჯგუფების წარმოება. ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე განვითარების გარდამავალი საფეხური დგას, რომელზეც სუბიექტს ცალკეულ ნიშანთა აბს-ტრაქციის უნარი ჯერ მხოლოდ ემბრიონალურ მდგომარეობაში აქვს.

III. დაჯგუფება ორის ან მეტი ცალკეული ნიშნის პროვოცი-რებული აბსტრაქციის ნიადაგზე: ცდისპირი, მაგალ., დიდს ფერად ფიგურებს ერთად აწყობს და პატარა ფერადს ერთად, დიდ უფე-რულს ერთად და პატარა უფერულს ერთად. უნდა ვიგულისხმოდ, რომ ბავშვი ამ შემთხვევაში რამდენიმე ნიშნის აბსტრაქციასა და სიმულტანურად ცნობიერებაში მათს ხანგრძლივ დაცვას ახერხებს. მაგრამ ცდისპირი დაჯგუფების ამ ფორმას მხოლოდ მას შემდეგ უიმართავს, 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 შემთხ-ვევაში (აქ ორისა და მეტი ნიშნის მიხედვით ხდება შედარება და დაჯგუფება, იქ კი მხოლოდ ერთი ნიშნის მიხედვით). მაგრამ იგი ჯერ კიდევ არ არის იმდენად მომაგრებული, რომ სუბიექტს თავი-დანვე მისი აქტუალიზაცია შეეძლოს.

IV. დაჯგუფება ორის ან მეტი ცალკეული ნიშნის სპონტანური აბსტრაქციის ნიადაგზე: დაჯგუფების პრინციპის არჩევა თავისუფ-ლად ხდება, რის გამოც ხელმძღვანელის დახმარება აღარაა საჭი-რო. აქ, მაშასადამე, განვითარების უმაღლეს დონესთან გვაქვს საქ-

მე, რომელიც განსაკუთრებით ზრდადასრულებული ადამიანისთვისაა დამახასიათებელი.

ცხრ. 64 გვიჩვენებს, თუ რა სიხშირითაა სხვადასხვა ხნოვანების ბავშვთა შორის დაჯგუფების ეს ფორმები განაწილებული. ცხრილიდან ნათლად 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 შეძლოს, მაგრამ იმ დონემდე მაინც არა აქვს მომწიფებული, რომ მისი გამოყენება სპონტანურად მოახერხოს. ამ უკანასკნელს მხოლოდ 7—8-წლიანთა მცირე რაოდენობა (19%) თუ ახერხებს.

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

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, მარტო რაიმე ნიშნით მსგავსი, ხოლო სხვა მხრივ ფენოტიპურად სრულიად განსხვავებული ობიექტებიც ეძლევა. ამოცანა იმაში მდგომარეობს, შეძლებს თუ არა ცდისპირი ამ განსხვავებული ობიექტის შეტანასაც გეომეტრიული ფიგურების იმ ჯგუფში, რომელსაც იგი თავისი ნიშნის მიხედვით ეკუთვნის. მაგალ., ბავშვმა დააჯგუფა ექსპერიმენტული მასალა ფორმისა და სიდიდის მიხედვით. მის წინაშე გეომეტრიულ ფიგურათა შორის, ვთქვათ, ს ა ა თ ი ც ა ა. თუ ვიგულისხმებთ, რომ მან ჯგუფები მართლა ფორმისა და სიდიდის ნიშანთა ცნობიერი განყენების ნიადაგზე ააგო, მაშინ მოსალოდნელია, რომ იგი საათსაც ადვილად მოუნახავს შესაფერის ჯგუფს (მოზრდილი მრგვალი ფიგურები).

აღმოჩნდა, რომ ბავშვები, მას შემდეგ რაც ამოცანის მოთხოვნ-
ნილებას 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 მცირე-
ოდენი დახმარების შემდეგ. 4) ამოცანას სჭირან დამოუკიდებ-
ლად.

როგორც ცხრილიდან ჩანს (ცხრ. 65), ჩვენი პერიოდის და-
საწყისში (4—5 წელში) მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება: ბავშ-
ვების 50% საკმაოდ თავისუფლად სჭრის განზოგადების ამოცანას;
ხოლო შემდეგ წლებში განვითარება თავის საბოლოო დონეს აღ-
წევს (7—8 წლის ასაკში უკვე ბავშვების 100% ახერხებს ჰეტერო-
გენულ 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
აღვიარებდით, რომ მასალის დაჯგუფებას ბავშვი მთლიან ი-
შთაბეჭდილებების მიხედვით კი არა, სათანადო ნიშანთა
განყენების გზით აწარმოებს.

შეგნებულად იყენებს ბავშვი ამ ოპერაციას, თუ არა, ეს იქი-
დან ჩანს, თუ როგორ ასაბუთებს იგი თავის დაჯგუფების სისწო-
რეს. როდესაც ცდისპირს ვეკითხებით, თუ რატომ სწორედ ამ
ჯგუფში ათავსებს ამა თუ იმ ფიგურას, იგი თავისი ქცევის დასაბუ-
თების შემდეგ ფორმებს იძლევა. I. ვერ ახერხებს დასაბუთებას
(„არ ვიცი“, გვიპასუხებს); II. მხოლოდ მსგავსების ფაქტს აღნიშ-
ნავს („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 სამკუ-
თხედებია“), ანდა ორივეს, მაგრამ მას შემდეგ, რაც ცდის ხელმძღ-
ვანელი შთაგონებითი კითხვების საშუალებით უწევს მას დახმარე-
ბას. IV. თავისუფლად და სწორად ასაბუთებს.

უეკველია, 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 ადასტურებს, სულ უფრო და უფრო ხშირი ხდება: მიუხედავად ამისა, იგი არცერთ ასაკში არ აღწევს ისეთ დონეს, რომ ბავშვების უდიდესი უმრავლესობისათვის ჩაითვალოს დამახასიათებლად, ყოველ შემთხვევაში, სიმპტომატურად უნდა მივიჩნიოთ, რომ შეიდწლიანების 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 წლის ბავშვის განვითარება ისეთ დონეზე მაინც დგას, 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 მათ 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 ცდისპირი ამ სახელწოდების სახით აბსტრაქტიზებულ ნიშანთა სინთეზს გულისხმობს. შესაძლებელია, ჯგუფებს მან ესა თუ ის სახელწოდება მოუნახოს, მაგრამ თითოეული სახელის მნიშვნელობად ან მთლიანის კონკრეტ წარმოდგენას ჰგულისხმობდეს ანდა რომელსამე ცალკე ნიშანს. მაშასადამე, 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 გამოყენების ცდების საშუალებით ირკვევა, რომ ახალი სიტყვა ბავშვს შეთვისებული აქვს და მას ყოველთვის შესაფერისი ჯგუფის აღსანიშნავად ხმარობს, აუცილებელი ხდება, შემოწმდეს, რას ჰგულისხმობს 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 ე დ ე ზ ა და ოთხი ხ რ ო უ“. უნდა გვახსოვდეს, რომ ძველ მასალაზე ეს სიტყვები ბავშვს უკვე შეთვისებული ჰქონდა). ამოცანის გადაჭრა ორი გზით შეიძლება, ან მთლიანი წარმოდგენის იდენტიფიკაციის გზით (მაგალ., ზანგების ერთ-ერთი ტოპი ქოლგას დამურას უწოდებს), ანდა სათანადო ნიშნების სიტყვის მნიშვნელობად გააზრების 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 მეხუთე წელი გვევლინება (3—4 წლის 44% და 5—6 წლის ერთბაშად 82%).

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ სახელდების შემთხვევებში სიტყვის მნიშვნელობად ყველა ბავშვი ერთსა და იმავეს გულისხმობდნენ. პირიქით, განსხვავება ბავშვთა შორის საგრძნობი აღმოჩნდა: 1) ზოგი მათგანი სიტყვის მნიშვნელობად მთელ ჯგუფს

პგულისხმობს, და არა ჯგუფის ცალკე ეგზემპლარებს. 2) ზოგიერთს ახალი სიტყვა ცალკე ეგზემპლარებზეც გადააქვს, მაგრამ, ჩვეულებრივ, შეცდომით, რადგანაც მის მნიშვნელობად მართო 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 წინამდებარე საკითხის გამოსარკვევად განზოგადების ცდების შედეგებს უფრო ამომწურველი მნიშვნელობა აქვთ და ამ ცდების შედეგები 68-ე ცხრილშია 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, შეგნებულნი განზოგადების უნარს იგი ჯერ კიდევ მოკლებულია. III ფორმა უკვე სრულიად დამთავრებულისა და შეგნებულნი განზოგადების შემთხვევებს შეიცავს. აქ სიტყვა იმთავითვე განსაზღვრულ ნიშანთა კომპლექსის სიმბოლოს

წარმოადგენს. ამიტომ გასაგებია, რომ მისი გადატანა ყველა ობიექტზე ადვილად ხერხდება, თუ, რასაკვირველია, ეს უქანასკნელი ამავე ნიშნების მატარებელიცაა. საგულისხმოა, რომ ამ კატეგორიის ცდისპირები 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 ხნოვანების წინსვლასთან ერთად მცირდება. სამაგიეროდ, უქანასკნელი ფორმა, 5 წლიდან მოყოლებული სულ უფრო და უფრო ხშირად გვხვდება და 7—8 წლისათვის უკე 84% აღწევს.

დასასრულ, უნდა შევჩერდეთ განსაზღვრების ცდების შედეგებზე. ახერხებს თუ არა ბავშვი ახალი სიტყვის განსაზღვრებას, ეს იმაზეა 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 ცდისპირმა სიტყვის მნიშვნელობაში გაერთიანებული ორი ნიშანი ერთად დაასახელოს (მაგ., „ედეზა არის ფერადი წრეები“). უეჭველია, ის ამას მხოლოდ მაშინ შესძლებს, თუ რომ აბსტრაქტიზმულ ნიშანთა სინთეზს სრულის ცნობიერებით ხმარობს ახალი სიტყვის მნიშვნელობად.

ცდების მიმდინარეობაში გამოირკვეა, 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 მარტო ერთი ნიშნის დასახელებით ამოიწურება, უმეტეს ნაწილად ემოციონალურად აღბეჭდილი ნიშნის, ანდა ისეთი ნიშნის დასახელებით, რომელსაც არავითარი კავშირი არა აქვს მოცემული სიტყვის სპეციფიკურ მნიშვნელობასთან (მაგ., „ედეზა ყველაზე ლამაზი ფორმაა“, ან „ედეზა—სათამაშო ქაღალდს ჰქვია“). III) განსაზღვრება ნიშნების დასახელებით, რომელიც მართლა იგულისხმება სიტყვის მნიშვნელობად, მაგრამ ეს ნიშნები ცალ-ცალკე დაისახელება: 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 შესაძ-

ლებელი. 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 შემთხვევებით ასაკის წინსვლასთან ერთად სულ უფრო და უფრო იშვიათად გვხვდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ სიტყვის მნიშვნელობად მთლიანი კონკრეტი წარმოდგენის გულისხმობა ჩვენი პერიოდისათვის თანდათანობით იკვეთება. სამაგიეროდ, თავს იჩენს აბსტრაქტიზულ ნიშანთა ცნობიერი სინთეზის უნარი, რომელიც ნაწილობრივ ექსპერიმენტატორის კითხვების იმპულსით იწყებს ფუნქციობას (IV ფორმა) და ნაწილობრივ — სრულიად დამოუკიდებლად (V ფორმა). მართალია, ცალ-ცალკე არცერთი მათგანი არ არის ჩვენი პერიოდის რომელიმე ასაკის ბავშვთა უმრავლესობისათვის დამახასიათებელი, მაგრამ რადგანაც ორივე ერთისა და იმავე ფუნქციის მომწიფების ფაქტს ადასტურებს, საგულისხმოა, რომ 7—8-წლიანთა შორის 66%-ის სიხშირით გვხვდება.

4. იმისათვის, რომ ნათელი შეიქნეს წინამდებარე პერიოდის ბავშვის აზროვნების განვითარების ტენდენცია, 7—8 წლის ბავშვთა დახასიათებაზე შევჩერდებით, 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 მცირეოდენი დახმარების შემდეგ — დანარჩენი 81%-იც. როდესაც ამის შემდეგ მათ წინაშე უკვე შედგენილ ჯგუფებში ახალის პეტეროგენულისა, მაგრამ ამავე ორი ნიშნის შქონე ობიექტების განაწილების ამოცანა დგება, დამოუკიდებელი სწორი გადაჭრის შემთხვევებს ბავშვების 60% იძლევა, ხოლო

დახმარების შემდეგ — დანარჩენი 40%-იც. ამ შედეგებს რომ დასაბუთების ცდათა შედეგებიც დაეუმატოთ, მაშინ სურათი სრულიად ნათელი შეიქნება. ჩვენ დავინახავთ, რომ გამოცდილი ბავშვების 44% სრული შეგნებით სკრის 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 არა, 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.

ვნახოთ ახლა, რა მდგომარეობაში აქვს ბავშვს აბსტრაქციულ ნიშანთა სინთეზის უნარი? როგორც ვიცით, ამ საკითხზე სახელდების, განზოგადებისა და განსაზღვრების ცდები იძლევიან პასუხს. სახელდებას გამოცდილ შეიღ-რვაწლიანთა 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 მონაპოვარს აზროვნების განვითარების სფეროში ცნებათა შექმნის ძირითადი პირობის, აბსტრაქციის გზით ანალიზისა და ცნობიერი სინთეზის ფუნქციითა მომწიფება შეადგენს. ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემო ისეთია, რომ იგი ბავშვის აზროვნებას ლოგიკურ ცნებათა საშუალებით ხელმძღვანელობას არ ავალებს. ამიტომ 4—8 წლის ასაკში ცნებითი აზროვნება სახელმძღვანელო როლს არ ასრულებს. მაგრამ მისი პირობები ისეთი მაინცაა, რომ ბავშვი, განსაკუთრებით კონსტრუქციის თამაშის პირობათა ზემოქმედების, ო ბ ი ე ქ ტ უ რ ი ა უ ც ი ლ ე ბ ლ ო ბ ი ს ფ ა ქ ტ ს ე ც ნ ო ბ ა და მისი ზეგავლენით თანდათანობით თავისი აზროვნების საფუძვლების ახალ სტრუქტურისადაც ახდენს. საკმარისია, მისი ასაკობრივი გარემო სათანადოდ შეიცვალოს, რომ რამოდენიმე ხნის შემდეგ აზროვნების ახალმა სტრუქტურამ

ხელმძღვანელი როლი იკისროს, და ბავშვმა ცნებებით აზროვნება დაიწყოს. ეს ცვლილება სკოლის ასაკის პერიოდში მოხდება⁵¹.

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 ცნებითს აზროვნებას აქვს; და, მაშასადამე, მათი პირობების მომწიფება ცნებითი აზროვნების მომწიფების კვალობაზე ხდება. რამდენადაც ცნებით აზროვნება ჯერ კიდევ მხოლოდ მომზადების პროცესში იმყოფება, მსჯელობისა და დასკვნის უნარი, რომელიც ლოგიკური აუცილებლობის იდეას ჯგულისხმობს, 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 ოპერაციებისთვის. რომ ეს ასეა, ამას ახალი გამოკვლევებიც ამტკიცებენ, რომელთა მიხედვითაც ბავშვის აზროვნების პრიმიტიული საფეხური, ტრანსლუქციის ეტაპი, 7—8 წლისათვის სრულდება, და ლოგიკური აუცილებლობის დაუფლების ხანაც სწორედ ამ დროიდან იწყება.

შენიშვნები

თავი პირელო

1. W. Preyer, Die Seele des Kindes, 1882, რუსული თარგმანი.
2. М. Басов, Методика психологических наблюдений над детьми. 1926.
3. Kussmaul, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen.
4. K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, 3. A. 1922, S. 59.
5. Артемов, Изучение ребенка, 2 изд., 1930, Фолькельт. Детская экспериментальная психология, пер. Артемова.
6. W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, 4 A., 1927, S. 21.
7. K. Bühler, op. cit., S. 59.
8. W. Köhler, Intelligenzprüfungen an Menschenaffen.
9. K. Bühler, op. cit., S. 60.
10. Ф. А. Лазурский, Естественный метод и его школьное применение. 1918, გ. აგრეთვე, Артемов, Естественный эксперимент. В сборнике Методы изучения ребенка.
11. Jean Piaget, La représentation du monde chez l'enfant. 1926, p. XIII
12. J. Piaget, op. cit., p. XIV—XV.
13. J. Piaget, op. cit., გვ. XXI და ქვემოთ.
14. W. Stern, op. cit., S. 22, f.
15. Reichardt, Die Früherinnerung als Trägerin kindlicher Selbstbeobachtungen in den ersten Lebensjahren. 1926.
16. W. Stern, op. cit., 24.
17. W. Stern, ibid., S. 25.
18. ფსიქოანალიზის ძირითად დებულებათა გასაცნობად ყველაზე უფრო ხელსაყრელია თვითონ ამ სკოლის მეთაურის — ფროიდის — Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 1916 რუსული თარგმანი: Лекции по введению в психоанализ. 1922.
19. W. Stern, Die differenzielle Psychologie. 1921.
20. Болтунов, Метод анкеты в педагогическом и психологическом исследовании. 2 изд., 1923.
21. შედარე დ. უზნაძე, სასწავლო საგნებისადმი ინტერესი ქართველი ბავშვებისა („ჩვენი მეცნიერება“ № 8, № 9—10) 1924. — ქართველი ბავშვის იდეალის ევოლუცია („უნივერსიტეტის მოამბე“ № 2).

1. W. Prayer, *Spezielle Physiologie des Embryo*, 1885.
2. ფსიქიკურისათვის „იმანენტური ტრანსცენდენტობა“ განსაკუთრებით დამახასიათებელი. ამდენად, ფსიქიკის მხოლოდ იქ შეიძლება ადგილი ჰქონდეს, სადაც მოვლენათა განსხვავებულობა არსებობს: დედის მუცელი კი, როგორც ემბრიონის გარემო, მოკლებულია ამ განსხვავებულობას.
3. ფსიქიკურის (ცნობიერების) ბიოლოგიური მნიშვნელობის შესახებ: K. Bühler, op. cit. Bernfeld, *Psychologie d. Säuglings*, S. 26.
4. Garley D., *Das Schock des Geborenwerdens* (Bernfeld, S. 187) ფსიქოანალიზის სკოლის მიმდევართა აზრით, დაბადება ნამდვილ ტრავმად უნდა ჩაითვალოს, რომელიც მრავალი მხრივ ინდივიდის მომავალ ბედს განსაზღვრავს (Rank, *Das Trauma der Geburt und seine Bedeutung für Psychoanalyse* 1924), იგი პირველი შიშის აფექტია. რომელსაც ცოცხალი ორგანიზმი განიცდის, და ყოველი შემდეგი შიშის განცდა „ფსიქიკურად და ფიზიკურად დაბადების განმეორებას წარმოადგენს“ (ბერნფელდი). ბერნფელდის აზრით, დაბადების სიტუაცია ხშირად მეორდება, განსაკუთრებით თოთო ბავშვობის ხანაში, მაგალითად, ბავშვის კივილი ან შოკის ხასიათის რეაქციები, რომელთა ჩვეულებრივ ინტენსიური გამოიზიანების ზემოქმედება იწვევს, დაბადების სიტუაციის განახლებას წარმოადგენს. გარდა ამისა, თვით აფექტის ბუნება საზოგადოდ განსაკუთრებით ამ „დაბადების შიშის“ გავლენით აიხსნება. რამდენად სწორია ეს შეხედულება, ამას ქვემოთ დაეინახავთ.
5. Bernfeld, S. 3.
6. მ. უგრელიძე, ქართველ, სომეხ და რუს ახალდაბადებულთა ფიზიკური მდგომარეობის გამოკვლევა, 1930. დანარჩენი ცნობებიც ამ წიგნიდანაა ამოღებული.
7. ეს აზრი, რამდენადაც ვიცი, პირველად პერემ გამოთქვა. მერე განსაკუთრებით ფსიქოანალიზის სკოლამ: „ახალდაბადებულის ძილი ფეტალური მდგომარეობის დაბრუნებაა, რომელიც მისი აღკვეთის ყოველი შემთხვევის შემდეგ მუდამ მზადაა თავი იჩინოს, როგორც კი ამის შესაძლებლობა იქნება“ (ბერნფელდი, გვ. 15); მაგრამ ბერნფელდი ძილად თვლის როგორც ფეტუსის, ისე ახალდაბადებულის ამ მდგომარეობას და ამისდა მიხედვით, ღიდი აღამიანის ძილსაც ასეთი უკანდაბრუნების, ე. წ. რეგრესიის ტენდენციის შედეგად სცნობს. ქვემოთ ვნახავთ, თუ რაოდენ საფუძვლიანია ეს შეხედულება.
8. Ch. Bühler und Hetzer, *Inventar der Verhaltensweisen des Kindes im ersten Lebensjahr*, 1925.
9. Soltmann, *Ueber einige physiologische Eigentümlichkeiten der Muskeln und Nerven des Neugeborenen. Jahrbuch f. Kinderheilkunde XII*, 1878 (ბერნფელდით).
10. ბერნფელდის შეხედულება, თითქოს ძილი ფეტუსის მდგომარეობისაკენ ლტოლვის, მაშასადამე, ე. წ. რეგრესიული ტენდენციის შედეგს წარმოადგენს, შეუწყნარებელია. ახალდაბადებული ბავშვი, როგორც ვიცი, მართლა უბრუნდება განსაზღვრული აზრით, ფეტუსის მდგომ-

- მარეობას; მაგრამ გარდა ამისა გარე შთაბეჭდილებათა ზეგავლენით გამოწვეული დაღლილობის გამო მასში ახალი ფენომენი — ძილი, იჩენს თავს. მაშასადამე, არც ზრდადარსებულ ადამიანის ძილის შესახებ შეიძლება ითქვას, თითქოს იგი რეგრესიული ტენდენციის შედეგს წარმოადგენდეს.
11. ბერულავას ერთ-ერთ ჩვენ მიერ ნახელმძღვანელებ დაკვირვებაში შემდეგ ცნობას ვპოულობთ: „ბავშვი გულწასული დაიბადა, რამოდენიმე ხნის შემდეგ მოიყვანეს გრძნობაზე. ბავშვმა მხოლოდ ამის შემდეგ იკივლა, თუმცა სუნთქვა მანამდეც ჰქონდა“.
 12. შტერნი აღნიშნავს, რომ გარდა ამისა ახალდაბადებულ ბავშვს „მიმართვის“ ინსტიქტიც აქვს.
 13. ბერულავას დაკვირვება: „ბავშვი იწყებს წოვას მაშინაც, როდესაც მის ლოყას მიადებ ხელს“.
 14. ფროიდმა საგანგებოდ მიაქცია ყურადღება პატარა ბავშვის საკუთარი თითების ლოკვის ჩვეულებას და პირველად სცადა მისი ახსნა. ფროიდის აზრით, ამ შემთხვევაში ბავშვის სექსუალური ინსტიქტის პირველ გამოვლენასთან გვაქვს საქმე: ბავშვი მიტომ ლოკავს თავის თითს, რომ მას ეს სპეციფიკურ სიამოვნებას ჰგვრისო. ჩვენი შეხედულების მიხედვით, საკითხი გაცილებით უფრო მარტივად და ბუნებრივად აიხსნება: წოვა ლოკალური. სპეციფიკური რეაქციაა და მას თითების შეხება, როგორც არაინტენსიური გალიზიანება, იწვევს. იგი ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენას წარმოადგენს და ამდენად მასთან ე. წ. ფუნქციონის სიამოვნებაა დაკავშირებული. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში ბავშვის სექსუალური ინსტიქტის კი არა, მისი ფუნქციონალური ტენდენციის დაკავშირებასთან გვაქვს საქმე.
 15. ამერიკელმა მეკლევარმა რობინზონმა საგანგებო ცდები დააყენა ამ საკითხის შესასწავლად (Koffka D., Grundlagen der psychischen Entwicklung. 2A).
 16. „16 დღეს თვალს აყოლებს მის წინ გატარებულ ზარს“ (ბერულავას დაკვირვება).
 17. ბიულერის აზრით, თავის გაქნევა, რომელიც მთელი დედამიწის ზურგზე უარყოფის ნიშნად ითვლება, ამ პრიმიტიული რეაქციიდან უნდა იყოს წარმომდგარი (Bühler, Geist. Entw. d. Kindes, s. 91).
 18. Bernfeld, op. cit., S. 42, f.
 19. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, 1927.
 20. აქედან თავისთავად ცხადი ხდება, თუ რამდენად შორს დგას კემპარიტებისაგან ბერნფელდის აზრი, თითქოს ადამიანის ძირითად ტენდენციას ფეტუსის მდგომარეობის განახლებისადმი სწრაფვა ანუ ე. წ. რეგრესიული ტენდენცია შეადგენს.
 21. მოძრაობის პროცესში სხეულში დაღლილობის ინტოქსიკაცია ხდება, რაც მოძრაობის გაგრძელების შესაძლებლობას აძნელებს. აუცილებელი ხდება მოძრაობის შეწყვეტა ანუ დასვენება, რათა, მოძრაობის ხელახალი აღდგენა უზრუნველყოფილი იქნეს.
 22. უდავოა, პრაიერის აღწერაზე იმპულსურ მოძრაობათა უნებურ გავლენას ახდენდა მისი თეორეტული გაგება ამ მოძრაობათა ბუნებისა. ამიტომაც რომ, ჭერ ერთი, იგი სრული არაა, და, მეორე, მასში მოძრაობების ფუნქციონალური ხასიათი დაჩრდილულია. იმპულსურ მოძრაობათა აღწერა ჩვენს თვალსაზრისით გაცილებით უფრო სრულ სურათს მოგვცემდა.
 23. Stern, op. cit., S. 46

24. ამრიგად ჩვენ ვხედავთ, რომ აქ იმპულსური მოძრაობა ნამდვილი თამაშის სახეს ღებულობს. როდესაც ცხოვრების პირობები აღნიშნული ორგანოს ფუნქციის წინაშე გარკვეულ მოთხოვნილებას წამოაყენებენ, მაშინ ჩვენს წინაშე შრომის გარკვეული სახე დადგება. ამრიგად, იმპულსური მოძრაობა, თამაში და შრომა — აი ის ფორმები, რომელშიც ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენასთან გვაქვს საქმე.
25. აქ ფუნქციონალური მოტორული ტენდენცია შრომასა და თამაშში იჩენს თავს.

თ ა ვ ი მ ე ს ა მ ე

1. ამას ზოგიერთი მკვლევარი ბავშვის ყურადღების პრიმიტიულ ფორმად სოვლის, მაგრამ რადგანაც ბავშვი მას თავიდანვე იჩენს, მას თანდაყოლილ გულსხმობენ და ინსტიქტურ-რეფლექსური ყურადღების სახელწოდებით შემოაქვს მეცნიერებაში (Трошин, Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей, т. 2, гл. 19).
შტერნი ამ ფაქტში ე. წ. მიმართვის ინსტიქტს სკერეტს (op. cit., 49) რეფლექსოლოგები (მაგ., ბექტერევი) ქებნის აქტს საორიენტაციო რეფლექსს უწოდებენ (Бехтерева, Общие основы рефлексологии человека)!
2. პრაიერის და სხვათა დაკვირვების მიხედვითაც საკმაოდ ადრე იჩენს თავს ბავშვის აღნიშნული რეაქცია.
3. L. S. Lowenfeld B., Systematisches Studium der Reaktionen der Säuglinge auf Klänge und Geräusche, Z. Ps. 104, 1927.
4. E. Claparède. Psychologie de l'enfant, 1922 რუსული თარგმანი Психология ребенка.
5. Prayer, op. cit., გვ. 27.
6. K. Bühler, op. cit., გვ. 105.
7. Koffka, op. cit., გვ. 58—59 საზოგადოდ, მეფილი საკითხი თვალების მოძრაობათა შესახებ მას ნათლად აქვს გათვალისწინებული (გვ. 52—60).
8. ibid, გვ. 74.
9. იხ. აგრეთვე Bernfeld, op. cit., გვ. 158.
10. ნ. ბერულავა, 7 დღე: ხელი ლოყასთან აქვს... 15 დღე: „ხელს ლოყას უსვამს ხელს პირში იდებს და წოვს“.
11. ბერნფელდიც ოთხ საფეხურს აღნიშნავს; ოღონდ პირველი ორი საფეხურის გაგება მას თავისებური აქვს, რაც, როგორც ვფიქრობთ, განვითარების სურათს საგრძნობლად ართულებს, ეს იმით აიხსნება, რომ ე. წ. იმპულსურ მოძრაობათა ბუნება და ხასიათი მას მცდარად აქვს გაშუქებული.
12. Dix W., Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes, 1912-13. (ბერნფელდით).
13. ფსიქოანალიზის შეხედულებით, პირი განსაკუთრებული სიაშოვნების ზონას, ე. წ. ორალურ ზონას წარმოადგენს. იგი შეხების სიაშოვნებას იძლევა, რომელიც მაგალ., Bernfeld-ის შეხედულებით Freud-ის თანახმად სექსუალური სიაშოვნების პრიმიტიულ ფორ-

¹ თანამედროვე პავლოვურ ფიზიოლოგიაში ეს მოძრაობა საორიენტაციო რეფლექსის ტიპობრივ გამოვლინებად ითვლება (რედაქტორი).

მად უნდა ჩაითვალოს. ამის მიხედვით, საგნებისა და განსაკუთრებით ხელის პირში ჩადება და წოვა, რაც ბავშვის ეგოდენ ფართოდ გავრცელებულსა და იშვიათი სიმტკიცის ჩვეულებას წარმოადგენს, ბავშვის არადიფერენცირებული სექსუალური ინსტინქტის დაკმაყოფილების აქტებად უნდა ვიგულისხმოთ.

14. Bernfeld, op. cit., S. 136.
15. Bernfeld, op. cit., S. 136.
16. H. Volkelt, Die Fortschritte der experimentellen kinderpsychologie, 1926, S. 6.
17. Canestrini, Ueber üdas Sinnesleben des Neugeborenen 1913 (ფოლკელტით).
18. Volkelt, op. cit., S. 8. Valentine. The colour perception and colour preferences of an infant during its fourth and eight months. Brit. J. Ps. 1913-14 იგი აწვდიდა ბავშვს მთავარ ფერებს წყვილ-წყვილად და ზედმიწევნით ზომავდა დროს, რომლის განმავლობაშიც ბავშვის თვალი ერთს ან მეორე ფერზე რჩებოდა. აღმოჩნდა, რომ პირველი ადგილი ბავშვისათვის (5-დან 8 თვემდე) ყვითელს უკავია, მერე თეთრს, მერე ძლიერ ვარდისფერს, წითელს, მიხაკისფერს, შავს, მწვანეს, ლურჯს და იისფერს.
19. H. Volkelt, Neue Untersuchungen über die kindliche Auffassung und Wiedergabe der Formen, 1929.
20. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend. 1927, S. 18. რასაკვირველია, მოტორიკის ეს როლი პირველადი არ შეიძლება იყოს მიტომ რომ მის ფორმას მაშინ რაღა განსაზღვრავდა? მოტორიკას, როგორც ქვემოთ დავრწმუნდებით, აღქმის ჩამოყალიბებაში თავისი სპეციფიკური როლი აქვს.
21. Ch. Bühler mit Hetzer und F. Mabel, Die Affektwirksamkeit von Fremdheitseindrücken im ersten Lebensjahr, Z. Ps., 107.
22. Stern, op. cit., S. 83, f.
23. Ch. Bühler. Kindheit und Jugend, s. 26.
24. Stern, op. cit., S. 84,
25. Ch. Bühler, op. cis., S. 27.
26. Ch. Bühler, und H. Hetzer, Inventar der Verhaltensweisen des Kindes im ersten Lebensjahr. 1927.
27. Ch. Bühler mit H. Hetzer und Fr. Mabel, Affektwirksamkeit von Fremdheitseindrücken im ersten Lebensjahr, Z. Ps., 107.
28. ასეთ გამოიზიანებლად ხმარობდა ცხოველის ნიღაბათარებულ ადამიანის სახეს და არაჩვეულებრივი ტემპრის ტონებს.
29. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, S. 47.
30. Ibid, S. 46.
31. Bühler, op. cit., S. 42.
32. Bühler und Spielmann, Die Entwicklung der Körperbeherrschung im ersten Lebensjahr, Z., f., Ps. 107.
33. Ch. Bühler und H. Hetzer, Das erste Verständnis für Ausdruck im 1 Lebensjahr, Z. f. Ps., 107, 1928.
34. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, 13 ff.
35. ibid, 15.
36. W. Stern, op. cit., S. 45 f.

37. ღარკინის მიხედვით 42 დღისათვის იწყებს ბავშვი ცრემლით ტირილს, ჩვენო დაკვირვებით, ერთი თვის ბავშვი უკვე გარკვევით ტირის. ზოგის მიხედვით, ცრემლები უკვე მესამე კვირის ბოლოს ჩნდება (Dix).
38. ზოგი ბავშვი უფრო ადრე აღწევს ამ საფეხურს. ზოგი უფრო გვიან; კ. ბ ი უ ლ ე რ ი აღნიშნავს, რომ ნორმალურ შემთხვევებში უადრეს ასაკად, 9 თვე უნდა ჩაითვალოს და უგვიანესად მეორე წლის ბოლო. K. Bühler, op. cit., S. 221.
39. ამ მხრივ დიდი დამსახურება მიუძღვის მონიშნის, რომელმაც განსაკუთრებული ზაზგასმით აღნიშნა, თითქოს ბავშვის სიტყვას მხოლოდ ემოციონალურ-ვოლიტური შინაარსი აქვს და არა ინტელექტუალური.
40. K. Bühler, op. cit., S. 222 f.
41. Ibid. 223 იქვე სხვა მაგალითებიც. იხ. აგრეთვე Clara und William Stern, Kindersprache.
42. W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, S. 124.
43. Ibid, S. 124.
44. Ch. Bühler, Die ersten socialen Verhaltensweisen des Kindes, 1927.
45. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, S. 16.
46. Koffka, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, 2A, 240.
47. Ch. Bühler und H. Hetzer, Das erste Verständnis für Ausdruck. Z. f. Ps. 107, 1927.
48. მედეა 0,2+10. „თუ გაუცინებ, უთუოდ გაეციინებს, სიცილით გიპასუხებს არა მარტო მაშინ, როდესაც მცინარე სახეს ხედავს, არამედ მაშინაც, როდესაც მარტო ხმა ესმის სიცილის“ (ნ. ბერულავას დაკვირვებიდან).
49. W. Stern, op. cit., S. 67.
50. Martha Guersney, Eine genuische Studie über Nachahmung, Z. f. Ps. 107, 1927.
51. L. Morgan-მა (Instinkt und Gewohnheit, გერმანული თარგმანი 1909) პირველმა აღნიშნა, რომ ნამდვილად წაბაძვის ეს ორი სახე უნდა გაეარჩიოთ. მოძრაობის წაბაძვისა და მოქმედების წაბაძვის (შეად. Koffka, op. cit., გვ. 231).
52. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, S. 28, ff.
53. Koffka, op. cit., S. 238.
54. W. Stern, op. cit., S. 68.
55. Koffka, ibid, S. 236.
56. Scupin, op. cit. (შტერნით).
57. Ch. Bühler, op. cit., S. 61.
58. Ibid, S. 62.

თ ა ვ ი მ ე ო თ ხ ე

1. Аркин, Дошкольный возраст, ч. I, гл. 6.
2. Гундобин, Особенности детского возраста.
3. W. Stern, op. cit., S. 87.
4. Ch. Bühler, K. u. J., S. 84.
5. H. Volkelt. Neue Untersuchungen, S. 24.
6. Stern, op. cit., S. 93.
7. Ibid, S. 97.

8. Beyrl, Die Grössenauffassung bei Kindern, Z. f. Ps. 100, 1926.
9. H. Frank, Untersuchung über Sehgrössekonstanz bei Kindern, Psych. Forsch., VII, 1925. ამ გამოკვლევიდან ნათლად ჩანს, რომ ხილული სიდიდის კონსტანტობა გამოცდილებაზე არ უნდა იყოს დამყარებული.
10. K. Bühler, Grundlagen der geistigen Entwicklung, S. 153.
11. H. Volkelt, Fortschritte der experiment. Kinderpsychologie, S. 16.
12. W. Stern, op. cit., S. 211.
13. ibid, გვ. 207 f.
14. ibid, გვ. 209.
15. Ch. Bühler, K., u. J. S., 85 f.
16. Ch. Bühler, a. a. O., C, 88. შ. ბიულერის აზრით, ასეთ შემთხვევებში ბავშვის ყურადღების განვითარებასთან უნდა გვეკონდეს საქმე. ის ფიქრობს, რომ თითოეული მოძრაობა ცალკე არსებობს და ერთი მეორეს მეტოქეობას უწევს ყურადღების დასაფლობად (გვ. 87). მაშასადამე, მოძრაობათა შეთანხმება, მათი ერთდროულად შესრულება ყურადღების განაწილების შედეგს წარმოადგენს. ასეთი შეხედულება საქმის ნამდვილ მდგომარეობას არ შეეფერება. საქმე ისაა, რომ მაშინ ყოველგვარი მოძრაობების კოორდინაცია უნდა შეიძლებოდეს, რომელსაც კი შესაძლებელია ყურადღება მივაქციოთ. ჩვენს მოქმედებას ამიტომ ყოველთვის შემთხვევითი ხასიათი უნდა ჰქონდეს, რამდენადაც „ყურადღება“ ფორმალურ ფუნქციად იგულისხმება, რომელიც ყოველი მხრივ შეიძლება მიიმართოს. ჩვენი ქცევის, ჩვენი მოქმედების არსებითი მთლიანობა ამ თვალსაზრისის მიხედვით სრულიად აუხსნელი დარჩებოდა. ასახსნელი კი სწორედ ესაა. ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ცალკე რეაქციების გაერთიანება კი არ ხდება ყურადღების ნიადაგზე, არამედ სხეულის მოცემული განწყობის განაწევრება ხდება, მისი დიფერენციაცია. ნაწილობრივ განწყობებად. მთლიანი თავიდანვე მოცემულია, მაგრამ პირველ ხანებში იგი დიფუზური, უსახო მთლიანობაა. ახლა იგი ნაწევრდება და ერთიანობის ნაცვლად მთლიანის სახეს ღებულობს.
17. W. Stern, a. a. O., S. 135 f.
18. ibid, S. 136.
19. W. u. Cl. Stern, Die Kindersprache, 3. A. 6b. აგრეთვე W. Stern, Ps. d. fr. K., S. 136 ff.
20. W. Stern, Ps. d. fr. K., S. 36.
21. A. Descœudres, Le développement de l'enfant de deux à sept ans. 1921, 6b. აგრეთვე რუსული თარგმანი.
22. H. Hetzer und B. Reindorf, Sprachentwicklung und d. soziale Milieu, Z. ang Ps. Bd. 29, S. 449 ff.
23. K. Bühler, G. Ent. 310.
24. J. Piaget, Le langage et pensée chez l'enfant, 1923, გვ. 7 და შემდ.
25. J. Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, 1924, p. 274.
26. Ch. Bühler, K. u. J. 6b. ცხრილი 19.
27. a. a. O. 96. f.
28. 6b. აგრეთვე Ch. Bühler, op. cit., S. 95.
29. D. Usnadze, Gruppenbildungsversuche bei Kindern. Arch. f. d. ges. Psych., 1929.
30. W. Stern, a. a. O., 244 ff.

31. K. Bühler, op. cit., S. 325.
32. შტერნის და ბიულერის დაეა ბავშვის თამაშის ილუზიონიზმის შესახებ, მაშასადამე, ზემოაღნიშნულის თანახმად უნდა გადაიკრას.
33. H. Volkelt, Fortschritte.. აგრეთვე W. Peters, Entwicklung von Wahrnehmungsleistungen beim Kind, Z. Ps., 103, რომელიც ფიქრობს, რომ შესაძლოა გრძნობის ორგანოები თავისი განვითარების უმაღლეს წერტილს დაბადების შემდეგ მალე აღწევენ, გვ. 184.
34. H. Hetzer und Wichemeyer, Optische Reception und Bilderfassen im zweiten Lebensjahr. Z. Psych., 113, S. 268, ff. შეადარე ამ საკითხისათვის აგრეთვე D. Katz, Gespräche mit Kindern, 1927, გვ. 249.
35. Cl. u W. Stern, Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit 3. A., 1922.
36. H. Hetzer u. Wichemeyer, op. cit., S. 283.
37. Ch. Bühler, K. u. J., S. 118.
38. H. Werner, Einführung in die Entwicklungspsychologie, 77, ff.
39. D. Usnadze, Gruppenbildungsversuche im vorschulpflichtigen Alter. Arch. Psych. B. 73, S. 217 ff.
40. შეად. Piaget, Le raisonnement chez l'enfant. p. 277 და შემდეგ.
41. Piaget, op. cit., გვ. 281 და შემდეგი.
42. იქვე, გვ. 281.
43. ibid, გვ. 282.
44. დაწვრილებით ბავშვის ცნების განვითარების შესახებ D. Usnadze, Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter, Z. ang Psychol. 34, S. 138—212.
45. ბავშვის მსჯელობის ეს ინტერპრეტაცია არ ეთანხმება ჩვეულებრივ გავრცელებულ შეხედულებებს ამ საგანზე. როგორც ვხედავთ, არ არის საკმარისი მარტო გარეგნულად შეისწავლო ბავშვის ნალაპარაკე: საჭიროა მისი ფსიქოლოგიური ანალიზიც, თორემ უამისოდ ბავშვის ლოგიკის დახასიათება ისე მოგვიხდება, როგორც ეს პიაჟეს ზეგავლენითაა გავრცელებული. იხ. მაგალ. Выготский и Лурна, Этюды по истории поведения, 1930, стр. 150.
ჩვენს ინტერპრეტაციას ყველაზე უფრო Werner-ის ინტერპრეტაცია უახლოვდება; შეად. H. Werner, Einführung in die Entwicklungspsychologie, 1926, S. 207 ff.
46. Stern, op. cit., S. 361, აგრეთვე Piaget, op. cit., p. 289.
47. Бехтерев и Щелованов, К обоснованию генетической рефлексологии, в сборн. «Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы», под ред. акад. Бехтерева, 1925.
48. შეად. Usnadze, Gruppenbildungsversuche, S. 220.
49. Ch. Bühler, K. u. Jugend, S. 71.
50. შეად. Ch. Bühler, op. cit., S. 140 ff.
51. რატომ ხდება ასე, ეს განხილული მაქვს „განწყობის რაობა“-ში, რომელიც ჯერ კიდევ არ არის დაბეჭდილი.
52. N. Ach, Ueber den Willensakt und den Temperament, 1910.
53. E. Köhler, Der Persönlichkeit des dreijährigen Kindes, 1926, S. 115 ff.

54. Ф. Энгельс, Роль труда в процессе очеловечения обезьяны, Диалектика природы.
55. K. Marx, Kapital, Bd. I.
56. Ch. Bühler, K. u. J., S. 142 ff.
57. W. Stern, Ps. d. fr. K. გვ. 441. შტერნს თავმოყვარობის მაგალითი უფრო ადრე დროიდან მოჰყავს: პილდა 1,3-ის იყო, როდესაც დედამ ხელზე დაარტყა ხელი. ბავშვმა ეს, როგორც ჩანს, ცემად მიიღო და არაჩვეულებრივ გულამოძღარი ტირილი დაიწყო. შეუძლებელია, ამბობს შტერნი, რომ ბავშვში ეს რეაქცია ტკივილს გამოეწვია, ვინაიდან ნამდვილ ტკივილზე აქ ლაპარაკი არ შეიძლებოდა. მასსაღამე, მიზეზი აქ იმაში უნდა ვიგულოთ, რომ ბავშვმა თავისი თავი შეურაცყოფილად იგრძნო. მაგრამ შეურაცყოფაზე ლაპარაკი აქ აუცილებელი არაა: შესაძლოა ეს რეაქცია დედის სახის მწყალი გამომეტყველების მიერ იყო გამოწვეული: ხომ ცნობილია, რომ ასეთ ფაქტებს პირველი წლის განმავლობაშიც აქვს ადგილი, და წყრომა საზოგადოდ ზოგჯერ საკმაოდ მკვეთრ რეაქციას იწვევს ხოლმე ბავშვში. რა თქმა უნდა ამის მიზეზად შეურაცყოფას ვერ ჩავთვლით.
58. E. Köhler, op. cit., S. 214.
59. Ch. Bühler, op. cit., S. 143.
60. პირველი ექსპერიმენტის ხანას მიტომ, რომ ასეთივე სულიერი განწყობილება შემდეგში ერთხელ კიდევ განმეორდება.
61. ასე ფიქრობს ე. კელერი (op. cit.) და, როგორც ჩანს, შ. ბიულერიც.
62. შეად. E. Köhler, op. cit., 127, სადაც ექსპერიმენტის ხანა ნებელობისა და ემოციის კრიზისის სახითაა გადმოცემული.
63. Ch. Bühler, op. cit., S. 151.
64. H. Hetzer, Kind u. Schaffen, 1931.
65. Ch. Bühler, ibid, S. 98.
66. ibid, S. 99.
67. რ. ნათანის დაკვირვება საკუთარი ვაჟის ქცევისა. Fr. Sande r-ის გამოკვლევათა მიხედვით, ჩვენი მოძრაობები მთლიანის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის შინაგანი კანონზომიერების მიხედვით წარმოებენ; ამიტომაც, როგორც გამოირკვა, მოძრაობათა სისწორე და სიზუსტე ხშირად მათ ფორმაზე არის დამოკიდებული, იხ. Neue psychologische Studien, Gestalt und Sinn.
68. Er. Kainz, Gestaltgesetzlichkeit und Ornamententstehung. Z ang. Psych. 28, 1927.
69. Ch. Bühler, op. cit., S. 109.
70. H. Volkelt-ის მხრივ გამონაკლისს შეადგენს, რომელმაც როგორც თვითონ ამბობს, თავისი ბავშვის თამაშის ეს ფორმა განსაკუთრებული გულსუფრით შეისწავლა: „თითოეული ქვის დადება ბავშვისათვის შეუმჩნეველად ოქმში ინიშნებოდა, მთელი შენობა მერე იხატებოდა ან და ფორტოგრაფიულად გადაიღებოდა“. (Fortschritte d. exper. Kinderpsych. S. 36) მაგრამ ეს მის ოთხი წლის ბავშვის ეხებოდა, ხოლო უფრო პატარა ბავშვების შესახებ ამ ხრივ არაფერია ცნობილი.
71. H. Volkelt, ibid., S. 38.
72. თანამედროვე ექსპერიმენტულ ფსიქოლოგიაში დადასტურებულად შეიძლება ჩაითვალოს K o f f k a -სა და სხვების მიერ აღმოჩენილი კანონი

- ე. წ. „კარგი ფორმისა“ („Gesetz der guten Gestalt“), რომლის მიხედვითაც „თითოეულს ფორმას ტენდენცია აქვს, რამდენადაც შესაძლოა, კარგი. მარტივი და გარკვეული სახის შეიქნეს“ (Koffka K., Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, S. 223 ff).
73. Otto Krauter (Die Entwicklung des plastischen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde, 1930, Bht. 50, Zang Ps.) ბავშვის პლასტიური სახვის განვითარების ყველაზე უფრო სრულ სურათს იძლევა.
74. Otto Krauter, op. cit., S. 14.
75. Helga Eng, (Kinderzeichnen, 1927, S. 2, Bht. 39, Z. ang. Ps.) ფიქრობს, თითქოს ეს გარემოება უეკველად ამტკიცებდეს, რომ ბავშვი იმთავითვე ხატვით იყოს დაინტერესებული და არა უბრალო მოძრაობათა ფუნქციონალური თამაშით (გვ. 92).
76. H. Eng, op. cit., S. 4. ამ დავიკრებებს თავიდანვე აღებული ხაზის უბრალო გაგრძელებად სთვლის და არა ბავშვის ქცევის არსებითი შეცვლის ნიშნად.
77. Ibid, S. 3. f.
78. ibid, S. 7.
79. ibid, S. 95.
80. K. Bühler, Die gelstige Entwicklung des Kindes, 3A. 1922, S. 242.
81. Ch. Bühler, op. cit., S. 180.

თ ა ვ ი მ ე ხ უ თ ე

1. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვის პირობითი რეფლექსების განვითარების საკითხს ეხებოან Сорохтин-ი და განსაკუთრებით Иванов-Смоленский-ის თავისი თანამშრომლებით, ეს დებულება მაინც ძალაში რჩება.
2. Метир, Поведение ребенка, М., 1926.
3. Нотбургер, შეად. Ярмоленко, А. В., Обследование движений нормальных детей, М., 1931, стр. 13.
4. М. С. Лебединский, Развитие высшей моторики у ребенка, 1931, стр. 144.
5. იქვე, გვ. 140.
6. Лебединский, стр. 146.
7. იქვე, გვ. 148.
8. Пэрэ, Дитя от 3-х до 7 лет. რუს. თარგმანი (Лебединский, стр. 150).
9. Н. И. Озерецкий, Метрическая скала для исследования моторной одаренности детей и подростков. 1923. შემდეგ Озерецкий-მ ხელახლა დაამუშავა თავისი მეთოდოლოგია ახალი მასალის გათვალისწინების ნიშნად იხ. Озерецкий, Метод массовой оценки моторики у детей, 1929).
10. А. В. Ярмоленко, Обследование движений нормальных и ненормальных детей, 1931.
11. H. H e t z e r, Kind und Schaffen, Jena, 1931, S. 40 ff.
12. იხ. ზემოაღნიშნული გამოკვლევა გვ. 6—45. გარდა ამისა, კიდევ უფრო ადრე თამაშის ეს ფორმა O. Schneider-მა (Mittellungen über das kindliche

- Bauen mit Klötzchen. Z. päd. Psych., 17), 1916. Hanfmann-მა (Ueber das Bauen der Kinder, Z. f. Kinderforschung 36) და H. Volkelt-მა შვისწავლეს (Fortschritte der exper. Kinderpsych., 1926. იხ. რუსული თარგმანი: Детская экспериментальная психология, М., 1930). და სულ უკანასკნელ ხანებში: Volkelt, D. Gestaltungsspiele d. neuen Leipziger Spielgarten, 1932.
13. Hetzer, S. 62 a. a. O.
 14. Lukens, A Study of Children's Drawings in the early Years. p. 80—81 (ენგის მიხედვით, გვ. 97).
 15. H. Eng, op. cit., p. 95.
 16. W. Stern, Ps. d. K., 322. K. Bühler, op. cit., S. 247.
 17. H. Eng, op. cit., S. 106.
 18. Kerscheneiner, D. Entwicklung der zeichnerischen Begabung. 1905, S. 173 ff.
 19. C. Ricci, L'arte del bambini, Bologna, 1887 რუსული თარგმანი: К. Риччи, Дети художники, 1911, стр. 49.
 20. Otto Krauter, D. Entwicklung der plastischen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde, 1930, S. 52—58.
 21. Kerscheneiner, op. cit., S. 232, H. Eng, S. 111.
 22. D. Katz, Ein Beitrag zur Kenntniss der Kinderzeichnungen, Z. f. Ps., B. 41, S. 241.
 23. H. Eng, op. cit., S. 115.
 24. Уотсон, Психологический уход за ребенком, М., 1930, стр. 102.
 25. Риччи op. cit., стр. 21.
 26. D. Katz, op. cit., S. 241.
 27. H. Eng, op. cit., S. 198 f.
 28. Rouma G., Le langage graphique de l'enfant, 2 éd. 1913, გვ. 110 (ენგის მიხედვით, გვ. 134).
 29. H. Eng, op. cit., S. 146.
 30. K. Bühler, op. cit., S. 273 f.
 31. H. Eng, op. cit., S. 149.
 32. H. Hetzer, Kind und Schaffen, S. 49.
 33. Bergmann-Könitzer, Das plastische Gestalten des Kleinkindes, Zang. Ps. B. 31, S. 215.
 34. Krauter, O. op. cit., S. 55.
 35. W. Krötsch, Rythmus und Form in der freien Kinderzeichnung, 1917, S. 80 (კრატერიით).
 36. Krauter, op. cit., S. 56—57.
 37. ibid, S. 57.
 38. Gantschewa, Kinderplastic, 1930 (პეტერიით, გვ. 56).
 39. H. Hetzer, op. cit., 54.
 40. Neubauer, V. Entwicklung der technischen Begabung bei Kindern. Z. ang Ps. B. 29. S. 289.
 - 41 ნოიბაუერის ცნობები არ ეთანხმება პეტერიისას: მისი მიხედვით, უკვე ხუთი წლის ბავშვების 100% აღწევს „დამახასიათებელი ნიშნის“ კონსტრუქციის საფეხურს. მაგრამ ეს უთანხმოება იმით აიხსნება, რომ ნოიბაუერს დამუშავებული აქვს არა ბავშვების უშუალო და-

კვირების შედეგები, არამედ ის ნახატები, რომელნიც გადმოგზავნილი იყვნენ — ალბათ როგორც საუკეთესონი — გამოფენისათვის.

42. Neubauer, S. 317.
 43. *ibid*, S. 328. ff.
 44. Hetzer, *op. cit.*, s. 78 f.
 45. H. Hetzer, Das volkstümliche Strassenspiel, 1927 (შ. ბიულერით).
 46. Неклюдова и Вольберг, Формы социальных отношений и их развитие у детей дошкольного возраста.
 47. ეს ცდები ჩატარებული იყო რევან ნათაძის მიერ 76 ბავშვზე (2—8 წლამდე), ხოლო მასალა დამუშავებულ იქნა ჩემ მიერ. იხ. D. Usnadze, Gruppenbildungsversuche im vorschulpflichtigen Alter. Arch. Psych. B. 73, 1929.
 48. Семенова-Болтунова, Картина в восприятии ребенка дошкольного возраста, 1927 (იხ. Басов სტრ. 503—504).
 49. Басов, К вопросу о развитии восприятия у детей дошкольного возраста. Прилож. к «Методика психологических наблюдений над детьми», 1925.
 50. D. Usnadze, Die Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter, Z. ang. Ps., B. 34, 1929.
 51. Выготский, Педология подростка, სტრ. 318, აღნიშნავს თითქოს მე-7—8 წლის ბავშვის სრული ცნებით აზროვნების უნარს ვაწერდეს და გარდა ამისა თითქოს ამ უნარის „ერთადერთ სიმპტომად კონკრეტ ნიშანთა გამოყოფას ვთვლიდეს“. როგორც ვხედავთ, ამ შემთხვევაში უკველ გაუგებრობასთან უნდა გვექონდეს საქმე.
 52. ბავშვის მსოფლმხედველობის კვლევა D. Katz-მა დაიწყო: იხ. მისივე — *Gespräche mit Kindern*, 1930, მაგრამ განსაკუთრებით დიდი გავლენა მოახდინა J. Piaget-მ (*Représentation du monde chez l'enfant*), რომელმაც ე. წ. კლინიკური მეთოდით დაიწყო ბავშვის მსოფლმხედველობის სისტემატური შესწავლა. რუსეთში ამ საკითხის კვლევა M. Басов-მა დაიწყო. შემდეგ აღსანიშნავია: Зейлигер, Мировоззрение ребенка дошкольного возраста (I Всесоюзный съезд по изучению поведения человека, 1930), Гершензон и Зейлигер. Религия. Социальная действительность и мировоззр. детей.
 53. Piaget, *op. cit.*, p. 230.
 54. Piaget, *La causalité physique chez l'enfant*, 1927.
 55. Ch. Bühler, *Kindheit und Jugend*, S. 204 ff.
-

სანკომდო ანაჰონს
ფსიქომდობი

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

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

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

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

ადამიანის ქცევის ფორმები

- ქცევის ცნებას სრულიად განსაკუთრებული ადგილი ეკუთვნის ფსიქოლოგიაში. მართალია, ბიჰევიორისტული ფსიქოლოგიის მტკიცება, რომ ქცევა ჩვენი მეცნიერების შესწავლის ძირითად საგანს წარმოადგენს, არავითარ შემთხვევაში დასაბუთებულად არ შეიძლება ჩაითვალოს, მაგრამ ის მაინც უეჭველია, რომ ფსიქოლოგიის ნამდვილი საგნის — ფსიქიკური ცხოვრების — შესწავლისათვის ამ ცნებას სრულიად განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს. საქმე ისაა, რომ ისტორიულად ფსიქიკური ცხოვრება გარემოსთან ურთიერთობის, პრაქტიკის ან ქცევის ნიადაგზეა აღმოცენებული, და ყველა ძირითადი თავისებურება, რომელიც მას ახასიათებს, მთელი ის კანონზომიერება, რომელიც მასში იჩენს თავს, პრაქტიკის პროცესშია შექმნილი და განვითარებული. ცხადია, ფსიქოლოგიუ-

რი კვლევა უნაყოფო იქნებოდა, თუ ამ ფუძემდებელ გარემოებას ანგარიშს არ გაუწევდა და ქცევის ცნებას სათანადო ყურადღებით არ მოეპყრობოდა. ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიის აბსტრაქტული და მეტაფიზიკური ხასიათი, მისი სქემატიზმი და ფორმალიზმი, მისი უნაყოფობა კონკრეტული ფსიქიკური სინამდვილის გაგების ამოცანათა მიმართ, განსაკუთრებით ამ დებულების შეუფასებლობიდანაც გამომდინარეობს. თავისთავად იგულისხმება, ნამდვილს მეცნიერულ ფსიქოლოგიაში ქცევის ცნებას სრულიად განსაკუთრებული ადგილი უნდა დაეთმოს.

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

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

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

რას წარმოადგენენ ეს ელემენტარული მოძრაობები? ქცევის ყველა ზემოჩამოთვლილ შემთხვევაში, ჩვენ ერთსა და იმავე გარემობასთან გვაქვს საქმე: სხეულის გრძნობიერ ზედაპირზე გარედან რაიმე გარკვეული გამლიზიანებელი მოქმედებს. იგი ნერვულ ბოჭკოში გარკვეულს ფიზიოლოგიურ პროცესს იწვევს, რომელიც ნერვულ ცენტრში ვრცელდება, აქედან ეფერენტულ ნერვზე გადადის და დასასრულ კუნთის შეკუმშვით მთავრდება. ბიჰევიორისტების რწმენით, ყოველი კონკრეტი ქცევის შემთხვევა მხოლოდ ასეთი ელემენტარული პროცესებისაგან შედგება. ამისდა მიხედვით, როდესაც ჩვენს წინაშე ქცევის რაიმე კონკრეტული აქტია, იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება ჩაითვალოს შესწავლილად, თუ რამ გარკვეულია, თუ რა ელემენტარული პროცესები შეადგენენ მას. ამერიკელი ფსიქოლოგი ტოლმენი ამ ელემენტარულ პროცესებს მოლეკულარულ ქცევას უწოდებს, ხოლო ქცევის რთულს, კონკრეტ ფორმებს, რომლის მაგალითებიც ზემოთ გვქონდა დასახელებული, მოლარულს.

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

გეშტალტ-თეორიის ძირითადი პრინციპების თანახმად, არავითარ შემთხვევაში არ შეიძლება ითქვას, რომ ფიზიოლოგიურ არეში მიმდინარე პროცესები უთუოდ მოლექულარულ პროცესებს წარმოადგენენ, რომ აქ, ამ არეში, მოლარულ ფენომენებს არა აქვთ ადგილი. ვერთჰაიმერის ძირითადი ჰიპოთეზის მიხედვით, რომელიც შემდეგ განსაკუთრებით ვ. კელერის მიერ იყო განვითარებული და იზომორფიზმის სახელწოდებითაა ცნობილი, მტკიცდება, რომ ტვინის ატომებისა და მოლექულების მოძრაობა ფუნდამენტურად კი არ განსხვავდება აზრებისა და გრძნობებისაგან, არამედ მოლარული ასპექტით, როგორც განფენილი პროცესი, იდენტურია ამათთან, რომ, მაშასადამე, ფიზიოლოგიური პროცესებიც გეშტალტურია. აქედან, იმავე კოფკას სიტყვით, მხოლოდ ასეთი დასკვნა გამომდინარეობს: „თუ ფიზიოლოგიური პროცესები განფენილობაში მიმდინარე პროცესებს წარმოადგენენ, თუ ისინი, ნაცვლად იმისა, რომ მოლექულარული იყვნენ, მოლარული არიან, მაშინ აღარ არსებობს არავითარი საშიშროება, მოლექულარული ქცევის სასარგებლოდ, მოლარული ქცევის განზე დატოვებისა“ და ადამიანის მთლიანი აზრიანი ქცევის ყოველგვარ აზრს მოკლებულ პროცესებზე დაყვანისა¹.

ამრიგად, გეშტალტ-თეორიის მიხედვით, დასაბუთებულად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ სინამდვილეში არა მოლექულარულს, არამედ, მოლარულ ქცევას აქვს ადგილი, და მაშასადამე, ფსიქო-

ლოგიას შესაძლებლობა აქვს, ადამიანის ნამდვილი ქცევა შეისწავლოს.

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

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

როგორც ვხედავთ, ისე როგორც ბიჰევიორიზმი, გეშტალტ-თეორიაც უშუალოდ პოზიციას განაგრძობს დგომას. ამიტომაც, რომ სუბიექტის ცნება მისი მოძღვრების გარეთ რჩება და ქცევის აზრისა და მნიშვნელობის დასაბუთება ეგოდენ არაბუნებრივი გზით ხდება. ნამდვილად გეშტალტ-თეორიის ქცევის ცნებაშიც ისევე მცირე ადგილი რჩება აზრისა და მნიშვნელობისათვის, როგორც ბიჰევიორიზმის ქცევის ცნებაში: არსებითად გეშტალტ-თეო-

რისი ქცევაც. ბიჰევიორისტულის მსგავსად, წმინდა მექანიკურ პროცესს წარმოადგენს.

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

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

ყოველი აქტივობა სუბიექტის გარესინამდვილესთან, გარემოსთან მიმართებას ნიშნავს. სუბიექტს რაიმე კონკრეტული მოთხოვნილება უჩნდება და იგიც, ამ უკანასკნელის დაკმაყოფილების მიზნით, თავისი ძალების გარე სინამდვილეზე გარკვეული მიმართულებით მოქმედებას იწყებს. ასე ჩნდება ქცევა. როგორც ვხედავთ, იგი ჰგულისხმობს, ერთი მხრით, სუბიექტის მოთხოვნილებასა და ძალებს, ხოლო, მეორე მხრით, გარემოს, საგანს, რომელმაც ეს მოთხოვნილება უნდა დააკმაყოფილოს. ქცევა ამ ძალების ამოქმედ-

დებაა და მისი გაგება მოთხოვნილებისა და საგნის გარეშე, რომელიც მას აკმაყოფილებს, რასაკვირველია, სრულიად შეუძლებელია: ძალები იმიტომ მოქმედებენ გარკვეული სახით, რომ გარკვეული მოთხოვნილება არსებობს, რომლის დაკმაყოფილებაც გარკვეულ საგანს შეუძლია. მაშასადამე, რა ძალებს ამოქმედებს სუბიექტი და როგორი იქნება ეს მოქმედება, ეს საგანზეა დამოკიდებული, რომელიც სუბიექტს ესაჭიროება და რომლისკენაც მისი ძალებია მიმართული: მოქმედების აქტივობას, ქცევის რავგარობას საგანი განსაზღვრავს. აქტივობა მუდამ საგნობრივია, უსაგნო მოქმედება ყოველს გარკვეულობას მოკლებული ქაოტური უაზრო პროცესი იქნებოდა, რომელსაც ქცევას ვერაფერ უწოდებდა. *

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

მაგრამ როგორ ახერხებს სუბიექტი სწორედ ისე განეწყოს, როგორც ეს სათანადო ქცევის აქტისათვისაა აუცილებელი, თუ რომ ეს აქტი ჯერ კიდევ არსად ჩანს, თუ რომ მან ჯერ კიდევ არაფერი იცის მის შესახებ: მოკლედ, რა განსაზღვრავს სუბიექტის, როგორც მთელის, იმ მდგომარეობას, რომელიც წინ უსწრებს მისი ქცევის

აქტებს, რა განსაზღვრავს მის განწყობას? პასუხი ნათელია: გარესინამდვილესთან, საგანთან სუბიექტი აწესებს ურთიერთობას და გასაგებია, რომ ამ ურთიერთობის პროცესში გარესინამდვილე, საგანი ახდენს მასზე უშუალო გავლენას, და მას, როგორც მთელს, თავის შესატყვისად სცვლის, მასში, როგორც ძალთა მთლიანობაში, თავის შესაფერის განწყობას იწვევს.

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

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

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

ამ საკითხთა შორის პირველ რიგში ქცევის სხვადასხვა სახეობის დიფერენციაცია, ასე ვთქვათ, ქცევის ფორმათა კლასიფიკაცია უნდა დავაყენოთ. თუ არ ვიცით ქცევის რა და რა ძირითადი ფორმები არსებობს, რასაკვირველია, ჩვენ ვერ შევძლებთ ადამიანის ფსიქიკა შევსწავლოთ მის კონკრეტულ აქტივობასთან დაკავშირებით. წინამდებარე გამოკვლევა ასეთი კლასიფიკაციის ცდას იძლევა. რა უნდა დაედოს საფუძვლად ადამიანის ქცევის ფორმების კლასიფიკაციას? რაკი ადამიანის ქცევის გათვალისწინებისას ფუძემდებელ როლს განწყობის ცნება ასრულებს, უეჭველია, რომ მას აქაც იგივე

როლი ეკუთვნის. მაგრამ მარტო განწყობის ცნება აქ არ კმარა. არსებითი მნიშვნელობა აქვს აქტივობის მოტორის ან აქტივობის წყაროს პრობლემასაც და აქ გადამწყვეტი როლი მოთხოვნილებების ცნებას უნდა მივაკუთვნოთ. თუ ამ ცნებებს მივიღებთ მხედველობაში, ჩვენ დავინახავთ, რომ ადამიანის ქცევათა ერთობლიობა ორს ძირითად კატეგორიას შეიცავს.

რომელია ეს კატეგორიები?

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

მაგრამ არის სხვაგვარი მდგომარეობაც. არის შემთხვევა, რომ სუბიექტს არა აქვს რაიმე საგნობრივი შინაარსის მოთხოვნილება. ასე ვთქვათ, პრაქტიკული მოთხოვნილება, რომლის დასაკმაყოფილებელი საშუალებაც მან გარე სინამდვილიდან უნდა მიიღოს. მაშასადამე, ამჟამად იგი აღარაა იძულებული გარე სინამდვილეზე შემოქმედებას მიმართოს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ იგი სრულიად პასიურს, უმოქმედო, მცონარე მდგომარეობაში რჩებოდეს. ადამიანის ბუნებრივი მდგომარეობა აქტივობაა და უმოქმედოდ — და ისიც შედარებით უმოქმედოდ-ყოფნა მას მხოლოდ დასვენების პერიოდში თუ შეუძლია. ამიტომ მისი აქტივობის აღმოსაყენებლად სრულიად არაა საჭირო, რომ მას უთუოდ რაიმე პრაქტიკული მოთხოვნილება ჰქონდეს, ე. ი. მოთხოვნილება, რომლის დასაკმაყოფილებლადაც რაიმე საგნობრივი შინაარსია აუცილებელი. მას თვითონ აქტივობის მოთხოვნილებაც აქვს, ე. ი. მოთხოვნილება იმ ძალებსა და იმ მიმართულებით ამოქმედებისა, რომელიც ამა თუ იმ მიზეზით მას უმოქმედო მდგომარეობაში დარჩა, მოთხოვნილება. რომელიც ფუნქციონალური ტენდენციის სახელწოდებით შეგვიძლია აღვნიშნოთ. და აი, იმ შემთხვევაში, როდესაც ადამიანი აღარაა იძულებული პრაქტიკული მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად იმოქმედოს, ფუნქციონალური ტენ-

დენცია იჩენს თავს და ადამიანი კვლავ იწყებს აქტივობას. აქ აქტი-
ვობა, ქცევა უკვე გარედან კი აღარაა განსაზღვრული: აქ იგი შინა-
განი იმპულსიდან გამომდინარეობს და იმ განწყობით წარიმართება,
რომელიც პირველად თვითონ პროცესში როდი ყალიბდება, არამედ
გარკვეული სახით სუბიექტის წარსულიდან მომდინარეობს. აქ
ქცევა თავისუფალია გარე იძულებისაგან და იგი სავსებით შინა
წარმოშვებისად უნდა ჩაითვალოს. ასეთ ქცევას ინტროგენუ-
რი ქცევა შეგვიძლია ვუწოდოთ.

ამრიგად, ქცევის ორი ძირითადი კატეგორია უნდა იქნას ურთი-
ერთისაგან გამოყოფილი: ექსტროგენური ქცევა და
ინტროგენური ქცევა. თითოეული მათგანი ქცევის დამოუკი-
დებელი ფორმების მთელ რიგს შეიცავს. ვნახოთ, რომელია ეს
ქცევის ფორმები.

1. როგორც ვიცით, ექსტროგენური ქცევისათვის ის გარემო-
ებაა დამახასიათებელი, რომ ამ შემთხვევაში ორგანიზმის ძალთა
ამოქმედებას რაიმე მოთხოვნების დაკმაყოფილების საჭიროება
იწვევს: სხაგან აქ ყოველთვის მოთხოვნილება განსაზღვრავს. ორ-
განიზმის ძალთა ამოქმედება ამ შემთხვევაში შეიძლება ორგვარა
იყოს: ერთი როდესაც საგანი მოცემულია, მაგრამ მოთხოვნილების
დასაკმაყოფილებლად მისი ასიმილაცია ხდება საჭირო. ამ შემთხვე-
ვაში ორგანიზმს იმ ძალების აქტივაცია უხდება, რომელნიც ამის
შესაძლებლობას იძლევიან. მაგალითად, ცხოველი შიმშილს განიც-
დის, მის წინაშე საკვებია და ისიც, იმის მიხედვით, თუ რა საკვებ-
თან გვაქვს საქმე, გარკვეული ძალების ამოქმედებას იწყებს. გარ-
კვეულ მოძრაობებს მიმართავს: ცხოველი სჭამს. როდესაც მას
სწყურია, იგი სხვაგვარ მოძრაობებს იყენებს: იგი სვამს. ყველა-
ფერი ეს თავისებური ფორმაა ცხოველის ქცევისა. ჩვეულებრივ
მას მოხმარება ეწოდება.

მაგრამ განა მარტო ჭამისა და სმის მოძრაობები შეადგენენ
ამ შემთხვევაში მოხმარებას? უეჭველია, არა. ვთქვათ, ცხოველი
ბალახს ძოვს. უეჭველია, მოხმარებას არა მარტო ბალახის მოგლეჯა
და ძოვა შეადგენს, არამედ ისიც, რომ ცხოველი თანდათანობით
ადგილს იცვლის, თანდათანობით წინ მიიწევს, იმის მიხედვით, თუ
სად უფრო მეტ ბალახს პოულობს. ვთქვათ, რომ ადამიანი წყალს
სვამს: სმას არა მარტო წყლის გადაყლაპვა შეადგენს. არამედ
ისიც, რომ წყალი მას საკუთარი ხელით პირთან მიაქვს. ერთი
აიტყვიტ, მოხმარებითი ქცევა მოძრაობათა ორს მთავარ ჯგუფს
მანც შეიცავს: ერთი მხრით, მომხმარებელ ორგანოს მოძრაობებს
(კბეჩა, ლეჭვა, ყლაპვა და სხვ.), მხოლოდ, მეორე მხრივ, იმ მოძრა-
ობებსაც, რომელნიც საგნის (მაგ., საჭმლის ან სასმლის) მომხმარე-

ბელ ორგანოთათვის გადასაცემადა აუცილებელი, მაგალითად. ცხოველის ლოკომოცია ბალახის ან წყაროს მიმართულების მიხედვით.)

; მოძრაობათა ეს ორი ჯგუფი არსებითად განსხვავებული ბუნების მოძრაობებს შეიცავს. პირველი — თანდაყოლილს, ნაწილობრივ ავტომატურს და ნაწილობრივ ინსტინქტურ მოძრაობებს, ხოლო მეორე — უმთავრესად, შეძენილ მოძრაობებს, ე. წ. პირობითს რეფლექსებს.¹ თავისთავად იგულისხმება, ეს უკანასკნელნი გაცილებით უფრო რთული შემადგენლობის არიან, ვიდრე პირველნი. და ჯამდენადაც ისინი ცხოველის გამოცდილების ნიადაგზე შეძენილ აქტებს შეიცავენ, ამის მიხედვით მათი სირთულე მეტნაკლები მოცულობის შეიძლება იყოს.

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

მართლაცდა, როდესაც მწყურვალე ცხოველი წყალს ხედავს და თავისი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად მისკენ გარბის. შეიძლება ითქვას, რომ აქ მისი ლოკომოცია არსებითად იმავე ბუნებისაა, როგორსაც, მაგალითად, მის მიერ თანდათანობითი ადგილგადანაცვლება ბალახის ჭამის დროს; მაგრამ, როდესაც იგივე ცხოველი წყლის სასმელად დაშორებულ წყაროსაკენ გარბის, რომელსაც ამჟამად თვითონ ვერც კი ხედავს, აქ მდგომარეობა შედარებით უფრო რთულია. მაგრამ, როდესაც ნადირი შორს რაიმე ცხოველს იგრძნობს და გამოედევნება, როდესაც იგი თავის მსხვერპლს მწვავე ბრძოლის შემდეგ იგდებს ხელთ, მაშინ, უეჭველია, შეუდარებლად უფრო რთულ აქტებთან გვაქვს საქმე; და შეიძლება საკითხი დაისვას: კვლავ მოხმარების ქცევას აქვს აქ ადგილი, თუ სხვა რამ ქცევის ფორმას? კიდევ უფრო რთული ან საეჭვო ხდება მდგომარეობა, როდესაც, ვთქვათ, ფრინველი ბუდეს აგებს ან მელია სოროს თხრის. ამ შემთხვევაშიც; უდავოდ, მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ნიადაგზე აღმოცენებულს ქცევის აქტებთან გვაქვს საქმე. მაგრამ არის ესეც მოხმარების აქტი, თუ სხვა, უფრო რთული ქცევის ფორმა? როდესაც მშვიერი ადამიანი ნადირს კლავს, ატყავებს მას, ანთებს ცეცხლს, მასზე თავის ნაწადირევს სწვავს და შიმშილს მხოლოდ ამის შემდეგ იკმაყოფილებს, იბადება საკითხი: შრომობს იგი თუ მხოლოდ მოხმარების გართულებულ აქტს ასრულებს?

უეჭველია, ასეთ შემთხვევაში ძნელია დასმულ საკითხზე პასუხის გაცემა. თუ საკითხს ალტერნატივულად დავაყენებთ — მოხმარებასთან გვაქვს ანალოგიურ შემთხვევაში საქმე, თუ შრომასთან — მაშინ უფრო სწორი იქნება, თუ მას მოხმარების სასარგებ-

ლოდ გადავწყვეტთ. ყოველ შემთხვევაში აქ ჩვენს წინაშე ყველგან მოძრაობათა ერთგვარი კომპლექსია, რომელიც გარკვეულს, აქტუალური მოთხოვნების დაკმაყოფილების კონტექსტში შედის: ცოცხალი არსება ყველა ამ აქტს ერთი გარკვეული აქტუალურად მოქმედი მოთხოვნების დაკმაყოფილების მიზნით განსაზღვრავს. მაგრამ თუ ზუსტი პასუხის მოძებნას დავისახავთ მიზნად, მაშინ გაცილებით უფრო სწორი იქნება, თუ ვიტყვით, რომ არსებითად აქ არც მოხმარების აქტთან გვაქვს საქმე და არც შრომის აქტთან.

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

მოხმარების აქტის დიფერენციაცია განსაკუთრებით მკაფიოდ ადამიანის ცხოვრებაში გვაქვს მოცემული. ამიტომ უფრო მიზანშეწონილი იქნება, თუ შემდგომი ანალიზის დროს პირველ რიგში ადამიანის ქცევა გვექნება მხედველობაში. ადამიანის ძირითადი ბიოლოგიური მოთხოვნლება სმა-ჭამა და სქესობრივი მოთხოვნლებაა. ამ მოთხოვნლებათა დაკმაყოფილების უშუალო აქტები მოხმარების ქცევის შინაარსს შეადგენენ. მაგრამ ამის გვერდით ადამიანს სხვა მოთხოვნებებიც აქვს, რომელთაც კვლავ მისი ფიზიკური ორგანიზმი აქვთ მხედველობაში: სხეულს სისუფთავე ესაჭიროება, სითბო, ჩაცმა და დახურვა და სხვ. ყველა ის აქტი, რომლის უშუალო შედეგსაც ამ მოთხოვნლებათა დაკმაყოფილება წარმოადგენს, მოხმარების ქცევის სრულ ანალოგად შეიძლება ჩაითვალოს. ადამიანი პირს იბანს, თმას ივარცხნის, ტანთ იცვამს, ან იხდის, როდესაც საჭიროა. ყოველივე ეს გარკვეული აქტუალური მოთხოვნების იმპულსიდან გამომდინარე აქტებად განიცდება — სწორედ ისე. როგორც სმა-ჭამის მოძრაობები. მაგრამ განსხვავება მაინც თვალსაჩინოა: იქ ადამიანს ორგანიზმის სიღრმიდან გენომდინარე მოთხოვნების განცდა აქვს, აქ კი თითქოს იმავე ორგანიზმის პერიფერიული არეებიდან. ამიტომ ჩვეულებრივი მეტყველება იმავეითვე განასხვავებს ქცევის ამ ფორმებს: პირველს იგი მოხმარების სახელწოდებით აღნიშნავს, ხოლო მეორეს თავის მოვლის სახელწოდებით. ერთი და მეორეც ადამიანის ცხოვრების განვითარების კვალობაზე თანდათანობით რთულდება: მოხმარების აქტებს ახალი აქტები ემატება, რომელნიც თუმცა სავსებით აქტუალური მოთხოვნებიდან გამომდინარე აქტებად განიცდებიან, მაგრამ ამ მოთხოვნების დაკმაყოფილებასთან უშუალოდ არ არიან დაკავშირებული. ვთქვათ, ადამიანს შია: იგი

პირდაპირ როდი დაავლებს ხელს, მაგალითად, ქათამს და კბილებით გლეჯს და სჭამს მას, არამედ წინასწარ დანას მოძებნის, დაპკლავს მას, დაანთებს ცეცხლს, წანოაგებს მამფურზე, შეწვავს და მხოლოდ ამის შემდეგ მიმართავს მოხმარების უშუალო აქტებს. ასეა თავისმოვლის შემთხვევაშიც: ხშირად იგი აქაც საკმაოდ რთულ აქტებს მიმართავს: გააძრობს ტყავს ცხოველს, განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურზე, გამოსჭრას მას, კერავს და მხოლოდ ამის შემდეგ იცვამს მას.¹ ძირითადი განწყობა აქაც იგივეა: მას გარკვეული აქტუალური მოთხოვნილება აქვს და მის დასაკმაყოფილებლად მოძრაობათა საკმაოდ რთულ კომპლექსს მიმართავს, რომელთაც, მართალია, უშუალოდ მოთხოვნილების დაკმაყოფილება არ სდევს თან, მაგრამ რომელნიც ერთს მთლიანს, ერთსა და იმავე მოთხოვნილების ნიადაგზე გაერთიანებულ კომპლექსს წარმოადგენენ, რომელსაც მხოლოდ მანამდე აქვთ ღირებულება და აზრი, სანამ ეს გარკვეული მოთხოვნილება არსებობს და მისი დაკმაყოფილების საჭიროება განიცდება. ადამიანის ამ ქცევის ფორმას ჩვეულებრივი მეტყველება თ ვ ი თ მ ო მ ს ა ხ უ რ ე ბ ი ს სახელწოდებით აღნიშნავს.

პრინციპულად იგივე მდგომარეობა რჩება, როდესაც ადამიანი არა მარტო თავისი ვიწრო პირადი მოთხოვნილების განცდით არის შემოფარგლული, არამედ, ასე ვთქვათ, თავისი გაფართოებული პიროვნების მოთხოვნილებათა განცდითაც. ცოლი ან შვილი, მამა და დედა, ერთი სიტყვით, ოჯახი — ეს პირველადი ფორმაა ადამიანის პიროვნების გაფართოებისა. თავისმოვლა და თვითმომსახურება გაფართოებული პიროვნებისათვის სხვისი მოვლისა და სხვისი მომსახურების სახეს ღებულობს.

ამრიგად საკუთარი სხეულის შიგნიდან მომდინარე მოთხოვნილების იმპულსის ნიადაგზე ადამიანს მო ხ მ ა რ ე ბ ი ს ქცევის ფორმა უჩნდება. ამავე სხეულის პერიფერიული მოთხოვნილების აქტუალური განცდა მის მეორე ქცევის ფორმას — თ ა ვ ი ს მ ო ვ - ლ ა ს ეღება საფუძვლად. მაგრამ ამავე აქტუალური მოთხოვნილების განცდის ნიადაგზე გართულებული ქცევის აქტები იჩენენ თავს, რომელნიც არაპირდაპირ იმავე მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ფარგლებით განისაზღვრებიან: ისახება მესამე ფორმა ქცევისა, ე. წ. თ ვ ი თ მ ო მ ს ა ხ უ რ ე ბ ა, როდესაც სუბიექტი თავის გაფართოებული მე-ს, პირველ რიგში თავისი ოჯახისა და ოჯახის წევრების აქტუალურ მოთხოვნილებას განიცდის, იგი ს ხ ვ ი ს ი მ ო ვ ლ ი ს ა და ს ხ ვ ი ს ი მ ო მ ს ა ხ უ რ ე ბ ი ს ქცევის აქტებს იძლევა.

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

თუ ამ მოსაზრებებს მხედველობაში ვიჭონიებთ, მაშინ ქცევის კიდევ ერთ ფორმაზე მოგვიხდება შეჩერება, რომელიც ქცევის ამავე ჯგუფში უნდა მოთავსდეს. ადამიანს არა მარტო ფიზიკური, სხეულთან დაკავშირებული და სხეულიდან მომდინარე მოთხოვნილებები აქვს. აზრანაკლებად დამახასიათებელი და უფრო სპეციფიკურიცაა მისთვის სხვა მოთხოვნილებები, მოთხოვნილებები როქმელნიც მისი სოციალური განვითარების ნიადაგზე არიან აღმოცენებული და იმდენად მის ფიზიკურ ორგანიზმს არ ეხებიან, რამდენადაც მის გართულებულს ფსიქიკურ ცხოვრებას. ამათ შორის განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად და საყოველთაოდ ცნობილად ადამიანისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელი, ინტელექტუალური მოთხოვნილება, ცნობის მოყვარება უნდა ჩაითვალოს, ყველა იმ ფორმითურთ, რომელსაც იგი განვითარების მაღალ საფეხურებზე ღებულობს და რომელიც საბოლოო ანგარიშში ცოდნის წყურვილის სახით განიცდება. ექვი არ არის, რომ ამ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად ადამიანი იძულებული ხდება, განსაზღვრულ ფარგლებში ზოგჯერ საკმაოდ რთული აქტივობა განავითაროს. ყოველ შემთხვევაში უეჭველია, რომ ჩვენი ქცევის ინვენტარში ცოდნის წყურვილის ნიადაგზე აღ-

მოცენებულ აქტივობას არა უმნიშვნელო ხვედრითი წონა ეკუთვნის. ყურადღებით ანალიზი აქ ორს განსხვავებულ ქცევის ფორმას ადასტურებს.

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

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

იბადება საკითხი: ქცევის რა ფორმასთან გვაქვს ამ შემთხვევაში საქმე? ჩვენი ანალიზიდან ნათლად ჩანს, რომ, ჯერ ერთი, აქ გარკვეულ მოთხოვნილებას (ცოდნის წყურვილს) აქვს ადგილი და შემდეგ სუბიექტის აქტებს, რომელნიც ამ აქტუალური მოთხოვნილების უშუალო დაკმაყოფილების მიზანს ემსახურებიან. ყველაფერი ეს კი ნიშნებია, რომლითაც ე. წ. მოხმარების ქცევა ხასიათდება. ეს გარემოება გვაძლევს უფლებას დავასკვნათ, რომ ანალოგიურ შემთხვევაში მოხმარების თავისებურ სახეობასთან უნდა გვქონდეს საქმე. პრინციპულ განსხვავებას ჩვეულებრივი მოხმარებისა და ცნობისმოყვარეობის აქტებს შორის ვერ ვხედავთ, სპეციფიკური ამ უკანასკნელისათვის მხოლოდ ისაა, რომ აქ წამყვანი როლი არა ფიზიკურს, არამედ ფსიქიკურს, კერძოდ ინტელექტუალურ აქტებს

აქვს დაკისრებული. ამ მიზეზის გამო არ იქნება მართებული, ცნობისმოყვარეობის დაკმაყოფილების განზრახვით გაერთიანებული აქტები მოხმარების ჩვეულებრივ სახეობათა (კამა, სმა, სქესობრივი მოთხოვნის დაკმაყოფილება) ხაზზე მოვითავსოთ; უფრო სწორი იქნება, თუ მათ ქცევის ცალკე ფორმად აღვიარებთ, რომელიც ტაბლოგიურად მოხმარების ქცევის ანალოგიურ ფორმას წარმოადგენს და ესთეტიკურ ტკობას უახლოვდება.

• 2. ექსტეროგენური ქცევის აქტების მეორე ძირითად ფორმას შრომა წარმოადგენს. მოხმარების, მოვლისა და მომსახურების აქტები ხშირად ეგოდენ რთულ სახეს ღებულობენ, ხოლო შრომა ზოგჯერ იმდენად მარტივი ბუნებისა და შინაარსის არის ხოლმე, რომ ძლიერ ძნელი ხდება გარეშე მეთვალყურისათვის, ზოგჯერ სრულიად შეუძლებელიც, ქცევის ეს ფორმები ურთიერთისაგან მკაფიოდ გაარჩიოს. მაგალითად, ვინმე ტყეში ხეს სჭრის და იქვე რუხე მის გადებას ცდილობს. შრომობს იგი, თუ თვითმომსახურებას ეწევა? სრულიად შეუძლებელია ამ საკითხის გადაჭრა, სანამ გარეშე მეთვალყურის თვალსაზრისს არ გადავცდებით და, ასე ვთქვათ, თვით სუბიექტის გულში არ ჩავიხედავთ. ვთქვათ, რომ ჩვენს წინაშე მონადირეა. მას ტყეში მოზრდილი ღელე შეხვდა, რომელზეც გადასვლა ვერ მოახერხა, ნადირი კი მას სწორედ მეორე ნაპირზე ეგულება; აი იგი სჭრის ხეს და ღელეზე გადებას ცდილობს, რათა მეორე ნაპირზე გადავიდეს. მას გარკვეული მოთხოვნილება აქვს, რომელიც ამჟამად აქტუალურია მასში: იგი მეორე ნაპირზე უნდა გადავიდეს და ესაა, რომ მას ამ გარკვეული სახით ამოქმედებს. მას სრულიად არა აქვს მიზნად, უკანვე ამავე გზით დაბრუნდეს ანდა სხვა ღროს როდისმე ეს იმპროვიზირებული ხიდი გამოიყენოს. გასდო. ხიდი, გადავიდა წყლის მეორე ნაპირზე: მორჩა და გათავდა. წამიერიდან მის მიერ გადებული ხიდი მისთვის, როგორც ხიდი, აღარ არსებობს. მას ყოველი აზრი და ღირებულება დაეკარგა: მან თავისი როლი შეასრულა და ამით მისი აზრიანი არსებობის, ვადაც დასრულდა. არავინ იტყვის, რომ ამ შემთხვევაში აღნიშნული სუბიექტი ნამდვილად შრომის აქტს ეწეოდა. ალბათ ყველა დამეთანხმება, თუ ვიტყვით, რომ აქ თვითმომსახურების აქტთან უფრო გვაქვს საქმე, ვიდრე შრომის აქტთან.

მაგრამ მდგომარეობა იმწამსვე შეიცვლება, თუ ვიგულისხმებთ, რომ აღნიშნული სუბიექტი მარტო თავისი აქტუალური მოთხოვნის იმპულსით როდი ხელმძღვანელობდა, არამედ იმ განზრახვით, რომ ისეთი რამ აეგო, რაც მუდამ ყოველთვის, ყოველ შემთხვევაში, არა მარტო მონაცემ მომენტში გარკვეული ღირებულების მატარებელი იქნებოდა: ამ შემთხვევაში წყალზე გადებული ხე

სუბიექტის აქტუალური მოთხოვნების ხლართს. მთელი მონაცემი სიტუაციის კონკრეტულობას, გამოეყოფოდა და გარკვეული იდენის. გარკვეული ცნების — ხ ი დ ის — რეალიზაციად იქნებოდა ნაგულისხმევი. წყალზე გადებული ხე, ამიერიდან ხიდი. ამ შემთხვევაში. ასე ვთქვათ, ზესუბიექტურისა და ზედროული ღირებულების მატარებლად გადაიქცეოდა. ჩვენს წინაშე სუბიექტის ძალთა ამოქმედება აქტუალურ მოთხოვნების დაკმაყოფილების შიშველი იმპულსით როდი იქნებოდა გამოწვეული. არამედ **ობიექტური ღირებულების მქონე ნაწარმოების შექმნის განზრახვით.**)

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

მაშასადამე, შრომითი ქცევისათვის ისაა დამახასიათებელი, რომ პრინციპულად იგი სუბიექტის აქტუალური მოთხოვნების იმპულსის გარეშე მიმდინარეობს და, ყოველ შემთხვევაში. მის პროცესში შექმნილი ღირებულება ამ მოთხოვნების კონკრეტი განსაზღვრულობის ფარგლებს შორდება: **შრომაობიექტური აზრის, ობიექტური მნიშვნელობის პროდუქტს ქმნის.** მაშასადამე, იგი მხოლოდ ისეთი არსისათვის არის შესაძლებელი, რომელსაც ამ ობიექტური ღირებულების იდეა აქვს, რომელსაც კონკრეტი მოცემულობის ფარგლების გადაბიჯება შეუძლია და მასში ნაგულისხმევი აზრის წვდომის ძალა შესწევს — მოვლედ, ისეთი არსისათვის, რომელსაც ცნებებით აზროვნების უნარი შესწევს.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ მარტოდმარტო ობიექტის, ე. ი. „ზესუბიექტურის“ და „ზედროული“ ღირებულების მქონე ნაწარმოების შექმნის განზრახვა ყოველთვის მხოლოდ შრომითი ქცევის დამახასიათებელ ნიშანს წარმოადგენს. ჩვენ ქვემოთ გვექნება საუბარი ქცევის ისეთ ფორმებზეც, რომელთათვისაც შრომის სახელწოდება სრულიად შეუფერებლად უნდა ჩაითვალოს, მაგრამ ჩვენ ვნახავთ, რომ ამ ნიშნით ისინი არიან აღბეჭდილნი. არა! შრომისათვის ისიცაა დამახასიათებელი, რომ იგი ყოველთვის რაიმე მოთხოვნისათვის არის დაკავშირებული. რამდენადაც მის პროცესში შექმნილი ღირებულება ყოველთვის ამ მოთხოვნის დასაკმაყოფილებლად არის განზრახული. განსხვავება ამ მხრივ მოხმარების მოვლის და მომსახურების ქცევის ფორმათაგან მხოლოდ და განსაკუთრებით იმაში მდგომარეობს, რომ ყოველთვის აი ეს გარკვეული, კონკრეტი ამჟამად აქტუალური მოთხოვნისაა წარმოადგენს ქცევის იმპულსს, მაშინ როდესაც იქ,

შრომის შემთხვევაში, ასეთ როლს მოთხოვნილების იდეა, ცნება ასრულებს. ამ აზრით შეიძლება გვეთქვას, რომ მოხმარების, მოვლისა და მომსახურების აქტები მუდამ კონკრეტულის, მუდამ ინდივიდუალურად განსაზღვრული მოთხოვნილების ბაღეში ჩართულ აქტებს წარმოადგენენ, მაშინ როდესაც შრომა უფრო განყენებულს, ინდივიდუალურად განსაზღვრული მოთხოვნილების ხლართიდან განთავისუფლებულ აქტებს შეიცავს.

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

აქედან თავისთავად გამომდინარეობს, რომ შრომა სოციალური გარემოს და სოციალური გამოცდილების არსებობასა და თანამონაწილეობას გულისხმობს, იმიტომ რომ ობიექტური ღირებულების იდეა: ცნებითი აზროვნება და ნებელობა — ყოველივე ეს მხოლოდ სოციალური პირობების ნიადაგზე აღმოცენებული აქტივობის ფორმებს წარმოადგენს: რობინზონი თავის განმარტოებულ კუნძულზე, მოკლებული სოციალურ გარემოს, მხოლოდ ნაწილობრივ შეიძლება მშრომელ არსებათ ჩაითვალოს, რამდენადაც იგი მაინც მოაზროვნე, მნებელი და სოციალური გამოცდილებით აღჭურვილი ადამიანი იყო.

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

მაგრამ ესეც არ იყოს, ბუდეს ცხოველისათვის მხოლოდ გარკვეული ინდივიდუალური მოთხოვნილებისა და გარკვეული დროის

ფარგლებში აქვს ღირებულება — ამ დროისა და ინდივიდუალური მოთხოვნების კონტექსტში აქვს აზრი და მნიშვნელობა: თავისი ბუდის აგებისას იგი მარტო ამჟამად აქტუალური მოთხოვნების რეპრეზენტაციით ხელმძღვანელობს და არა თავისი მოთხოვნების იდეით, არა იმიტომ, რომ ბუდე მას მომავალშიც დასჭირდება, ანდა სხვას, რადგანაც ასეთივე მოთხოვნა არა მარტო მას. არამედ სხვასაც, მის მსგავს ცხოველებსაც აქვთ. მას საზოგადოდ არა აქვს იდეა არც მოთხოვნების, არც სხვისი და არც დროის: იგი პრაქტიკულ სინამდვილეში ცხოვრობს, და ეს უკანასკნელი მხოლოდ იმდენად არსებობს მისთვის, რამდენადაც მის აქტუალურ მოთხოვნებსთან არის დაკავშირებული; ობიექტური სინამდვილე, როგორც ობიექტური ღირებულება, მან არ იცის ამიტომ საკვირველი არაა, რომ მას არც წარსულის წარმოდგენა აქვს და არც. განსაკუთრებით, მომავლის. ვასაგებია, რომ ამ პირობებში ბუდე მისთვის მხოლოდ აქტუალური მოთხოვნების კონტექსტში შედის და მის გარეშე იგი ისევე ნეიტრალურია, ისევე არარეალურია, როგორც ყველაფერი მის ირგვლივ ამ ფართო სინამდვილეში. რაც კი მისი მოთხოვნების დაკმაყოფილების პროცესში არ მონაწილეობს, რაც ინაქტიურია მისთვის პრაქტიკულად.

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

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

▼ მაგრამ ყველაფერი ეს პირველ რიგში ფიზიკური შრომის ცნებას ეხება. ბუნებრივად იზადება საკითხი: ნუთუ ნამდვილ შრომად მხოლოდ ფიზიკური შრომა უნდა ჩაითვალოს? ნუთუ ე. წ. გონებრივი შრომა ქცევის განსაკუთრებულ ფორმას წარმოადგენს? რო-

დესაც სუბიექტი ფიზიკურ შრომას აწარმოებს. მას არაერთხელ უხდება გონებრივ ოპერაციებსაც მიმართოს: აზროვნების მტკიცე მონაწილეობის გარეშე ნამდვილი, წარბოებითი, ადამიანური შრომის აქტები წარმოუდგენელი იქნებოდა; უამისოდ მას შრომად არავინ ჩათვლიდა. მისთვის რომ ფიზიკური შრომა ნაყოფიერად მიმდინარეობდეს. მასალის თავისებურების, იარაღის მოქმედების, ტექნიკური ხერხების გონებრივად გათვალისწინებაა აუცილებელი. სუბიექტის წინაშე საკითხთა მთელი რიგი დგება, რომელიც პირველ რიგში მისი გონებრივი ძალების ამოქმედებას მოითხოვს. მაგრამ მთელი ეს მისი შემეცნებითი აქტივობა ფიზიკური შრომის კონტექსტშია ჩაქსოვილი და ამ მიზეზის გამო ნივთიერი პროდუქტის შექმნის განწყობის ნიადაგზეა ორგანიზებული. ამის შედეგი ისაა, რომ მთელი ეს აქტივობა—გონებრივი და ფიზიკური—ფიზიკური შრომის აქტივობად განიცდება.

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

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

მაგრამ აქვს თუ არა ადგილი აქაც წარმოების შექმნის განზრახვას, როგორც ეს შრომითი ქცევისათვისაა დამახასიათებელი? აქტუალურ ინტერესს, რომელსაც გონებრივი აქტივობის პროცესი ემსახურება, თვითონ აქტივობა, როგორც პროცესი, როდღი აკმაყოფილებს — ამიტომ იყო, რომ იგი ქცევის ექსტეროგენურ ფორმად

ჩავთვალეთ. არა, ამ ინტერესს, ამ მოთხოვნილებას მხოლოდ ის შედეგი ესაჭიროება, რომელსაც ინტელექტუალური აქტივობის პროცესი აღწევს.

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

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

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

* როდესაც საკითხი რაიმე მასალის ტრანსპორტს ეხება, რომლისგანაც მწარმოებელი რასმე აკეთებს, მაშინ ტრანსპორტი წარმოების მონაწილედ შეიძლება ჩაითვალოს: მაშინ ისიც ქმნის ასე თუ ისე ნაწარმოებს. მაგრამ ტრანსპორტის ცნებაში, რა თქმა უნდა, სრულიად არ იგულისხმება. რომ იგი მხოლოდ მასალას ეხებოდეს.

არსებობს არა მარტო საბარგო, არამედ სამგზავრო მატარებელი ან მანქანები, და ბარგიც შეიძლება არა მარტო მასალა იყოს, არამედ სრულიად მზამზარეული პროდუქტებიც. მაშასადამე, ტრანსპორტი არსებითად წარმოების უშუალო მონაწილე არაა. თუმცა შეიძლება შემთხვევით წარმოებაშიც თვალსაჩინო მონაწილეობას ღებულობდეს.

მაშ რაა ტრანსპორტი?

ტრანსპორტის ჩანასახს ცხოველთა სამყაროშიც ვხვდებით: როდესაც, ვთქვათ, ქორი წიწილას იტაცებს, იგი იქვე როდი გლეჯს და სჭამს მას, არამედ სადმე მიფარებულ ალავას გადააქვს და იქ შეექცევა. როდესაც მგელი ცხვარს იტაცებს, ისიც ასევე იქცევა. ანდა კიდევ უფრო მარტივი მაგალითი, ოღონდ ადამიანთა ცხოვრებიდან: როდესაც პურს ვტეხ და პირისაქენ მიმაქვს, ესეც ტრანსპორტის ელემენტარულ ჩანასახად უნდა ჩაითვალოს. უეჭველია, ამ უკანასკნელ შემთხვევაში მაინც შრომის შესახებ ვერ ვილაპარაკებთ. სამაგიეროდ ჩვენ ვიცით, რომ იგი ქცევის აქტების იმ ჯგუფს ეკუთვნის, რომელსაც ჩვენ ზემოთ მომსახურება ვუწოდებთ.

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

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

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

მაგრამ ცხოვრების გართულების კვალობაზე მოვლის აქტებიც პოულობენ დამოუკიდებლობას: ისინი თავის თავად ღირებულე ბად იქცევიან, თითქოს პიროვნებას, რომლის მოვლის აქტებსაც ისინი წარმოადგენენ, თვითონ როგორც ასეთს, მაინც და მაინც მნიშვნელობა არ ჰქონდეს: გარკვეული პიროვნების ადგილას ადამიანის იდეა იჭერს, ადამიანის საზოგადოდ, ვინც უნდა იყოს იგა, სულერთია; და შესაძლებელი ხდება მოვლის ქცევა ცალკე პროფესიადაც გადაიქცეს. დღეს მართლაც არსებობს ასეთი პროფესიონალი—მაგ., მცურავი, რომელიც, დაქირავებული, დანიშნულ ადგილას დგას და საჭიროებისადა მიხედვით მზადაა წყალში ჩაეშვას და გაუფრთხილებელი მობანავე დახრჩობას გადაარჩინოს.

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

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

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

რამ გადავავლოთ ახლა თვალი ქცევის იმ ზოგად კატეგორიას, რომელიც ექსტეროგენურის სახელწოდებით იქნა ჩვენ მიერ გამოყოფილი, დავინახავთ, რომ იგი ორ ძირითად განსხვავებულს, თავთავის არეში დომინანტურ ქცევის ფორმას შეიცავს, რომლის ირგვლივ რამდენიმე განსხვავებული, მაგრამ დამოკიდებული ქცევის ფორმა იყრის თავს. როგორც დავრწმუნდით, პირველი არის მოხმარება, ხოლო მეორე შრომა. პირველის გვერდით უნდა მოთავსებულ იქნას მოვლა და მომსახურება (თავისი თავისა და სხვისი), ხოლო მეორის გვერდით — გონებრივი შრომა და საქმე.¹

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

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

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

ამ რამდენიმე ხნის წინათ მე შემთხვევა მქონდა თამაშის ერთგვარი თეორიული კონცეფცია გამომექვეყნებინა, რომლის მიხედვითაც იგი, თამაშში, ადამიანის ინტროგენური ქცევის ფორმათა შორის უნდა მოთავსდეს. ძველადძველი საკითხი, თუ რატომ თამა-

შობს ბავშვი და რატომ თამაშობს სწორედ ისე, როგორც თამაშობს, თავის საბოლოო გადაწყვეტას ფუნქციონალური ტენდენციის ცნების ნიადაგზე პოულობს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ თამაშის პროცესში ბავშვის შინაგანი ძალები რაიმე შინაარსეული მოთხოვნილების აქტუალური ზეგავლენით როდი აღიძვრიან სამოქმედოდ, არამედ საკუთარი შინაგანი იმპულსით. საგანს, რომლის გარეშეც არავითარი აქტივობა არ შეიძლება, აქ გარეგანი მოთხოვნილებიდან მომდინარე წარმოშობა როდი აქვს, არამედ შინაგანი, თვითონ სამოქმედოდ განწყობილ ძალთა ვითარებიდან გამომდინარე. მაშასადამე, თამაში არა ექსტეროგენური, არამედ უფრო ინტროგენური ქცევის ფორმად უნდა ჩაითვალოს, რამდენადაც თამაში ადამიანის ყველა ძალისა და მათი მემკვიდრეობით განმტკიცებული კომპლექსების სპონტანური ამოქმედების ფორმას წარმოადგენს, იგი, უეჭველია. ქცევის ყველაზე უფრო გენერალურ სახეს უნდა შეადგენდეს. მასში არა მარტო ძალთა ის კომპლექსები იწყებენ მოქმედებას, რომელნიც მხოლოდ ერთს რომელსამე ქცევის ფორმაში ჩამოყალიბდნენ, არამედ ყველა დანარჩენი ქცევის ფორმების შესატყვისი ინტერფუნქციონალური კომპლექსები: თამაშის სახით შესაძლებელია ადამიანის ქცევის ყველა ზემოთ აღნიშნულმა ფორმამ იჩინოს თავი — შეიძლება მოხმარების, მოვლის, მომსახურების, შრომისა და საქმის ყველა შესაძლო ფორმა თამაშის საგნად იქნას დასახული. ზერელე დამკვირვებელმაც იცის, რომ ბავშვის თამაშში ადამიანის აქტივობის ყველა შესაძლო ფორმა გვხვდება. მაგრამ აქ მათ არა შესატყვისი მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების აუცილებლობა იწვევს, არამედ ბავშვში გარკვეულ ძალთა კომპლექსების ფაქტიური მოცემულობა და მათი ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსები. ამიტომ, რომ თამაშს ეგოდენ დიდი თბიექტური აზრი აქვს: ამიტომ, რომ იგი, გროსის არ იყოს, ცხოვრების ნამდვილი „მოსამზადებელი სკოლაა“.

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

დის ცხოვრებაშიც იჩენს თავს, უეჭველია, ბავშვობის დროის რუდი-
მენტის გამოცოცხლებასთან გვაქვს საქმე.¹

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ზრდადასრულებულ ადამიანს
მხოლოდ ექსტეროგენური შინაარსის ქცევის აქტები ახასიათებდეს.
არა! მის აქტივობას ფენქციონალური ტენდენციაც ხშირად უღვევს
საფუძვლად. სხვანაირად არც შეიძლებოდა ყოფილიყო, მოთხოვ-
ნილების დაკმაყოფილების მიზნით აღძრული აქტივობის შემთხვევე-
ბი შეუძლებელია ყოველმხრივ აკმაყოფილებდეს მისი აქტივობის
მოთხოვნილებას. პირიქით, არის შემთხვევები, რომ, ყოველდღიურ
მოთხოვნილებათა იძულებით, ადამიანის ძალებს საკმაოდ ხან-
გრძლივად მხოლოდ ნაწილობრივი და მხოლოდ ცალმხრივი მოქმე-
დება უხდება. ამ პირობებში, სანამ ადამიანს სხვა ძალებიც შერჩე-
ნია, იგი, უეჭველია, ამ უკანასკნელთა ამოქმედების იმპულსს იგრძ-
ნობს, და მათი შესატყვისი საგნის შექმნა და გამოძებნა, ე. ი. ამ
ძალების ამოქმედება მისთვის აუცილებელი გახდება. მაშასადამე,
უეჭველია, ინტროგენური ქცევის ფორმები ზრდადასრულებულ
ადამიანსაც უნდა ჰქონდეს: უიმისოდ — მარტო ექსტეროგენური
აქტივობის ამარა — ადამიანის ძალთა განვითარება ალბათ უფრო
ცალმხრივად წარიმართებოდა: „ძალთა თავისუფალი თამაში“ აბ-
სოლუტურად აუცილებელია ადამიანისათვის.

მაგრამ თუ თამაშის სახით არა, მაშინ რა სახით გვეძლევა
ზრდადასრულებული ადამიანის ცხოვრებაში ეს „თავისუფალი ძალ-
თა თამაში“? რა და რა ინტროგენური ქცევის ფორმა გვხვდება
ზრდადასრულებულის ცხოვრების მიზდინარეობაში? ✕.

უეჭველია, ყველა ეს ქცევის ფორმა ადამიანის ცხოვრების იმ
მომენტებში უნდა ვეძიოთ, როდესაც იგი თავისუფალია თავის
სერიოზულ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისათვის ზრუნვისაგან,
როდესაც იგი, ასე ვთქვათ, მოცლილია. უდავოა, რომ მისი მოც-
ლილობის მთელ დროს მარტო ძილი არ ავსებს: ხშირად იგი ფხიზე-
ლია და, თუმცა ყოველდღიური საზრუნავისაგან თავისუფალია,
მინც რასმე „აკეთებს“ მაგრამ, სახელდობრ, რას? ²

/ უფრო ხშირად იგი ერთობა. გართობა მცონარობა რო-
დია: იგი, უეჭველად, ერთ-ერთი ფორმაა ქცევისა. ხშირად მას და
თამაშს ურთიერთისაგან არ არჩევენ, ხოლმე; და მართლაც, არის
შემთხვევა, რომ ადამიანი თამაშში ერთობა. მაგრამ განა ეს იმას
ნიშნავს, რომ სხვაგვარად გართობა მას არ შეუძლია და თამაში და
გართობა ურთიერთს ფარავს? შეიძლება ადამიანი იმითაც ერთობო-
დეს, რომ, ვთქვათ, რასმე კითხულობდეს, თეატრში, კონცერტზე ან
კინოში იყოს, მღეროდეს ან ცეკვავდეს, ან კიდევ სეირნობდეს, ან
თავის ნაცნობთან და მეგობართან ბაასობდეს, ან ჭადრაკს თა-

მაშობდეს. უდავოა, მარტო თამაში როდი იძლევა გართობას: გართობა მეტია, ვიდრე თამაში. მაგრამ თამაშიც არ არის მარტო ვართობა: იგიც მეტია, ვიდრე გართობა. როგორ უნდა გვესმოდეს გართობა და არის თუ არა იგი ქცევის მართლაც თავისებური ფორმა?

უკვე ის ყველასათვის ცნობილი ფაქტი, რომ თამაშის ერთ-ერთ ეფექტს გართობაც წარმოადგენს, იმაზე მიგვითითებს, რომ რაღაც საერთო მათ შორის უთუოდ უნდა იყოს. თამაში, როგორც ვიცი, ადამიანის ძალთა სპონტანური, თავისუფალი მოქმედებაა. არც გართობაა პასიური მდგომარეობა: იგიც ერთგვარი აქტივობაა, მაგრამ, უეჭველია, არა იძულებითი, არა ყოველდღიურ მოთხოვნილებათა იმპულსით გამოწვეული, არამედ სრულიად თავისუფალი და ნებაყოფლობითი აქტივობა. მაშასადამე, იგი არა ექსტროგენურის, არამედ ინტროგენური ქცევის ერთ-ერთ ფორმას წარმოადგენს: როგორც თამაშის, მისი წარმართველი იმპულსიც ფუნქციონალური ტენდენციიდან უნდა მომდინარეობდეს.

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

ასე არ იქნებოდა: იქ ყოველთვის „ვითომ სიმღერა, ვითომ ცეკვა, ან ვითომ მუსაიფი“ გვექნებოდა.

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

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

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

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

აქედან გასაგები ხდება, რომ ადამიანი ხშირად მიმართავს მოძრაობებს, რომელთაც სრულიად არა, აქვთ განსახორციელებელი რაიმე გარედან მიცემული მიზანი: აქ მოძრაობა თითქოს თვითონვე მოძრაობისათვის წარმოებდეს და არა სხვა რაიმესათვის. ამ ფაქტში მოძრაობის ფუნქციის თვითგანმტკიცების იმპულსთან გვაქვს საქმე. მაგრამ მოძრაობის თვითგანმტკიცება მის განვითარებასაც ნიშნავს, და გასაგებია, რომ ადამიანი, როგორც ცნობიერების მქონე არსება, შეგნებულად ხვდებოდეს თავისი ნოტორული აპარატის ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსს და საგანგებო პირობებს უქმნიდეს მის გამოსავლენად, მის ასამოქმედებლად: თვით უქმნიდეს შესატყვის გარე პირობებს, საგანს. ი. ვისი შინაგანი ძალების ტენდენციას. როდესაც ადამიანი თავისუფალია თავისი ყოველდღა-

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

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

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

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

შ. ბიულერი, სტატა შორის, სპორტს თამაშის განვითარების ერთ-ერთ საფეხურად სთვლის. ჩვენ ვხედავთ, რომ ეს ასე არ

არის. მართალია, სპორტის დასაწყისი ელემენტები ადრეული ბავშვობის ხანაშიც მოიპოვება. მაგრამ მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ, რომ მკვეთრად ჩამოყალიბებული ქცევის ფორმები პატარა ბავშვს საზოგადოდ არა აქვს და ისე, როგორც ყველაფერი, ქცევის ფორმებიც განვითარების პროცესში ისახებიან, იზრდებიან და დიფერენცირდებიან. ამიტომ, ცხადია, მკვეთრი გამოყოფა სპორტისა პატარა ბავშვის სხვა ქცევის ფორმათაგან ძნელია. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, მაინც შესაძლებელია აღმოჩენილ იქნას ბავშვის ქცევის ინვენტარში ზოგიერთი აქტი, რომელიც სწორედ სპორტის (და არა, მაგ., თამაშის) ჩანასახად უნდა ჩაითვალოს.

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

რაშია ეს განსხვავება და რამდენად დასაბუთებულია იგი?

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

რით აღჭურვილი პროდუქტის შექმნის შესაძლებლობას უზრუნველყოფენ.

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

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

ხელოვნება არა ობიექტურად მოცემული საგნების შესატყვისი გამოხატულების მიზანს ემსახურება, არამედ თვითონ ხელოვანის ინტიმურ განწყობათა გამოხატვის მიზანს: ხელოვნება შინაგანის განსახიერების ფორმაა და ამიტომ იგი სინამდვილის ფოტოგრაფიულ რეპროდუქციას როდი იძლევა, არამედ სინამდვილის ახალ ფორმებს ქმნის, როგორც ხელოვანის პიროვნების განწყობათა ობიექტივაციას. მაგრამ თუ ხელოვნური ნაწარმოები შემოქმედის ინტიმურ განცდათა ობიექტივაციაა, მაშინ იგი არსებული სინამდვილის განდიდრებაა; ახალი სინამდვილის შემოქმედებაა.

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

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

მიუხედავად ამისა, ხელოვნური შემოქმედება მაინც სპეციფიკურად განსხვავდება ყველა დანარჩენი ინტროგენური ქცევის ფორმებისაგან. პროდუქტს, ნაწარმოებს იქ გაცილებით მეტი როლი აქვს მთელი ქცევის მიმდინარეობისა და ხასიათისათვის. ვიდრე სხვა შემთხვევაში. რამდენად ჰპოულობს აქ ფუნქციონალური ტენდენცია დაკმაყოფილებას, ეს საბოლოოდ იმაზეა დამოკიდებული, თუ როგორი გამოვა შემოქმედების პროდუქტი: თუ რამდენად დამაკმაყოფილებელია სუბიექტისათვის შემოქმედების პროცესუალური მხარე, ეს საბოლოოდ იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად ადეკვატურ განსახიერებას წარმოადგენს მისი შინა განცდებისას ხელოვნური ნაწარმოები. ამ უკანასკნელის იდეა არა მარტო ყოველ წამს განსაზღვრავს შემოქმედებითს პროცესს, არამედ დამთავრებისა და დასრულებისაკენაც მოუწოდებს მას. ხელო-

ვნური შემოქმედების პროცესს ეკარგება ღირებულება, თუ იგი მანამ წყდება, სანამ ხელოვნური ნაწარმოები დასრულდებოდეს, თამაშში ეს ასე არ არის: აქ პროცესის ყოველ მონაკვეთს თავისი დამოუკიდებელი ღირებულება აქვს და ამიტონაა, რომ პრინციპულად და ფაქტიურადაც შესაძლებელია, იგი ყოველ წამს შესწყდეს. ასეა გართობა და არსებითად ასევეა სპორტიც. აქ, რა თქმა უნდა, რაიმე წარმოების შექმნაზე ლაპარაკიც კი ზედმეტია; სამაგიეროდ მთავარი აქ წარმატებაა, რომელიც დასრულებული სპორტის შემთხვევაში რეკორდის სახელწოდებით აღინიშნება; არსებითად. იგი ნაწარმოების როლს ასრულებს. მაგრამ განსხვავება ისაა, რომ წარმატება თვითონ აქტის, თვითონ ფუნქციის ნიშანია, და არა შედეგი, რომელსაც ფუნქციის ამოქმედების პროდუქტად ვლებულობთ. ამიტომ სპორტსაც არსებითად წმინდა პროცესუალური ხასიათი აქვს. ხელოვნური შემოქმედება, ამისდა მიხედვით, შრომის პროცესთან უფრო ახლო დგას. მიუხედავად ამისა, როგორც ზემოთაც დავრწმუნდით, იგი მაინც პროცესუალური ქცევის ფორმად უნდა ჩაითვალოს.

ხელოვნური შემოქმედების თეორიათა შორის ცნობილია შილერისა და გროსის თეორია, რომლის მიხედვით ხელოვნება თამაშიდან უნდა გამომდინარეობდეს. რამდენადაც ორივე — ხელოვნური შემოქმედებაც და თამაშიც — არარეალიზებულ განწყობათა და ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე აღმოცენებული ქცევის ფორმებს წარმოადგენენ, ამ თეორიას საღი მოსახრება უდევს საფუძვლად. მაგრამ რამდენადაც ერთიცა და მეორეც სპეციფიკურად განსხვავებულ ქცევის პროცესებს შეადგენენ. მათ შორის საერთო მეტი არაფერი უნდა იყოს. ზემოთ უკვე გვქონდა შემთხვევა, თამაში და ხელოვნური შემოქმედება ურთიერთისათვის დაგვეპირისპირებია. იქ ჩვენ დავინახავთ, რომ ქცევის ეს ფორმები მართლაც სპეციფიკურად განსხვავდებიან ურთიერთისაგან. ეს ღებულება რომ განსაკუთრებით ნათელი გახდეს, მივმართოთ ასეთ მაგალითს: ვთქვათ ბავშვები „ომობანას“ თამაშობენ. ვთქვათ ახლა, მაგალითად, სცენაზე ომის წარმოდგენას ცდილობენ. ერთნაირი იქნება ქცევა ორივე შემთხვევაში თუ არა? უეჭველია, არსებითად განსხვავებული. პირველ შემთხვევაში თამაში თავისუფლად მიმდინარეობს, თითოეული მონაწილე განსაზღვრულს, მაგრამ საკმაოდ ფართო ფარგლებში, ისე იქცევა, როგორც მას მოეხსიანება. მას შეუძლია თავი დაანებოს თამაშს, როცა სურს: ამით მის თამაშს მნიშვნელობა და აზრი არ დაეკარგება და არც დააკლებს. ხოლო, როდესაც სცენაზე ომის წარმოდგენაში ღებულობს მონაწილეობას, მისი ქცევა თავისუფლებას ჰკარგავს, იგი მძაფრად

განისაზღვრება ომის მაქსიმალური ადეკვატობით განსახიერების განსაზღვრით. თუ წარმოდგენაში მონაწილეობის მიღება უნდა, მას არ შეუძლია თავის სურვილზე შეწყვიტოს „თამაში“, წინააღმდეგ შემთხვევაში წარმოდგენა, დრამატიული ხელოვნური ნაწარმოების ნაცვლად, უბრალო თამაშად გადაიქცევა. ომის ადეკვატური წარმოდგენის, მისი შესატყვისის განსახიერების ტენდენცია თავიდან ბოლომდე განსაზღვრულს, იძულებულს ფორმებს აძლევს ქცევას, მაშინ როდესაც ჩვეულებრივი „ომობანას“ შემთხვევაში თამაშის თითოეული მომენტი თავისთავადაც დამოუკიდებელ ღირებულებას წარმოადგენს, არც არსებითად განსაზღვრავს მთლიანს და არც არსებითად განისაზღვრება მით. ეს მაგალითი ნათლად გვიჩვენებს, რომ ფსიქოლოგიურად „წარმოდგენა“ ან ხელოვნური შემოქმედება და თამაში არსებითად განსხვავდებიან ურთიერთისაგან; მიუხედავად იმისა, რომ ორივე შემთხვევაში თვით მოქმედება ან თვით აქტივობაა, რაც მონაწილეთა ინტერესის ცენტრში დგას, თამაშის დროს ეს აქტივობა ფსიქოლოგიურად ყოველს მონაცემს მომენტში დამოუკიდებელია, ხოლო ხელოვნური შემოქმედებისას იგი მთელშია განუყრელად ჩაქსოვილი და მისგანაა თავიდან ბოლომდე განსაზღვრული. იქ ქცევის ცალკე აქტები თვითონ წარმოადგენენ თავისთავად ღირებულებას, აქ ისინი მხოლოდ საშუალებას წარმოადგენენ, რომელნიც მთელის განსახიერების იდეას ემსახურებიან. მიუხედავად ამისა, სუბიექტი აქ ამ ქცევის აქტებს იმიტომ კი არ მიმართავს, რომ მათი შედეგი აინტერესებს, არამედ იმიტომ, რომ თვითონ ამ მთელით განსაზღვრული აქტების შესრულების იმპულსს გრძნობს.

რა უნდა ითქვას, ესთეტიური ტკბობის შესახებ? უეჭველია, ადამიანი ხშირად თავისებურ მოთხოვნილებას გრძნობს, რომლის დაკმაყოფილებაც ხელოვნური შემოქმედების ნაწარმოებთა ან ბუნებაში მოცემული მშვენიერების განცდის საშუალებით შეიძლება. ესთეტიური ტკბობა სწორედ ის მდგომარეობაა, როდესაც სუბიექტი ამ თავის მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს. ისე, როგორც სხვა ჩვეულებრივი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შემთხვევაში. აქაც აქტთა ორი კატეგორია უნდა გავარჩიოთ. პირველი — თვით მოთხოვნილების დაკმაყოფილების აქტები (ესთეტიური ტკბობის შემთხვევაში — ხელოვნური ნაწარმოების ჰერეტიკა) — და მეორე — აქტთა კომპლექსი, რომელიც ამ აქტების რეალიზაციის შესაძლებლობის პირობებს ქმნიან (ესთეტიური ტკბობის შემთხვევაში — თეატრის ბილეთის შეძენა, თეატრში წასვლა, ადგილის მოძებნა და სხვ.) აქედან ნათელი ხდება, რომ ესთეტიური ტკბობა ქცევის იმ ფორმას ეკუთვნის, რომელიც ზემოთ მოხსენიების სახელწოდებით

იყო აღნიშნული. მაგრამ საკმარისია, ჩაუკვირდეთ ესთეტიკა ტკბობის არსებას, რათა დავრწმუნდეთ, რომ იგი მაინც საკმაოდ განსხვავდება მოხმარების ჩვეულებრივი აქტებისაგან. ავიღოთ, სანიმუშოდ, ჭამის აქტი. სუბიექტს კვების მოთხოვნილება აქვს: მის ორგანიზმს გარკვეული ნივთიერება (საკვები) ესაჭიროება. მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ამ ნივთიერების ორგანიზმში გადაყვანა და მისი ასიმილაცია იწვევს. რაც შეეხება თვით აქტებს, რომელნიც ამისათვის არიან აუცილებელი (მოკბეჩა, ლეჭვა და სხვ.), თვით ეს აქტები თავისთავად მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაში პირდაპირ მონაწილეობას არ ღებულობენ; მშიერი ორგანიზმის მოთხოვნილების დაკმაყოფილება ამ აქტების გარეშეც შეიძლება: პირდაპირ რომ მივაწოდოთ ორგანიზმს, ჭამის აქტების მონაწილეობის გარეშე, საკვები ნივთიერება, მისი მოთხოვნილება მაინც დაკმაყოფილებული იქნება: ცნობილია, რომ ხელოვნური კვების საშუალებით დიდი ხნით შეიძლება შევუნარჩუნოთ სიცოცხლე ორგანიზმს.

ესთეტიკი ტკბობის შემთხვევაში ანალოგიურ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე თუ არა? ისე, როგორც ჩვეულებრივ, აქაც გარკვეული საგანი — ხელოვნური ნაწარმოები — არის საჭირო მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად. მაგრამ საგანი აქ საგრძნობლად განსხვავებულ როლს თამაშობს. მაშინ, როდესაც იქ—მაგ., კვების შემთხვევაში — მხოლოდ და მხოლოდ საგანი იწვევს მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას და არა ის აქტები, რომელნიც ამ საგნის მისაღებად და შესათვისებლად საჭირო, აქ — ესთეტიკი ტკბობის შემთხვევაში — პირიქით, ძირითადი და არსებითი მნიშვნელობა თვით აქტებს აქვთ: მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას თვით საგანი კი არ იწვევს, არამედ იმ აქტების რეალიზაცია, რომელიც საგნის, ხელოვნური ნაწარმოების, ზეგავლენით ხორციელდება, სახელობრ, ესთეტიკი ჰერეტიკა. კვების მოთხოვნილება რომ ჭამის აქტების (კბეჩის, ლეჭვის, ყლაპვის) ამოქმედებაში ყოფილიყო და არა თვით საკვები მასალის ასიმილაციაში, მაშინ ესთეტიკი ტკბობასა და მას შორის არსებითი განსხვავება არ იქნებოდა და, ცხადია, იგი ქცევის ცალკე ფორმად ვერ ჩაითვლებოდა. მაგრამ რაკი ეს ასე არაა, რაკი, პირიქით, ხელოვნურ ნაწარმოებს მხოლოდ იმდენად აქვს ესთეტიკი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის მნიშვნელობა, რამდენადაც სწორედ საჭირო აქტების ამოქმედების შესაძლებლობას იძლევა, იგი არა თუ ჩვეულებრივი მოხმარების ქცევის სახეობად, არამედ საზოგადოდ ექსტეროგენური ქცევის ფორმადაც ვერ ჩაითვლება. მეორე მხრივ, როგორც ჩვენი ანალიზიდან ჩანს, ისიც უდავოა, რომ მოხმარების ქცევასთან მის ნათესა-

ობას ვერავენ უარყოფს. ამისდა მიხედვით, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ თუ ქცევის ინტროგენურ ფორმათა შორის ხელოვნური შემოქმედების სახით შრომის ანალოგს ვხვდებით, ესთეტური ტკბობის სახით იქ მოხმარების ქცევის ანალოგთან გვაქვს საქმე.

ქ ც ე ვ ი ს ფ ო რ მ ე ბ ი

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

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

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

მაგრამ ამოიწურება კი ადამიანის ქცევა მხოლოდ ზემოთ დასტურებული ფორმებით, თუ არის ზოგიერთი შემთხვევა, როდეს-

საც ვერ იტყვის კაცი, თუ რომელს ზემოაღნიშნულ ქცევის ფორმას მიაკუთვნო იგი?

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

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

მნიშვნელობა მხოლოდ იმ ჩვევებსა და ცოდნას აქვს, როქელსაც სწავლის საშუალებით ვღებულობთ.

მაგრამ ვნახოთ, არსებობს თუ არა სწავლის პროდუქტსა და შრომის პროდუქტს შორის იმდენი ანალოგია, რომ აღნიშნული შეხედულების დასაბუთება შეიძლებოდეს, 'როდესაც - შრომასთან გვაქვს საქმე, მხედველობაში ყოველთვის ის გარკვეული პროდუქტი გვაქვს, რომლისთვისაც იძულებული შევიქნებით შრომითი ენერგია დაგვეხარჯა, გარდა ამ პროდუქტის შექმნისა, შრომის ცნება არაერთგვაროვანი სხვა ეფექტის მოცემას არ გულისხმობს. გარკვეულს შრომითს პროცესს ამ გარკვეული ინდივიდუალური პროდუქტის მოცემის მეტი სხვა არაფერი ევალება. ასევეა თუ არა სწავლის შემთხვევაშიც? ვთქვათ, ბავშვს წერას ვასწავლით: მან უკვე ისწავლა ორიოდე ასოს წერა. რა არის ამ შემთხვევაში სწავლის ეფექტი? ნუთუ ამ ორიოდე ასოს წერა? უეჭველია, არა! გარდა იმისა, რომ ბავშვმა ახლა ამ ასოების წერა იცის, მან კიდევ შეიძინა სხვა რამ, რაც მას წინათ არ ჰქონია და შეიძინა სწორედ იმის გამო, რომ მას ამ ასოების წერას ვასწავლიდით: მან შეიძინა უნარი თავისი მცირე კუნთების მუშაობის განსაზღვრულ ფარგლებში აქტიური წარმართვისა; ამიტომ მან ორიოდე ასოს წერის სწავლის შედეგად არა მარტო ამ ასოების წერა იცის, არამედ შეძენილი აქვს შესაძლებლობა. სხვა ასოების უფრო ადვილად შესწავლისაც. და როდესაც მან უკვე რამდენიმე სიტყვის დაწერა ისწავლა, მან არა მარტო ამ სიტყვების დაწერა იცის, არამედ ახლა მას სხვა სიტყვათა დაწერის უნარიც განუვითარდა. ამიტომაც, რომ წერის სწავლისათვის სრულიად არაა საჭირო ყველა იმ სიტყვის წერა ვისწავლოთ, რომლის დაწერის შემთხვევაც შემდგომში ოდესმე მოგვეცემა, წერა-კითხვის მცოდნეს, რა თქმა უნდა, ისეთი სიტყვის დაწერაც შეუძლია. რომლის არა თუ წერა არასდროს არ უსწავლია, არამედ რომლის მსგავსიც კი მას არასოდეს არ გაუგონია.

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

ამიტომაც, რომ სწავლის შემთხვევაში არასდროს არ ვამბობთ, რომ მოსწავლეს ამ სიტყვის თუ იმ სიტყვის წერას ვასწავლით, არამედ საზოგადოდ წერას, რომ მას ამ მაგიდის გაკეთებას ვასწავ-

ლით, არამედ საზოგადოდ მაგიდის გაკეთებას, მაშინ როდესაც შრომის შემთხვევაში საზოგადოდ მაგიდის ან საზოგადოდ რაიმე საგნის გაკეთების შესახებ ლაპარაკი სრული უაზრობა იქნებოდა.

რომ ეს მართლაც ასეა, რომ ამ მხრივ შრომისა და სწავლის შორის მართლაც არსებითი განსხვავება არსებობს, ეს სხვა მოსაზრებიდანაც ნათელი ხდება. საინტერესოა, რომ სწავლის ცნების მოცულობა შეუდარებლად უფრო ფართოა, ვიდრე არა მარტო გონებრივი შრომის, არამედ შრომის ცნებისა საზოგადოდ. რომელი ქცევის ფორმაც უნდა აიღოთ, სულერთია, სწავლა შეიძლება ყველას ეხებოდეს: შეიძლება ადამიანმა სწავლის საგნად მოხმარების აქტებიც გადააქციოს — ყოველ შემთხვევაში ის აქტები, რომლებიც პირობითი რეფლექსის ბუნების არიან, მაგრამ მოხმარების ქცევის კომპლექსში ერთიანდებიან, — შრომის ყველა ფორმა, მოვლისა და მომსახურების, ისე, როგორც გონებრივი შრომისა და საქმიანობის აქტებიც. ერთი სიტყვით, არ არსებობს არც ერთი, ყოველ შემთხვევაში, ექსტეროგენური ქცევის ფორმა, რომ მისი სწავლის საგნად გადააქცევა არ შეიძლებოდეს. არა! მეტიც შეიძლება ითქვას. ყველა ქცევის ფორმა ამა თუ იმ სახით და ამა თუ იმ დონემდე მხოლოდ სწავლის შედეგად ხდება ჩვენს კუთვნილებად. უკვე ეს უქვეელი ფაქტიც საკმარისი უნდა ყოფილიყო, რომ შრომისა და სწავლის იგივეობის აზრი საექვო მაინც გამხდარიყო.

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

მართლაცდა, არასდროს შრომითი პროცესის მიზანს ძალთა განვითარება არ შეადგენს: შრომა მხოლოდ პროდუქტისათვის წარ-

მოებს და არა იმ ძალების განვითარებისათვის, რომელნიც მასში
ლებულობენ მონაწილეობას. მართალია, ობიექტურად შრომითს
პროცესს ადამიანის ძალთა განვითარებაც მოსდევს, მაგრამ ეს მი-
სი, როგორც აქტივობის გარკვეული სახის, აუცილებელი თანმზლე-
ბი მოვლენაა და არა მისი არსი, რომელიც მის სპეციფიკურ ნიშანს
შეადგენს. პირიქით, შრომა თავისი არსებით დამთავრებულს, დას-
რულებულ ძალებს გულისხმობს. მას მათი გამოყენება აინტერე-
სებს და არა მათი განვითარება. და განა თვით განვითარების დო-
ნეც იმით არ გაიზომება, თუ რამდენად არიან ძალები შრომის წარ-
მოებისათვის მომზადებული! პოლიტექნიკური სკოლა იმიტომ კი არ
არის შრომის სკოლა, რომ იგი სწავლას შრომად აქცევს, ან შრომას
სწავლად, არამედ სწორედ იმიტომ, რომ მას შეცდომად მიაჩნია
სკოლის ქარხნად ანდა ქარხნის სკოლად გადაქცევა. პირიქით, მისი
ძირითადი იდეა, ისაა, რომ ადამიანის შრომითი ძალების განვითა-
რებაც საგანგებო ზრუნვას. სწავლას მოითხოვს და ეს ზრუნვა სწო-
რედ ადამიანის ზოგადი განვითარებისათვის ზრუნვასთან უნდა იყოს
განუყოფლად დაკავშირებული, ანდა, უკეთ, მასთან ერთადერთს
მთლიანობაში იქნას გაერთიანებული. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ პო-
ლიტექნიკური შრომის სწავლა არა პროფესიონალურის, არამედ
ზოგადი განათლების სკოლის საქმეა და ეს უკანასკნელი არა ცალ-
მხრივი აღზრდა-განათლების, არამედ პოლიტექნიკური შრომის სკო-
ლა უნდა იყოს.

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

როგორც ცნობილია, ქცევის არცერთი ფორმისათვის არ არის
მოზარდის ძალთა განვითარების ინტენცია ისე სპეციფიკური, რო-
გორც თამაშისათვის. მეორე მხრით, და სწორედ ამ მიზეზის გამო,
როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, თამაში ქცევის გენერალური
ფორმაა. მაგრამ, როგორც დავრწმუნდით, სწორედ ორივე ეს ნი-
შანი ახასიათებს სწავლასაც. აქედან თითქოს თავისთავად უნდა გა-
მომდინარეობდეს დასკვნა, რომ სწავლა და თამაში ქცევის ერთსა
და იმავე ფორმას უნდა წარმოადგენდეს და მართლაც, პედაგოგი-
ური აზროვნების ისტორიაში ამ აზრს არა ერთგზის უჩენია თავი.
ე ა ნ - ე ა კ რ უ ს ო და საზოგადოდ ე. წ. თ ა ვ ი ს უ ფ ა ლ ი ს კ ო -
ლ ი ს მომხრენი საბოლოო ანგარიშში სწორედ სწავლისა და თა-
მაშის იგივეობის იდეას ემყარებოდნენ. რადგანაც რ უ ს ო ს იდეა
ზოგან დღესაც პოულობს მომხრეებს, ხოლო მეორე მხრით, ფარ-
თოდ გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, თამაშსა და სწავ-

ლას შორის საერთო არაფერი არ უნდა იყოს, აუცილებელი ხდება ამ საკითხზე ცოტა ხანს მაინც შევიჩრდეთ.

მთელი ჩვენი მსჯელობა, რომელიც სწავლისა და შრომის ცნებათა ურთიერთობას ეხებოდა, იქით იყო მიმართული, რომ ნათელი გამხდარიყო, თუ რაოდენ განსხვავდება სწავლა შრომისაგან და რაოდენ უახლოვდება იგი თამაშს. თითქმის ყველა ის ძირითადი ნიშანი, რომლებიც სწავლის ცნებას შრომის ცნებისაგან ასხვავებს, სწორედ ის ნიშანი აღმოჩნდა, რომელიც თამაშისათვისაა დამახასიათებელი. განსაკუთრებით გადამწყვეტი მნიშვნელობა კი ერთსა აქვს, სახელდობრ, იმას, რომ სწავლაცა და თამაშიც არსებითად ძალთა განვითარების მიზანს ეყრდნობიან და ემსახურებიან. ვფიქრობთ, რომ ყოველივე ამის შემდეგ ზედმეტად უნდა ჩაითვალოს კვლავ თამაშისა და სწავლის ცნებათა ნათესაობის მტკიცებაზე შეჩერება. პირიქით, აზრთა მთელი მიმდინარეობა აქამდე ისეთი იყო, რომ მკითხველს ბუნებრივად ქცევის ორივე ამ ფორმის იგივეობის აზრი უფრო გაუჩნდებოდა, ვიდრე მათი განსხვავებულობისა. ამიტომ ახლა სწორედ ამ აზრის მართებულობაზე უნდა შევიჩრდეთ: მართლაც იმდენად კგავს სწავლა თამაშს, რომ მათ გაიგივებაზე იფიქროს კაცმა?

თუ სწავლა აქტივობის ფორმაა, რომლის აზრიც შინაგან ძალთა განვითარებაში უნდა ვეძიოთ, ცხადია, რომ აქ არავითარი გარე მოთხოვნილება არ არსებობს, რომ წინასწარ განსაზღვრავდეს იმ საგანს, რომელიც ამ აქტივობისათვისაა აუცილებელი, მაშასადამე, სწავლაც ისეთი ფორმაა აქტივობისა, რომელსაც გარე მოთხოვნილების იმპულსი როდი აღძრავს: ამ როლს, თამაშის მსგავსად, აქაც ფუნქციონალური ტენდენცია უნდა ასრულებდეს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ სწავლაში აქტივობისათვის აუცილებელი საგანი სუბიექტს არა გარედან და იძულებით ეძლევა, არამედ შინაგანად, სამოქმედოდ განწყობილი ძალების შესატყვისად და თავისუფლად. ეს მოსაზრება ერთხელ კიდევ ამტკიცებს იმ აზრს, თითქოს სწავლა და თამაში ერთი და იგივე იყოს, ყოველ შემთხვევაში, სწავლა ქცევის ისეთივე ინტროგენური ფორმა იყოს, როგორც თამაში. ნამდვილად კი ეს ასე არ არის.* სწავლა ყოველთვის გულისხმობს რასაც, რაც ისწავლება: იგი თვით ცნების შინაარსში შეიცავს რაღაც გარეგანის იდეას, რომელიც მოსწავლეს სწორედ გარედან ეძლევა და არა მისი ძალების თავისუფალი იმპულსის ნიადაგზე აიგება. ჩვენ ხომ რაღაცას ვასწავლით მოსწავლეს, ე. ი. ჩვენ განსაზღვრული მიმართულებით ვამოქმედებთ მის ძალებს, ე. ი. ჩვენ ვაძლევეთ საგანს ამ ძალებს და არა იპინი ირჩევენ ან ქმნიან მას თავისუფლად! განვითარების განსაზღვრულ საფეხურზე მოზარდ-

ში, ვთქვათ, მეტყველების ფუნქციები იმდენად მწიფდება, რომ მათი ამოქმედების ტენდენცია ან იმპულსი უჩნდებათ. მაგრამ მეტყველების ფუნქციების ამოქმედება ხომ მეტყველებას ნიშნავს! მეტყველება კი მხოლოდ რომელსამე გარკვეულ ენაზე შეიძლება. მაშასადამე, სრულიად შეუძლებელია, მეტყველების ფუნქციონალური ტენდენცია დაკმაყოფილდეს, თუ მას გარედან არ მივცემთ საგანს, ე. ი. რომელიმე გარკვეული ენის მასალას. სწავლა სწორედ ამ გარედან მიწოდებული საგნის, მასალის ნიადაგზე სამეტყველო ფუნქციითაა ამოქმედებაში მდგომარეობს. ანდა მეორე მაგალითი: ვთქვათ, ბავშვის იმდენად მოუმწიფდა ანგარიშის წარმოების გონებრივი ფუნქციები, რომ მათი ამოქმედების ტენდენციამ იჩინა თავი. თავის თავზე მინდობილი ბავშვი ალბათ იძულებული იქნებოდა ამ 'მემთხვევაში თავისი ფუნქციები ისე ემოქმედებია, რომ მხოლოდ ის საფეხურები გაეელო, რომელიც თავისი ნატურალური განვითარების პროცესში პირველყოფილი ადამიანის არითმეტიკულმა აზროვნებამ გაიარა. ჩვენს სინამდვილეში კი, ჩვენს სკოლაში, მოზარდის არითმეტიკული აზროვნების ფუნქციები ჩვენი კულტურული განვითარების დღევანდელ საფეხურზე, დაუფლებული არითმეტიკული მასალისა და წესების ნიადაგზე იწყებს ფუნქციობას. მაგრამ ამ მასალასა და ამ წესებს მოზარდის ფუნქციები თვითონ, დამოუკიდებლად, როდი ქმნიან, არამედ ყველაფერს ამას ჩვენ, მაშასადამე, გარედან, ვაწვდით მას, და ანგარიშის სწავლაც ამას ეწოდება: ბავშვის არითმეტიკული აზროვნების ფუნქცია ამ გარედან მიწოდებული მასალის ნიადაგზე ვითარდება. ამრიგად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ მართალია, 'სწავლა მოზარდის შინაგანი ძალების ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენას გულისხმობს, მაგრამ ეს გამოვლენა მხოლოდ იმ მასალაზე ხდება, რომელიც გარედან, ჩვენ მიერ ეძლევა მას. სწავლის შემთხვევაში შინაგანი თვითონ როდი პოულობს, ირჩევს, ან ქმნის თავის შესატყვისს, თავისი აქტივაციისათვის აუცილებელ გარეგანს, როგორც ეს თამაშის შემთხვევაში ხდება, არამედ ეს უკანასკნელი მოზარდილის არჩევით განისაზღვრება.' მაშასადამე, განვითარება აქ არა თავისუფლად არჩეულ მასალაზე ხდება, როგორც ამას თამაშის შემთხვევაში აქვს ადგილი. არამედ იმ მასალაზე, რომელიც მოზარდილს მიაჩნია მიზანშეწონილად.

იბადება საკითხი: რატომ ხდება ასე? ნუთუ სწავლა აუცილებელია? ნუთუ არ შეიძლებოდა, რომ მოზარდი თავისი საკუთარი თავისთვის მიგვენდო, მისი განვითარების ბედი სავსებით ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე აღმოცენებული ალღოს ხელმძღვანელობის ქვეშ დაგვეტოვებინა? ამ საკითხის გადაწყვეტა ძნელი

არაა, თუ ფუნქციონალური ტენდენციის ცნებას მართებულად გავიგებთ. ცალკე ფუნქცია მხოლოდ როგორც ჩვენი მეცნიერული ანალიზის საგანი წარმოადგენს რეალობას. კონკრეტ სინამდვილეში იგი მხოლოდ მთლიანში, ე. ი. სხვა ფუნქციებთან ურთიერთ მიმართებაში, ინტერფუნქციონალურ კავშირში არსებობს. ფუნქციონალური ტენდენცია ამ მთლიანის ამოქმედების იმპულსს ნიშნავს; და როდესაც ვლაპარაკობთ, რომ ზოგჯერ ადამიანის აქტივობის ფორმას ფუნქციონალური ტენდენცია უდევს საფუძვლად, ეს შეიძლება მხოლოდ იმ აზრით იქნას გაგებული, რომ ადამიანს, განვითარების განსაზღვრულ საფეხურზე განსაზღვრული ინტერფუნქციონალური კომპლექსების ამოქმედების იმპულსი უჩნდება. ეს კომპლექსები კი ერთხელ და სამუდამოდ განსაზღვრული სახით როდია მოცემული ორგანიზმში. იგი კაცობრიობის განვითარების პროცესში მუშავდება და თითოეული კერძო ადამიანის არსებაში, შესაძლებლობის სახით, მემკვიდრეობით გადადის. მაშასადამე, კაცობრიობის განვითარების ყოველ საფეხურზე ადამიანის შვილს—ამ განვითარების სპეციფიკურობისდა მიხედვით — თავისებური ინტერფუნქციონალური მთლიანი კომპლექსები აქვს, რომელიც მის წინაპრებს ხანგრძლივი განვითარების ნიადაგზე აქვთ მიღებული. მაშასადამე, ეს კომპლექსები კულტურული განვითარების პროდუქტს წარმოადგენენ და მათ ასამოქმედებლად, ცხადია, შესატყვისი მასალა, შესატყვისი საგანია აუცილებელი. მაგ., მარტივი შემთხვევა რომ ავიღოთ: შეუადაროთ პრიმიტივის შვილის არითმეტიკული აზროვნების შესაძლებლობა და თანამედროვე კულტურული ადამიანის შვილის მათემატიკური აზროვნების შესაძლებლობა! შეიძლება თუ არა ითქვას რომ ორსავე ამ შემთხვევაში სავსებით ერთნაირ ინტერფუნქციონალურ შესაძლებლობასთან გვაქვს საქმე? რასაკვირველია, არა, შეიძლება თუ არა, ამისდა მიხედვით, ითქვას, რომ ამ შესაძლებლობათა ასამოქმედებლად სავსებით ერთი და იგივე საგანი, ერთი და იგივე მასალა იყოს საჭირო? რასაკვირველია არა: თუ ფუნქციები განსხვავებულია, ამდენადვე განსხვავებული უნდა იყოს ის საგანი ან მასალაც, რომელიც მათი ამოქმედების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს, პრიმიტივის შვილების არითმეტიკული აზროვნების გასააქტივებლად და მის გასავითარებლად არავინ და არასდროს არ იყენებდა და ვერც გამოიყენებდა იმ რთულ მათემატიკურ მასალას, რომელსაც დღევანდელი კულტურული ადამიანის შვილის მათემატიკური განვითარებისათვის მივმართავთ. ეს მასალა, ისე, როგორც მისი შესატყვისი ფუნქციებიც, როგორც ინტერფუნქციონალური მთლიანი, მხოლოდ კულტურული განვითარების შედეგად იქნა მიღებული; იგი კულტურულ მონაპოვარს წარმოადგენს და, მაშასადამე

მე, დღევანდელი ბავშვის განვითარებაც ამ კულტურული განვითარების პროცესში შექმნილი მასალით შეიძლება მოხერხდეს. მაგრამ ეს კულტურული მასალა, თანამედროვე მათემატიკა, ისეთია, რომ ბავშვი მას, რა თქმა უნდა, თავისი ძალებით, თვითონ დამოუკიდებლად, თავისი მათემატიკური აზროვნების ამოქმედების მიზნით, ვერ შექმნის: იგი აუცილებლად გარედან უნდა მიეცეს მას, იმ მოზრდილი ადამიანის ხელით, რომელსაც ეს მასალა აქვს დაუფლებული, რამდენადაც სავსებით უკულტურო, სავსებით პრიმიტიული, ნატურალური ადამიანი შეუძლებელია ოდესმე არსებულებიყო, იმიტომ, რომ თვით ცნება ადამიანისა უარყოფს ამის შესაძლებლობას, უნდა ვიფიქროთ, რომ სწავლა, როგორც განვითარებაში მყოფი ძალებისათვის მასალის მიწოდება, ადამიანის აღზრდის მარად განუყრელ ნაწილს შეადგენდა. ის, რაც კულტურული განვითარების პროცესში იქნა ადამიანის მიერ შექმნილი, შეუძლებელია ადამიანის შვილმა ამ კულტურული ზეგავლენის გარეშე, სავსებით ნატურალური გზით შეიძინოს.

ამრიგად, სრულიად უეჭვოდ უნდა ჩაითვალოს, რომ სწავლის პროცესში, ადამიანის ძალების აქტივაცია არა ამ ძალების მიერ სპონტანურად გამონახული ან შექმნილი შესატყვისი საგნის ნიადაგზე წარმოებს, არამედ მოზრდილის მიერ მიწოდებული მასალის ნიადაგზე: 'სწავლის პროცესში მოზარდის ძალა სპონტანურად როდი პოულობს საგანს, არამედ იგი გარედან, სხვის მიერ ეძლევა მას.' ამ მხრივ სწავლა შრომას ჰგავს და თამაშისგან არსებითად განსხვავდება.¹ ე. ი. იგი ქცევის ექსტეროგენური ფორმა უფროა, ვიდრე ინტროგენური. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ნამდვილად, ქცევის ექსტეროგენურ ფორმად იგი მაინც ვერ ჩაითვლება. საქმე ისაა, რომ ქცევის ექსტეროგენური ფორმების შემთხვევაში სუბიექტს ისე ეძლევა საგანი, რომ მისი ძალების აქტუალური მოთხოვნილება სრულიად არ არის მხედველობაში მიღებული. მაგ., რა მოთხოვნილება გაუჩნდება ადამიანს ამა თუ იმ მომენტში და, მაშასადამე, რა ძალები უნდა ჩააყენოს მან მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად აქტიურ მდგომარეობაში, ეს სრულიად არ არის დამოკიდებული იმაზე; თუ, სახელდობრ, რომელი მისი ძალებია ამჟამად სამოქმედოდ განწყობილი: რომელიმე ინტენსიური, გადაუღებელი მოთხოვნილება, რომელიც ძალების საკმაოდ დიდ დაძაბვას მოითხოვს, შეიძლება მაშინაც გაუჩნდეს ადამიანს, როდესაც იგი ავადმყოფობის გამო სრულიად დაუძლურებულია ანდა ხანგრძლივი მუშაობის გამო უაღრესად დაქანცული. სწავლის შემთხვევაში ეს ასე არ არის. რაკი სწავლის მთავარი ინტენცია მოსწავლის ძალების განვითარებისაა, არის ვიმართული სრულიად შეუძლებელია, რომ მოზრდილმა, რომელიც

სწავლას ხელმძღვანელობს, შეგნებულად ისეთი ძალების ამოქმედება დაავალოს მას, რომელნიც ამჟამად, განვითარების ამ საფეხურზე, სრულიად არ არიან სამოქმედოდ განწყობილი. წინააღმდეგ შემთხვევაში, იგი წინასწარ იქნებოდა თავისი სწავლების სრულ უნაყოფობაში დარწმუნებული. არა, მასწავლებელი ყოველთვის იძულებული ხდება, კულტურულ მონაპოვართა სწორედ ის ფორმები მიაწოდოს მოწაფეს, რომელნიც მისი ამჟამად სააქტივაციოდ განწყობილი ძალების ასამოქმედებლად გამოდგებიან. მაშასადამე, ის, თუ რას ვასწავლით მოზარდს, მისი ძალების ვითარებაზეა დამოკიდებული. მაგრამ, რა თქმა უნდა, არა მარტო ამაზე, არამედ იმაზეც, თუ რა ძალების განვითარება გვაინტერესებს მასში, რა ფუნქციონალური შესაძლებლობის, ე. ი. აგრეთვე იმაზედაც, თუ როგორი ადამიანის აღზრდა გვაქვს მიზნად დასახული. ერთი სიტყვით სწავლა ორი მხრით განსაზღვრულ პროცესს წარმოადგენს: (ძალების მხრივ, რომელთა აქტივაციის ტენდენცია ჩნდება განვითარების მოცემულ საფეხურზე, და) აღმზრდელის იდეალის მხრივ, რომელიც სწორედ ამ ძალების განვითარებას თვლის ღირებულების მქონედ და არა იმ ძალებისას.

! სწავლა, ამისდა მიხედვით, თითქოს ინტროგენური ქცევის ფორმაცადაც შეიძლება ჩათვლილიყო და ექსტროგენურადაც, თუმცა ცალ-ცალკე იგი არც ერთს წარმოადგენს და არც მეორეს. იგი უფრო გარდამავალი ფორმაა ქცევის ორს ძირითადს კატეგორიას შორის; კერძოდ, მას საშუალო ადგილი უჭირავს თამაშსა და შრომას შუა. იგი გარდამავალი საფეხურია, რომელიც თამაშის შემდეგ უნდა განვლოს ადამიანმა, რათა შრომის უნარით აღჭურვილი არსის დონემდე ამაღლდეს. |

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

სკოლა არაა სათამაშო მოედანი; მაგრამ იგი არც ქარხანაა, სადაც ადამიანის ძალებს განსაზღვრული პროდუქტების მომზადებას ავალებენ და მაშასადამე, სამუშაოდ მხოლოდ მას იღებენ, ვისაც უკვე აქვს ამისათვის საჭირო ძალები განვითარებული. აქედან ნათელი ხდება, თუ რა პრინციპზე უნდა იყოს აგებული სკოლის მუშაობა, როგორც თავისი შინაარსის, ისე მეთოდების მხრივაც. როდესაც საზოგადოებაში განსაზღვრული მოთხოვნილება ჩნდება,

ვთქვით, ელექტრომანქანები ხდება საჭირო, მაშინ ამ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად სათანადო მორთულობის ქარხანას აგებენ და იქ სამუშაოდ ისეთ პირებს შუარჩევენ. რომელიც ამ მანქანების წარმოებისათვის საუკეთესოდ არიან მომზადებული, საწინააღმდეგო მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე სწავლის შემთხვევაში. აქ ძირითადი მიზანი მოზარდის ძალების განვითარებაა. ამიტომ თუ როგორი უნდა იყოს ყოველ მოცემულ მომენტში სწავლის შინაარსი და მეთოდები, ამის საბოლოო გადაწყვეტა მხოლოდ ამ ძალების გათვალისწინების, ე. ი. პედაგოგიური დასაბუთების შემდეგ შეიძლება: ნაყოფიერი შრომა ფსიქოტექნიკურად დასაბუთებულ ორგანიზაციას გულისხმობს, ნაყოფიერი სწავლა-პედაგოგიურად დასაბუთებულ შინაარსს და ორგანიზაციას.

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

პირველი სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგია

თუ ბავშვის ფსიქოლოგიის ერთ-ერთ მთავარ ამოცანას ქცევის განვითარების შესწავლა შეადგენს, მაშინ ცხადია, რაზე სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგიას წინაშე ყველა ზემოთ აღნიშნული ქცევის ფორმის განვითარების პრობლემა უნდა იდგეს. მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ ქცევის ის კერძო ფორმები, რომლის შესახებაც აქამდე გვქონდა საუბარი, ჩვენ მიერ აღნიშნულ თვისებებს, მხოლოდ თავისი განვითარების დასრულებულს, ასე ვთქვათ კლასიკურ ფორმებში ატარებენ. მეორე მხრივ, ადამიანის კონკრეტი ცხოვრების მიმდინარეობაში ისინი ისე მკვიდროდ არიან ურთიერთთან გადახლართული, ისე შეუუმჩნევლად გადადიან ერთმანეთში, ისე მძლავრად მოქმედებენ ერთმანეთზე, რომ თითქმის არ არსებობს ადამიანის ცხოვრებაში არც ერთი ისეთი მომენტი, რომ გარკვევით შეიძლებოდეს ითქვას: აი ახლა ქცევის ამ გარკვეულ ფორმასთან ან მხოლოდ მასთან გვაქვს საქმე.

მაგრამ თუ ეს ასეა, ზრდადასრულებული ადამიანის ქცევის შემთხვევაში, რა უნდა ითქვას მაშინ ჩვენი ცხოვრების იმ პერიოდის, შესახებ, როდესაც ჩვენი ზრდა ჯერ კიდევ არ დასრულებულა, როდესაც ჩვენი ქცევის ფორმებს თავისი დამთავრებული სახისათვის

ჯერ კიდევ არ მიუღწევიათ, როდესაც ისინი საბოლოოდ ჯერ კიდევ არ ჩამოყალიბებულან. ცხადია, ბავშვის ფსიქოლოგიის წინაშე უაღრესად რთული ამოცანა დგას, ქცევის თითოეული ცალკე ფორმის განვითარების გზა შეისწავლოს. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ფორმა ჯერ კიდევ იმდენად არ გარკვეულა, რომ ქცევის ცალკე ფორმის სახით მოგვევლინოს და იმდენი დამოუკიდებლობა არ მოუპოვებია, რომ მისი განვითარების ხაზი ქცევის სხვა ფორმების განვითარების ხაზს გამოეყოს. ასეთ პირობებში, სრულიად უეჭველია, განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ქცევის იმ ფორმის გამოარკვევას აქვს, რომელიც ამა თუ იმ ასაკობრივ საფეხურზე განსაკუთრებით ნათელი სახით იჩენს თავს, წინა რიგებში დგება, გაბატონებულსა და წარმმართველ ადგილს იკავებს და ქცევის დანარჩენ ფორმებზე გადამწყვეტ გავლენას ახდენს. ქცევის ეს ფორმა შესაძლებლობას მოგვცემს, ჯერ ერთი, თითოეული ასაკობრივი საფეხურის სპეციფიკუმს შეუტყდომლად ვწვდეთ და მეორე — ქცევის დანარჩენი ფორმების განვითარების დონეც ნათლად წარმოვიდგინოთ: როგორც აღვნიშნეთ, ქცევის სწორედ ეს დომინანტური ფორმაა, რომ მთელ ასაკობრივ საფეხურს მთლიანად და მისი ქცევის ცალკეულ ფორმებსაც კერძოდ, თავის წარუხოცელ დაღს აჩენს.

სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგიის ძირითადი საკითხი, რომელიც პირველ რიგში უნდა გადაწყდეს, ამისდა მიხედვით, ასეთი იქნება: რა არის ქცევის ის ძირითადი ფორმა, რომელიც მთელს ამ ასაკობრივ საფეხურზე ბატონობს და, ასე ვთქვათ, მის დედააზრს წარმოადგენს? ცნობილია, რომ ქცევის ასეთ ფორმად სწავლა უნდა ჩითვალოს. ეს სადავო არაა. გამოსარკვევი ოღონდ ისაა, თუ რას აკეთებს, რა როლს ასრულებს ქცევის ეს ფორმა ადამიანის განვითარების პროცესში და რა სახე და რა მნიშვნელობა აქვს ქცევის ამ ფორმის ძირითადი ტენდენციით აღბეჭდილს ასაკობრივ საფეხურზე ქცევის დანარჩენ ფორმებს. რასაკვირველია, ამ ამოცანის გადაჭრა სხვა გზით არ შეიძლება, თუ არა თითოეული ქცევის ფორმის ხელოვნური გამოცალკევებისა და მისი იზოლირებული შესწავლის გზით. მაშასადამე, ჩვენ იძულებული ვიქნებით ქცევის ყველა ფორმა ცალ-ცალკე განვიხილოთ და ამ გზით მათი მთლიანი კომპლექსის თავისებურებები შევისწავლოთ.

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

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

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

სამაგიეროდ შტრაცის მიხედვით, ეს პერიოდი იმით ხასიათდება, რომ ბავშვი აქ სუქდება და მრგვალდება. მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ზრდის ენერჯია ამ მიმართულებით მაინც თვალსაჩინოდ იმატებდეს. ანთროპომეტრული გამოკვლევები ამტკიცებენ, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვი არც წონაში განიცდის მაინც და მაინც დიდ ცვლილებებს.

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

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რასაკვირველია, რომ სიმალლისა და წონის მხრივ ბავშვის სხეული მთელი სასკოლო პერიოდის გასწვრივ სავსებით იგივე რჩება, რასაც იგი სკოლის წინარე ასაკის ბოლოს წარმოადგენდა. საკმარისია შევხედოთ, ვთქვათ, 10 წლისა და 6 წლის ბავშვს, რათა განსხვავება მათ შორის იმწამსვე დავინახოთ:

ათწლიანი გაცილებით უფრო ახლო დგას ზრდადასრულებულ ადამიანთან, ვიდრე ექვსწლიანი. ამ პერიოდის შედარებით ნელი ფიზიკური განვითარების პროცესი ისეა სხეულის სხვადასხვა ნაწილების მიმართულებით განაწილებული, რომ საბოლოოდ იგი მაინც საგრძნობ ცვლილებებს იწვევს ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის საერთო აღნაგობაში. ჯერ ერთი, ზრდის ენერგია, როგორც ბოლდირევი და აგრეთვე შტეფკოც აღნიშნავენ, 7—8-სა და 9—10 წლებში უფრო მეტად ქვედა კიდურების მიმართულებით იხარჯება. ამის შედეგი ისაა, რომ ახლა იგი გრძელფეხება დიდს უფრო ჰგავს, ვიდრე მოკლფეხება პატარას; სასკოლო ასაკის ბავშვის მორფოლოგიური ინდექსი, ე. ი. სხეულის სიგრძის მიმართება მთელი ტანის სიგრძისადმი, ზრდადასრულებული ადამიანის ინდექსს უახლოვდება. იგივე უნდა ითქვას ადრეული ბავშვობის ხანის ფიზიკური განვითარების მეორე თავისებურების შესახებაც. როგორც ცნობილია, რაც უფრო პატარაა ბავშვი, მით უფრო დიდია მიმართება მისი თავისა და სხეულის სიგრძეთა შორის. ახალშობილის თავი, შტრაუსის მიხედვით, მთელი სხეულის მეოთხედს უდრის, სამწლიანის — 1/5-ს, ექვსწლიანის — 1/6-ს, ხოლო თორმეტწლიანის — 1/7-ს, მაშინ, როდესაც ზრდადასრულებულის შემთხვევაში ეს მიმართება 1/8-ს არ აღემატება. თავის ქალა და თავის გარშემოწერილობა სასკოლო ასაკში გაცილებით უფრო ნელი ტემპით იზრდება, ვიდრე მანამდე; სკოლის წინარე ასაკში თავის გარშემოწერილობა წლიურად 1,5 სანტიმეტრს იმატებს. სასკოლო ასაკში კი — 9—10 წლიდან დაწყებული; ვიდრე სქესობრივ მომწიფებამდე, ერთ სანტიმეტრსაც არ იმატებს.

საგულისხმოა, რომ, მიუხედავად ამისა, თავის ქალას აღნაგობაში მაინც თვალსაჩინო ცვლილება იჩენს თავს; საქმე ისაა, რომ ამ ასაკში თავის ქალას წინა ნაწილი იმდენად იზრდება, რომ მისი მოცულობა, დაახლოებით 13 წლისათვის, მთელი თავის ქალას მოცულობის 25,3%-ს უდრის, მაშინ, როდესაც ზრდადასრულებულის შემთხვევაში ეს მიმართება ჩვეულებრივ 30,96% არ აღემატება. ამ მიზეზის გამო სასკოლო ასაკის ბავშვის სახის გამომეტყველება უკვე გაცილებით უფრო მოგვაგონებს დიდისას, ვიდრე ადრეული ასაკის ბავშვისას.

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

თუ ინდივიდუალობის ფაქტორს მხედველობაში არ მივიღებთ, ერთისა და იმავე სქესის, მაგრამ სხვადასხვა სოციალური წრის ბავ-

შეების ფიზიკური განვითარების ტემპი საგრძნობლად განსხვავებულია მიმდინარეობს. ეს განსხვავება განსაკუთრებით მკვეთრია ბურჟუაზიულ ქვეყნებში, სადაც მუშათა წრის ბავშვები არც კვებისა და არც ნორმალური ბინის პირობებით არ არიან უზრუნველყოფილნი.

1923 წელს ბერლინში ჩატარებულ იქნა გამოკვლევა, რომელიც 40.000 ბავშვის ანთროპომეტრული გაზომვის მასალას ემყარება. გამოკვლეული ბავშვების ერთ ნაწილს, ე. წ. დაბალი სკოლის მოწაფეობა შეადგენდა, ე. ი. პროლეტარულია და ნივთიერად ნაკლებ უზრუნველყოფილი წრეების შვილები, ხოლო მეორე ნაწილს — საშუალო სკოლების მოწაფეობა, ე. ი. ბურჟუაზიული წრეების ბავშვები. ცხრილი 1 შეიცავს ცნობებს, რომლებიც ნათლად გვიჩვენებს, თუ რაოდენ დიდია განსხვავება ამ ორი სოციალური წრის ბავშვთა ფიზიკური განვითარების მაჩვენებელთა შორის. რომ „დაბალი სკოლების“ ბავშვთა მაჩვენებლები 100-ად ჩავთვალოთ, მაშინ საშუალო სკოლის მოწაფეთა სიმაღლისა და წონის ინდექსები ასეთი გამოვა (ცხრილი 1):

ცხრილი 1

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

როგორც ვხედავთ, განსხვავება ყველა ასაკში ორივე სქესის შემთხვევაში ბურჟუაზიული წრის ბავშვთა სასარგებლოდ დადასტურდა. განსაკუთრებით დიდია ეს განსხვავება წონის მაჩვენებელთა შორის. თუ რაოდენ თვალსაჩინოდ განსხვავებული ტემპით მიმდინარეობს სხვადასხვა სოციალური წრის ბავშვთა ფიზიკური განვითარება, ეს იქიდანაც ნათლად ჩანს, რომ ერთ-ერთმა გერმანელმა მკვლევარმა, შლეზინგერმა, თავისი ანთროპომეტრული გამოკვლევის შედეგად, ასეთი დებულება წამოაყენა: მარტო იმის მიხედვით, თუ რა ანთროპომეტრული მონაცემები აქვს ამა თუ იმ ბავშვს, ადვილად შეიძლება დავასკვნათ, თუ რა სოციალურ წრეს ეკუთვნის იგი.

რომ ცხოვრების პირობები სასკოლო ასაკშიც ბავშვის ფიზიკური განვითარების მართლა მნიშვნელოვანი ფაქტორია; სხვა ხა-

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

ცხრილი 2

ასაკი წლები	ვაჟი				ქალი			
	9	10	11	12	9	10	11	12
1919	121,3	123,5	130,0	136,3	122,5	126,0	132,0	135,8
1927	124,9	128,1	132,0	137,5	123,8	128,2	133,8	137,0
1933	126,8	129,3	134,8	138,9	124,4	128,9	135,1	140,5

ცალკე წელთა მონაცემებს შორის მაინც ყოველთვის თვალსაჩინო განსხვავება ჩანს. ადვილი წარმოსადგენია, თუ რამდენად დიდი იქნებოდა ეს განსხვავება, სიმაღლის ინდექსებს გარდა რომ სიმძივის მაჩვენებლებიც შეგვედარებია ურთიერთისათვის! ხომ ცნობილია, რომ ეს უკანასკნელი უფრო გრძნობიერია ბავშვთა ეკონომიური მდგომარეობის ცვალებადობის მიმართ, ვიდრე პირველი.

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

2. როგორც ჩანს, ფიზიკური განვითარების ენერგია. სასკოლო ასაკში უფრო ორგანიზმის ფუნქციონალური განვითარების სასარგებლოდ იხარჯება, ვიდრე ნივთიერი მასის შესაძენად. ბავშვის სხეული თვალსაჩინოდ მაგრდება და გარემოს მრავალფეროვან ზეგავლენას საკმაოდ კარგად შეიარაღებული ხვდება: წინააღმდეგობის გაწევის უნარი სწრაფად უვითარდება და ამიტომ ამ ასაკის ბავშვი შედარებით იშვიათად ხდება ავადმყოფობისა და კიდევ უფრო იშვიათად სიკვდილის მსხვერპლად. სხეულის გამაგრება განსაკუთრებით ჩონჩხისა და კუნთური სისტემის განმტკიცებაში იჩენს თავს.

ჩონჩხის ხრტილოვან ქსოვილთა ძვალოვანი ქსოვილებით შეცვლა საკმაოდ სწრაფი ტემპით მიმდინარეობს. განსაკუთრებით საგულისხმოა კიდურთა გამაგრების პროცესი: სასკოლო ასაკის ბავშვს სწრაფად უმაგრდება და ეზრდება ხელის მტევნისა და ტერფის ძვლები, აგრეთვე სხვა ძვლებიც. რომელნიც ხელთან არიან დაკავშირებულნი. ყველაფერი ეს იმ გარემოებაზე მიუთითებს, რომ ბავშვის სამუშაო ორგანოები სწრაფად მწიფდებიან და სამოქმედოდ ემზადებიან. ჩონჩხის სრულდირებულობისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს ხერხემალს და საინტერესოა, რომ მისი საბოლო-

ოდ ჩამოყალიბება სწორედ ამ ასაკში ხდება. ეს გარემოება პასუხსაგებ ამოცანებს აყენებს სასკოლო ჰიგიენის წინაშე.

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

ცხრილი 3

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

სხეულის შრომისუნარიანობისათვის ჩონჩხის გვერდით განსაკუთრებით კუნთურ სისტემას აქვს მნიშვნელობა. როგორც ცნობილია, იგი სკოლის წინარე ასაკში იწყებს ენერგიულ განვითარებას, მაგრამ არანაკლებ ენერგიულად წარმოებს ეს განვითარება სასკოლო ასაკშიც. აქ განსაკუთრებით ვითარდება წვრილი კუნთები, რასაც უდავოდ დიდი პედაგოგიური მნიშვნელობა აქვს, და აგრეთვე ძალის კუნთებიც (ბიცეპსი და სხვა). მაქსიმალური ენერგიით კუნთური სისტემა სქესობრივი მომწიფების პერიოდში ვითარდება. მაგრამ წინა ასაკებთან შედარებით იგი სასკოლო ასაკში სწრაფი განვითარების გზას ადგია. ამის უტყუარ საბუთს დინამომეტრული გამოკვლევები იძლევა, რომელნიც უმეტესად ხელის ფიზიკური ძალის გამოზომვის მიზნით არიან წარმოებულნი. ცხრილი 3, რომელიც ლენინგრადელი ბავშვების დინამომეტრულ მონაცემებს (მარჯვენა ხელის ძალა კილოგრამებში) შეიცავს, გვიჩვენებს, რომ სასკოლო ასაკში ბავშვის ფიზიკური ძალები მართლა განსაკუთრებით სწრაფი ტემპით ვითარდებიან. ეს ფაქტი იმდენად თვალსაჩინოა, რომ თითქმის არც ერთ მკვლევარს არ დაუტოვებია იგი უყურადღებოდ, ხოლო ზოგის შეხედულებით, სწორედ ეს ფაქტი აძლევს თავის სპეციფიკურ იერს მთელ ამ ასაკობრივ საფეხურს. შ. ბიულერი, მავალითად, ბავშვის სიცოცხლის ამ პერიოდს პირდაპირ ღონის

გაძლიერების ხანას უწოდებს, ხოლო ბლონსკი — „ფიზიკური ძალების დიდად ზრდის ასაკს“ და მართლაც, 9 წლიდან დაწყებული 18-მდე მოზარდის კუნთური ძალა ერთიორად იზრდება. *

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

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

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

ცხრილი 4

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

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

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

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

რა არის ფიზიკური განვითარების ასეთი მიმდინარეობის შედეგი? ბლონსკი აღნიშნავს, რომ ზრდადასრულებული ადამიანი, თუ მის შრომის პროცესებს არ მივიღებთ მხედველობაში, სულ 2.800—3.000 კალორიას ხარჯავს. აქედან 2.400 კალორია ისეთ წმინდა ვეგეტატურ პროცესებზე იხარჯება, როგორცაა სუნთქვა და საჭმლის მონელება და 400-600 კალორია -- ყოველდღიურ საყოფაცხოვრებო საქმიანობაზე. ბავშვობის ასაკში ასეთი მდგომარეობაა: სკოლის წინარე ასაკის ბოლო წელში ბავშვი სულ 1.840 კალორიას ხარჯავს, აქედან 1.100 კალორიას ვეგეტატურ პროცესებზე. მაშასადამე, მის ორგანიზმში 740 ზედმეტი კალორია რჩება, პირველი სასკოლო ასაკის ბოლოს კი (12 წელში) მდგომარეობა საგრძნობ ცვლილებას განიცდის, ზედმეტი ენერგია აქ უკვე თითქმის 1.000 კალორიას აღწევს. 12-წლიანი ბავშვი სულ 2.460 კალორიას ხარჯავს და აქედან ვეგეტატურ პროცესს სულ 1.480 კალორია უნდება. მაშასადამე, 980 ზედმეტი კალორია რჩება. ზრდადასრულებულ ადამიანს კი ასეთი ზედმეტი ენერგია 2ჰოლოდ 400—500 კალორიამდე აქვს. ვთქვათ, რომ ყოველდღიურ საყოფაცხოვრებო საქმიანობაზე ბავშვს იმდენივე ეხარჯება, რაც დიდს, ე. ი. 600 კალორია, რაც, რა თქმა უნდა, საკმაოდ გაზვიადებულ მონაცემად უნდა ჩაითვალოს; 17-წლიანი ბავშვის ზედმეტი ენერგია მაშინ 150 კალორია იქნება, ხოლო 12-წლიანის 380 კალორია (ბლონსკი). *

ამ უბრალო ანგარიშიდანაც ნათლად ჩანს, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ორგანიზმში ზედმეტი ენერგიის საკმაოდ დიდი რაოდენობა გროვდება, გაცილებით უფრო მეტი, ვიდრე სკოლის წინარე ასაკის ან ზრდადამთავრებული ადამიანის ორგანიზმში. აქედან ნათელი ხდება, რომ ფიზიკური განვითარების გეზი ამ ასაკობრივ საფეხურზე გარკვევით ენერგიის დაგროვების ხაზით არის წარმართული. ყველაფერი ეს ნებას გვაძლევს დავასკვნათ, რომ 8—12 წლის ასაკი ადამიანის ცხოვრებაში ის ასაკობრივი საფეხურია, როდესაც მის ორგანიზმში ენერგიის არაჩვეულებრივი დიდი რაოდენობა გროვდება, რომელიც, ბუნებრივია, გამოვლენისაკენ ისწრაფვის და მთელ ამ პერიოდს არაჩვეულებრივ დიდი აქტიურობის დასს აღებს.

3. ფიზიკური განვითარების სურათი სრული და ნათელი არ

იქნებოდა. თუ იმ ცვლილებათა გათვალისწინებაზე უარს ვიტყვოდით, რომელთაც სასკოლო ასაკის ბავშვის ენდოკრინულ სისტემაში აქვთ ადგილი.

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

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

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

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

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ სასკოლო ასაკის მიმდინარებაში ენდოკრინულ სისტემაში თვალსაჩინო ცვლილება ხდება. წინა ასაკობრივი საფეხურისათვის დამახასიათებელი ჯირკვლების სისტემა (თიმუსი და ეპიფიზი) თავის გაბატონებულ მდგომარეობას ჰკარგავს და თავის ადგილს ჯირკვალთა ახალ სისტემას — ჰიპოფიზსა და ნაწილობრივ სქესობრივ ჯირკვლებს — უთმობს.

გარემოება თავის ანარეკლს უწინარეს ყოვლისა სასკოლო ბავშვის ფიზიკურ კონსტიტუციაში პოულობს.

თვითგრძობა და იდეალები

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

ვისაც ამ ასაკის ბავშვთან ჰქონია საქმე, უეჭველია, ის ადვილად შეამჩნევდა, რომ 8—12 წლის მოზარდი თავის საერთო ქცევაში საკმაოდ მკვეთრად განსხვავდება სკოლის წინარე ასაკის ბავშვისაგან: იგი თვალსაჩინოდ გამბედავი, დამოუკიდებელი და აგრესიული ხდება.¹ მაგრამ საინტერესოა, რომ ეს თვისებები გარემოს უარყოფითი შეფასებისა და მის წინააღმდეგ საბრძოლო განწყობილების სახით როდი ყალიბდებიან; არა, ისინი საკუთარი ძალღონის განცდის ნიადაგზე არიან აღმოცენებული და გარემოსი და ყველაფრის დადებითს შეფასებასთან უფრო არიან დაკავშირებულნი, ვიდრე უარყოფითთან.¹ ამ პერიოდის მოზარდისათვის, რომელიც თავის თავს ძლიერად, ჯანსაღად, საერთოდ ძალიან კარგად გრძნობს, სინამდვილეში ნათელი ფერები უფრო ჭარბობს, ვიდრე ზნელი, იგი კმაყოფილია თავისი თავის, უფრო ხშირად კარგ გუნებაზეა, მხიარულია; და მთელი ის ფართო სინამდვილე, რომელიც მას გარს არტყია, არაფერს საშიშსა და სახიფათოს არ შეიცავს მისთვის. იგი ბავშვში მოზღვავებული ძალების სარეალიზაციო მასალას წარმოადგენს და ამიტომ კი არ აშინებს არ აფერხებს მას, არამედ უფრო ხშირად სამოქმედოდ იწვევს. იგი ზურგს როდი აქცევს და გაუბრუნებს მას, არამედ მასში შეჭრის, მისი დაუფლების მკაფიოდ ჩამოყალიბებულ ტენდენციას გრძნობს. ამ ასაკობრივ საფეხურზე მოზარდი უფრო ოპტიმისტურად არის განწყობილი როგორც თავისი თავის, ისე მთელი სინამდვილის მიმართ. ვიდრე პესიმისტურად.

¹ ადოლფ ბუზემანს თავის წიგნში (Busemann-Die Jugend in eigenen Urteil, 1926) საგანგებოდ აქვს შესწავლილი. თუ როგორ აფასებს ან განიცდის მოზარდი თავის თავს.¹ ამ შემთხვევაში ჩვენთვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს იმ ცნობებს, რო-ველსაც ავტორი სიამოვნებისა და უსიამოვნების გრძნობათა შე-

სახებ იძლევა. ბავშვების თავის თავზე ნაწერების ანალიზიდან, რომელიც ბუზემანმა თავის გამოკვლევას საფუძვლად დაუდო, ჩანს, რომ ბავშვები სიამოვნების თუ უსიამოვნების გრძნობებს სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე სხვადასხვა სიხშირით ასახელებენ. ცხრილი 5 ნათლად გვიჩვენებს, რომ 9 წლიდან 12-მდე უეჭველად სიამოვნების გრძნობები სჭარბობენ უსიამოვნებისას, განსაკუთრებით კი მე-10 წლის ასაკში. ცხრილში მოცემულია დასახელებულ გრძნობებიდან სიამოვნების ელფერის გრძნობათა პროცენტი.

ცხრილი 5

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

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

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

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

ცხრილი 6

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

რაკი სქესობრივი გასხვავებულობა, კერძოდ ფიზიკური განვითარების მიმდინარეობაში, სწორედ ჩვენს ასაკობრივ საფეხურზე

ინენს თავს, გასაგებია, რომ ქალ-ვაჟთა მონაცემები სავსებით არ ემთხვევიან ურთიერთს, მაგრამ 9—11 წლამდე ეს განსხვავება არსებითი ხასიათისა არ არის და ამიტომ სრული უფლება გვაქვს ვთქვათ. რომ 11 წლამდე მაინც, ქალის სულიერი განწყობილება და საერთო თვითგრძნობაც ისეთივეა, როგორც ვაჟისა. 11 წლიდან კი, როდესაც ქალის ორგანიზმში სქესობრივი მომწიფების ენერგიული პროცესები იჩენენ თავს, მდგომარეობა იცვლება და პატარა ქალების სულიერი განწყობილება ვაჟების განწყობილებისაგან არსებითად განსხვავებული ხდება, მასში პესიმისტური ნოტები იწყებენ ელერას და წინანდელი უდარდელი და მხიარული ოპტიმიზმი ახლა უკვე მხოლოდ ვაჟების კუთვნილებად იქცევა (შ. ბიულერი)*.

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

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

ბუზემანის ცნობები ბავშვის დამოკიდებულების შესახებ ოჯახისა, მისი წევრებისა, სკოლის მიმართ ამის ფაქტიურ დასაბუთებას იძლევიან. უეჭველია, რომ ოჯახი და სკოლაც ძალიან ხშირად იძულებული ხდებიან, ჩაერიონ ზედმეტად მოძრავი და მოქმედი მოზარდის ცხოვრებაში და მისი შორსმწვდომი აქტივობის იმპულსებს სადავე ამოუღონ. უეჭველია, რომ ამ ნიადაგზე ერთგვარი კოლიზია მათ შორის აუცილებელი ხდება, მაგრამ საინტერესოა, რომ ამის მიუხედავად, თუ კი როდისმე მოზარდი დადებითად აფასებს ამ ინსტიტუტებს, ყველაზე უფრო ხშირად ეს სწორედ სასკოლო ასაკის გასწვრივ, განსაკუთრებით კი 8—12 წელში ხდება. ბუზემანის ცნობები მეშვიდე ცხრილშია მოცემული; იგი შეიცავს ცნობებს ბავშვის დამოკიდებულების შესახებ სკოლის მიმართ და ნათლად გვიმტკიცებს, რომ 9 წლიდან 12 წლამდე როგორც ქალს, ისევე ვაჟსაც უფრო ხშირად აქვს დადებითი დამოკიდებულება

* რედაქტორის შენიშვნა: შ. ბიულერის ეს დასკვნა გაზვიადებულია, რაც ამკარად ჩანს თუნდაც მე-5 ცხრილის მონაცემებიდან (შეად. განსაკუთრებით 15 და 17 წლის ასაკის მონაცემები).

სკოლის მიმართ, ვიდრე 12 წლიდან 17-მდე. უნდა ვიფიქროთ, ეს ფაქტი იმით აიხსნება, რომ მიუხედავად იმისა, რომ სკოლა და ოჯახიც ხშირად ბავშვის აქტივობის თავისუფალ გამოვლენას წინააღმდეგობას უწევენ, იგი მაინც უნდა შეიცავდეს მისთვის რალაც ისეთს, რაც მისი ძირითადი იმპულსებისათვის აუცილებელია და დამაკმაყოფილებელი. სახელდობრ რას, ამას ქვემოთ დაინახავთ, როდესაც ვავეცნობით, თუ როგორია ბავშვის ძირითადი ინტერესები: ამ ასაკში, როდესაც ვნახავთ, თუ რა კალაპოტებში ესწრაფვის მისი ქარბი აქტივობა ამოქმედებას.

ცხრილი 7

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

ამრიგად, ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ენერჯის სიქარბე თავის სუბიექტურ ანარეკლს, პირველ რიგში, მის საერთო სულიერ განწყობილებაში იძლევა; იგი ძალებს მოზღვავებას გრძნობს, როგორც თავისი თავის, ისე გარე სინამდვილის მიმართაც ოპტიმისტურად, მაგრამ მარად სამოქმედოდ, ამ სინამდვილეში შესაქრელად და მის დასაუფლებლად განწყობილი.

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

ძირითადი ინტერესები სასკოლო ასაკში

სკოლის წინარე ასაკში, როგორც ცნობილია, უკვე საქმარისად მწიფდება ყველა ის ფუნქცია, რომელიც შრომის ელემენტარული სახეებისთვისაა აუცილებელი. აქედან თითქოს თავისთავად უნდა გამომდინარეობდეს, რომ მოზარდის ძალების აქტივობის არე ამიერიდან განსაზღვრულია. იგი შრომის სხვადასხვა ფორმის ნიადაგზე უნდა პოულობდეს თავის გამოვლენის შესაძლებლობას. კულტურული განვითარების დაბალ საფეხურებზე ეს ასეც ხდება: 8—9 წლის ბავშვი უკვე დამოუკიდებელი ცხოვრების სარბიელზე გამოდის. რომ ჩაუკვირდეთ შრომისა და საქმიანობის იმ ფორმებს,

რომელნიც მისთვის არიან დამახასიათებელი, დავრწმუნდებით, რომ მათი არე ვიწროდაა შემოზღუდული, და ისინი ძირითადად აქტივობის იმ ფორმებს შეიცავენ, რომელნიც მოხმარებისა და მომსახურების ქცევის აქტების ერთგვარ გართულებას წარმოადგენენ. რასაკვირველია, ეს მაინც ადამიანური ქცევის ფორმებია და, მაშასადამე, უფრო რთული სახის არიან, ვიდრე ცხოველთა ქცევის ანალოგიური ფორმები. ამიტომ, არ შეიძლება ითქვას, რომ მათი წარმოება ყოველთვის მხოლოდ ინსტინქტურსა და ასოციატურ საფუძველზე ხერხდება. ხშირად მათ ინტელექტის ერთგვარი მუშაობაც უდევს საფუძვლად, სახელდობრ, ინტელექტუალური მუშაობის ის ფორმა, რომელიც ამჟამად მეცნიერებაში პრაქტიკული აზროვნების სახელწოდებითაა ცნობილი. მაგრამ ეს აზროვნება ნამდვილი ცნებითი აზროვნება არაა: იგი მხოლოდ ნიადაგს ქმნის ამ უკანასკნელის ჩასახვისა და განვითარებისათვის და პრაქტიკულად ანალოგიურ ეფექტებს იძლევა.

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

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

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

ამოცანის გადასაჭრელად თვითონ, დამოუკიდებლად შესატყვისი ცნების შექმნა სცადოს და სახელმძღვანელო პრინციპად იგი გაიხადოს, ამისათვის სკოლის წინარე ასაკში ჯერ კიდევ არ არის საბოლოო განვითარების გზა განვლილი.¹ მაგრამ სამაგიეროდ იგი ჰაინც იმდენად მაღალ დონეზე დგას, რომ ბავშვების საკმაოდ დიდ რაოდენობას, სხვისი დახმარების ნიადაგზე, ცნების შემუშავებისა და გამოყენების ძალა შესწევს.

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

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

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

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

ცხრილი 8¹

	3—4	4—5	5—6	6—7		ინტელექტუალური მოტივი	სიამოვნება ან ინტელექტუალური მოტივი
ფუნქცი. სიამოვნება	50	30	35	26	ფუნქცი. სიამოვნება	57	29
გარდამ. ფორმა	20	49	32	24	გარდამ. ფორმა	26,5	25,5
წარმატ. მოტივი	30	21	33	50	წარმატ. მოტივი	16,5	45,5
სულ	100 %	100 %	100 %	100 %	სულ	100 %	100 %

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

ეი მით უფრო დამახასიათებელია ბავშვისათვის, რაც უფრო პატარა იგი, ხოლო შრომისათვის იგი 6—7 წელზე ადრე არაა მომწიფებულნი. მაშასადამე, 7 წლის ბავშვის პროფესიონალურ ინტერესს არა იზღენად თამაშის, რამდენადაც შრომის ტენდენცია უნდა განსაზღვრავდეს. ცხრილში მოყვანილი ცნობები სავსებით ეთანსშებიან ამ მოსაზრებას. მაშასადამე, იგივე გამოკვლევა რომ სასკოლო ასაკის ბავშვთა შორის ჩატარებულყო, წინასწარ შეიძლებოდა თქმულიყო, რომ, მაშინ, როდესაც ფუნქციონალური სიამოვნების მოტივაციის შემთხვევები აქ კიდევ უფრო იშვიათი იქნებოდა, ვიდრე 7 წლის ასაკში, წარმატების ინტერესი მოტივაციის კაბატონებულ უორმად გადაქცეოდა.

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

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

მაგრამ რა ფუნქციების მოქმედებას აქვს ადგილი ამ პროფესიებში? რასაკვირველია, ინტელექტუალური ფუნქციებისას. მაშასადამე, მსჯელობს შ. ბიულერი — 8—10 წელში ბავშვს ახალი ფუნქციების, ინტელექტუალური ფუნქციების ფენა, უმწიფდება, რომელთა აქტივაციაც მას თავისთავად გვრის სიამოვნებას და რომელთაც იგი არა რაიმე წარმატების მიღწევის, არამედ ფუნქციის სიამოვნების მიღების მიზნით ამოქმედებს: საბოლოოდ „შეიძლე-

ბა დამტკიცებულად ჩაითვალოს ის, ამბობს შ. ბიულერი — რომ ინტელექტუალური ელემენტის გაჩენასთან ერთად ბავშვის ცნობიერებაში ახალი ფუნქციონალური ფენა იქმნება.

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

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

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

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

2. სასკოლო ასაკში ასეთი პასუხები იშვიათად შეგვხვდება. სამაგიეროდ ბავშვი აქაც ქცევის მთელ ფორმას და არა მის რომელსამე კონკრეტ სახეობას ასახელებს. საგულისხმოა, რომ თამაშის გვერდით სულ უფრო და უფრო ხშირად ბავშვი სწავლაზე ლაპარაკობს. მას ჯერ კიდევ ვერ მიუღწევია თუნდ ისეთი მდგომარეობისათვის, რომ მისი ინტერესი რაიმე გარკვეული სასწავლო საგნისაკენ იყოს

მიმართული: იგი მხოლოდ სწავლას თვლის თავისთვის ყველაზე უფრო საინტერესოდ, სწავლას საზოგადოდ და არა რისამე სწავლას.

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

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

სასკოლო ასაკში თამაშის ადგილს სწავლა იკავებს. ეს გარემოება იმის უდავო საბუთია, რომ ბავშვის არსებაში თვალსაჩინო ცვლილება მწიფდება, როდესაც ბავშვი სწავლაზე მიგვივითითებს, მას რაიმე მოტორული ჩვევების მიღება როდი აქვს მხედველობაში; არა, იგი სასკოლო სწავლას გულისხმობს: მაშასადამე, იგი თავის ინტელექტუალურ ძალთა ამოქმედების მოთხოვნილებას, ცოდნის შეძენის წყურვილს გრძნობს. საგულისხმოა, რომ იგი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს დაასახელოს, თუ კერძოდ რისი ცოდნა აინტერესებს მას. ეს იმას ამტკიცებს, რომ სინამდვილის გარკვეული სფეროების

ინტელექტუალური დაუფლების მოთხოვნილება ჯერ კიდევ უცხოა მისთვის. რომ მას გარკვეული შინაარსეული ცოდნის მიღება როდი აინტერესებს, არამედ პირველ რიგში და განსაკუთრებით სწავლა. სწავლა კი ყოველ ცალკე შემთხვევაში განსხვავებული შინაარსის ცოდნას იძლევა, მაგრამ ამავე დროს იგი ყოველთვის გონებრივ ძალთა ვარჯიშს პირობებს შეიცავს. სასკოლო ასაკის ბავშვს, პირველ წლებში მაინც, როგორც ჩანს, არა ამა თუ იმ განსხვავებული შინაარსის ცოდნა აინტერესებს, არამედ სწავლა საზოგადოდ, ე. ი. სწავლა, როგორც ისეთი ქცევის ფორმა, რომელიც გონებრივ ძალთა ამოქმედებას გულისხმობს.

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

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

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

მაშ, როდესაც სასკოლო ასაკის მოზარდი თავისი ინტელექტუალური ძალების სწავლის ნიადაგზე ამოქმედების მოთხოვნილებას გრძნობს, ეს იმას ნიშნავს, რომ ის ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსების მიხედვით აქტივობა აღარ აკმაყოფილებს, რომ მასში ტენდენცია მწიფდება. თავის ძალებს არა მარტო მაშინ მისცეს მოქმედების შესაძლებლობა, როდესაც თვითონ მათ გაუჩნდებათ ამის მისწრაფება, არამედ მაშინაც, როდესაც ამის საჭიროება მათი მისწრაფების გარეშეც ჩაისახება. ერთი სიტყვით, სასკოლო ასაკის მოზარდი განვითარების იმ საფეხურზე დგას, როდესაც იგი მასში მოზღვავებული ძალების არა იმპულსურ, არამედ აქტიურ ამოქმედებას ესწრაფვის.

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

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

ეს გარემოება, გასაგებად ხდის მოზარდის დამოკიდებულებას როგორც ოჯახის, ისე სკოლის მიმართაც. ჩვენ ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ მიუხედავად საკმაოდ ძლიერი აქტივობისა და დამოუკიდებლობის ტენდენციისა, რომელიც სასკოლო ასაკის ბავშვისთვისაა დამახასიათებელი. მისი დამოკიდებულება ამ ინსტიტუტების მიმართ სასკოლო ასაკის პირველი წლების გასწვრივ საერთოდ დადებითი ხასიათისაა: ოჯახიც და სკოლაც იმ ძალებს წარმოადგენენ. რომელნიც ბავშვის აქტივობას განსაზღვრულ ზღუდეებს უქმნიან, რომელნიც მუდამ ერევიან მასში და თავისი მიზნების მიხედვით წარმართვას ცდილობენ. რასაკვირველია, ყველაფერს ამას უცხო ძალის მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს მისთვის, უცხო ძალისა, რო-

მელიც იძულებითს მიმართულებას აძლევს მისი აქტივობის იმპულსებს. მიუხედავად ამისა, მოზარდი მაინც არ გრძნობს რომ ოჯახი ან სკოლა მას აფერხებს, რომ ეს დაწესებულებანი მას ცხოვრებას უშლიან.

რით აიხსნება ეს გარემოება? თუ მხედველობაში მივიღებთ, რომ მოზარდის ძალებისათვის განვითარების ამ საფეხურზე ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი სწავლის ნიადაგზე ამოქმედებას ესწრაფვიან, მაშინ გასაგები იქნება, თუ რაოდენ დიდი მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს მათთვის ავტორიტეტს.¹ სწავლა ქცევის ის ფორმაა, რომელიც აუცილებლად ავტორიტეტის ცნებასაც შეიცავს: სწავლა ხელმძღვანელს, მასწავლებელს, ავტორიტეტს გულისხმობს, ისეთს პირს ან დაწესებულებას, რომლის განკარგულებაშიც სწორედ ის მოიპოვება, რაც მოზარდს ესაჭიროება, ცოდნა და მისი მიღების საშუალებები; სწავლა უმასწავლებლოდ არ შეიძლება. მასწავლებელი, რომელსაც არა აქვს ავტორიტეტი, მასწავლებლად არ ჩაითვლება. რამდენადაც ოჯახიცა და სკოლაც ასეთ ავტორიტეტს წარმოადგენენ,¹ საკვირველი არაა, რომ მათი ჩარევა მოზარდის აქტივობაში ამ უკანასკნელის შეფერხებად კი არა. სწორედ მის იმ ფორმებში გაშლის არედ განიცდება, რომელიც განსაკუთრებით საინტერესოა მოზარდისათვის.

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

სწავლის ინტერესის პირობები

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

ბავშვის ასაკობრივი გარემო ისეთია, რომ იგი მას ამ ენერჯის სარეალიზაციო კალაპოტად სწავლას აწვდის. მეორე მხრივ, ჩვენ დავრწმუნდით, რომ თვითონ მოზარდი სწორედ ამ მიმართულებით გრძნობს აქტივობის იმპულსს. იბადება საკითხი: არსებობს რაიმე

კავშირი ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის გაძლიერებასა და სწავლისადმი ინტერესის განმტკიცებას შორის, თუ არა?

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

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

როგორ მიმდინარეობს შემდეგ განვითარება, ეს უმთავრესად ერთ გარემოებაზე დამოკიდებულია. ცნობისმოყვარეობა თავისი არსებობით ახალს, უცნობს ეხება. იგივე ბიულერი ასე ახასიათებს მას: „ცნობისმოყვარეობის საკითხების ფორმულირებები რომ მოგვენდომებია, ისინი დაახლოებით ასეთს სახეს მიიღებდნენ: რაა ეს საზოგადოდ, რატომ არის იგი ასე უცხო, რა იმალება მასში, როგორ ხდება ეს? მაგრამ უცნობი, ახალი, როგორც ცნობილია, ბავშვში შიშს იწვევს³. ერთი მხრივ, მასთანადმე, იგი გაურბის მას, მაგრამ მეორე მხრივ მისდამი მიზიდულებას გრძობს: თითქოს ორი საწინააღმდეგო ძალა მოქმედებდეს ყველაფერს ახალსა და უცნობში, რომელთაგანაც ერთი მისკენ იზიდავს ბავშვს, მეორე ერეკება მას მისგან. რომელი ამ ძალთაგანი სძლევს, ეს ჩვეულებრივ, დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად ძლიერია ბავშვის ორგანიზმი. ამიტომაც, რომ ახალი და უცნობი პატარაში შიშს უფრო იწვევს, ვიდრე ცნობისმოყვარეობას. მაგრამ რაც უფრო მაგრდება და ძლიერდება ორგანიზმი, მით უფრო ხშირია შემთხვევა, რომ ბავშვი მას ინტერესით ადევნებს თვალყურს. ამრიგად, ძალების სისუსტე შემაფერხებელ გავლენას ახდენს ცნობისმოყვარეობაზე.

თავისთავად იგულისხმება, შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ცნობისმოყვარეობა მხოლოდ და მხოლოდ სხეულის გაძლიერების ფუნქციას წარმოადგენს. იმისათვის რომ მან თავი იჩინოს, საჭიროა ახალი შთაბეჭდილება აბსოლუტურად უცნობი არ იყოს: საჭიროა, რომ მასში უცნობის გვერდით ნაცნობის ელემენტებიც შე-

დიოდეს; საჭიროა რომ ორგანიზმს მისი წვდომის, მისი გავების შესაძლებლობა ჰქონდეს. მაგრამ იქ, სადაც ორგანიზმი სუსტია და უძწეო, ან და სადაც იგი ასეთად გრძნობს თავის თავს, იქ ცნობისმოყვარეობის აღმოსაცენებლად ეს პირობა საკმარისი არ არის: სისუსტის განცდა შემაფერხებელ გავლენას ახდენს მასზე და მის ადგილს შიში იკავებს.

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

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

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

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

რა ფაქტიური მასალა მოიპოვება ჩვენს მეცნიერებაში, რომელიც ამ დებულების სისწორეს ამოწმებს? როგორც შ. ბ. ი. უ. ლ. ე. რ. ი. მოგვითხრობს ჰ. ჰ. ე. რ. ც. ფ. ე. ლ. დ. ს. ა. და ვ. ო. ლ. ფ. ს. ბავშვის ცნობის-

მოყვარეობის განვითარების საკითხი საგანგებო გამოკვლევის საგნად დაუსახავთ და უკვე ჩვენი საკითხისათვის მნიშვნელოვანი შედეგები მიუღიათ⁴. ცდები ასე ყოფილა დაყენებული: ბავშვს წინადადება ეძლევა მოწოდებული წიგნი სკოლის (თუ საბავშვო ბაღის) ხელმძღვანელს მიუტანოს, მაგრამ გზაში წიგნი არამცდარაა არ გაშალოს და შიგ არ ჩაიხედოს, რადგანაც ცნობილია, რომ აკრძალვა ცნობისმოყვარეობის გაძლიერების სტიმულს წარმოადგენს, მოსალოდნელი იყო, რომ ამ ცდების საშუალებით მოხერხდებოდა გარკვეულიყო, თუ რომელ ასაკში უფრო ინტენსიურადაა ცნობისმოყვარეობა წარმოდგენილი. შ. ბიულერი ასეთ ცხრილს იძლევა (ცხრ. 9).

ცხრილი 9

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

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

რა თქმა უნდა, ეს ვარემოება იმით შეუძლებელია აიხსნას, თითქოს ცნობისმოყვარეობა შეიძლება კიდევ მეტი ჰქონოდათ სხვა ასაკის ბავშვებს, მაგრამ მათ იმდენად მტკიცე ნებისყოფა გამოეჩინათ, რომ თავისი ცნობისმოყვარეობის დაძლევა მოეხერხებინათ: ის, რაც ბავშვის ნებისყოფის განვითარების შესახებ ვიცით, სრულიად არ ამართლებს ამ მოსაზრებას. უნდა ვიფიქროთ, რომ შვიდი წლის ასაკში განსაკუთრებით ძლიერი უნდა იყოს ბავშვში იმის გაგების წყურვილი, თუ რა არის წიგნში ისეთი, რომ მას მისი გაშლა და გადაფურცვლა აუკრძალოს.

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

აღმოჩნდა, რომ ყველაზე უფრო მეტი ნალაპარაკევი აღმოაჩნდათ ამ ფიგურის შესახებ ცხრაწლიანებს, ხოლო რაც შეეხება

თვითონ შინაარსს ბავშვების გამოთქმებისას, ანალიზმა აღმოაჩინა, რომ დაბალ ასაკებში ისინი უბრალო ცნობისმოყვარეობის გამოვლენას წარმოადგენდნენ, ხოლო შემდეგ თანდათანობით რთულდებოდნენ და ბოლოს ბავშვთა ნამდვილი ცოდნის წყურვილს ამჟღავნებდნენ. ეს უკანასკნელი გარემოება განსაკუთრებით ცხრაათწლიანი ბავშვებისათვის აღმოჩნდა დამახასიათებელი. შ. ბიულერი ასეთ ფორმულას აძლევს მიღებულ შედეგებს: „შვიდწლიანთა გაკვირვების ნიადაგზე აღმოცენებული ცნობისმოყვარეობიდან ცხრაათწლიანთა ცნობისმოყვარეობითს ინტერესამდე ცხადი განვითარების ხაზი დასტურდება“⁵.

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

ეს ექსპერიმენტული შედეგები სავსებით ეთანხმება ჩვეულებრივი დაკვირვების მონაცემებს, ისე როგორც თეორიულ მოსაზრებებზე აგებულ მოლოდინს სასკოლო ასაკის ბავშვის შემეცნებითი ინტერესის ინტენსიური განვითარების შესახებ. ამიტომ ჩვენ სრული უფლება გვძლევა დავასკვნათ, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის დაუცხრომელი აქტივობის ტენდენცია, რომელიც მისი ენერჯის ჭარბი განვითარების ნიადაგზეა აღმოცენებული, პირველ რიგში მის ინტენსიურ ცნობისა და ცოდნისმოყვარეობაში პოულობს თავის ანარეკლს. ამის შემდეგ საკვირველი არაა, რომ ამ პერიოდის ასაკობრივ გარემოში სწავლა ეგოდენ დიდ როლს ასრულებს. ჟან-ჟაკ რუსო არსებითად მართალი იყო, როდესაც იგი ამ ხანას ბავშვის გონებრივი განვითარებისა და სწავლის ხანად თვლიდა. იგი მხოლოდ იმაში ცდებოდა, რომ მისი აზრით, მხოლოდ ეს განსაზღვრავდა ამ პერიოდის ბავშვის ინტერესს.

სასკოლო პერიოდის ინტელექტუალური ინტენსივის თავისებურებაანი

სკოლის წინარე ასაკის განვითარების ძირითად მონაპოვარს ის გარემოება შეადგენს, რომ ბავშვის ცნობიერებაში პირველად აქ, ამ ასაკობრივ საფეხურზე, ისახება ობიექტის იდეა⁶: ბავშვის წინაშე ახალი სინამდვილე აღიმართება, რომელსაც თავისი ნიშნები, თავისი სუბიექტისაგან განსხვავებული ბუნება აქვს და აი სწორედ ამავე დროს ხდება, რომ ბავშვის ზრდის ენერჯია ორგანიზმის არა ნივთიერი მასის დაგროვების, არამედ განსაკუთრებით მისი ძალღონის განვითარების ხაზით იწყებს ინტენსიურ მოქმედებას: ბავშვი ძალების მოზღვაებას გრძნობს და ბუნებრივია, რომ ეხლა-

ხან იღმოჩენილი ახალი, ობიექტური სინამდვილე შიშს როდი ბადებს მასში, არამედ უწინარეს ყოვლისა ამ ახალ მოცემულობაში შექრისა და მისი დაუფლების ტენდენციას.

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

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

მეცნიერული ანალიზი სინამდვილეში სამს განსხვავებულ მომენტს არჩევს: ფენომენებს, იმას, რაც ამ ფენომენებს ემართებათ (შემთხვევა) და დასასრულ, მიმართებებს, რომელნიც მათ შორის არსებობს. ყველაფერი ეს ადრეული ბავშვობის ასაკში აქტუალურია, მაგრამ ეს აქტუალობა პრაქტიკული ხასიათისაა: საგანგებო დაკვირვების საგნის სახით არც ერთი მათგანი არ არის ადრეული ბავშვობის პერიოდში მოცემული. თუ წინათ ყველაფერი ეს, როგორც გამლიზიანებელი, გარკვეულ რეაქციებს იწვევდა ბავშვში, ახლა ეს უკანასკნელი არა მარტო შესატყვისი რეაქციით უპასუხებს მას, არამედ წინასწარ თავისი დაკვირვების საგნად, ობიექტად აქცევს. რა თქმა უნდა, ობიექტივაციის ფაქტს წინა ასაკობრივ საფეხურებზეც აქვს ადგილი, მაგრამ იქ იგი ან შემთხვევით მოვლენად უნდა ჩაითვალოს, ე. ი. არა ისეთ მოვლენად, რაც ძირითადად განსაზღვრავს და ახასიათებს ბავშვის ქცევას, ანღა ეს ობიექტივაცია ისეთ სახეს ღებულობს, რომ სწორი არ იქნებოდა მისთვის ნამდვილი ობიექტივაციის სახელწოდება მიჯვეკუთვნებია: ბავშვი მთლიანად ითქვიფება იმ ობიექტში, რომელსაც სკვრეტს; ამიტომ არ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი მას აკვირდება, რომ იგი მის წინაშე და მის გარეთ მდგომი ობიექტია: არ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი აქ ნამდვილ ობიექტივაციას ახდენს.

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

ბინეს და შტერნს შემდეგ ფართო მასალა დაგროვდა იმის

შესახებ, თუ რას აქცევენ სხვადასხვა ასაკის ბავშვები ყურადღებას, როდესაც მათ მიწოდებული ნახატის აღწერას ავალებენ. ბინეს მიხედვით, ბავშვობის ასაკში ნახატის აღწერის უნარი სამ საფეხურს განვლის: 1. ჩამოთვლის საფეხურს, 2. აღწერისას და 3. ინტერპრეტაციისას. პირველი საფეხური სკოლის წინარე ასაკისათვისაა დამახასიათებელი: აღწერის საფეხურს მხოლოდ შვიდი წლიდან აღწევს ბავშვი, ხოლო მესამეს—არა უადრეს თორმეტი წლისა. არსებითად ასეთივე შედეგები აქვს მიღებული შტერნს, რომელიც „სუბსტანციის“, „აქციის“, „რელაციის“ და „რომელობის“ ოთხი განსხვავებული საფეხურის არსებობას აღნიშნავს. რასაკვირველია, ყველა ეს საფეხური ელემენტარული სახით უკვე სკოლის წინარე ასაკშიც შეიძლება დადასტურდეს⁷, მაგრამ დასრულებული სახის ობიექტივაციის უნარი მათ მხოლოდ ზემოთ აღნიშნულ ასაკებში უნდა ჰქონდეთ საფუძვლად. ამ მონაცემებიდან ნათლად ჩანს, რომ სასკოლო ასაკის დასაწყისში ბავშვის ინტერესი აღწერისაკენ არის მიმართული. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ყურადღების ცენტრში სინამდვილეში მოცემული ფენომენები და შემთხვევებია მოქცეული. აღწერა არა მარტო იმას ეხება, თუ როგორია საგანი, არამედ იმასაც, თუ რა ხდება მასთან დაკავშირებით. მეორე მხრივ ამავე მასალიდან ისიც ირკვევა, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვისათვის არც ახსნაა უცხო, ე. ი. ცდა იმ მიმართებათა წვდომისა, რომელსაც სინამდვილეში აქვს ადგილი. მართალია, სურათის შანაარსის ინტერპრეტაციის უნარი 12 წლიდან არის დადასტურებული, მაგრამ ჯერ ერთი, საყურადღებოა, რომ ეს დასკვნა სურათის აღწერის ცდების შედეგად არის მიღებული. სურათის აღწერა და კონკრეტული სინამდვილისა, რომელშიც ბავშვი ცხოვრობს და მოქმედობს, ერთი და იგივე არ არის. საფიქრებელია, რომ აქ, ამ უკანასკნელის მიმართ უფრო ადრე უნდა მწიფდებოდეს ობიექტივაციის უნარი, ვიდრე პირველის მიმართ, და მეორე, როგორც ბობერტაგის დაკვირვებიდან ჩანს, ინტერპრეტაციის უნარი უკვე ცხრა წლიდან დასტურდება ბავშვში, თუ იგი ექსპერიმენტატორის შეკითხვების სახით ამის სტიმულაციას ღებულობს, ხოლო 12 წლიდან იგი უამსტიმულაციოდაც, მაშასადამე, სპონტანორად იძლევა ინტერპრეტაციის ცდას⁸. ამრიგად, სასკოლო ასაკის მიზიდინარეობაში ბავშვის ინტერესი ერთი მხრივ აღწერის ამოცანითაა განსაზღვრული და შემდეგ, შედარებით უფრო გვიან, ინტერპრეტაციის მიზნითაც. მაშასადამე, სასკოლო ასაკის ინტელექტუალური ინტერესი ჯერ სინამდვილის მოვლენებისა და შემთხვევებისაკენ არის მიმართული და შემდეგ, ნაწილობრივ ცხრა წლიდან, მაგრამ განსაკუთრებით 12-დან, მათი მიმართებებისაკენაც. ამრიგად, სასკოლო

ასაკის პირველ წლებში დომინანტურ როლს აღწერის ინტერესი ასრულებს, ხოლო უკანასკნელი წლიდან (12 წლიდან) მის ადგილს ახსნის ინტერესი იკავებს.

მაგრამ რას ნიშნავს აღწერის ინტერესი? თუ მოზარდის ვულისყურს პირველ რიგში აღწერის ამოცანა იპყრობს, ეს იმას ნიშნავს, რომ მას სინამდვილის მოვლენათა და შემთხვევათა ინდივიდუალობის, მათი თავისებურების დანახვა და წვდომა აინტერესებს, მაშასადამე, იმ ინტელექტუალური ფუნქციების აქტივობა, რომელიც ამისათვის არის მოწოდებული. მაგრამ მოვლენათა და შემთხვევათა თავისებურების წვდომა მათს ურთიერთშედარებასაც გულისხმობს და მთელი სინამდვილის შინაარსში მსგავსს და განსხვავებულ მოვლენათა ჯგუფების აღმოჩენასა და მაშასადამე, აქამდე უწყესრიგოდ და შემთხვევით მიმდინარე სინამდვილის შინაარსში სისტემატური აღნაგობის შეტანის განზრახვას. მაგალითად, მცენარეთა სამყაროს მიმართ აღწერის ინტერესი თითოეული ცალკე მცენარის თავისებურებათა გათვალისწინებას ნიშნავს, მერე ცალკე ეგზემპლარების შედარებასა და მსგავსი ჯგუფების დადგინებას. ამრიგად, მოზარდის ინტელექტუალური აქტივობა იქით არის მიმართული, საითკენაც ბოტანიკაში მცენარეთა სისტემატიკა მიისწრაფვის. მაშასადამე, მოზარდის ინტელექტუალური ფუნქციებს არსებითად კლასიფიკაციისა და სისტემატიკის მიმართებით მუშაობის ტენდენცია ახასიათებს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ აღწერის ინტერესი ამ საფეხურზე ცნებითი აზროვნების ინტერესს წარმოადგენს. რა მასალაზე იჩენს თავს ცნებითი აზროვნების ტენდენცია ეს აღწერის ცდებიდანაც ნათლად ჩანს. მოზარდის გულისყური იმისკენ არის მიმართული, რაც გრძნობადათაა მოცემული და მაშასადამე, რისი აღწერაც შესაძლებელია. ამრიგად, აქ ჯერ მხოლოდ კონკრეტული შინაარსის ცნებითი აზროვნების შესახებ შეიძლება ლაპარაკი. განყენებული და არათვალსაჩინო ჯერ კიდევ არ იქცევის ჩვენი პერიოდის ბავშვის ყურადღებას. როგორც თეორიულად, ისე პრაქტიკულადაც დიდი მნიშვნელობა აქვს იმის გამოკვლევას თუ, კერძოდ, რა კონკრეტული მასალა, გრძნობადი სინამდვილის რა სფეროები იზიდავს მოზარდის გულისყურს. ან, მაშასადამე, რომელი მეცნიერების რა ელემენტების შესწავლის ინტერესი აქვს მას. ბავშვის ინტერესის ყურადღებით შესწავლა გვარწმუნებს, რომ იგი სასკოლო ასაკის პირველ წლებში, როგორც ეს გაკვრით ზემოთაც გვქონდა აღნიშნული, დიფუზური ბუნებისაა: ბავშვს სწავლა აინტერესებს, მაშასადამე აზროვნება; მაგრამ რა მასალაზე ეს ჯერ კიდევ სულერთია მისთვის, ოღონდ მასალა თვალსაჩინო იყოს და ხელმისაწვდომი. ამ მიზეზის გამო იგი ადვილად გა-

დადის ერთი მასალიდან მეორეზე: მასწავლებელს არ უჭირს ერთი გაკვეთილი ნებისმიერ მეორით შეცვალოს.

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

ამ საკითხის გამოსარკვევად მნიშვნელობა აქვს იმ შედეგებს, რომელიც მოწაფეების სასწავლო საგანთა მიმართ ინტერესის განვითარების გამოკვლევათა შედეგადაა მიღებული. ასეთი გამოკვლევები არა ერთგზის ყოფილა ნაწარმოები სხვადასხვა დროს და სხვადასხვა ადგილას, და მიუხედავად იმისა, რომ შედეგები საგრძნობლად განსხვავებული აღმოჩნდა იმ პირობების სპეციფიკურობის გამო, რომელშიც ეს გამოკვლევები ტარდებოდნენ, მაინც დამტკიცებულად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ ინტერესთა დიფერენციაციის პროცესში ასაკობრივი ფაქტორიც მნიშვნელოვან როლს ასრულებს⁹. მაგრამ ეს ისე როდი უნდა გავიგოთ, თითქოს ერთს ასაკობრივ საფეხურს ერთი დარგის შესწავლის ინტერესი ახასიათებდეს და მეორეს მეორისა. როგორც გამოკვლევებიდან ჩანს, ასეთ დიფერენციაციას ადგილი არ უნდა ჰქონდეს. თუმცა არის შემთხვევები, რომ ერთი რომელიმე დარგი დაბალ ასაკობრივ საფეხურზე არავითარ ინტერესს არ იწვევს, ხოლო მაღალზე ყველაზე უფრო საინტერესოდ იქცევა. მაგრამ ეს ყოველთვის ერთსა და იმავე დარგს არ ეხება: ზოგან ერთი საგანია ამ მდგომარეობაში, ზოგან მეორე, ხოლო ზოგ შემთხვევაში არცერთი. საერთოდ კი სასკოლო ასაკის ბავშვებისათვის უფრო ისაა დამახასიათებელი, რომ ასაკის წინსვლასთან ერთად ინტერესი ყველა საგნის მიმართ მატულობს. რომ ეს ასეა, ამაში საკვირველი არაფერია. საქმე ისაა, რომ სკოლაში მეცნიერებას როდი ასწავლიან, აწამედ მეცნიერების ელემენტებს სასწავლო საგნის სახით. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ სასწავლო მასალა ისეა შერჩეული და მოდიფიცირებული, რომ იგი იმდენად მეცნიერული სისტემის მოთხოვნილებებს არ უწევს ანგარიშს, რამდენადაც ბავშვის ფსიქოლოგიურ შესაძლებლობებს.

წესიერად დაყენებულ სკოლაში იმას კი არ აწვდიან ბავშვს უცვლელი სახით პირველ რიგში რაც მეცნიერული სისტემის თვალსაზრისითაა მნიშვნელოვანი, არამედ აქედან მხოლოდ იმას, რაც მისთვის ხელმისაწვდომია, და ისე რომ მისთვის გასაგები შეიქმნას: 'რაციონალურად მოწყობილი სკოლა ყველა საგანს ისე აწვდის მოზარდს, რომ მისი განვითარების დონეს შეესატყვისებოდეს და, მაშასადამე, შესძლოს მისთვის საინტერესოდ იქცეს. საქმე მაშ იმაშია, თუ რომელი მეცნიერების ელემენტებს ასწავლი, არამედ იმაში, თუ როგორ გვაქვს ეს ელემენტები მოწაფის განვითარების დონის შესაფერისად მოდიფიცირებული და როგორ აწვდი ამ ელემენტებს მას.

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

როგორც ვხედავთ ბავშვს მძლავრი ინტელექტუალური ინტერესი აქვს, რომელიც ახლის, მისთვის ჯერ კიდევ უცნობის გაგებას ესწრაფვის. მაგრამ საინტერესოა და განსაკუთრებით სიმპტომატური, რომ ეს ახალი, არა მოვლენათა შორის არსებული მიმართებებია, არამედ თვითონ მოვლენები ან საგნებია. ცხადია, აქ ბავშვის თავისებურ განწყობასთან გვაქვს საქმე, რომლისთვისაც სინამდვილის ფენომენალური შინაარსის წყურვილია დამახასიათებელი. საინტერესოა, რომ 10 წლის შემდეგ ეს ინტერესი აღარ ძლიერდება. პირიქით, იგი სუსტდება. 12 წლისათვის იგი იცვლება და ნამდვილ შემეცნებით ინტერესში, მიმართებათა წვდომის ინტერესში გადადის. ამ სახით იგი კვლავ მაღალ მაჩვენებლებს იძლევა. უფრო მაღალსაც, ვიდრე 10 წლის ბავშვის ფენომენოლოგიური ინტერესი.

ეს მონაცემები საესებით ეთანხმებიან იმას, რაც ჩვენ უკვე არა ერთხელ შევნიშნეთ, როდესაც ბავშვის ქცევის ფორმებს ვეცნობოდით. იქ ჩვენ დავინახეთ, რომ სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ბავშვს საგნობრივ შინაარსეული იტაცებს, მას სინამდვილის ფენომენალური მოცემულობის მწვავე წყურვილი ამოძრავებს: ხოლო 12 წლიდან მისი ინტელექტუალური ინტერესი ღრმავდება.

მდიდრდება და იმ მხრივ განიცდის ცვლილებას, რომ ახლა იგუ
აღმოჩენილ ფენომენალურ მოცემულობათა კავშირებს ეძებს, სი-
ნამდვილის სისტემატურ მთელს ესწრაფვის, მას არა მარტო საგა-
ნი აინტერესებს თავისთავად, არამედ ის ძაფებიც, რომლითაც
ერთი საგანი მეორეს უკავშირდება, მასზე გავლენას ახდენს და ამ
სახით სინამდვილის მთლიანი შინაარსის წვდომის შესაძლებლო-
ბას იძლევა.

ამრიგად, ბავშვის ინტროგენური ქცევის ფორმების შესწავ-
ლაც, ბინესა და შტერნის საგანგებო ექსპერიმენტული და-
კვირვებაცა და სასწავლო საგანთა ინტერესის გაცნობაც ერთსა და
იმავე შედეგებს იძლევა: სამივე გზას წინამდებარე ასაკობრივი საფე-
ხურის ბავშვის ერთისა და იმავე თავისებურებასთან მივყავართ. მა-
შასადამე, საბოლოოდ დამტკიცებულად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ
სასკოლო ასაკში მტკიცე შემეცნებითი ინტერესი
იღვიძებს, რომელიც ობიექტური სინამდვილის მტკიცე სისტე-
მატური ბუნების წვდომას ესწრაფვის. ამისათვის იგი ჯერ გრძნობად,
უსისტემო შთაბეჭდილებათა იქეთ მტკიცე საგანთა დანახ-
ვას და შემდეგ ამ უკანასკნელთა სისტემის გაგებას ცდილობს.
მაგრამ სინამდვილე როგორც სისტემა მხოლოდ ცნებითი აზროვნე-
ბის ნიადაგზე ხდება მისაწვდომი. აქედან ნათელი ხდება, რომ სას-
წავლო ასაკის განვითარების დინამიკა მეცნიერულ ცნებათა შეთ-
ვისების მიზნებისაკენ უნდა იყოს წარმართული.

სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტერესის მთავარი მიმართულება

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

თუ პირველ ნაკადს ინტელექტუალური ინტერესი შეადგენს,
თუ იგი ბავშვის თეორიული მიმართულებით აქტივობის ტენდენ-
ციას წარმოადგენს, მეორე ნაკადი მოტორული აქტივობის იმპულსე-
ბის თავისებურებაში იჩენს თავს. ჩვენ ვიცით, რომ სასკოლო ასა-
კის ბავშვის ენერჯიის მოქარბებას ფიზიკური განვითარების თავი-
სებური გზა განსაზღვრავს და რომ თავის განსახიერებას იგი პირველ
რიგში ფიზიკური ენერჯიის, კუნთური ძალღონის გაძლიერების
ფაქტში პოულობს. მარტო ეს ფაქტი კმარა იმისათვის, რომ წინას-
წარ ვიგულისხმობთ, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვის მოტორული
აპარატი აქტივობის განსაკუთრებული იმპულსებით უნდა იყოს
აღბეჭდილი.

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

ფუქსლოხის გამოკვლევის შედეგად გამოიკვეა, რომ 10 წლიდან დაწყებული ბავშვების 97%-ს ყველაზე უფრო საინტერესოდ ბრძოლის თამაში და განსაკუთრებით შეჯიბრის თამაში მიაჩნიათ.

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

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

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

ტექნიკური და ინსტრუმენტალური მოქმედება არა მარტო იმდენად აინტერესებს მოზარდს, რამდენადაც ფიზიკური სინამდვილის მოტორულ დაუფლებას აადვილებს, არამედ იმდენადაც, რამდენადაც ეს ინტერესი მას წმინდა ინტელექტუალური სინამდვილის მიმართაც ესახება. წერა-კითხვა და ანგარიში არსებითად ტექნი-

კური ხერხების სასტემას წარმოადგენს, რომელიც ინტელექტუალური მუშაობის პროცესებს აადვილებს, და საგულისხმოა, რომ ყველაფერი ეს, მიუხედავად მისი, პირველი შეხედვით, წმინდა ფორმალური ხასიათისა, თავიდანვე სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტერესთა ცენტრშია მოქცეული: წერა-კითხვასაც და ანგარიშსაც, პირველ წლებშივე ხალისით ეტანება ბავშვი და ზოგჯერ თვითონაც. სპონტანურად ლებულობს ენერგიულ ზომებს, რათა აზროვნების ამ ტექნიკურ იარაღებს დაეუფლოს.

ქცევის ინტროგენური ფორმები

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

ჩვენ ვიცით, რომ აქ ქცევის მეორე ფორმაც, სპორტიც, თვალსაჩინო როლს ასრულებს. ამიტომ სწავლის გვერდით, ქცევის სხვა ფორმებიც ყურადღებით უნდა იქნენ განხილულნი, ადამიანის შინაგან შესაძლებლობათა ტენდენციების გასათვალისწინებლად. განსაკუთრებით ნათელ მასალას ქცევის ინტროგენური ფორმები იძლევიან; პრიმატი აქ ამ ტენდენციებს ეკუთვნით და მთელი ქცევა, მათი მაქსიმალური გამოვლენის ფორმას წარმოადგენს. ამიტომ, სანამ სწავლაზე გადავიდოდეთ, პირველ რიგში სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტროგენური ქცევის ფორმებზე შევჩერდებით.

თავაში და სკოლაში

სასკოლო ასაკის დროის ბიუჯეტში ყველაზე დიდი ადგილი სწავლას აქვს დათმობილი, მაგრამ მის გვერდით თავაში, პირველ წლებში მაინც, კვლავ თვალსაჩინო როლის შესრულებას განაგრძობს. მაგრამ ეს უკვე ის თავაში აღარაა, რაც სკოლის წინარე ასაკში ბავშვის ცხოვრების ერთ-ერთ მთავარ შინაარსს შეადგენდა:

ილუზიის თამაში სულ უფრო და უფრო იშვიათ შემთხვევად იქცევა
და, როგორც ძალე დავინახავთ, თავისი წმინდა სახით მაშინაც კი
არ მიმდინარეობს. როდესაც ზოგჯერ მაინც თავს იჩენს ხოლმე.
სამაგიეროდ, ბავშვის თავისუფალ დროს ახლა სულ უფრო და უფ-
რო ხშირად ქცევის ის ფორმა ავსებს, რომელიც უკვე 2—3 წლიდან
იჩენს თავს და, ჩვეულებრივ, „ფიზიკური თამაშის“ სახელითაც
ცნობილი.

ყოველდღიური მეტყველება ბავშვის ქცევის ამ ფორმას თა-
მამს არ უწოდებს, იგი მას ცელქობის სახელწოდებით აღნიშნავს,
და, უნდა ითქვას, სრულიად მართებულადაც. როდესაც ქცევის ეს
ფორმა პირველად 2—4 წლის ბავშვის ინვენტარში შეგვხვდა, მა-
შინ იგი ფიზიკური ვარჯიშის ელემენტარულ სახედ მივიჩინეთ¹⁰.
სკოლის წინარე ასაკში ბავშვს ცელქობა თუ ემატება, თორემ არ
აკლდება, და შემდეგ საფეხურზე იგი კვლავ უფრო გაძლიერებუ-
ლი სახით გვხვდება, მაგრამ ახლა მას თვალსაჩინოდ ეცვლება სა-
ხე. როდესაც სამი-ოთხი წლის ბავშვი ხტის, დარბის, ჭიდაობს.
როდესაც ის ცელქობს და გიჟობს, აქ მისი ფიზიკური ენერჯიის
უბრალო განტვირთვასთან გვაქვს საქმე და მის დაულაღველ მოძ-
რაობებს სხვა არაფერი განსაზღვრავს. ამიტომ ბავშვის ამ ქცე-
ვას სისტემატური ხასიათი არა აქვს და იგი სავსებით და ყოველ-
მხრივ თავისუფლად მიმდინარეობს; არცერთს ამ მოძრაობას გარ-
კვეული მიზანი არა აქვს დასახული, რომ იგი ამ მიზნის მისაღწე-
ვად იყოს ნაწარმოები და მას აზრს აძლევდეს. როდესაც ბავშვი
ჭიდაობს, მისი მიზანი ის კი არ არის, რომ მოპირდაპირე წააქციოს,
მას აჯობოს, არა, აქ თვითონ ჭიდაობის პროცესია თავი და თავი,
და ამიტომ იგი ყოველ მომენტში შეიძლება შეწყდეს და მაინც
უაზროდ არ ჩაითვალოს. როდესაც ბავშვი მეორე ბავშვთან ერთად
გარბის, არც აქ არის სხვა რამ მიზანი დასახული, გარდა თვით
სირბილისა.¹ ერთი სიტყვით, ცელქობას წმინდა პროცესუალური
ხასიათი აქვს და ამით აიხსნება, რომ ქცევის ეს ფორმა, ჩვეულებ-
რივ, თამაშის ერთ-ერთ სახეობად ითვლება. *

როგორც ვიცით, სასკოლო ასაკის ბავშვის ფიზიკური განვითა-
რების გზა მისი ფიზიკური ენერჯიის, ფიზიკური ძალღონის გაძ-
ლიერების მიმართულებით მიმდინარეობს. ბუნებრივია, რომ ეს
გარემოება მოზარდს მოძრავ არსებად აქცევს, რომელიც თავისი
ფიზიკური ძალღონის ამოქმედების მძლავრ იმპულსებს გრძნობს.
ხტომა, სირბილი, ჭიდაობა, ბურთი და სხვა ამგვარი მისი თავისუ-
ფალი დროის მთავარ შინაარსად იქცევა. სასკოლო ასაკის ბავშვი
კიდევ უფრო მეტს ცელქობს, ვიდრე სკოლის წინარე ასაკისა. მაგ-
რამ, რომ ჩაუუკვირდეთ მისი ცელქობის აქტებს, ვნახავთ, რომ იგი

ახლა სულ სხვანაირად გამოიყურება. როდესაც ბავშვი ხტის და დარბის, ის ამას თითქმის არასდროს მარტო და ცალკე არ შვრება, მას ყოველთვის პარტნიორი ჰყავს, რომელთან ერთადაც ის გარბის და უამპარტნიოროდ მის სირბილს არავითარი აზრი არა აქვს იმიტომ, რომ ახლა მას სირბილი კი არ აინტერესებს თავისთავად, არამედ სირბილში თავისი მოწინააღმდეგის გასწრება¹¹. თუ პარტნიორი სკოლის წინარე ასაკის ბავშვსაც ჰყავს, იგი მას როგორც კომპანიონი აინტერესებს. აქ კი, ამ ასაკობრივ საფეხურზე, ეს უკანასკნელი მოწინააღმდეგედ იქცევა და, მაშასადამე, ახლა მისთვის თვითონ სირბილი კი არ არის თავისთავად საინტერესო, არამედ მოწინააღმდეგესთან შეჯიბრება და მისი გასწრება. ასეა სხვა შემთხვევაშიც: ჭიდაობისა და ბურთაობის პროცესის ნაცვლად ახლა იგი მათი შედეგითაც არის დაინტერესებული: იმიტომ, რომ მოწინააღმდეგეს აჯობოს.

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

მაგრამ შეჯიბრება და ჯობნება, როგორც მიზანი ბავშვის მოტორული აპარატის ამოქმედებისა, მაინც ისეთი მიზანია, რომელიც თვითონ მოტორული ფუნქციების საზღვრებშია მოქცეული; იგი, ასე ვთქვათ, წმინდა ფუნქციონალური ხასიათის მიზანია. შრომითი მოძრაობების მიზანი, მაგალითად, სულ სხვა ბუნებისაა: იგი თვით მოძრაობათა ვითარებაში არ უნდა ვიგულოთ, არამედ პროდუქტში, რომლის შესაქმნელადაც ეს მოძრაობები მხოლოდ საშუალების როლს ასრულებენ. სასკოლო ასაკის ბავშვის ბურთაობაში, ჭიდაობაში, სირბილში კი მიზანი თვით მოძრაობათა ვითარებაში მარხია, მათს მოხერხებულობაში, ძალაში, გამძლეობაში. აქ მიზნად რაიმე პროდუქტის შექმნა კი არ არის დასახული, არამედ უფრო მაღალი ხარისხის მოძრაობის შესრულება: ვინ უფრო შორს გადახტება, ვინ უფრო შორს გაიტანს ბურთს, ვინ უფრო ღონიერა და მოხერხებული, ვინ უკეთ იკიდავებს, ვინ ვის წააქცევს, — საქმე ამაშია და არა რაიმე პროდუქტის შექმნაში.

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

ამრიგად, აქ მოზარდის მოტორული აქტები მისი ფიზიკური

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

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

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

შეჯიბრება ისეთი ბუნების მოვლენაა, რომ მას არსებითად კოლექტიურობის ტენდენცია ახლავს თან. ამიტომაც, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვთა „ფიზიკური თამაში“ ჩვეულებრივ კოლექტიური ხასიათს ღებულობს. ოღონდ შოთამაშე კოლექტივი ახლა მოპირდაპირე ბანაკებად, ასე ვთქვათ, პარტიებად იყოფა, რომელთა შორისაც ძალთა შეჯახება და შეჯიბრება ხდება. ეს გარემოება, რა თქმა უნდა, რთულ წესებს გულისხმობს, რომელთა შესრულებაც თითოეული ცალკე წევრისათვის სავალდებულო ხდება. საგულისხმო მომენტი აქ ახლა ისაა, რომ კოლექტივის თითოეული წევრი თავისთავს თავისი კოლექტივის, თავისი ბანაკის წევრად თვლის და თავის ქცევას, თავის მიღწევებსა და მარცხს ამ თავისი კოლექტივის საქმედ განიცდის.

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

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

მობროიკა სასკოლო ასაკში

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

ზ ა რ თ ბ ა

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

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

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

როგორც ამ ასაკის ბავშვის დროის ბიუჯეტის შესწავლა არკვევს, გართობის ფორმები აქაც ბევრნაირია. მაგრამ განსაკუთრებით, სპეციფიკურად, განსაკუთრებით ფართოდ გავრცელებულად წიგნის კითხვა უნდა ჩაითვალოს. რასაკვირველია, ეს გარემოება ყველა ასაკობრივი საფეხურისათვის ერთნაირად დამახასიათებელი არაა; მაგრამ, ამის მიუხედავად, გართობის არც ერთი სხვა ფორმა აიძლევა წინამდებარე ასაკის თავისებურებათა ისე ფართოდ შესწავლის შესაძლებლობას, როგორც სწორედ ეს ფორმა. ეს არცაა საკვირველი, იმიტომ, რომ წიგნი თავის შინაარსში სინამდვილის მთელ მრავალფეროვნებას ეხება და, მაშასადამე, იგი შესაძლებლობას იძლევა გავარკვიოთ, თუ სინამდვილის რა მხარეები და სფეროებია, რომ მონაცემი ასაკობრივი საფეხურის ბავშვს თავის შინა-

ვან შესაძლებლობათა თავისუფლად ასამოქმედებლად ესაჭიროება.

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

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

დაბეჭილებით შეიძლება ითქვას, რომ როდესაც სასკოლო ასაკის ბავშვების უმრავლესობა წიგნს კიდებს ხელს, მას ამ შემთხვევაში არა ესთეტიური ტკბობის, არამედ მხოლოდ გართობის განზრახვა ამოქმედებს.

აქედან ნათელია, რომ ბავშვთა ე. წ. ლიტერატურული ინტერესის კვლევა პირველ რიგში იმ მხრივია მნიშვნელოვანი, რომ ამ გზით ბავშვის იმ ძირითადი ტენდენციებისა და ინტერესების გაცნობა შეგვიძლია, რომელთა თავისუფალი აქტივაცია მათ თავისთავად ჰგვრის კმაყოფილებას და რომელნიც, მაშასადამე, სამოქმედო მომწიფებელია.

როგორც ვიცით, სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტერესთა ცენტრში განსაკუთრებით სინამდვილის საგნობრივ შინაარსეული მხარეა მოქცეული; მისი ცნობიერება, ასე ვთქვათ, საგნობრივ, შინა-

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

ზემოაღნიშნული გამოკვლევა ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის შესახებ, რომელიც სახელმწიფო უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიურ ლაბორატორიაში იქნა დამუშავებული¹², განსაკუთრებული ყურადღებით სწორედ ამ სიუჟეტურ-შინაარსეულ მხარეს სწავლობს.

ამ გამოკვლევის მიხედვით აღმოჩნდა, რომ პირველი კლასის მოწაფე (8—9 წლის) უფრო მეტი ხალისით ისეთ წიგნს ან მოკლე მოთხრობას კითხულობს, რომლის შინაარსიც ბავშვს ან ბავშვის ცხოვრებას ეხება, იმ სიტუაციებსა და ამოცანებს აღწერს, რომელიც ახლო დგას 8—9 წლის ბავშვების გამოცდილებასა და ყოველდღიურ ცხოვრებასთან. ეს გარემოება იმდენად დამახასიათებელია ამ ასაკის ბავშვისათვის, რომ ის წიგნის უპირატესობას სხვათა წინაშე სწორედ ამ მომენტების თვალსაზრისით ასაბუთებს. ჩვენ მიერ შესწავლილი ბავშვების 41,3% ერთხმად ამ მოტივით აძლევს უპირატესობას ამა თუ იმ საკითხავ მასალას. მეორე ადგილი (15,4%). ზღაპრული ხასიათის შინაარსს ეკუთვნის. ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში კარგა ხანია, რაც დადასტურებულად ითვლება, რომ ბავშვის კითხვის ინტერესი სასკოლო ასაკის პირველსავე წლებში ბავშვის ცხოვრების შესახებ შინაარსის წიგნებისაკენ არის მიმართული. მეორე მხრივ, ცნობილია ისიც, რომ ამ ასაკის ბავშვები ზღაპარსაც საკმაოდ დიდი ხალისით ისმენენ და კითხულობენ. მა-

გრამ საგულისხმოა, რომ როგორც ზღაპარი, ისე ბავშვის შესახებ მოთხრობაც შეიძლება ძალიან მრავალფეროვანი შინაარსისა იყოს. მიუხედავად ამისა, ბავშვი ამას ყურადღებას არ აქცევს და შინაარსის მიმართ მას ჯერ კიდევ არა აქვს დიფერენცირებული დამოკიდებულება შემუშავებული. როგორც ჩანს, ჯერჯერობით თავი და თავი ისაა, რომ საკითხავი მასალა ბავშვის ცხოვრებას ეხებოდეს, და ეს საკმარისია, რომ ბავშვების უმრავლესობამ უპირატესი ინტერესი მის მიმართ გამოიჩინოს. ოღონდ ერთი პირობა მაინც უნდა იქნეს დაცული: წიგნის სიუჟეტში ცხოვრების ნათელი მხარეები უნდა იყოს ასახული ან და კომიკური მომენტები. მოცემული. ბავშვს ცრემლი და უბედურება არც წიგნში უყვარს; და თუ შემთხვევით მას ასეთი წიგნის წაკითხვა მოუხდა, იგი მასში უსიამოვნების დანალექს ტოვებს და ეს გარემოება საკმარისი ხდება იმისათვის, რომ ბავშვმა იგი, როგორც თვითონაც აღნიშნავს, სწორედ ამ მიზეზით, იმ წიგნთა სიაში მოათავსოს, რომელიც მას განსაკუთრებით არ მოსწონს.

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

კაცმა, რომ ბავშვს ამ ასაკში ესა თუ ის წიგნი განსაკუთრებით იმ მიზეზის გამო მოსწონს, რომ მას მისი წაკითხვა შეუძლია. მაშასადამე, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ 8—9 წლის ბავშვს თვითონ კითხვა აინტერესებს, თვითონ პროცესი გერის სიამოვნებას, როგორც პროცესი და არა როგორც საშუალება, რომელიც მას საინტერესო შინაარსის გათვალისწინების შესაძლებლობას აძლევს. რომ თქვას კაცმა, ეს ასეც უნდა ყოფილიყო: ბავშვმა ეს-ესაა კითხვა ის-წავლა; იგი ეს-ესაა ახლა ეუფლება წერილობითს, წიგნურ მეტყველებას და რადგანაც, როგორც ქვემოთ დავინახავთ, ამისი ტენდენცია მას სწორედ ახლა უმწიფდება, გასაგებია, რომ ამ ტენდენციის აქტივობა სიამოვნებას იწვევს მასში.

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

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

ამრიგად, იმ გარემოებას, რომ 8—9 წლის ბავშვი გართობის მიზნით წიგნის კითხვას კიდებს ხელს და ამა თუ იმ წიგნს უპირატესობას აძლევს, საფუძვლად განსაკუთრებით კითხვის მექანიზმის ამოქმედებისა და გაუმჯობესების ტენდენცია უდევს და არა

სხვა რამ. ამ მიზეზის გამო იგი ისეთ წიგნს აძლევს უპირატესობას, რომელიც ამ ტენდენციის ამოქმედების უკეთეს პირობებს იძლევა: შინაარსი გასაგები უნდა იყოს და სასიამოვნო, რომ კითხვის ხალისი თავიდანვე არ იქნეს ჩაკლული, ანდა მხოლოდ სასიამოვნო, როგორც ამას ლექსების შემთხვევაში აქვს ადგილი.

8—9 წლის ბავშვი ზოგჯერ წიგნის მოწონების მოტივად ისეთს, ჩვენთვის მეორეხარისხოვან მომენტსაც ასახელებს, როგორცაა, მაგალითად, ილუსტრაცია, ან შრიფტი. რაკი მთავარია მისთვის თვითონ კითხვის პროცესი — ნამდვილი კითხვის და არა გაგების პროცესი — გასაგებია, რომ ბავშვისათვის ეს მეორეხარისხოვანი მომენტებიც მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ.

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

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

მესამე კლასში (10—11) იმავე მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, რასთანაც წინა ასაკობრივ საფეხურზე, ოღონდ იმ განსხვავებ-

ბით, რომ, როგორც ეს-ეს იყო აღენიშნეთ, ზღაპარი თითქმის სრულად კარგავს აქტუალობას. როგორც ჩანს, რეალობის გრძნობა ბავშვს საბოლოოდ განუმტკიცდა და ზღაპარი მას აღარათერს საინტერესოს არ აძლევს. ახლა ბავშვი ხელახლა დიდი ყურადღებით ექცევა ბავშვის ცხოვრებიდან ამოღებულ სიუჟეტებს (30,9%), უფრო მეტი ყურადღებით, ვიდრე I კლასში. ეს არცაა საკვირველი: ვალვიძებული რეალისტური ინტერესი თავისი განვითარების დასაწყის ფაზებში უფრო მეტ საკვებს საკუთარი გამოცდილების ფარგლებში პოულობს, ვიდრე მათ გადადმა. მაგრამ ამის გვერდით განსაკუთრებულ ინტერესს კვლავ სახიფათო სიტუაციებისა და მათი წარმატებით გადალახვის აღწერა შეადგენს (32.2%).

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

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

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

11—12 წელში ახალი გარემოება იჩენს თავს. შედარებით ხშირია შემთხვევა, რომ ბავშვი ამა თუ იმ ნაწარმოებს უმთავრესად მიტომ აძლევს უპირატესობას, რომ მასში მოქმედ პირთა აღ-

ტრუისტული ქცევის სურათებია მოცემული. როგორც ჩანს, ზნეობრივი ღირებულების ცნობიერება პირველად ამ სახით ამ ასაკობრივ საფეხურზე იჩენს თვალსაჩინოდ თავს. საგულისხმოა, რომ მაშინ როდესაც ამ მოტივის ხვედრითი წონა აქ 17% უდრის, სხვა ასაკობრივ საფეხურებზე იგი სულ მცირე მაჩვენებლებითაა წარმოდგენილი.

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

ცხრილი 11

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

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

ცხრილი 12

10—11	11—12	12—13	13—14	14—15
11	9,4	14	7,7	8,5

როგორც ვხედავთ, საერთო სურათი აქაც ისეთივეა, როგორც ბიულერის ცხრილში: 14 წლამდე ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის ცენტრში რაინდული ქცევის სურათების აღწერას თვალსაჩინო ადგილი უკავია; 14 წლიდან კი მისი ხვედრითი წონა ორი-

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

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

მკვეთრი ტენდენცია ამოძრავებს: საკვირველი პრაა, რომ მას ყველაზე უფრო ისეთი ლიტერატურული ნაწარმოები მოეწონება, რომელიც ამ მის ძირითად ტენდენციას უკეთ გაუწევს ანგარიშს.

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

ცხრილი 13

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

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

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

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

ასეთთა მოზარდის ლიტერატურული ინტერესის განვითარება პირველ სასკოლო ასაკში და მას შემდეგაც. როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ასაკობრივი ფაქტორის როლი ამ შემთხვევაში უეჭველია. და ესაა მიზეზი, რომ ჩვენი ბავშვების შესახებ მასალა საკმაოდ კარგად ეთანხმება სხვა მკვლევართა შედეგებსაც. მაგრამ ისიც უეჭველია, რომ ასაკობრივი ფაქტორის გავლენა ბავშვის ლიტერატურულ ინტერესზე თავის კონკრეტ ფორმას, თავის სპეციფიკურ სახეს ბავშვის სოციალური გარემოს ნიადაგზე დებულობს. ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ, მართალია ჩვენი ბავშვებიცა და ევროპელი ბავშვებიც ზღაპრებს ერთსა და იმავე ასაკობრივ საფეხურზე კითხულობენ, მაგრამ ამ ზღაპრების შინაარსი, რომე-

ლიც აქა და იქ აინტერესებს ბავშვებს, არსებითად განსხვავებულ-
ლია. მართალია, ვაჟკაცობა და გმირობა ბავშვებს თითქმის ყველ-
გან ერთსა და იმავე ასაკში აინტერესებს, მაგრამ, მაშინ როდესაც
ჩვენს ბავშვს რევოლუციონური გმირობა იტაცებს, ბურჟუაზიულ
ქვეყნებში ამის ნაცვლად სულ სხვა შინაარსის „გმირობისადმი“
ინტერესს აქვს ადგილი.

რასაკვირველია, როგორც უკვე ზემოთაც აღვნიშნეთ, სასკოლო
ასაკის ბავშვის გართობა მართო ლიტერატურულ ნაწარმოებთა
კითხვით არ ამოიწურება, მაგრამ განსაკუთრებით დამახასიათებ-
ლი მისთვის სწორედ ესაა, და ამიტომ გართობის სხვა ფორმებ-
შიც ძალიან ხშირად იგივე ტენდენციები იჩენენ თავს, რაც აქ. მაგ.,
თეატრი, კინო და ნაწილობრივ თამაშის სახეებიც, რომელსაც მო-
ზარდი გართობის მიზნით მიმართავს, მხოლოდ იმ შემთხვევაში იტა-
ცებენ მოზარდს, თუ იმის ანალოგიური ხასიათის შინაარსს შეიცა-
ვენ, რაც ლიტერატურული ინტერესის განვითარების განხილვისას
იქნა დადასტურებული.

ისტორიური განცდა და შემოქმედება

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

მეორე მხრივ, ბავშვის ესთეტიური განვითარების შესწავლას
დიდი თეორეტიული ინტერესიც აქვს. საქმე ისაა, რომ ქცევის ამ
ფორმის გენეტიური პროცესის გათვალისწინება, შესწავლა იმისა,
თუ რა გზებს განვლის იგი სანამ თავისი წმინდა სახით გამოვლინ-
დებოდეს, საგულისხმო მასალას იძლევა ესთეტიური განცდის რაო-
ბისა და ბუნების პრობლემის გადასაწყვეტად.

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

მაგრამ ჯერ გავეცნოთ ფაქტიურ მასალას, რომელიც ბავშვის ესთეტური განვითარების შესახებ მოიპოვება ჩვენს მეცნიერებაში.

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

ამრიგად, მხატვრული ნაწარმოების შეფასებისას, 8—10 წლის ბავშვი ყურადღებას შინაარსს აქცევს და თუ კი მასში ისეთს რასმე აღმოაჩენს, რაც მას ან ლამაზად მიაჩნია და ან სხვა რაიმე

მხრივ მოსწონს, მაშინ იგი ამ ნაწარმოებს აძლევს უპირატესობას. როგორც ჩანს, გაბატონებული საგნობრივი, შემეცნებითი ინტერესი, რომელიც ამ ასაკისათვისაა დამახასიათებელი ესთეტიური შეფასების წმინდა სახით გამოვლენის შესაძლებლობას ჰგავს.

ბუნებრივად იბადება საკითხი, რა იქნებოდა, რომ ბავშვი ისეთ მდგომარეობაში ჩაგვეყენებინა, რომ მისი დომინანტური საგნობრივი ინტერესის გავლენა მაქსიმალურად დასუსტებულიყო და მისი ესთეტიკური შეფასება ასეთ პირობებში გვეწარმოებია? კროსწორედ ამ მოსაზრებას უდევს საფუძვლად იმ გამოკვლევებს, რომელნიც ბავშვის ესთეტიური განცდის ფსიქოლოგიასა და პედაგოგიკას ეხებიან და 1927 წლიდან გამოკვლევათა ცალკე სერიის სახით ქვეყნდებოდა¹⁴.

ამ გამოკვლევათაგან პირველ რიგში რ. შაალის და შემდეგ კრაფტის გამოკვლევა შეიძლება აღინიშნოს. მასალად შაალმა სურათები აიღო, მაგრამ ისეთი, რომ მათი შინაარსი არაფრით არ ყოფილიყო ბავშვის საგნობრივი შემეცნებითი ინტერესებისათვის საგულისხმო: მან რამდენიმე ბავშვის სურათი მისცა თავის ცდისპირებს (500 სასკოლო ასაკის ბავშვს) შესადარებლად და მათი ესთეტიკური ღირებულების მიხედვით განსალაგებლად. სურათების შედარება წყვილ-წყვილად წარმოებდა. აღმოჩნდა შემდეგი: გარე-ესთეტიკურმა თვალსაზრისმა ზოგჯერ აქაც იჩინა თავი. ეს იმის საბუთია, თუ რაოდენ თვალსაჩინოდ არის ეს თვალსაზრისი დაჩრდილული გაბატონებული საგნობრივი შემეცნებითი ინტერესით; — მაგრამ იქ, სადაც ამ გარეესთეტიკური თვალსაზრისის თავიდან აცილება მოხერხდა, ბავშვებმა წმინდა ესთეტიური შეფასების ისეთი კრიტერიუმების გამოყენება შესძლეს, რომლებიც ზრდადასრულებულებისათვისაც დამახასიათებელია. მაგრამ თუ ზრდადასრულებული ესთეტიკურად განვითარებული ადამიანი მხატვრული ნაწარმოების განცდისას ყველა ამ კრიტერიუმს თითქმის ერაიდროულად ხმარობს, აღმოჩნდა, რომ ბავშვს სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ერთი კრიტერიუმიდან მეორეზე გადასვლა ასე სწრაფად არ შეუძლიათ: ფერის, ფორმის, განლაგების, პერსპექტივის, ბუნებრივობისა და მთლიანი მხატვრული შთაბეჭდილების თვალსაზრისს, მაშასადამე, ბავშვიც იყენებს, მაგრამ არა მთლიანად და სწრაფი თანმიმდევრობით. არამედ ცალ-ცალკე ზოგიერთ მათგანს. საინტერესოა, რომ იმის მიხედვით, რომელ ამათგანს უფრო ხშირად მიმართავს ბავშვი, ესთეტიური შეფასების განსხვავებული ტიპები იჩენს თავს. 10—11 წლიდან მდგომარეობა იცვლება. ახლა უკვე საგნობრივი შინაარსი, ისე როგორც აქამდე, აღარ ატყვევებს ბავშვის ყურადღებას. ამ მხრივ, ესთეტიური განცდის აღმოცენება იმდენად გაძნელებუ-

ლი აღარაა, როგორც წინათ. ბავშვის გულისყური სურათის შინა-
არსის საგნობრივ მხარის კი არა, მისი მნიშვნელობისავე მიიმარ-
თება. ეს გარემოება, როგორც კროც აღნიშნავს, რასაკვირველია,
წინსვლის ნიშანია და, უეჭველია, ესთეტური თვალსაზრისით გან-
ცდის შესაძლებლობას უნდა აადვილებდეს, მაგრამ 11—12 წლის
ბავშვი ჯერ კიდევ მაინც არ აღმოჩნდა ესთეტური ღირებულების
წვდომისათვის მომწიფებული. სამაგიეროდ, ახლა იგი ნაცვლად
საგნობრივი შინაარსული მხარისა, სურათის სიმპათეტურ ღირე-
ბულებას (კრო) აქცევს ყურადღებას: როდესაც ეკითხებიან რო-
მელი სურათი უფრო მოგწონს, იგი იმაზე მიუთითებს, რომელიც
ბავშვის უფრო სიმპათიურ სახეს გამოხატავს. გარდა ამისა, განვი-
თარების ფაქტი იმაშიც იჩენს თავს, რომ შეფასების კრიტერიუმები
(ფერი, ფორმა, შინაარსი) ახლა უფრო სწრაფად ცვლიან ურთი-
ერთს და, მაშასადამე, სურათის გათვალისწინების და შეფასების
უფრო სრულ შესაძლებლობას იძლევიან. კერძოდ გამოიჩვენა, რომ
11—12 წლის ასაკში ფერი განსაკუთრებით დიდი ყურადღებით სა-
რგებლობს და ესთეტური განცდის ერთ-ერთს უმტკიცეს საფუძ-
ველს წარმოადგენს. ჰეკელის გამოკვლევა სპეციალურად მხედვე-
ლობით ფორმათა მშვენიერების განცდებს ეხება. იგი აწოდებდა
თავის ცდისპირებს შრიფტის სხვადასხვა ფორმებს, ორნამენტებსა
და ცხოველთა მარტივ პლასტიკებს და ავალებდა, თითოეული აღ-
ნიშნული კატეგორიის ობიექტები რიგზე დაეწყით იმის მიხედვით,
თუ რომელი მათგანი უფრო მოსაწონი იყო და შემდეგ მათ მიერ
მოცემული განრიგების დასაბუთება მოეცათ. აღმოჩნდა, რომ საგ-
ნობრივი ინტერესი ყველგან, სადაც კი შესაძლო იყო მისი აღმოცე-
ნება, თავს იჩენდა და ესთეტური განცდის შესაძლო იმპულსს
ჩრდილავდა. განსაკუთრებით ხშირად ჰქონდა ამ გარემოებას ადგი-
ლი ცხოველთა პლასტიკების განწესრიგების შემთხვევაში. მაგრამ
იქ, სადაც ეს განსაკუთრებით ვაძინელებული ან სრულიად აღკვე-
თილი იყო, იქ უკვე 8 წლიდან დაწყებული, საკმაოდ გარკვეულმა
ესთეტური შეფასების უნარმა იჩინა თავი. როგორც ობიექტთა ეს-
თეტური ღირებულების მიხედვით განლაგების, ისე ამის დასაბუთე-
ბის შემთხვევაშიც სასკოლო ასაკის ბავშვსა და ესთეტურად განათ-
ლებულ ადამიანს შორის არსებითი განსხვავება არ აღმოჩნდა:
შეფასების კრიტერიუმები პატარასა და დიდს ერთი და იგივე აღ-
მოაჩნდა. განსხვავება მხოლოდ სიხშირეში იყო, რომლითაც ესა
თუ ის კრიტერიუმი ბავშვის თუ დიდის მიერ იხმარებოდა. ყოველ
შემთხვევაში, 10 წლიდან დაწყებული მაინც, ასაკობრივ ფორმათა
ესთეტურ განცდაში ბავშვები დიდად არ ჩამოუვარდებიან ზრდა-
დასრულებულთ და ზოგჯერ კიდევ სჯობიან მათ. სახელდობრ,

რაც შეეხება ორნამენტს, აქ სასკოლო ასაკის ბავშვები გარკვევით უკეთ ერკვევიან, ვიდრე დიდები. საზოგადოდ „ბავშვის ესთეტიკური ნიჭი განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ფორმალისტურ დარგებში იჩენს თავს, სადაც განლაგება, სიმეტრია და რითმი განსაკუთრებით გამოკვეთილია“.

ამრიგად, სასკოლო ასაკის ბავშვთა ესთეტიკურ განცდას მხატვრულ ნაწარმოებთა მიმართ 8—10 წლამდე საგნობრივი შინაარსისადმი ინტერესის უპირატესობა ჩრდილავს. მაგრამ იქ, სადაც მისი გამოვლენა ხერხდება, მას ხელოვნური ნაწარმოების გრძნობადი, მთლიანი შთაბეჭდილება განსაზღვრავს: ბავშვს აქ იგივე შეფასების კრიტერიუმები აქვს, რაც დიდს, მაგრამ იგი იზოლირებულად ხმარობს ამ კრიტერიუმებს და ამიტომ მისი შეფასება ჩვეულებრივ ცალმხრივია. 10-დან 12 წლამდე ეს მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, რომ საგნობრივი ინტერესის ზღუდეები ირღვევა, მაგრამ მის ადგილს ესთეტიკური ღირებულების თვალსაზრისი მაინც ვერ იკერს. შეფასების კრიტერიუმები კიდევ უფრო უახლოვდებიან დიდი ადამიანისას: შესაძლებელი ხდება შეფასება შედარებით უფრო განაწევრებული შთაბეჭდილების სახით და უფრო ყოველმხრივი.

უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ განსაკუთრებული ესთეტიკური გრძნობიერება ამ ასაკში რითმისა და სიმეტრიის მიმართ აღმოჩნდა. მაგრამ თუ ასეთია სასკოლო ასაკის ბავშვის ესთეტიკური განცდა ოპტიკურ სფეროში, მაშინ საკვირველი არ უნდა იყოს, რომ ბუნების მშვენიერების ესთეტიკური განცდა ამ ასაკში გაძნელებულია „ბუნება ხომ გაცილებით უფრო მეტად, ვიდრე სინამდვილის სხვა რომელიმე სფერო, ობიექტთა აუარებელ რიცხვს გვაწვდის, რომელნიც პირდაპირ საგნობრივ ინტერესს აღვიძებენ. ყოველგვარი სხვა ღირებულების ცნობიერება განსაკუთრებით მკვეთრ კონკურენციას უწევს აქ ესთეტიკურს¹⁵. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვი ბუნების მშვენიერების განცდას სრულიად მოკლებული იყოს. არა! ისე როგორც მხატვრობის შემთხვევაშიც ბავშვს ერთგვარი ესთეტიკური ტკბობის უნარი აქვს, მაგრამ იგი ინაქტიური რჩება, მიტომ რომ მას ხელს უშლის და ჩრდილავს მისი ვაბატონებული ინტერესი: ბავშვი რომ ბუნების სურათებს სჭკრეტს, მისი გონებრივი თვალის საგნობრივ შინაარსზე ჩერდება; ხოლო რაც შეეხება მშვენიერებას, იგი ბავშვის ყურადღების გარეშე რჩება. ხოლო იქ, სადაც ეს არ ხდება და ბავშვი ბუნების მშვენიერებას განიცდის, იქ მას „გრძნობადი შთაბეჭდილების სიმდიდრის, სიჭრელისა და მოძრაობითობის სიამოვნება გახსაზღვრავს“ (კრო). მხოლოდ სასკოლო ასაკის უკანასკნელ

წლებში და განსაკუთრებით უფრო გვიან — სიჭაბუკის ხანაში, ბუნების მშვენიერების გაგება მოზარდის ესთეტიური განცდის ერთ-ერთ ძირითად ნაკადად იქცევა.

მუსიკა სასკოლო ასაკში

კიდევ უფრო დაბალ დონეზე დგას სასკოლო ასაკის ბავშვის მუსიკალური განვითარება: თუ ოპტიკურ სფეროში მშვენიერების განცდის უნარი მხოლოდ დაჩრდილულია და შესაფერის პირობებში მისი აქტივაცია მაინც მოსახერხებელია, როგორც ეს კროს გამოკვლევებიდან ჩანს, მუსიკალური ესთეტიური განცდის გამოწვევა უკვე გაცილებით უფრო ძნელია. მიუხედავად იმისა, რომ მუსიკა სწორედ ისეთი დარგია ხელოვნებისა, რომელსაც ყველაზე ნაკლები კავშირი აქვს საგნობრივ შინაარსეულთან და, მაშასადამე, წმინდა ესთეტიკური თვალსაზრისის სტიმულაციას ხელოვნების ყველა დანარჩენ დარგზე უფრო უწყობს ხელს, მიუხედავად ამისა მისი ესთეტიური განცდის უნარი მაინც შედარებით გვიან იჩენს თავს. ტემბრი და რითმი, რაც უეჭველად მუსიკალურ ცნებებად უნდა ჩაითვალოს, უკვე ადრე იწვევს ბავშვის ყურადღებას და მუსიკალური განცდის განვითარებას განსაზღვრავს. 6—7 წლის ბავშვს თუ კი რამ მოსწონს, ან არ მოსწონს მუსიკალურ ნაწარმოებში, ეს შეიძლება მხოლოდ ამ ორ მომენტს ეხებოდეს, ხოლო ის, რაც ძირითადია მუსიკაში, მელოდია 6—7 წლის ასაკის ჩვეულებრივი ბავშვისათვის სრულიად ხელმიუწვდომელი მომენტია: ბავშვი არა თუ ვერ ამჩნევს მელოდიის სხვადასხვაობას და მის შესახებ სათანადო ანგარიშს ვერ იძლევა, არამედ იგი ვერც განიცდის მას შესატყვისად: მხიარული თუ სევდიანი მელოდია მის სულიერ განწყობილებაზე სათანადო გავლენას ვერ ახდენს. ერთი სიტყვით, მელოდია მისთვის თითქმის სრულიად არ არსებობს. როდესაც ვალკერი ბეთჰოვენის 16 სამგლოვიარო მარშის შესახებ (Es-dur სიმფონიიდან) ეკითხება ბავშვებს, 6—7 წლის პატარები მხოლოდ მუსიკის გრძობად მხარეს აქცევენ ყურადღებას: „ძალიან ხმა-მაღალია, ... არ არის ძალიან მაღალი...“ — ამბობენ იანინი. ყოველ შემთხვევაში ამ ასაკის ბავშვთა 70%-ზე არა ნაკლები სრულიად უპლური აღმოჩნდა დაახლოებით მაინც სწორად ეგრძნო სამგლოვიარო მარშის მელოდიური მხარე.

8—9 წლის ასაკში მდგომარეობა იცვლება. ვალკერის მასალიდან ირკვევა, რომ აქ უკვე მელოდია აქტიური ხდება: ბავშვი მას ყურადღებას აქცევს, იგი არა მარტო მის სულიერ განწყობილებაზე მოქმედობს (სევდიანი მელოდია აღონებს, მხიარული — კარგ გუნებაზე აყენებს), არამედ საინტერაქტიუციოდაც აღ-

რავს, ოღონდ' დამახასიათებელი ამ ასაკისათვის ისაა, რომ მუსიკა ბავშვის წარმოდგენათა სფეროზე მოქმედობს და მასში განსაკუთრებით მხედველობითი შინაარსის წარმოდგენებს აღძრავს, მელოდიის საინტერპრეტაციო მასალასაც სწორედ ეს წარმოდგენები იძლევიან. მელოდიის ემოციონალური აზრი ჯერ კიდევ უცხოა ბავშვისათვის, იგი მას ვერ ამჩნევს, ოუმცა ხშირად განიცდის. განსაკუთრებით მოქმედობს მასზე მხიარული მელოდია, ამიტომ ყველაზე უფრო მას ინტენსიური ქღერა, სწრაფი ტემპი და ხშირი ცვალება მოსწონს. ბეთჰოვენის მარშის შესახებ ამ ასაკის ბავშვები ამბობენ: „თითქოს ზემოთ ადის და მერე ჩამოდის; ღამეა, როგორც ღამეში, როდესაც ქუჩაში მივბიან“...

მელოდია, მაშასადამე, ჯერ კიდევ გაუნაწევრებელ მთლიანად განიცდება, რომელიც განსაზღვრულ მხედველობით წარმოდგენების სტიმულაციას იწვევს. იმავე ვალკერის მასალის მიხედვით, 10 წელში საგულისხმო ცვლილება ხდება. ბავშვი ახლა არა მარტო განიცდის მელოდიას და განიცდის უფრო სწორად, ვიდრე წინა ასაკობრივ საფეხურზე, --- არამედ თავისი განცდის ობიექტივაციის უნარსაც იჩენს, ისე როგორც მთლიანი შთაბეჭდილების ანალიზის წარმოებასაც იწყებს: „ობიექტურად და შედარებით ფხიზლად ისმენს მუსიკალურ ნაწარმოებს და ასევე აფასებს მას და ამ შეფასებისას ცალკეული ტონებისა და ფრაზების ნაწილებს გამოყოფს და მათი მიხედვით მსჯელობს. მაგრამ ბავშვის მუსიკალური განვითარება ჯერ კიდევ ვერ დგას იმ დონეზე, რომ მუსიკალური ნაწარმოების ემოციონალური შინაარსის ობიექტივაცია შობხერხოს და მისი შეფასება მის ნიადაგზე დაამყაროს. არა, მოზარდი ჯერ კიდევ განსაკუთრებით ოპტიკურ წარმოდგენათა მასალას ექრდნობა, რომელსაც მასში მუსიკის მელოდია იწვევს, და თავის ინტერპრეტაციას ამ მასალის მიხედვით იძლევა: ჭარისკაცი მომკვდარა; კუბოს საფლავეში უშვებენ“... ამბობენ 10—11 წლის ბავშვები ბეთჰოვენის სამგლოვიარო მარშის შესახებ.

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

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

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

მაგრამ როგორც იმავე ვალკერისა და აგრეთვე სხვების გამოკვლევებიდანაც ჩანს, მუსიკალური განცდის განვითარება გარემოს მკვეთრი გავლენის ქვეშ იმყოფება: მუსიკალური გარემო ადრე იწვევს და სწრაფად ავითარებს მუსიკალურ გემოვნებას. მაგრამ ყველაფერი მას მაინც არ შეუძლია: განვითარების ეტაპების თანამიმდევრობა ყოველ კერძო შემთხვევაში იგივე რჩება. გარემოს მხოლოდ თითოეული ეტაპის შესაძლებლობათა სრული გაშლისა და მათი გავლის დაჩქარებისათვის აქვს მნიშვნელობა. თავისთავად იგულისხმება, რომ თუ გარემო ანგარიშს არ უწევს განვითარების აღნიშნულ საფეხურებს, იგი ნაკლებ გავლენას მოახდენს ბავშვის მუსიკალურ განვითარებაზე, ვიდრე მაშინ, როდესაც იგი თავის აღმზრდელობითს ზეგავლენას მათ შეაფარდებს. ამიტომ მუსიკალურობის მხრივ ძლიერ ნიჭიერ ბავშვთა აღზრდა, მათი ცალკე ჭკუთებდად გამოყოფა და მათთან საგანგებო მუშაობა მცდარსა და დამლუბველ გზას დაადგებოდა, თუ თითოეული ეტაპის განვითარების შესაძლებლობათა სრული გაშლის ნაცვლად თავის მიზნად ერთბაშად საბოლოო ეტაპის მიღწევას დაისახავდა.

მეტყველებით-მსთავარი განცდა

ესთეტიკური თვალსაზრისის აღმოცენებას განსაკუთრებით დიდი დაბრკოლება მეტყველებითს სფეროში ხვდება. ესაქმე ისაა, რომ სიტყვა ყოველთვის რაიმე აზრს გამოხატავს და საგნობრივი, შინაარსეულის ინტერესის სტიმულაციისათვის იგი განსაკუთრებით მაღლიან ნიადაგს წარმოადგენს. ჩვენ ქვემოთ დავრწმუნდებით, თუ რაოდენ ძნელია სასკოლო ასაკის ბავშვისათვის თავისი საგნობრივ-შინაარსეული, წმინდა ინტელექტუალური ინტერესის შეფერხება და ესთეტიკური თვალსაზრისის მომარჯვება, როდესაც მის წინაშე რაიმე მეტყველების ფორმებში მოცემული ხელოვნური ნაწარმოები დგას. მიუხედავად იმისა, ზოგი რამ მაინც მოიპოვება და სწორედ ამ უკანასკნელში ისეთი, რაც ერთგვარი ესთეტიკური განცდის გამოვლენის შესაძლებლობას ქმნის: ჭიტიყვიერ ნაწარმოებს გარდა,

წმინდა მეტყველებით-ესთეტურისა, მუსიკალურ-ესთეტური და მხედველობით-ესთეტური მხარეც აქვს, და ეს გარემოება წინასწარ გვაფიქრებინებს, რომ მხატვრულ-მეტყველებით ნაწარმოებთა განცდისას შესაძლოა მუსიკალურ-ესთეტიკურისა და მხედველობით-ესთეტური ტკბობის ელემენტებმა იჩინონ თავი. მეორე მხრივ, სულ შეუძლებელი არაა, ესთეტურად შესაფასებლად ისეთი მეტყველებითი ფორმები მიაწოდო ბავშვს, რომ მასში შინაარსეული ინტერესი მაქსიმალურად დაჩრდილო. ამ შემთხვევაში, მართალია, ჩვენ შესაძლებლობა მოგვეცემა, არანამდვილ სიტყვიერ ფორმებში გამოთქმული, მხატვრული ნაწარმოების, არამედ მხოლოდ წმინდა ფორმალური მხარის, მხოლოდ სიტყვიერი გამოთქმის ესთეტური თვალსაზრისით შეფასების სტიმულაცია მოვახდინოთ. მაგრამ უდავოა, რომ მხატვრული ნაწარმოების ესთეტიკურ განცდაში ესეც თამაშობს როლს, და მაშ მისი შესწავლა არ იქნებოდა მნიშვნელობას მოკლებული.

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

გაზაფხულზე ხე მწვანდება და ჰყვავის.

გაზაფხულზე ხე ფოთლებს ისხამს და ჰყვავის.

გაზაფხულზე ხე ფოთლებსა და ყვავილებს ისხამს.

აღმოჩნდა, რომ მ წლის ბავშვს საკმაოდ დიფერენცირებული პასუხის ვაცემა შეუძლია ცდაში დაყენებულ საკითხებზე: ჩვეულებრივ იგი იმ წინადადებას აძლევს უპირატესობას, რომელიც უფრო ახლო დგას ჩვეულებრივ, ყოველდღიურ მეტყველებასთან და, მეორე მხრივ, ისეთებსაც, რომელნიც თავისი უღრითა და რითმით იქცევენ ყურადღებას. გამოირკვა, რომ რითმს ამ ასაკობრივ საფეხურზე და უფრო ადრეც განსაკუთრებით თვალსაჩინო ადგილი უკავია საზოგადოდ ესთეტური განცდის კრიტერიუმთა შორის. ეს ჩვენ უკვე ვიცით, და საკვირველი არაა, რომ ამან აქაც იჩინოს თავი. სამაგიეროდ 10-წლიანთა მონაცემებში იგი ნაკლებ როლს ასრულებს. ამ უკანასკნელთ და აგრეთვე თერთმეტწლიანებსაც ჩვეულებრივი, მარტივი გამოთქმები აღარ იზიდავს: მათ უფრო ენერგიული, ძლიერებით აღბეჭდილი გამოთქმის მანერა მოსწონთ, რაც როგორც კროც აღნიშნავს, მათს გაძლიერებულს „ძალღონის გრძნობას“ განსაკუთრებით კარგად ეგუება¹⁹: „ამ ასაკის ვაჟებზე მოქმედობს საერთოდ სიტყვიერი გამოთქმის ტლან-

ქი ფორმები, ძლიერი პათოსი, ენერჯიული შეუპოვარი ტონი, შედარებათა და ხატთა მკვეთრი პლასტიკა, ტლანქი იუმორი აი, ის რაც მათ განსაკუთრებით მოსწონთ. ისე როგორც მუსიკაში ვაჟი აქაც იმას აძლევს უპირატესობას, რაც უშუალოდ მოქმედობს მის მოტორიკაზე“.

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

სწორედ ესთეტიკურ განცდას მეტყველებითს ხელოვნებაში, რა თქმა უნდა, ლიტერატურული მხატვრული ნაწარმოები იძლევა, მაგრამ როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ესთეტიკური თვალსაზრისის გამოვლენას სწორედ აქ ხვდება განსაკუთრებით თვალსაჩინო დაბრკოლებები: იქ, სადაც ესთეტიკური ინტერესი ჯერ კიდევ არაა საკმარისად მომაგრებული, იქ ლიტერატურული ნაწარმოები სხვა გარეესთეტიკურ ინტერესთა სტიმულაციას უფრო იძლევა, ვიდრე წმინდა ესთეტიკურისას. ამიტომ, როგორც ქვემოთაც დავინახავთ, ასაკოლო ასაკის ბავშვთა ლიტერატურულ ინტერესს გარეესთეტიკური მომენტები უფრო განსაზღვრავენ, ვიდრე წმინდა ესთეტიკური და როდესაც ბავშვი ამა თუ იმ მხატვრულ ლიტერატურულ ნაწარმოებს ეწაფება, ამ შემთხვევაში იგი გართობის მიზნით უფრო ხშირად ხელმძღვანელობს, ვიდრე ესთეტიკური ტკბობის მიზნით. ამით აისხნება ის პრიმიტიული კითხვის წესი, რომელიც სამწუხაროდ ფართოდ არის გავრცელებული განსაკუთრებით სასკოლო ასაკის ბავშვთა შორის. ბავშვი მთლიანად სიუჟეტის მიმდინარეობით არის ხოლმე დატყვევებული, და ამიტომ ხშირად სწორედ ისეთ ადგილებს ტოვებს წაუკითხავს, რომელთაც ზოგჯერ განსაკუთრებით დიდი მხატვრული ღირებულება აქვთ: ბუნების აღწერას, ფსიქოლოგიურ ანალიზს. ის გარემოება, რომ ლიტერატურულ ნაწარმოებს არ შეიძლება სიუჟეტი არ ჰქონდეს, ესთეტიკური განვითარების დაბალი დონის მკითხველისათვის სახიფათო გარემოებად იქცევა: იგი მას იტაცებს, მის ყურადღებას მთლიანად ატყვევებს და წმინდა ესთეტიკური შეფასების შესაძლებლობას უკარგავს. განსაკუთრებით უნდა ითქვას ეს სასკოლო ასაკის მოზარდის შესახებ, რომელსაც გარდა ესთეტიკური განვითარების დაბალი დონისა, სწორედ სა-

გნობრივი შინაარსიანი ინტერესის მძლავრი იმპულსი ახასიათებს. ამიტომ უნდა ვიფიქროთ, ის გამოკვლევები, რომელიც ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის შესწავლის მიზნით მის მკითხველურ ინტერესებს ეხებოდა, უფრო მისი გართობის თავისებურებებს გვითვალისწინებენ, ვიდრე ლიტერატურულ-ესთეტიური განვითარების გზებს. თუ ამ გარემოებას მხედველობაში ვიქონიებთ, და გართობასა და ესთეტიურ ტკბობას ურთიერთში არ ავურევთ, აღნიშნული გამოკვლევების მასალის დამუშავება მაინც მოგვცემს ერთგვარ შესაძლებლობას ბავშვის ლიტერატურულ-ესთეტიური ინტერესის დონისა და ვითარების შესახებ განსაზღვრული დასკვნების გამოტანისა.

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

ჩვენი გამოკვლევიდან სასკოლო ასაკის ბავშვის ლიტერატურული ინტერესის შესახებ, რომლის შედეგებსაც უფრო დაწვრილებით ქვემოთ გავეცნობით, ნათლად ჩანს, რომ ესთეტიური თვალსაზრისი ამა თუ იმ ნაწარმოების არჩევისას მხოლოდ 13 წლიდან იჩენს თავს. მაშასადამე, 'პირველ სასკოლო ასაკში ლიტერატურულ ნაწარმოებთა კითხვას სხვა ინტერესი უფრო განსაზღვრავს, ვიდრე ესთეტიური ტკბობის ინტერესი: რაც შეეხება საკითხს, თუ რა ფორმის ლიტერატურული ნაწარმოებები უფრო მოსწონს ბავშვს, ამის შესახებ ჯერჯერობით შემდეგი შეიძლება ითქვას: სასკოლო ასაკის პირველი წლის განმავლობაში პოეტური ფორმა თვალსაჩინო უპირატესობით სარგებლობს პროზაულის წინაშე, იმ შემთხვევაში კი, როდესაც პოეტური ნაწარმოების შინაარსი გაუგებარია, ხოლო პროზაულის შედარებით ადვილად გასაგები, ბავშვი უპირატესობას პირველს ანიჭებს.' პირველი კლასის მოწაფეებს მიწოდებული ჰქონდათ ორი ლექსი: ერთი რთული და გაუგებარი შინაარსის, მაგრამ მხატვრულის მხრივ კარგად შესრულებული, ხოლო მეორე მარტივი და გასაგები შინაარსის, მაგრამ ნაკლებ მხატვრული. აღმოჩნდა, რომ ბავშვების უდიდესი უმრავლესობა პირველს აძლევს უპირატესობას მეორის წინაშე. შემდეგ ასაკობრივ საფეხურებზე მდგომარეობა იცვლება, მაგრამ აქ, სასკოლო ასაკის პირველ წლებში, პოეზია გარკვევით მეტი ინტერესით სარ-

გებლობს, ვიდრე პროზა. მაგრამ ნუთუ ეს გარემოება უმცროსი ბავშვების ესთეტიური განვითარების უფრო მაღალი დონის მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს? ჩვენ უკვე ზემოთ გვქონდა აღნიშნული, რომ მეტრი, რითმი, უღერა სწორედ ის ესთეტიური მომენტებია, რომელიც განსაკუთრებით ადრე ხდება ბავშვისათვის საყურადღებო და როდესაც მწლის ბავში ლექსს უფრო ხალისით ისმენს, ვიდრე მოთხრობას, ეს მხოლოდ იმას ნიშნავს, რომ საგნობრივი შინაარსეული ინტერესი ჯერ კიდევ არ არის მასში იმდენად გაბატონებული, რომ რითმის ესთეტიური ღირებულება დაჩრდილოს. მაგრამ პოეზიის ყველა ფორმა ყოველთვის ერთისა და იმავე მნიშვნელობის როლია ბავშვისათვის: უკვე კარგა ხანია, რაც ყურადღება მიაქციეს იმ გარემოებას, რომ ლირიკა სრულიად უცხოა პირველი სასკოლო ასაკის უმცროსი ბავშვებისათვის და მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში ხდება იგი ხელმისაწვდომი 11—12 წლის მოზარდისათვის. ეს ფაქტი იმდენად მტკიცედ დადგენილად ითვლება, რომ პირველ სასკოლო ასაკს ბერნფელდი „წინალირიკულსაც“ კი უწოდებს. ეს იმით აიხსნება, რომ შინა განცდათა სფერო, სფერო ლირიკისა, ჯერ კიდევ უცხოა მისთვის. ეს მდგომარეობა სქესობრივი მომწიფების ხანამდე ვრძელდება. როდესაც შინაგანისადმი ინტერესის მომწიფების ნიადაგზე ლირიკა ერთ-ერთს უპირველესად ადგილს იკავებს.

სასკოლო პრაქტიკაში იგავ-არაკს საკმაოდ საპატიო ადგილი უკავია, ამიტომ საინტერესოა თუ რამდენად შესწევს ამ ასაკის ბავშვს ალეგორიის გაგების ძალა. თ. კრომ ეს საკითხი სპეციალური გამოკვლევის საგნად დასახა. გამოიკვია, რომ 11—12 წლის მოზარდს მაინცდამაინც არ უჭირს ცხოველთა შესახებ არაკის შინაარსი ადამიანის ცხოვრებაზე ვადაიტანოს. იგი აღნიშნავს, რომ ამ შემთხვევაში უმეტეს ნაწილად იგავის შინაარსის მეტად თუ ნაკლებად მარტივი ტრანსფორმაციაა საკმარისი ადამიანის ცხოვრების ცნობილ სიტუაციაში, რათა ალეგორიის აზრი გაგებულ იქნეს. მეორე მხრივ, მოზარდს ამ ასაკში, როგორც ვთქვით, მტკიცე ინტელექტუალური და რაციონალური ინტერესი აქვს, და ეს გარემოება ხელს უწყობს, რომ მან იგავის დიდაქტიკურ ტრენდენციას ყურადღება მიაქციოს და სათანადოდ გაიგოს. კრო აღნიშნავს, რომ იქ, სადაც ნაწარმოების ალეგორიული შინაარსი უბრალო გადატანით არ ამოიწურება, სადაც იგი ალეგორიულის გვერდით რეალისტურ მომენტებსაც შეიცავს, იქ მდგომარეობა რთულდება და ბავშვს მისი რეალისტური განწყობის ზეგავლენის გამო, ნაწარმოების ალეგორიული ხასიათი შეუმჩნეველი რჩება²⁰.

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

ისტორიული მოთხრობა განსაკუთრებით იტაცებს სასკოლო ასაკის მოზარდს, მაგრამ მას არც აქვს დიდი ესთეტიური პრეტენზიები და ამდენად გასაგებია, რომ იგი 11—12 წლის ბავშვისათვის ხელმისაწვდომს მხატვრულ-ესთეტიურ ფორმას წარმოადგენს.

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

• მხატვრული შემოქმედება ინდივიდუალური ნიჭისა და ტალანტის საქმედ ითვლება. ამიტომ მისი განვითარების ასაკობრივი თვალსაზრისით შესწავლა თითქოს იმთავითვე უნაყოფო ცდად უნდა ჩათვლილიყო. მაგრამ ნამდვილად ეს ასე არაა. საქმე ისაა, რომ იმ ძირითად წყაროს, საიდანაც მხატვრული შემოქმედება, როგორც ხელოვნება გამომდინარეობს, თავისი სათავე ერთ-ერთ ზოგად ადამიანურსა და საყოველთაოდ გავრცელებულ მოთხოვნილებაში აქვს. ეს მოთხოვნაა შინაგანად განცდილის გარეთ სწრაფვის, მისი სავნობრივი განსახიერების, მისი ობიექტივაციის ტენდენციის ნიადაგზე აღმოცენებულ. 'რა თქმა უნდა, ეს ტენდენცია ყველას ერთნაირისა და იმავე ძალით არა აქვს, მაგრამ ამა თუ იმ დონეზე ყველას აქვს განვითარებული. ბავშვობის ასაკში ადამიანთა დიფერენციაცია საზოგადოდ სუსტია და ამ მხრივ თუ ზოგიერთ გამონაკლისს არ მივიღებთ მხედველობაში, განსახიერების ტენდენციაც საერთო წესს ემორჩილება. მეორე მხრივ, ადამიანის ქცევა ცალკე დასრულებული ფორმების სახით, მხოლოდ განვითარების პროცესში ყალიბდება: განვითარების დასაწყის საფეხურზე ისინი მჭიდროდ არიან ურთიერთთან დაკავშირებული, იმდენად მჭიდროდ, რომ არსებითად ერთი გაუნაწევრებელი ქცევის ფორმის ცალკე ნაკადებს უფრო წარმოადგენენ. მათი საბოლოო განვითარება ამ მთლიანი ფორმის დიფერენციაციის გზით მიმდინარეობს. აქედან ცხადი ხდება, რომ ისე როგორც ქცევის სხვა ფორმებს, მხატვრულ შემოქმედებასაც თავისი ისტორია აქვს, თავისი ასაკობრივი ევოლუციის გზაც აქვს გავლილი და, მაშასადამე, სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე თავისი სპეციფიკური სახე და საბოლოო დიფერენციაციის ეტაპები აქვს. აქედან ადამიანის ქცევის გენეტური თვალსაზრისით კვლევას არ შეუძლია გვერდი აუქციოს ქცევის ისეთი მნიშვნელოვანი ფორმის გენეზისის შესწავლის ამოცანას, როგორც მხატვრული შემოქმედებაა. ჩვენ აქ ქცევის ამ ფორმის სამ მთავარ სახეს შევხებით: ხატვას, სიმღერას და წერილობითს მეტყველებას. იმიტომ, რომ ხელოვნების სამი მნიშვნელოვანი დარგი — მხატვრობა, მუსიკა და ლიტერატურა. ბავშვის ასაკში, ჩვეულებრივ, ქცევის ამ სამი სახით იჩენს თავს. 4

ა. ხატვა

† სკოლის წინარე ასაკში ბავშვის ხატვას განსახიერების ტენდენციის ცალმხრივი ბატონობა ახასიათებს. ეს იჩინა ნიშნავს, რომ ბავშვის ხატვის პროცესი ცალმხრივ განისაზღვრება: იგი განცდის

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

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

- სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ნახატს სქემის ხასიათი აქვს, რომელიც საკვირებისდა მიხედვით შედარებით უცვლელი სახით გამოიყენება. მაგ., არსებობს ადამიანის ერთი გარკვეული სქემა, რომელსაც ბავშვი ადამიანის დახატვის ყველა კერძო შემთხვევაში მიმართავს²¹. ეს სქემა პრიმიტიულ მთლიანს წარმოადგენს, რომელიც თითქმის ყოველგვარ განაწევრებულობას მოკლებულია (პრიმიტიულ-მთლიანობითი განსახიერების ფორმა კინცლეს (Kienzle მიხედვით).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ამ წარმატებას სხვათა შორის განსაკუთრებით ალბათ ის გარემოება უდევს საფუძვლად, რომ ბავშვს 10—11 წლისათვის ობიექტურის, საგნობრივის ინტერესი უკვე იმდენად მომწიფებული აქვს, რომ იგი თავისი ნახატის ობიექტურ შესატყვისობას მეტ ყურადღებას აქცევს და ამჩნევს, რომ იგი ხაზებისა და ფორმის ვითარებაზეა დამოკიდებული. ამის ბუნებრივი შედეგია ისაა, რომ 10—11

წლის მოზარდი, რომელსაც როგორც გაკვრით ზემოთაც იყო აღნიშნული, ინტელექტუალური ობიექტივაციის უნარის განვითარება ახასიათებს, ყურადღებას აქცევს ნახატის შესრულების ტექნიკურ საშუალებებს და მათს ნებისმიერსა და ცნობიერ შერჩევას აწარმოებს. თავისთავად იგულისხმება, რომ ყველაფერი ეს მძლავრ გავლენას ახდენს ხატვის განვითარებაზე და 11 წლიდან ბავშვის ხატვა უკვე ნამდვილი ხელოვნური შემოქმედების სახით ყალიბდება.]

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

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

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

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

უდავოა, რომ მხატვრობაში არაფერი არ შეესატყვისება ისე კარგად ცნებას, როგორც იდიოპლასტიური სქემა და რა საკვირველია, რომ ცნებითი აზროვნებით გატაცებულს ცნობიერებას უფრო

მეტი იმპულსი ჰქონდეს თავისი შინაგანი განცდის, ამ შემთხვევაში ცნების, მხატვრულ ფორმაში განსასახიერებლად და რომ იგი უფრო იდეოპლასტურ სქემას მიმართავს, ვიდრე საგანთა ოპტიკური შთაბეჭდილების შესატყვისად გამოსახვის ცდას (ფიზიოპლასტურ სახვას). გონებრივად ჩამორჩენილს ცნებით აზროვნება არ ემარჯვება, ამიტომ საკვირველი არაა, რომ იგი ფიზიოპლასტიკური ხედვის საფეხურზე ნორმალურზე უფრო ადრე გადადის.

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

რომ მოზარდის ხატვას მართლა ცნებით აზროვნების გავლენის კვალი აზის, ეს მისი მეორე თავისებურებიდანაც ჩანს: საკმარისია

თვალი გადაავლოთ მის ნახატებს და წინა საფეხურის ბავშვის ნახატებთან შეადაროთ, რათა ერთი ახალი განსხვავება კიდეც აღმოაჩინოთ მათ შორის. 11—12 წლის მოზარდი არა მარტო საგნის გამოხატულების მოცემას ცდილობს, არამედ იმ მიმართებებისაც. რომელსაც დახატულ საგანთა შორის გულისხმობს: საგნები და მოვლენები ერთი მეორის გვერდით როდი არიან აქ დახატულნი, არამედ განსაზღვრული წესრიგით არიან გადმოცემული იმ მიმართებათა მიხედვით, რომელნიც მათ შორის არსებობს. ლოგიკური მომენტის გავლენა ამ მხრივ უეჭველია, მაგრამ არა მარტო ამ მხრივ; თვით დასახატი ობიექტები, რომელზეც ახლა ჩერდება მოზარდი, საგანგებოდ არის იმავე ლოგიკური ინტერესის მიხედვით შერჩეული. იგი ყველაფერს როდი უკვირდება, არამედ განსაკუთრებით იმას, რაც მისი ცნებითი აზროვნების თვალსაზრისით წარმოადგენს საინტერესოს. ალბათ ამით აიხსნება ის ფაქტი, რომ ტექნიკური ხაზვა, როგორც ზემოთ, თავის ადგილას იყო აღნიშნული, პირველად განსაკუთრებით წინამდებარე ასაკში იტაცებს ბავშვს.

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

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

ბავშვის ნახატს გაცილებით ნაკლებ ატყვია, და ამიტომ უფრო მართებულიცაა, განაწევრებულ და გაცილებით მეტ დეტალებს შეიცავს.

რა თქმა უნდა, ყველა ნახატი ერთნაირად დამაკმაყოფილებელი არაა; როდესაც მოზარდი ამჩნევს, რომ ზოგი რამ მას განსაკუთრებით კარგად გამოუღის, იგი შემდეგში ცდილობს მის გაუმჯობესებას და ხშირად ეს ერთი რომელიმე ობიექტის ხატვაში ხორციელდება: „ზოგი ბავშვი თითქმის მარტო მანქანებს ხატავს, ზოგი ქუჩის სურათებს, ზოგი ცხენს და ზოგი კიდეც რას. ამ „სპეციალობის“ ფარგლებში იგი გამოსახვის ერთგვარს საგნობრივ სიზუსტეს აღწევს, რასაც სხვა სფეროში სრულიად ვერ ახერხებს“ (კრო).

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

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

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

ბ. სიმღერა

ერთადერთი მუსიკალური ფორმა, რომელშიც ბავშვის განსახიერების ტენდენციამ საგანგებო სწავლის გარეშე შეიძლება იჩინოს თავი, უეჭველად ს ი მ დ ე რ ა ა. იგი ერთადერთი ბუნებრივი მუ-

სიკალური განსახიერების ფორმაა, რომლის ტენდენციასაც, შეიძლება ითქვას, ამა თუ იმ ხარისხით ყოველი ადამიანი გრძნობს თავით ისეთი ცი, რომელიც მუსიკალობის მხრივ საშუალოზე უფრო დაბალ დონეზე დგას: „გულში“ ყველა მღერის მუსიკალურიც და არა მუსიკალურიც.

ცნობილია, რომ სიმღერის ტენდენცია ძალიან ადრე იჩენს თავს, უფრო ადრე, ვიდრე მეტყველების უნარიც კი. სასკოლო ასაკში იგი უკვე იმდენად განვითარებულია, რომ არაა იშვიათი შემთხვევა, რომ ბავშვები სპონტანურად პატარ-პატარა ჯგუფებად ერთდებიან და ერთად მღერიან; უკანასკნელ დრომდე, თანახმად ფსიქოლოგიური მეცნიერების ატომისტური ტენდენციებისა, ბავშვის მუსიკალურ შესაძლებლობათა შესწავლა უმთავრესად მისი სმენის, სხვადასხვა სიმაღლის ტონების რეპროდუქციის უნარის კვლევით განისაზღვრებოდა. ამ გამოკვლევების შედეგად დადასტურდა, რომ უკვე სკოლის წინარე ასაკში ბავშვი — თუ საგანგებოდ არამუსიკალურ ბავშვებს გამოვრიცხავთ, — განვითარების ისეთ დონეზე იმყოფება, რომ მას ამა თუ იმ პატარა სიმღერის ტონალურად სწორი რეპროდუქცია შეუძლია. სასკოლო ასაკში შეიძლება მხოლოდ 10% მოინახოს ბავშვებისა, რომელთაც მარტივი სიმღერის ტონალურად შეუმცდარი გადმოცემა არ შეეძლოს. თუ ამას იმასაც დავუმატებთ, რომ ამ 10%-ში, ალბათ, საკმაო რიცხვი ურევია ისეთებისა, რომელნიც მორცხვობენ და შეიძლება იმის გამოა, რომ მათ თავიდანვე არა მუსიკალურად თვლიდნენ, ხმამალა სიმღერას ვერ ბედავენ და ამიტომ ვერც ვითარდებიან ამ მიმართულებით, მაშინ შეიძლება ითქვას, რომ ასე ვთქვათ, ტონობრივ სიმწიფეს საკმაოდ ადრე აღწევს ბავშვების უდიდესი უმრავლესობა.

მაგრამ ბავშვის მუსიკალობის შესწავლის მიზნისათვის ამ გამოკვლევებს იმდენი მნიშვნელობა არა აქვთ, რამდენიც ექნებოდა იმ გამოკვლევებს, რომელნიც თავის სპეციალურ მიზნად ბავშვის მელოდიური შემოქმედების შესწავლას დაისახავდა. უკანასკნელ წლებში ამ საკითხსაც აქცევენ ყურადღებას და უკვე დაბეჭივით შეიძლება ითქვას, რომ სასკოლო ასაკის ბავშვს მუსიკის სფეროშიაც შესწევს ძალა ერთგვარი შემოქმედებითი მუშაობა აწარმოოს, რომლის პროდუქტებიც ზოგჯერ საკმაოდ მუსიკალური გემოვნების მკაცრ მოთხოვნილებებსაც დააკმაყოფილებდა. განსაკუთრებული სიზუსტით ეს საკითხი ნ ე ს ტ ლ ე ს აქვს შესწავლილი. ნესტლეს გამოკვლევა ეხება საკითხს, თუ როგორ უვითარდება ბავშვს უნარი მიწოდებული ტექსტისათვის შესაფერისი მელოდია შექმნას. როდესაც ბავშვი ტექსტს ეცნობოდა, იგი შედარებით ადვილად პოულობდა შესაფერის მელო-

დიას, რომელიც ნაწილობრივ და თანდათანობით როდი იკვლევდა გზას მის ცხოვრებაში, არამედ ერთბაშად, როგორც მთლიანი ჩნდებოდა მასში. ამგვარად, საკმაოდ დიდი მასალა იქნა მიღებული, რომლის ნიადაგზეც თავისუფალი მელოდიის ასაკობრივი განვითარების გზა გამოიკვება.

- 10 წლამდე უფრო ხშირი აღმოჩნდა მელოდიები, რომელნიც მაღალი ტონით იწყებიან და თანდათანობით ძირს ეცემიან. 10-დან კი ასეთი მელოდიების რიცხვი მცირდება და მათ ადგილს საწინააღმდეგო მიმართულების მელოდია იჭერს, ე. ი. თავს იჩენს ცხადი ტენდენცია, მელოდიის მაღალი ტონით დასრულებისა. რაც შეეხება ტონების სივრცეს, 10 წლის შემდეგ იგიც თვალსაჩინოდ ფართოვდება: 10 წელში ვაჟები მიმართავდნენ ტონებს უნტერ და ობერდომინანტებს, ხოლო ქალები I-სა და VIII შუა. 12 წლის ვაჟები უპირატესობას აძლევენ დაწყებას უნტერკვარტით, ხოლო ამავე ხნის ქალები დომინანტით. განსაკუთრებით ხშირი აღმოჩნდა ამ ასაკში ტენდენცია მელოდიის ძირითადი ტონით დამთავრებისა, ხოლო უფრო ადრეულისა და უფრო მოგვიანო ასაკში დომინანტითა და ტერციით დამთავრებისა. 11—12 წლის ვაჟები და 10—13 წლის ქალები ერთი ოქტავის ფარგლებში რჩებიან, ხოლო ამ ასაკს შემდეგ უფრო ვიწრო ფარგლებში. ქალები უფრო ხშირად მიმართავენ მოდულაციას, ვიდრე ვაჟები, რომელნიც მუსიკალური შემოქმედებითი ნიჭის განვითარების მხრივ საზოგადოდ ქალებზე დაბლა დგანან. ~

ბ. მატყველების შემოკმედავა

^ სასკოლო ასაკის ბავშვი უკვე სავსებით დაუფლებულია ჩვეულებრივს ზეპირ მეტყველებას, ძირითადი ამოცანა, რომელიც მის წინაშე დგას, ახლა ისდაა, რომ იგი წერილობითს მეტყველებასაც დაეუფლოს. მაგრამ ეს მხოლოდ საგანგებოდ დახმარების, სისტემატური სწავლის შედეგად ხორციელდება. და ამიტომ წერილობითი მეტყველების დაუფლების საკითხს ჩვენ მხოლოდ ქვემოთ შევეხებით. აქ ჩვენ მეტყველება მხოლოდ როგორც განსახიერების საშუალება გვაინტერესებს, როგორც მისი ერთ-ერთი ფორმა, რომელსაც თითოეული ჩვენგანი მიმართავს, მაგრამ რომელიც სპეციალური ნიჭის ნიადაგზე გუბლოვნური შემოქმედების დონემდე შეიძლება იქნეს დაყვანილი. როდესაც ადრეული ბავშვობის ფსიქოლოგია მეტყველების განვითარების შესახებ ლაპარაკობს, მას მხედველობაში აქვს საკითხის გამოკვლევა, თუ როგორ მწიფდება ბავშვის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმი კონვეციონალური მეტყველების შესათვისებლად. სასკოლო ასაკის ბავშვი ამ მხრივ არაფერ საინტერესოს არ წარმოადგენს. მან უკვე კარგა ხანია,

რაც ეს გზა განვლო: თავისი შინაგანი გამომეტყველების საშუალება მას დაუფლებული აქვს, მაგრამ როგორ ხმარობს იგი ამ საშუალებას, როგორ ხმარობს იგი კონვენციონალურ ფორმებს, რათა თავისი განცდები, ის, რაც მას სათქმელი აქვს სიტყვიერადაც გამოხატოს, ეს უკვე ერთგვარი შემოქმედების საკითხია, რომელსაც სპეციალური შესწავლა ესაჭიროება.

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

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

სკოლისწინარე ასაკის ბავშვს ჯერ კიდევ ბევრი აქვს საერთო ახლად ენა ადგმულ ბავშვთან. როგორც ეს უკანასკნელი სიტყვას და საგანს განუყრელი მთლიანის სახით განიცდის — სიტყვას საგნის სახით წარმოიდგენს, საგანს სიტყვის სახით, ისე სკოლის წინა-

რე ასაკის ბავშვიც. მისი ცნობიერება ობიექტური სინამდვილის საგანთა სამკვიდროსაკენ არის მიპყრობილი და თუ კი აქ რასმე ანჩნევს, თუ მას თავისი განცდისა, თავისი წარმოდგენის საგნად აქცევს, ამას იგი საბოლოოდ სიტყვის დახმარებით ახერხებს. მხოლოდ მას შემდეგ რაც საგანს სახელი მიეცემა, იქცევა იგი ბავშვის ცნობიერების ნამდვილ კუთვნილებად. ამიტომ, რომ პატარა ბავშვის ცნობიერების შინაარსი, რომელიც განსაკუთრებით საგნობრივი ხასიათისაა, ყოველთვის სიტყვიერ ფორმაში გვეძლევა: ბავშვი ყოველთვის ლაპარაკობს, მას უსიტყვოდ აზროვნება არ შეუძლია. მაშასადამე, ეს მდგომარეობა დაახლოებით ასე შეგვიძლია დავახასიათოთ! სკოლის წინარე ასაკის ბავშვს რაც თავში მოუვა, იმწამსვე ენაზე მოადგება და რაც ენაზე მოადგება იმწამსვე ხმამაღლა წამოცდება. განცდა და გამოთქმა აქ უშუალოდ და განუყრელად არიან ურთიერთთან დაკავშირებული. .

აქედან გასაგები ხდება ის გარემოება, რომ ბავშვის მეტყველება მისი ხატვის მსგავსად თითქმის მხოლოდ ცალმხრივად განსაზღვრული პროცესია. ბავშვს მხოლოდ ის გარემოება ამეტყველებს, რომ მის ცნობიერებაში განცდები იბადებიან, მას თვითონ მეტყველების მოთხოვნილება აქვს და ამიტომ, რომ იგი ლაპარაკობს. ამ აზრით მის მეტყველებას მხოლოდ პროცესუალური ხასიათი ექნებოდა, და მის სიტყვას მხოლოდ სიმბოლური მნიშვნელობა, რომ თვითონ ენა მზამზარეული სახით არ ჰქონოდა მას გარედან მოცემული. ბავშვი კონვენციონალური ენით სარგებლობს და ეს აძლევს მას შესაძლებლობას თავისი განცდები გარკვეული აზრის მქონე სიტყვების საშუალებით გამოთქვას. თვითონ ფორმა, რომელშიც მისი ცნობიერების შინაარსი გამოითქმება, ბავშვისათვის სრულიად არ არის პრობლემა: მის მეტყველებას არ ახლავს თან „შემოქმედების ტანჯვა“, შესაფერისი სიტყვის ძიება, გამოთქმულის გამოსათქმელთან შეუფერებლობის გრძნობა. ამიტომ მას თავისი საკუთარი ენის შექმნაც შეეძლო და მისთვის ეს ენაც დამაკმაყოფილებელი იქნებოდა, მიუხედავად იმისა, რომ იგი სხვებისათვის გასაგები არ იქნებოდა. ასეთი შემთხვევა უკვე ცნობილია ლიტერატურაში.

მეტყველის შვილი საკმაოდ დიდ ხანს თავისი საკუთარი ენით ლაპარაკობდა. როდესაც ბავშვი სკოლაში შედის, იქ პირველ დღიდანვე მდგომარეობა არსებითად იცვლება. რა თქმა უნდა, თვითონ ბავშვი ჯერ კიდევ იგივე რჩება: რასაც გაიფიქრებს ახლაც ყველაფერი ენაზე მოადგება და ყველას გასაგონად ხმამაღლა ამბობს. მაგრამ ამ მხრივ იგი თავიდანვე მკვეთრ წინააღმდეგობას ხდობს: ხმამაღლა ლაპარაკი გაკვეთილის მიმდინარეობას ხელს

უშლის და ამიტომ აკრძალულია. იგი გაჩუმებას ეჩვევა; ცნობიერების შინაარსი ხმამაღალ სიტყვას სწყდება და თითქოს დამოუკიდებელ არსებობას იწყებს. მეორე მხრივ, ბავშვი ბექდვურ სიტყვას ეცნობა და მისი მეტყველებაც ამ უკანასკნელის კრიტიკიუმით ფასდება. ეს ფაქტები მისთვის შეუმჩნეველი არ ჩრება და თანდათანობით სიტყვებისა და შინაარსის პრიმიტიული მთლიანობა ირღვევა. 10—11 წლისათვის მას უკვე უმწიფდება ფილოგენეტური განვითარების პროცესში შეძენილი სიტყვისა და შინაარსის ურთიერთ შეკრულობის იდეა. მან უკვე იცის, თუ რას ნიშნავს, როდესაც მას ეუბნებიან: შავ ლუღსა, წითელ ღვინოსა განა სუყველას სმა უნდა? პირში მოსულსა სიტყვასა განა სუყველას თქმა უნდა? *

* როდესაც მას რაიმე განცდა უჩნდება, მას იგი ძველებურად სიტყვის სახით ენაზე მოადგება. მაგრამ ახლა იგი თავს იკავებს და ხმამაღლა არ ლაპარაკობს. ხოლო იქ, სადაც მას საბუთი არა აქვს თავი შეიკავოს, სადაც მან თავისი განცდები სიტყვიერად უნდა გამოთქვას, იქ უკვე თავს აღარ იწუხებს და პირში მოსულ სიტყვას ხმამაღლა ამბობს. აქ სიტყვასა და შინაარს შორის კვლავინდებურად უშუალო კავშირი არსებობს. აქ ბავშვის მეტყველებას 8—9 წლებში ისევ ძველებურად უშუალობა ახასიათებს. რომ ჩაუუკვირდეთ ამ ასაკის ბავშვის მეტყველებას, ყველგან ერთი და იგივე გარემოება მიიქცევს ჩვენს ყურადღებას: ბავშვის თხრობა თავისუფლად მიმდინარეობს, თითქოს ცნობიერებაში ჭერ განცდები კი არ იბადებოდნენ, რომელთაც შემდეგ სიტყვიერი გამოთქმის ფორმები უნდა მოინახოს, არამედ ეს განცდები მხოლოდ მზამზარეული სიტყვიერი ფორმით ჩნდებოდნენ და, მაშასადამე, გამოთქმის ფორმების ძიება სრულიად ზედმეტი იყოს.

მაგრამ ეს მდგომარეობა მალე იცვლება. 10—11 წელში სიტყვა და შინაარსი არა მარტო დროის ფარგლებში შორდება ურთიერთს, არა მარტო იმ მხრივ, რომ განცდასთან ერთად მისი სიტყვიერი სამოსელიც ჩნდება, მაგრამ ხმამაღლა არ გამოითქმება, არამედ არსებითადაც. განცდასთან ერთად პირში მოსული სიტყვა სპეციალური დაკვირვების საგნად იქცევა და რაციონალურად განწყობილი ბავშვის ცნობიერების წინაშე საკითხი დგება: ვარგა თუ არა ეს სიტყვა იმ განცდის გამოსათქმელად, რომელიც გარე გამოვლენას, გარე განსახიერებას ესწრაფვის. ამრიგად, სიტყვისა და განცდის პირველადი მთლიანობა ირღვევა და თითოეული მათგანი დამოუკიდებელ წევრად იქცევა, რომელთა გასამთლიანებლად საგანგებო აქტი ხდება საჭირო, ხშირად ისეთი, რომლისთვისაც საკმაოდ ინტენსიური ძალისხმევა არის ხოლმე აუ-

ცილებელი. ბავშვის მეტყველებას უშუალობა ეკარგება და მას შემდეგ იგი ცალმხრივ განსაზღვრულ პროცესს აღარ წარმოადგენს, რომელიც დაუბრკოლებლივ მიმდინარეობს, არამედ ისეთს, სადაც მუდამ სიფხიზლე და ძალისხმევაა აუცილებელია, რათა ენაზე მომდგარი სიტყვა შემოწმებულ იქნეს და მისი შეუფერებლობის შემთხვევაში ახალი იქნეს მოძებნილი.

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

ამის პირველი შედეგი ისაა, რომ ბავშვი არა მარტო უფრო იშვიათად, არამედ უფრო ცუდადაც იწყებს ლაპარაკს. ვიდრე მანამდე. ცნობიერი, ხელოვნური მეტყველება ჩვეულებრივ მეტყველებაზე უფრო ძნელია და განვითარების დასაწყის ფაზისში გაცილებით უფრო სუსტიც. მაშასადამე, ამ ასაკობრივ საფეხურზე ჩვეულებრივი შეფერხება ბავშვის მეტყველების განვითარების პროცესში სრულიად კანონზომიერ მოვლენას წარმოადგენს და არსებითად უფრო განვითარებისა და გამდიდრების სიმპტომად უნდა ჩაითვალოს, ვიდრე რეგრესისა და გაღარიბების. იქ, სადაც ბავშვი ამ ასაკობრივ საფეხურზეც ძველებურად დაუბრკოლებლივ მეტყველებს, უნდა ვიფიქროთ, ეს იმიტომ ხდება, რომ გარდატეხა მასში ჯერ კიდევ არ დაწყებულა, და, მაშასადამე, იგი განვითარების ახალი საფეხურისათვის ჯერ კიდევ არ მომწიფებულია. განვითარების ახალი, უფრო მაღალი საფეხური თავისი ეფექტით პირველ ხანებში ყოველთვის უფრო ღარიბია, ვიდრე განვითარების ძველი საფეხურის უმაღლესი ფაზა, მიტომ, რომ რაც უნდა იყოს, პირველი მაინც დასაწყისი ფაზაა, ხოლო მეორე უმაღლესი ფაზა. რაოდენობრივი თვალსაზრისით პირველი უფრო მდიდარია. ვიდრე მეორე, მაგრამ რომელობითი თვალსაზრისით მეორე პირველზე მაღალია.

ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში გამოკვლევათა საკმაო დიდი რიცხვია ცნობილი, რომელნიც ბავშვის მეტყველებას ეხებიან. მაგრამ სპეციალურად იმ საკითხისათვის, რომელიც ამჟამად გვაინტერესებს, ბევრი არაფერია გაკეთებული. ადრეული ბავშვის მეტყველების ფსიქოლოგია თითქმის მხოლოდ იმით არის დაინტერესებული, რომ გამოარკვიოს, თუ როგორ მწიფდება ბავშვი

კონვენციონალური მეტყველების დასაუფლებლად. სასკოლო ასაკის ბავშვის ფსიქოლოგია ბავშვის წერილობითი მეტყველებას მასალას სწავლობს და ამასაც უფრო იმ თვალსაზრისით. რომ მისი ცნობიერების შინაარსის თავისებურებები გაიგოს. ხოლო რაც შეეხება მეტყველებას, როგორც განსახიერების ფორმას, როგორც ერთგვარ მხატვრულ შემოქმედებას, ამის შესახებ ჯერ კიდევ ბევრია გამოსაკვლევი და სათქმელი. კროს განსაკუთრებით სიმპტომატურად სასკოლო ასაკის ბავშვის სიტყვიერი განსახიერების უნარისათვის მისი თავისუფალი თხზულება მიაჩნდა, კერძოდ ისეთი, რომელშიც შემთხვევა ეძლევა საკუთარი პირადი ცხოვრების სიტუაციების შესახებ ილაპარაკოს. მას სანიმუშოდ ორი ისეთი თხზულება მოჰყავს, რომელიც ორს სახალხო სკოლის 12 წლის საშუალო მოწაფეს ეკუთვნის. თემა („პარიკმახერთან“) სწორედ ისეთია, რომ ბავშვს შესაძლებლობა აქვს მისი დამუშავებისას საკუთარ განცდებს დაემყაროს. რა დასკვნები გამომდინარეობს ამ თხზულებათა ანალიზიდან, ამის გავალისწინება ძნელი იქნებოდა, თუ წინასწარ თვით ამ თხზულებებს არ გავეცნობით. ერთი 12½ წლის ბავშვი შემდეგნაირად წერს:

კარლო პარიკმახერთან იყო. კარლო ამაყად მიაბიჯებს ქუჩაზე. ის პარიკმახერთან იყო. იგი წარა-მარა იღებს თავის პატარა სარკეს ჯიბიდან და შიგ იცქირება, მოსწონს იგი ხალხსაც თუ არა. ახლა იგი კიდევ უფრო სწორდება წელში, მიტომ რომ კარგად ჩაცმულ კაცს ხედავს, რომელიც მას გზაზე უსწორდება „ყმაწვილო, ეუბნება იგი კარლოს: რა კარგი სუნი გაქვს“. კარლო კიდევ უფრო ამაყად მიაბიჯებს და თითქმის არავის არ აქცევს ყურადღებას, ვინც მას ხედება, უცებ იგი მარჯვნივ უხვევს, პატარა ულამაზო შუკაში, სადაც მისი მშობლების სახლი იყო. ერთბაშად კარლო იცვლება, იგი თავს ძირს ღუნავს, თავის ამაყ გამომეტყველებას მალავს და თავის სახლში შედის. როგორც კი შედის შიგნით, იმ წამსვე აგონდება: „ფეხსაცმელები უნდა გავმინდო, ნახშირი მოიტანო და ორ საათზე სკოლაში წახვიდე“. „ეჰ, ახლა კი სხვა ქარი ჰქრის“-ო, მიადახა მას მისმა დამ, რომელიც სწორედ ამავე დროს დაბრუნდა სახლში: „შე დაგინახე. როგორ ამაყად მიდიოდი ქუჩაზე და ჩემთვის ყურადღებაც არ მოგიქცევიაო“.

მაქსი პარიკმახერთან იყო. მაქსი საპარიკმახე-როდნ გამოდის: იგი თავზე ისვამს ხელს. ქუდს პალტოს ჯიბეში დებს, რომ ხალხმა მისი ქოჩორი დაინახოს. იგი ამაყად მიაბიჯებს, ქუჩაზე, თავი მაღლა აქვს აწეული. ხანდახან ის ერთ-ერთს თავის ამხანაგს ხედავს, რომელსაც ეუბნება: „ხომ ლამაზად მაქვს თმა?“

ამხანაგი უპასუხებს: ძალიან, მაგრამ როგორ გაუკრეჭიხარო, ეს არ მომწონს, რომელ პარიკმახერთან იყავი? ვისთან უნდა ეყოფილიყავი თუ არა გაიზეართან! იგი განაგრძობს თავის გზას და ფიქრობს: ქოჩორი არავინ დამინგრიოსო. შინ რომ მოდის, მაშინვე დედას ეკითხება: ხომ ლამაზად მაქვს თავი გაკრეჭილი? — კიო უპასუხებს დედა, მაგრამ წინ რომ ცოტა მეტი მოგეკრიჭა აჯობებდაო. ამ დროს შემოდის მამა და ამბობს: ძალიან კარგია ასე, მეც ასე მინდოდაო. შეჰყავს მაქსი ოთახში და ყველაფერს გამოკითხავს მას. მაქსი მთელი დღე ვარეთ დასეირნობდა. დილით, სკოლაში წასვლის წინ, მან ლამაზად დაივარცხნა თავი, სკოლაში ხშირად იღებდა სარკეს ჯიბიდან, და თმას ივარცხნიდა.

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

ამრიგად, ბავშვი პირად განცდებს აგვიწერს. მაგრამ ეს განცდები უშუალო განსახიერებას როდი პოულობენ. ეს რომ ასე ყოფილიყო. მაშინ არა მაქსის ან კარლოს შესახებ ილაპარაკებდა ზემოთ მოცემული თხზულების ავტორი, არამედ თავისი თავის შესახებ. უეჭველია მას არ სურს თავისი პირადი გაანცდა სხვას გაუზიაროს, ამიტომ იგი მას ისე აღწერს, თითქოს იგი სხვის კუთვნილებას წარმოადგენდეს.

მაშასადამე, სანამ იგი სიტყვიერ განსახიერებას მისცემდეს განცდას, წინასწარ მის ობიექტივაციას ახდენს. კრიტიკის თვალთაფასებს, მასში კომიკურ მხარეებს ხედავს, მაგრამ თავმოყვარეობა ნებას არ აძლევს მას თავისი თავი გააშიშვლოს. ამიტომაც საკუთარ განცდებს სხვას მიაწერს და ცდილობს ირონიული კრიტიკის თვალთაფასოს ქცევა, რომელსაც სულერთია პირველი შემთხვევისთანავე ხელახლა გაიმეორებს.

ეს გარემოება მიზეზი ხდება იმისა, რომ იგი ცდილობს თავისი განცდები ისე გამოთქვას, რომ ვერავინ გაიგოს, რომ ეს მისი განცდებია: იგი თავის გამოთქმებს თვალყურს ადევნებს, შესაფერ სიტყვიერ ფორმებს ირჩევს, აწონ-დაწონის და ფრთხილად

ლაპარაკობს. იგივე გარემოება მას შესაძლებლობას აძლევს ყველაფერზე კი არა, მხოლოდ მნიშვნელოვანზე, მხოლოდ უმთავრესზე ილაპარაკოს, ხოლო წვრილმანი და საქმის ვითარებისათვის არა არსებითი უყურადღებოდ დატოვოს. „ამრიგად ჩნდება წანამძღვარი, ერთი მხრივ, გამოსატქმელი შინაარსისა და, მეორე მხრივ, გამოტქმის ფორმის მიმართ ცნობიერი დამოკიდებულება იქონიოს. ეს გარემოება ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს მიზეზს წარმოადგენს იმისას, რომ სიტყვიერი გაფორმება იმ უშუალობასა და ურეფლექსიურობას კარგავს, რომელიც მას განვითარების წინა საფეხურზე ახასიათებდა“²⁴.

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



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

11—12 წლიდან მდგომარეობა არსებითად იცვლება. ახლა პროდუქტს გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება. მხატვრული შემოქმედების პროცესს, რომელსაც გარკვეულის, ადეკვატურის

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

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

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

მცავეს ინტროგენური ფორმების ფსიქოლოგიური მნიშვნელობა

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

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

კერძოდ, სასკოლო ასაკის ბავშვის თამაშისა და სპორტიც მისი შინაგანი იმპულსიდან გამომდინარეობენ: იგინი ერთი მხრივ. მისი ფიზიკური, განსაკუთრებით მისი კუნთური ძალღონის და, მეორე მხრივ, მისი საერთო ფსიქოფიზიკური აქტივობის ფუნქცი-

ონალური ტენდენციის ნიადაგზე არიან აღმოცენებულნი. ამიტომ სასკოლო ასაკის ბავშვის ფიზიკური განვითარების დონე, რომელიც ჩვენ ზემოთ ვეცადეთ დაგვეხასიათებინა, საკმაოდ ფართო მასშტაბით ქცევის სწორედ ამ ფორმების პროცესშია შექმნილი.

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

სპორტული ქცევის როლი აქ იმაშია, რომ იგი მოზარდის ნებელობის განსაკუთრებით ამ მეორე მომენტის განვითარებას უწყობს ხელს. იგი ხელსაყრელ ნიადაგს წარმოადგენს იმისათვის, რომ ბავშვი თავისი ქცევის ერთხელ დასახული მიზნის მიხედვით განსაზღვრას მიეჩვიოს. მართლაც და სპორტული აქტებისათვის ხომ ისაა დამახასიათებელი, რომ სუბიექტი აქ თავის მოტორულ აპარატს ყოველთვის შედარებით მაღალ ამოცანებს უყენებს, ისეთს ამოცანებს, რომელთა განხორციელებაც ყოველთვის მის შესაძლებლობათა მაქსიმუმზეა ნაანგარიშევი. სპორტი, მამასადამე, არსებითად, ამ შესაძლებლობათა მაქსიმალურსა და ყოველთვის მზარდ დაძაბულობას გულისხმობს. ამის ბუნებრივი შედეგი ისაა, რომ მოზარდი იძულებული ხდება, უნდა არ უნდა, თავისი მოტორული აპარატი მუდამ დაძაბულ მდგომარეობაში მოქმედებას მიაჩვიოს. თავისთავად იგულისხმება, ეს მას იძულებითი მოქმედების უნარს უვითარებს, ეს მას საკუთარი ინერტობის ტენდენციასთან ბრძოლისა და მისი გადალახვის უნარს უძლიერებს. უბრალო მაგალითი საკმარისია, რათა ამ დებულების აზრი ნათელი და უდავო შეიქმნეს ჩვენთვის. ავიღოთ თუნდ ჭიდაობის პროცესი. აქ ორივე მხარეს მოწინააღმდეგის დაძლევის

მიზანი აქვს დასახული. თითოეულის გულისყური იქით არის მიმართული, რომ თავისი კუნთური შესაძლებლობები ყოველს ცალკე მომენტში ისე წარმართოს, რომ დასახულ მიზანს მიაღწიოს. ჰიდაობის პროცესში მოჭიდავეს მაქსიმალური ძალისხმევა ესაჭიროება: მოწინააღმდეგის ცდა ყოველთვის ისეა წარმართული, რომ მან თავისი მოპირდაპირის სხეული ისეთ მდგომარეობაში ჩააყენოს, რომ იგი თავის ბუნებრივ მიდრეკილებას დაემორჩილოს და ძირს დაეცეს. მაშასადამე, აუცილებელი ხდება, სწორედ ამ ბუნებრივ მიდრეკილებას შეებრძოლოს, თავისი სხეული მის იმპულსს როდი დაუჭვემდებაროს, არამედ მას ძალა დაატანოს და მოწინააღმდეგის შეტევას არ დაეთმოს. ფიზიკური კონტროლი და მუდამ საკუთარი სხეულის იმ ბუნებრივი იმპულსების წინააღმდეგობა: რომელთაც მოწინააღმდეგის ხერხები იწვევენ, ყველაფერი ეს ჰიდაობის პროცესის ძირითადი და აუცილებელი კომპონენტია.

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

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

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

ამისდა მიხედვით შეიძლება ასე ითქვას: * სასკოლო ასაკის ბავშვის ერთ-ერთ დამახასიათებელ თავისებურებას ისიც შეაღვენს,

რომ იგი შინაგან სტიმულს, პირად მიდრეკილებას სწორედ ისეთი აქტების მიმართ გრძნობს, რომელთა არსიც საკუთარი სხეულის ბუნებრივ იმპულსებთან ბრძოლასა და მისი მოქმედების დასახული მიზნის მიხედვით წარმართვაში მდგომარეობს. იგი პირადი მიდრეკილების ნიადაგზე, პირადი მიდრეკილების წინააღმდეგ ბრძოლას ესწრაფვის. *

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

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

სამწუხაროდ, ბავშვის ნებელობის საკითხი საზოგადოდ სუსტად არის თანამედროვე ფსიქოლოგიაში დამუშავებული, კერძოდ: ნებისყოფის ძლიერების განვითარების შესახებ არაფერი მოიპოვება, მაგრამ ისიც, რაც ცნობილია, საკმარისად კარგად ეთანხმება ყველაფერს, რაც ზემოთ იყო აღნიშნული ამ მხრივ სასკოლო ასაკის ბავშვის სწრაფი განვითარების შესახებ. ბლუმე თავის გამოკვლევაში სწორედ სასკოლო ასაკის ბავშვის ნების სიმტკიცეს ეხება²⁶. თავის მეთოდურ მოსაზრებებში იგი იმ აზრიდან გამოდის, რომ თვალს, გამოხედვას უეჭველი კავშირი უნდა ჰქონდეს ნე-

ბის სიმტკიცესთან და ამ უკანასკნელის გასაზომავად იგი იკვლევს, ვინ უფრო ხანგრძლივად შესძლებს სარკეში თვალების დაუხამხამებლად იტყიროს. ამ მეთოდით 150 ბავშვი იქნა გამოცდილი, თითოეული სამ-სამჯერ და მიღებული შედეგების მიხედვით შემდეგი სურათი გამოირკვა (იხ. ცხრილი 14-სექუნდებში):

ცხრილი 14

ასაკი	6	7	8	9	10	11	12	13
ვაჟი	32	36	75	111	122	71	113	135
ქალი	53	86	116	111	107	113	92	159
საერთოდ	43	81	56	111	115	92	103	147

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

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

სწავლა, სასკოლო ასაკის ბავშვის ძეგლის ძირითადი ფორმა

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

საკმარისია ამ ასაკობრივ საფეხურის გარემოს გადავავლოთ თვალი, რათა პასუხი იმწამსვე ნათელი შეიქმნეს. როგორც ცნო-

ბილია, ძირითადი გარემო ამ ასაკისათვის სკოლაა. ამიტომაც, რომ მას სასკოლო ასაკი ეწოდება. სკოლა კი უპირველეს ყოვლისა სწავლის ორგანიზაციის ფორმაც, მაშასადამე, თავისთავად ნათელი ხდება, რომ ადამიანის განვითარების ამ საფეხურზე ქცევის ძირითად ფორმად სწავლა იქცევა.

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

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

ამრიგად, სწავლას აღრეული ბავშვობის ასაკშიც აქვს ადგილი. მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ეს ასაკი თ ა მ ა შ ი ა ასაკად უფრო ითვლება, ვიდრე სწავლისად: ქცევის დომინანტური ფორმა აქ თამაშია, და ეს გარემოება აქ სწავლასაც თავის მკვეთრ დაღს აჩენს. მართლაც და, აღრეული ბავშვობის ხანაში წარმოებულ სწავლას რომ დავუკვირდეთ, იმ წამსვე დავრწმუნდებით, რომ იგი გაცილებით უფრო ახლო დგას თამაშთან, ვიდრე სერიოზული ქცევის ჩვეულებრივ ფორმებთან: ბავშვი რომ სიარულს ან ლაპარაკს სწავლობს და ამისათვის ათასგზის ერთს და იმავე მოძრაობას იმეორებს, განა ამას, პირველ რიგში მისი ფუნქციონალური

ტენდენცია არ განსაზღვრავს! და განა შესაძლებლია, იძულებით ჩვენი ნებისდამიხედვით, ვაიძულოთ ბავშვი, კვლავ სიარულის ცდებს მიმართოს, თუ ამისი ხალისი მას ამჟამად არა აქვს! ერთი სიტყვით, სწავლა ადრეული ბავშვობის პერიოდში გაცილებით უფრო ახლო სდგას ქცევის ინტროგენურ ფორმებთან, ვიდრე ექსტროგენურთან. იგი თამაშის გავლენის დაღს ატარებს, და ეს გავლენა ზოგჯერ იმდენად შორსმწვდომია, რომ ხშირად იმას, რაც ბავშვის ქცევაში ნამდვილად სწავლის ელემენტარულ ფორმებს წარმოადგენს, მისი თამაშის ერთ-ერთ სახეობად ითვლება (მაგ., ფუნქციონალური თამაში, შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს მიხედვით). ამიტომ არაა შემთხვევითი მოვლენა ის გარემოება, რომ ადრეული ბავშვობის ასაკში სწავლა სწორედ ზემოაღნიშნული ქცევის ფორმების ელემენტარულ შემთხვევებს ეხება და არა თვითონ შრომას. მოხმარება, მოვლა და მომსახურება — ყველა ეს ქცევის ფორმა გენეტურად მჭიდროდ არის ურთიერთთან დაკავშირებული, ვინაიდან არსებითად მოხმარების ქცევის გართულებულ სახეს წარმოადგენს. ის აქტები, რომელნიც ქცევის ამ ფორმებს შეადგენენ, უმთავრესად, მექანიკური აქტებია: მოტორულ სფეროში — პირობითი რეფლექსები, ხოლო არა წმინდა მოტორულში — ასოციაციურად დაკავშირებული პროცესები. სწავლას ამ შემთხვევაში, მაშასადამე, განსაზღვრული აზრი აქვს: იგი ახალი პირობითი რეფლექსებისა და ასოციაციური კავშირების დაწესებაში მდგომარეობს: ამდენად, თუ შეიძლება ამ პირობებში კიდევ სწავლებაზე გვეკონდეს ლაპარაკი, უეჭველია, მხოლოდ ისეთ სწავლებაზე, რომელსაც მექანიკური ხასიათი აქვს და ამიტომ მექანიკური სწავლის სახელწოდებით უნდა აღინიშნოს.

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

თანამედროვე ფსიქოლოგიაში ერთ-ერთს განსაკუთრებით აქტუალურ საკითხს სწავლის პრობლემა წარმოადგენს. ყველაზე უფრო მწვავედ ეს საკითხი ამერიკულ ფსიქოლოგიაში დგას და ცნობილია მთელი რიგი თეორიებისა, რომელნიც ამ საკითხის გადაწყვეტის ცდას იძლევიან. საინტერესოა, რომ სწავლის თეორიული შინაარსის ნათელსაყოფად იმდენად ადამიანის სწავლის შემთხვევათა ექსპერიმენტულ ანალიზს არ იძლევიან, რამდენადაც ცხოველისას. პირველ რიგში აქ დღემდე ფიზიოლოგები და ზოოფსიქოლოგები დგანან, რომელნიც, ბუნებრივია, ცხოველის ქცევის ექსპერიმენტულ მასალას ეყრდნობიან და სწავლის პრობლემის გადაჭრას ამ გზით ცდილობენ. გასაგებია, რომ მათ შორის.

პირობითი რეფლექსებისა და ე. წ. ცდისა და შეცდომის სწავლის თეორიები განსაკუთრებით ფართოდაა გავრცელებული. საქმე ისაა, რომ სწავლა ცხოველთა სამყაროში განსაკუთრებით მოტორულ ჩვევათა მოპოვებასა და დაგროვებას ეხება. აქ კი, ასოციაციის, და, მაშასადამე, პირობითი რეფლექსის პრინციპს მართლა გადამწყვეტი როლი უნდა დაეკისროს. მაგრამ ეს სრულიად არ ნიშნავს, რომ სწავლა არსებითად და საზოგადოდ პირობითი რეფლექსის მექანიზმზე უნდა იქნეს დაყვანილი.

სიმპტომატურია, რომ როდესაც ექსპერიმენტული დაკვირვების საგნად, ნაცვლად ცხოველთა სამკვიდროს ჩვეულებრივი, შედარებით დაბალი წარმომადგენლებისა, ანთროპოიდები იქნენ გამოყენებულნი (კელერის ცნობილი ცდები²⁷), მაშინ გამოიჩვენა, რომ უკვე პირობითი რეფლექსისა და საზოგადოდ ასოციაციის პრინციპი სრულიად უძლურია სწავლის პრობლემა ასეთ თუ ისე დამაკმაყოფილებლად გადაჭრას. მიღებული მასალის ნიადაგზე აუცილებელი შეიქნა, სწავლის ბუნების ნათელსაყოფად. ასოციაციისა და რეფლექსის ნაცვლად, სრულიად ახალი ცნება ყოფილიყო შემოღებული. ცნება, რომელიც რეფლექსისა და ასოციაციის ცნებას არსებითად ეწინააღმდეგება და წმინდა ცენტრალური ფსიქოლოგიური შინაარსის მატარებელია. ასე ჩამოყალიბდა გეშტალტთეორეტიკოსების ამჟამად ფართოდ ცნობილი სწავლის „წვდომის“ თეორია (Einsicht, Insight). უკვე ეს გარემოებაც გვაფიქრებინებს, რომ სწავლის ცნების შინაარსში ყოველთვის ერთი და იგივე არ იგულისხმება: რომ არის პროცესები, რომელნიც, გარე მეთვალყურის დაკვირვებით, იმავე ეფექტს იძლევა, რასაც ადამიანის შემთხვევაში, ჩვეულებრივ, სწავლას უწოდებენ, მიუხედავად იმისა, რომ ამ უკანასკნელისაგან არსებითად განსხვავდება.

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

ეს მით უმეტეს აუცილებელია, რომ საწინააღმდეგო შემთხვევაში ან სწავლის ისეთ თეორიას მივიღებდით, რომელიც ცხოველის მიმართ სავსებით შესაწყნარებელი იქნებოდა, მაგრამ ადამი-

ანის მიმართ უაღრესად საეჭვო და უკმარო, როგორც ეს პირობითი რეფლექსების თეორიის შესახებ უნდა ითქვას, ან და ისეთ თეორიას, რომელიც ადამიანის თვალსაზრისით სრულიად გასაგები იქნებოდა, მაგრამ ცხოველის მიმართ უცხო და დაუსაბუთებელი, როგორც ეს წვდომის თეორიის შესახებ შეიძლება ითქვას.

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

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

ჩვენ ვიცით, რომ სწავლის პროცესში სასწავლო მასალის სახით მოწაფის სააქტივაციოდ განწყობილს ძალებს მათთვის აუცილებელი საგანი ეძლევა. განვითარება შინაგან შესაძლებლობათა და მათთვის შესატყვისი ვარეგანის შეხვედრის ნიადაგზე წარმოებს. თუ შინაგან შესატყვისი ვარეგანი არა აქვს, მისი აქტივაცია, და მაშ, განვითარებაც შეუძლებელი ხდება. განვითარება

რება მხოლოდ ორივე ამ მომენტის შეხვედრის შედეგად იჩენს თავს. ძაშასადამე, სანამ შინაგანს მისი შესატყვისი გარეპირობა არა აქვს. სანამ იგი მათთან შეხვედრის ნიადაგზე არ ამოქმედებულა, მანამ მისი განვითარების შესახებ ლაპარაკი არ შეიძლება.

სწავლის შემთხვევაში ეს ზოგადი დებულება ასეთ სახესღებულბს: როდესაც მოწაფეს განსაზღვრულ სასწავლო მასალას აწოდებენ, ეს იმიტომ ხდება. რომ უამისოდ მისი განვითარების ტენდენციის მქონე ძალები ვერ ამოქმედდებოდნენ და, ცხადია, განვითარების იმავე დონეზე დარჩებოდნენ. მაგრამ ეს მასალა, ერთი მხრივ, მოწაფის ძალთა განვითარების აქტუალური დონისათვის უნდა იყოს შესაფერისი; მეორე მხრივ, საკმარისად უნდა იყოს მას დაშორებული: წინააღმდეგ შემთხვევაში, ე. ი. რომ იგი სავსებით განვითარების აქტუალური დონის შესატყვისი ყოფილიყო, როგორ შეიძლებოდა იგი წინსვლისა და უფრო მაღალ დონეზე ამადლების პირობად გამხდარიყო. სასწავლო მასალა, მაშასადამე, ყოველთვის ისეთია, რომ მოწაფის განვითარების აქტუალურ დონეზე უფრო მაღალია. მაგრამ რადგანაც, მეორე მხრივ, განვითარების პირობად იგი მხოლოდ იმდენად ჩაითვლება, რამდენადაც ერთგვარად ამ აქტუალურ დონეს შეესატყვისება, აუცილებელი ხდება მასწავლებლის ჩარევა, რომელიც სწორედ ამ პირობის რეალიზაციას ახდენს: ახალ მასალას იგი ისე აწოდებს მოწაფეს, რომ იგი მისთვის მისაწვდომი შეიქნეს: იგი „ხსნის“ მას. ახსნა კი უცნობის ნაცნობზე, ახალის ძველზე დაყვანასა და სწორედ ამით ნაცნობისა და ძველის უფრო მაღალ ჭაფეხურზე აყვანას ნიშნავს. მასწავლებლის როლი სწორედ „ახსნაში“, ე. ი. სასწავლო მასალისა და მოწაფის ძალთა შორის უშუამავლობაა და მაშასადამე, მისი ნამდვილი განვითარების შესაძლებლობის აუცილებელი პირობის შექმნაში მდგომარეობს.

ამრიგად, ნამდვილი სწავლის ცნება აუცილებლად მასწავლებლისა და შემდეგ ახსნის ცნებასაც გულისხმობს.

ამ გარემოებას სწავლის ცნების ნამდვილი შინაარსის ნათელსაყოფად განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. ახსნა დახმარებას ნიშნავს. მაგრამ როგორია ეს დახმარება და როგორ მიმდინარეობს იგი? წერის სწავლების ერთ-ერთ უძველეს მეთოდს ასეთი ხერხი წარმოადგენდა: მასწავლებელი თვითონ კიდებდა ხელს ბავშვის კალმით აღჭურვილ ხელს და მას ამა თუ იმ ასოს გამოაყვანიებდა. ხშირად განმეორების შედეგად ბავშვი ბოლოს და ბოლოს ამ ასოს დაწერას სწავლობდა. უეჭველია, მასწავლებელი ბავშვს აქაც ერთგვარ დახმარებას უწევდა. მაგრამ ეს დახმარება არსებითად განსხვავდება იმ დახმარებისაგან, რომელსაც ახსნა იძ-

ლევა. ახსნა სწავლის ასეთს მარტივ შემთხვევაშიც იძლევა ეფექტს: მაგ., უეჭველად მიზანშეწონილია, ზოგჯერ მაინც, როდესაც მასწავლებელი, წერის სწავლებისას ბავშვის საგანგებო ყურადღებას მიაქცევს, თუ როგორ იწყება ეს ასო და როგორ თავდება იგი, რომ მას ამდენი და ამდენი ნაწილი აქვს. რომ ამ ნაწილს აქეთ აქვს თავი, იმას კი იქეთ და სხვ. მაგრამ განა ბავშვი თვითონაც არ ხედავს მთლიანად ამ ასოს და, მაშასადამე, მის ნაწილებსაც, ისე როგორც თითოეულის მოყვანილობას? რასაკვირველია, ხედავს! წინააღმდეგ შემთხვევაში ვერც მასწავლებლის დახმარების შედეგად დაინახავდა მას. მაგრამ ეს ხედავს მასში, როგორც ფაქტი ხდება; ხოლო რომ ჰკითხოთ, თუ რას წარმოადგენს ის, რასაც ის მთლიანად ხედავს, რა ნაწილებისაგან შედგება ასო და რა მიმართებაში იმყოფებიან ეს ნაწილები ურთიერთთან, ამის შესახებ შეიძლება მან ვერაფერი გითხრას, სანამ ყველაფერს ამას თავისი საგანგებო ყურადღების საგნად არ გადააქცევს, სანამ თავისი ხედვის ფაქტის საზღვრებს არ გადასცდება და დანახულს ახალი ხედვით საგნად არ გადააქცევს: მოკლედ, სანამ იგი იმას, რაც მასში, როგორც ფაქტი, ხდებოდა, ობიექტად და, მაშასადამე, თავის დაკვირვების საგნად არ აქცევს; — ანდა კიდევ მეორე, აგრეთვე მარტივი მაგალითი: ბავშვი რომელიმე მთლიანი სიტყვის წერას სწავლობს; შეიძლება მას მრავალჯერ ხელახლა დააწერიონ ეს სიტყვა, ზემოაღნიშნული დახმარების წესის მიხედვით, მაგრამ ისიც შეიძლება, რომ აუხსნა მას, თუ როგორ უნდა დაიწეროს იგი. ამ უკანასკნელ შემთხვევაში ბავშვის მიერ წაკითხული ან წარმოთქმული მთლიანი სიტყვა ხელახლა. მის საგანგებო ყურადღების საგნად იქცევა: ბავშვი ხედავს, რომ მთელი სიტყვა თურმე ასოების გარკვეულ რიცხვს შეიცავს: ამას, ამასა და ამას. რომ ეს ასოები გარკვეული თანამიმდევრობითაა სიტყვაში დალაგებული და სხვა. მაგრამ ნუ თუ ყველაფერს ამას მანამდეც ვერ ხედავდა ბავშვი? რამდენადაც აქ არაფერი, არც ერთი ელემენტი, ისეთი არაა, რომ მთელში არ იყოს მოცემული, ხოლო ამ მთელს ბავშვი ხედავდა და წარმოთქვამდა. ცხადია, რომ ყველაფერი ეს, როგორც განსაზღვრული ფაქტი ახსნამდეც. ჰქონდა ბავშვს მოცემული, მაგრამ არა როგორც დაკვირვების ობიექტი. ახსნის როლი სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ იგი ამ ფაქტის ობიექტი ვაკაციის. მიზანს ემსახურება. ყველგან, სადაც მოზარდისათვის რაიმე ფაქტი პრაქტიკულადაა მოცემული, ახსნის განზრახვა იქეთაა მიმართული, რომ იგი მისი ცნობიერებისათვისაც გახდეს მოცემული.

ყველაფერის ახსნა შეიძლება ყოველთვის თუ არა? რასაკვირველია არა. უდავოა, კანტის კრიტიკული ფილოსოფიის დედა-

აზრს რვა წლის ბავშვი ვერ გაიგებს, რა გინდ გენიალურიც უნდა იყოს მასწავლებელი, რომელიც მის ახსნას განიზრახავდა. იმისთვის, რომ რასამე ობიექტივაცია მოხერხდეს, რისამე ცნობიერების საგნად ქცევა, საჭიროა. მისი პრაქტიკული მოცემულობა იყოს შესაძლებელი: ის, რაც პრაქტიკულად არაა ჩვენთვის მოცემული, მის გაცნობიერების შესახებ ზედმეტია. ლაპარაკი. სწავლის დიდაზორი სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ იგი ამ წინასწარ მოცემულობას ემყარება და მის მეორედ მოცემულობად, ე. ი. ცნობიერ მოცემულობად აქცევს.

რა მნიშვნელობა აქვს ობიექტივაციის ფაქტს? ძალიან დიდი. შეიძლება ითქვას, რომ ადამიანის წინსვლის, მისი ცხოველთა სამკვიდროდან გამოყოფისა და სწრაფი კულტურული განვითარების ფაქტს საფუძვლად პირველ რიგში ობიექტივაციის უნარი უდევს. ძალიან საინტერესო იქნებოდა, საგანგებო შესწავლის საგნად დასახულიყო, თუ როგორ მოხდა, რომ ადამიანი თავისი ფილოგენეტური განვითარების გზაზე ობიექტივაციის უნარს დაეუფლა. მაშინ ჩვენ დავინახავდით, რომ შრომის პროცესს აქ შემთხვევაში სრულიად განსაკუთრებული როლი აქვს შესრულებული. ჩვენ დავინახავდით, რომ შრომა და უნარი მკიდროდ არიან ურთიერთთან დაკავშირებულნი და რომ ისინი ურთიერთზე ზეგავლენის პროცესში ჩამოყალიბდნენ. მაგრამ აქ ამის საგანგებო შესწავლა შორს წაგვიყვანდა. ჩვენ აქ მხოლოდ იმის აღნიშვნა გვინდა, რომ ობიექტივაცია ადამიანისათვის უალრესი მნიშვნელობის ფაქტია: იგი მას მოქმედების არეს უფაროთებს და იგი მ.ს. ყოველი კერძო მომენტის ცალკე იმპულსისა და გამლიზიანებლის შემოქმედების ტყვეობიდან ათავისუფლებს. როდესაც ცოცხალი ორგანიზმი მხოლოდ პრაქტიკულ ურთიერთობაში იმყოფება გარე სინამდვილესთან, მაშინ ყველაფერი მხოლოდ იმდენად და მანამდე არსებობს მისთვის, რამდენადაც და სანამდეც ეს პრაქტიკული ურთიერთობა გრძელდება. ამიტომ ცოცხალი ორგანიზმის რეაქციები გარედან მოქმედი სტიმულების მიმართ ყოველთვის აწმყოთია განსაზღვრული: წარსული მხოლოდ იმდენად ახდენს გავლენას ორგანიზმის ქცევაზე, რამდენადაც მასში ხანგრძლივი განმეორებითი ზემოქმედების შედეგად განსაზღვრული, ფიზიოლოგიურად განმტკიცებული კვალი დაუტოვებია, რამდენადაც პირობითი რეფლექსების შემუშავებასა და განმტკიცებას საფუძვლად დადებია. მაგრამ თვითონ ორგანიზმისათვის სუბიექტურად წარსული არ არსებობს, ისე როგორც არ არსებობს არც მომავალი. ასეთი ორგანიზმი მომენტის ტყვეა, მომენტანური იმპულსებისა და მომენტანური სტიმულების: იგი ყოველთვის ინდივიდუალურზე, ყოველთვის მო-

შენტით განსაზღვრულზე, ყოველთვის ხელახლად აღქმულზე იძლევა რეაქციას. მთელი მისი ქცევა მომენტითაა განსაზღვრული და მომენტანურით შემოფარგლული. ფსიქოლოგიური ტერმინოლოგია რომ გამოგვეყენებია, ჩვენ შეგვეძლო გვეთქვა, რომ მის რეაქციებს ყოველთვის ინდივიდუალური აღქმითი* წარმოდგენები განსაზღვრავენ. სინამდვილე მისთვის მხოლოდ პრაქტიკულად და ამიტომ მომენტანურად და ინდივიდუალურადაა მოცემული.

ვთქვათ, რომ ახლა ამავე ორგანიზმზე რაიმე სტიმული არა მარტო პრაქტიკულად მოქმედებს, არამედ ცნობიერი დაკვირვების საგნის სახითაც არსებობს: იგი არა მარტო მოქმედებს და ასე იწვევს განსაზღვრულ ეფექტს მასში, არამედ იგი მისთვის საგანსაც წარმოადგენს. ასეთ პირობებში ეს საგანი განსაზღვრული ნიშნების მატარებლადაც იქცევა ყველა ის ეფექტი, რომელსაც იგი სუბიექტთან პრაქტიკულ ურთიერთობაში იწვევს, კვლავ ამავე სუბიექტის დაკვირვების საგანს წარმოადგენს და, ამრიგად, იგი გარკვეული ნიშნების მატარებლად, გარკვეულ საგნად იქცევა, რომელიც ამის გამო პრაქტიკული ურთიერთობის მომენტს, აწმყოს სწყდება და მისი ზღუდეების გარეშეც განაგრძობს არსებობას. ასე ისახება და ასე იჭრება სუბიექტის ცნობიერებაში დრო აწმყოთი და წარსულით, რომელშიც საგანი, როგორც ობიექტი, არსებობს. თავის თავად იგულისხმება, სუბიექტის რეაქციები ამ პირობებში არა მომენტანურად მოქმედი გამლიზ-ანიბლის, არამედ უკვე საგნის საპასუხოდ წარმოებენ, რომელიც ამა და ამ ნიშნით ხასიათდება და ამ მიზეზის გამო სუბიექტისათვის ამა და ამ მნიშვნელობის მატარებელია. ამ უკანასკნელის რეაქციები, მაშაადამე, არა აღქმითი წარმოდგენების საპასუხოდ, არამედ იმ მნიშვნელობის საპასუხოდ წარმოებს, რომელიც მას ქვემდებარე საგნის ნიშანთა მიხედვით აქვს.

აქედან ნათელი ხდება, რომ ასეთ პირობებში სუბიექტი მართლაც თავისუფლდება კერძო გამლიზიანიბლის აქტუალური იმპულსების ტყვეობიდან და ამა თუ იმ რეაქციას არა კერძო, ინდივიდუალურად განსაზღვრულ სტიმულებზე იძლევა, არამედ იმ მნიშვნელობებზე, რომელნიც მათ პრაქტიკული ურთიერთობის პროცესში ჰქონიათ და სუბიექტის დაკვირვების საგნად გამხდარან, რამდენადაც სხვადასხვას, ინდივიდუალურად განსაზღვრულ სტიმულებს ანალოგიური მნიშვნელობა შეიძლება ჰქონდეს, სუბიექტს ახლა შესაძლებლობა ეძლევა, თავისი ქცევის პროცესში მათ შორის არჩევანი მოახდინოს და თითოეულს. არა მომენტის ზეგავლენ-

* რედაქტორის შენიშვნა: ეს უჩვეულო ტერმინი, როგორც ავტორის სხვა სპეციფიკურ გამოთქმათა რიგი, წიგნში დატოვებულია უცვლელად.

ნით, არამედ მისი მნიშვნელობის შესაფერისად უქასუხოს. აქედან ნათელი ხდება, რომ ობიექტივაციის ფაქტი არა მარტო მართლ: ათავისუფლებს ორგანიზმს მომენტის ტყვეობიდან, არამედ თავისი ქცევის დაუფლებიდან და ნებისმიერი წარმართვის გარდა მისი გამოყენების საზღვართა ვაფართოების შესაძლებლობასაც უქმნის.

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

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

შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ გარეშე სწავლისა საზოგადოდ ობიექტივაციისა და კერძოდ ცნებათა შემუშავების უნარი შეუძლებელია განვითარდეს. არა, ყველაფერი ეს სწავლის გარეშე შეიძლება მოხდეს: ადამიანის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების სირთულე და ამასთან დაკავშირებული მისი გამოცდილების მძლავრი ვაფართოება, ესეც საკმარისი პირობაა ობიექტივაციის პროცესების და, მაშასადამე, ცნებითი აზროვნების ჩასახვისა და გაძლიერებისათვის, მაგრამ ცნებათა შემუშავების ეს ბუნებრივი გზა გრძელია და ძნელი სავალი, და პირადი გამოცდილების ნიადაგზე შემუშავებული ცნებითი აზროვნებით ადამიანი შორს ვერ წავიდოდა. ის ცნებები, რომლითაც ჩვენ ვსარგებლობთ და რომელნიც სინამდვილის მთლიან სისტემას გვითვალისწინებენ კაცობრიობის ხანგრძლივი გამოცდილების დაგროვებისა და კონდენსაციის შედეგად ყალიბდებიან. თავისი დასრულებული სახით ისინი

მეცნიერებაში არიან მოცემული და მათი დაუფლება ბუნებრივი განვითარების ვზით, გარეშე მეცნიერების საგანგებო დახმარებისა. სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

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

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

პრაქტიკული ინტელექტი

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

მაგრამ განვითარების ამ საფეხურზე მოზარდის პრაქტიკული აზროვნება მარტო იმავე ფორმით როდი განაგრძობს განვითარებას, რომელიც სკოლის წინარე ასაკში იყო მისთვის დამახასიათებელი: იგი ახალ სახესა და ახალ აღნაგობას იძენს. საქმე ისაა, რომ, როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, ამ ასაკობრივი საფეხურისათვის მტკიცე ინტელექტუალური ინტერესების აქტივობა განსაკუთრებით სპეციფიკურ თავისებურებას წარმოადგენს: მოზარდს არა

მარტო თავისი მოქმედება აინტერესებს, არამედ იმის ცოდნაც, თუ რაა, რაც მასზე მოქმედებს, და როგორია ამ მოქმედების ბუნება. მისი პრაქტიკული აზროვნება ახლა ამ გაღვიძებული შემეცნებითი ინტელექტის ნიადაგზე იწყებს განვითარებას. მაშასადამე, იგი, ახალ სახეს ღებულობს: იგი ტექნიკური აზროვნების ფორმით განაგრძობს განვითარებას.

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

მაგრამ ამავე დროს გამოირკვა ისიც, რომ არ არსებობს ჩვენს ცდებში არცერთი ისეთი ტექნიკური ამოცანა, რომ მას რომელიმე ასაკის ბავშვთა სრული 100% სწყვეტდეს, ე. ი. რა გინდ ადვილიც უნდა იყოს ამოცანა, ყოველ ასაკობრივ საფეხურზე მოინახეება ბავშვების განსაზღვრული რიცხვი, რომელიც მის გადაჭრასაც ვერ ახერხებს. მაშასადამე, უდავოა, ტექნიკური აზროვნება ფუნქციათა ისეთ ჯგუფს უნდა მიეკუთვნოს, რომლის მიმართაც მარტო ასაკს გარდამწყვეტი როლი არა აქვს. 2. ტექნიკური აზროვნების ჩვენს ტესტებს შორის აღმოჩნდა ზოგიერთი ისეთი ტესტიც, რომლის გადაწყვეტის პროცენტიც ვერც ერთს ასაკში 50%-ს ვერ აღწევს. მაგრამ არ ყოფილა არცერთი ისეთი ტესტი, რომ მას რამდენიმე ბავშვი მაინც ვერ სწყვეტდეს. მაშასადამე, ჩვენ მიერ შემოწმებულ მოზარდთა შორის ყოველთვის მოიპოვება ზოგიერთი ისეთი სუბიექტი, რომელიც თავისი ტექნიკური აზროვნების ენერგიით მკვეთრად განსხვავდება არა მარტო თავისი ტოლებისაგან, არამედ საზოგადოდ უფრო მაღალი ასაკის მოწაფეთაგანაც. ცხადია, ამ შემთხვევაშიც ისეთ ფაქტთან გვაქვს საქმე, რომელიც უდავოდ ამტკიცებს, რომ ტექნიკური აზროვნება არა უფრო მეტადაა ინდივიდუალურად განსაზღვრული, ვიდრე სხვა ცნობილი ფუნქციები. რომ ეს მართლა ასეა, ამის ზედმეტ საბუთად ისიც შეიძლება ჩაითვალოს, რომ 47 ტესტიდან, რომელიც ჩვენს ცდისპირებს

ჰქონდათ მიწოდებული, მხოლოდ 10 აღმოჩნდა ისეთი, რომ მათ ამა თუ იმ ასაკის ბავშვების 75% და მეტი სწყვეტდეს.

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

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

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

ჩვენთვის, პირველი სასკოლო ასაკის დახასიათების კონტექსტში, განსაკუთრებული მნიშვნელობა პირველ ორ საფეხურს აქვს. ირკვევა, რომ 8—9—10 წელში ტექნიკური განვითარების დონე ერთია, ხოლო 11 წლიდან მისი თვალსაჩინო ამაღლება ხდება. თუ

13 წელსაც პირველი სასკოლო ასაკის ფარგლებში მოვაქციეთ, მაშინ მასში ტექნიკური აზროვნების სამი ეტაპის დადასტურება მოგვიხდება.

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

ცხრილი 15

ასაკი	3	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ვაჟი	3	7	7	12	10	17	19	27	29	28
ქალი	4	6	6	10	10	9	14	16	12	14
ერთ.	7	13	13	22	20	26	33	43	41	42

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

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

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

ჩვენი უახლოესი ამოცანაა, გავარკვიოთ, თუ რას წარმოადგენს განვითარების თითოეული ეს საფეხური. ზემოაღნიშნულ გამოკვლევაში ჩვენ სპეციალურად შევისწავლეთ ეს საკითხი, და აღმოჩნდა, რომ ბავშვის ტექნიკური აზროვნების განვითარების ეტაპები არა მარტო ვრადუალურად განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, არამედ სტრუქტურულადაც. ეს დასკვნა ჩვენ თითოეულს აღნიშნულ საფეხურზე გადაწყვეტილი ტესტების ფსიქოლოგიური ანალი-

ზის ნიადაგზე მივიღეთ და ამის მიხედვით დაკრწმუნდით, რომ სასკოლო ასაკში ტექნიკური განვითარების მიმდინარეობაში მართლა არსებითი ხასიათის ცვლილებები ხდება.

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

ამ ასაკობრივ საფეხურზე გადაწყვეტილი ტესტების განხილვა გვარწმუნებს, რომ მოზარდს აქ ყველგან ისეთ ტექნიკურ ამოცანებთან აქვს საქმე, სადაც გარდამწყვეტ როლს იარაღის მიზანშეწონილი ხმარება ასრულებს, მაგრამ იარაღის, რომელიც უშუალოდ არის ერთი მხრივ მომუშავეს ხელთან დაკავშირებული, და მეორე მხრივ, მასალასთან, ასე, რომ იგი თითქმის ხელის გაგრძელებას წარმოადგენს. როდესაც ადამიანი უშუალოდ ხელით მოქმედებს ობიექტზე, მასში გარკვეული ცვლილებების გამოსაწვევად, მას განსაზღვრული ინერვაციის წარმოება უხდება; ხოლო, როდესაც ეს ხელი იარაღით არის აღჭურვილი, მაშინ სუბიექტს არა იმავე, არამედ შეცვლილი ინერვაციის გამოწვევა სჭირდება. როდესაც მის წინაშე ამოცანა დგას: როგორ სჯობს იარაღი მოიმარჯვო ხელში. ასე თუ ისე, იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შესძლებს ამ ამოცანის მართებულად გადაჭრას, თუ მას იარაღის ხმარების შესატყვისი ინერვაციის უნარი აქვს. ამ პირობებში, იარაღი თითქოს საკუთარი სხეულის, კერძოდ, ხელების გაგრძელებას წარმოადგენს, და მისი ხმარება, განსაზღვრული აზრით საკუთარი სხეულის გართულებული ორგანოების ხმარების უნარს უდრის. იმისათვის, რომ სუბიექტმა ანალოგიური ტექნიკური ამოცანა გადაჭრას, იარაღი მისთვის არა გარე ნეიტრალურ საგნად, არამედ მისი ორგანოს ცოცხალ ნაწილად უნდა განიცდებოდეს. რამდენადაც იგი თავისი საკუთარი სხეულის ორგანოთა შესატყვისს, რეაქციას მოახერხებს, იმდენად ამ იარაღის მიზანშეწონილ გამოყენებასაც შესძლებს. ამისათვის, მაშასადამე, ჯერ იარაღის საკუთარი ორგანიზმის მთლიანში შეტანაა აუცილებელი და მერე, ამასთან ერთად, მისი მოქმედების შესატყვისი რეგულაცია, ანდა, სხვანაირად რომ გამოვთქვათ იგივე აზრი: ჯერ იარაღის ხელში მომარჯვებაა საჭირო და შემდეგ, შესაცვლელი ობიექტის ვითარების შესატყვისად, მისი სათანადო ინერვაცია. შეცდომა იქნებოდა, გვეფიქრა, რომ ამ ინერვაციის არჩევა სუბიექტის მიერ ცნობიერად ხდება, რომ იგი მოცემული ტექნიკური სიტუაციის ანალიზს ახდენს, არსებულ მიმართებებს ამჩნევს და ამოცანის გადაჭრას ყველაფრის ამის მიხედვით ცნობიერად დაასკვნის. არა, ცნობიერების როლი ამ შემთხვევაში ძალიან მცირეა; ყოველ შემთხვევაში, ჩვენი ასაკობრივი საფეხურის (8—10 წ.) მოზარდი ჯერ კიდევ უძლურია, ტექნიკური საკითხები რთულ-

ლი ინტელექტუალური მუშაობის ნიადაგზე გადასჭრას. აქ უფრო სხვა გარემოებაა, რაც მის მსჯელობას განსაზღვრავს: იგი თვითონ ამოცანის სიტუაციაში აღიქვამს მისი გადაწყვეტის მიმართულებას; იგი იარაღს სტატიკურად როდი სჭვრეტს, არამედ დინამიკურად აღიქვამს; თვითონ იარაღს ისე ხედავს, თითქოს იგი მოქმედებდეს. მაშასადამე, აღქმაში მოცემული იარაღის მოქმედების ტენდენცია: ჩართული, იგი ასე ვთქვათ, ვექტორულია, და ესაა, რომ მოზარდს უკარნახებს, თუ როგორ უნდა გადაჭრას მან ამოცანა.

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

მაგრამ თუ ასეთია 8—10 წლის ბავშვის ტექნიკური აზროვნება, მაშინ ცხადია, რომ ამ მხრივ მისი განვითარების გზაზე არსებული ბიოგენეზის ცვლილება ჯერ კიდევ არ მომხდარა. საქმე ისაა, რომ, როგორც კელერის ცნობილი ცდებიდან ჩანს²⁹, ჯერ კიდევ ანთროპოიდს შეუძლია ზოგიერთი მარტივი ტექნიკური ამოცანის გადაჭრა: მას ძალა შესწევს სიტუაციის შესატყვისად, მაგ., სხვადასხვა სიგრძის ჯოხებს შორის შესაფერისი აირჩიოს და იგი იარაღად გამოიყენოს. პრინციპულად აქ იგივე მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, რასაც 8—10 წლის ბავშვის ტექნიკური აზროვნების შემთხვევაში აქვს ადგილი. განსხვავება უმთავრესად იმაშია, რომ ანთროპოიდი სავსებით და მთლიანად ოპტიკური აღქმითი ველით არის განსაზღვრული: იგი მხოლოდ მაშინ ახერხებს ამოცანის გადაჭრას, ჯოხის იარაღად გამოიყენებას, თუ იარაღიცა და მისი საშუალებით მისაღწევი მიზანიც ერთი აღქმის არეშია მოცემული. თუ ეს ასე არაა, თუ, მაშასადამე, მათი ურთიერთობის წვდომა წარმოდგენითს არეში მაინც უნდა მოხდეს, მაშინ ცხოველი უძლური ხდება, თუნდ უმარტივესი ტექნიკური სიძნელეც კი გადასჭრას. 8—10-წლის ბავშვზე ეს; რა თქმა უნდა, არ შეიძლება ითქვას: გარდა იმისა, რომ მის ქცევაში ცნობიერება ცხოველთვის ღებულობს ერთგვარ მონაწილეობას, რაც ცხოველებზე არ შეიძლება ითქვას, იგი მარტო ოპტიკური ველით როდია განსაზღვრული: აქ რომ ვექტორულ აღქმაზე ვლაპარაკობთ, ეს არა მარტო წმინდა აღქმითს ენასაღას გულისხმობს, არამედ წარმოდგენითსაც. ეს გარემოება საკმარისია, რომ იგი ცხოველის მსგავსად, მოცემული აღქმითი არის მონად არ ჩაითვალოს. ამიტომაც, რომ იმას, რაც პრინციპულად ზოგჯერ ცხოველშიც დასტურდება, ბავშვში შეუღარებლად მეტი ეფექტის მოცემა შეუძლია, ვიდრე ანთროპოიდში. მიუხედა-

ვად ამისა ნამდვილი ადამიანური ტექნიკური აზროვნების საფეხური 8—10 წლის ბავშვთა უმრავლესობას ჯერ კიდევ არა აქვს მიღწეული. როგორც ჩანს, ეს ჯერ კიდევ მომავლის საქმეა.

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

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

უკუვადებულ იქნეს, და ამის შემდეგ კვლავ ახალი გზა იქნეს გა-
ორიანებული და ხელახლა შეფასებული.

ამრიგად, 11 წელში ბავშვის ტექნიკური აზროვნების პროცესი
ახალ ნიადაგზე მიმდინარეობს: იგი ცნობიერების საკმაოდ ინტენ-
სიურ აქტივაციასა და თვალსაჩინო ხელმძღვანელობას გულისხ-
მობს.

ასეა თუ ისე, ჩვენთვის ნათელი ხდება რომ, ჯერ ერთი, ბავ-
შვის ტექნიკური აზროვნება თვალსაჩინოდ და ენერგიულად იწყებს
მოქმედებას: იგი ძლიერდება და ფართოვდება. მაგრამ თუ 8—10
წელში ყველაფერი ეს არსებითად ჯერ კიდევ იმ საფუძველზე ხდე-
ბა, რომელიც სკოლის წინარე ასაკშიც შეიძლება დადასტურებულ
იქნეს, 11—12 წლებში მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, რომ ტექ-
ნიკური ამოცანების გადაჭრა ახალ ნიადაგზე წარმოებს: ცნობიერ-
ება პირველად აქ იწყებს თვალსაჩინო როლის შესრულებას, რის
ვამოც აქ უკვე ნამდვილი ადამიანური ტექნიკური აზროვნების შე-
სახებ შეიძლება ლაპარაკი.

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

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

ერთი რამ ჩვენ უკვე ვიცით: ჩვენ ვიცით, რომ ტექნიკური აზ-
როვნების განვითარების ეტაპები ქალ-ვაჟს სავსებით ერთი და აგი-
ვე არა აქვს, მაშინ როდესაც პირველნი მხოლოდ ორჯერ განიცდიან
გარდატეხის ხანას თავისი ტექნიკური აზროვნების განვითარების
პროცესში, მეორეებს — ასეთივე გარდატეხის ხანა აააჯერ მაინც
აქვთ.

როგორც ჩანს, ქალის ტექნიკური აზროვნებისათვის ჩვენს
პერიოდში ისაა დამახასიათებელი, რომ მისი განვითარების მეორე
საფეხური, რომელიც ნამდვილი ადამიანური ტექნიკური აზროვნე-
ბის დასაწყისს ფორმას შეიცავს, მანამ გრძელდება, სანამ სქესობ-
რივი მომწიფების პერიოდი არ დასრულდება, მაშინ, როდესაც ვა-
ჟის შესახებ ეს არ ითქმის: იმას, რასაც ეს უკანასკნელი უკვე 13
წელში აღწევს, ქალი მხოლოდ 14 წლიდან ახორციელებს. ეს გა-

რემოება ქალის ტექნიკური აზროვნების განვითარების შედარებით სიძნელეს ამტკიცებს: 12—13 წლებში ქალისათვის აღბათ სიფიზიკური განვითარების თავისებურებათა გამო—საერთო ძალისა და აქტივობის მოდუნებაა დამახასიათებელი. უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს გარემოებაა, თავის ანარეკლს 12—13 წლებში ქალის ტექნიკური აზროვნების განვითარების შენელებაში პოულობს.

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

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

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ თუნდ 11 წლიდან დაწყებული, ყველა ასაკობრივ საფეხურზე ყველა ტექნიკური ამოცანის მიმართ ვაჟები სჯობნიდნენ ქალებს. პირიქით, ყველა ასაკობრივ საფეხურზე მოიპოვება ისეთი ტექნიკური ამოცანები, რომლის გადაჭრაშიც ქალებს უეჭველი უპირატესობა აქვს ვაჟების მიმართ. მაგრამ საერთოდ რომ აღვრიცხოთ, თუ რამდენი ტესტია თითოეულ ასაკობრივ საფეხურზე, რომელსაც ვაჟები უკეთ სწყყვებენ, ვიდრე ქალები, და რამდენია ისეთი, რომელთა გადაჭრაშიც უკანასკნელნი სჯობნიან პირველთ, მაშინ დავრწმუნდებით, რომ ვაჟებს თითქმის ყველგან თვალსაჩინო უპირატესობა აქვთ ქალების წინაშე და მით უფრო დიდი, რაც უფრო მაღალ ასაკთან გვაქვს საქმე (ცხრილი 16).

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

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

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

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

მაგრამ, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ჩვენს ამოცანებს შორის რამდენიმე ისეთი ამოცანაც აღმოჩნდა, რომელსაც ქალები უკეთ სჭრიდნენ, ვიდრე ვაჟები. საინტერესოა ენახოთ, თუ რა ბუნების არიან ეს ამოცანები. მათი დაწვრილებითი ანალიზის შედე-

ვად გამოირკვა, რომ აქ თითქმის ყველგან ისეთ ტექნიკურ ამოცანებთან გვექონდა საქმე, რომელთა გადაჭრაც უმთავრესად ინტელექტუალური პროცესების ხელმძღვანელობით ხდებოდა. აქედან შეიძლებოდა დაგვესკვნა, რომ ჩვენს ცდისპირთ — ქალებს უფრო ხშირად ისეთი ტექნიკური ამოცანების გადაჭრა ეხერხებათ, რომელიც ინტელექტუალურ ანალიზს განსაკუთრებით ადვილად ემორჩილებიან. ალბათ ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ ასეთი ხასიათის ამოცანების გადაჭრაში 15 წლამდე, ჩვეულებრივ, ქალები სჯობნიან ვაჟებს, ამის შემდეგ კი ვეღარ: საქმე ისაა, რომ 15 წლის შემდეგ ვაჟებიც ამთავრებენ სქესობრივ მომწიფებას და ამასთან დაკავშირებით უფრო გართულებული ინტელექტუალური ოპერაციების წარმოების ძალა შესწევთ, ვიდრე აქამდე. ქალები კი სწორედ ამ მხრივ ორიოდ წლით ასწრებენ ვაჟებს, და არ უნდა გაგვიკვირდეს, რომ ზემოთ აღნიშნული ბუნების ტექნიკური ამოცანების გადაჭრა 15 წლამდე მაინც მათ უფრო ეხერხებათ, ვიდრე ვაჟებს.

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

საკვირველი არაა, რომ თითქმის ამავე წლებში ტექნიკურ-კონსტრუქტული უნარის განვითარებაც ასეთსავე საფეხურებს განვლის.

* * *

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

დაკვირვების უნარი სასკოლო ასაკში

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

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

მაგრამ, ცნობილია, რომ ბავშვის რეცეპტორული აპარატის მომწიფების პროცესი ადრე იწყება და ადრევე სრულდება. სასკოლო ასაკის ზღურბლს ბავშვის ორგანიზმი უკვე სავსებით მომწიფებული რეცეპტორული აპარატით აღწევს: არც მისი თვალი, არც მისი ყური და არც სხვა რომელიმე მისი რეცეპტორი ისეთ მდგომარეობაში არაა, რომ მას თავისი ანატომიურ-ფიზიოლოგიური სა-

ფუძვლების შემდგომი მომწიფება ესაპირობოდეს. პირიქით, ამ ასაკის გასწვრივ უფრო ხშირად რეგრესიულ განვითარებას აქვს ადგილი. ამის მიზეზი ის სპეციფიკური გარემოა, რომელშიც სასკოლო ასაკის მოზარდი ცხოვრობს: რომ სკოლა, მაგალითად, მოზარდის მხედველობას ასუსტებს, რომ იგი სიბეცეს ავითარებს, ეს, მიუხედავად ფუჯოს გამოკვლევათა შედეგებისა, დღესაც საყოველთაოდ გავრცელებული რწმენაა, რომელსაც ობიექტურ საფუძვლად თუნდ ერისმანის შედეგები შეიძლება დაედოს (ცხ. 17)³⁴

ცხრილი 17

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

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

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

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

ავიღოთ მხედველობა, სწორედ ის ფუნქცია, რომელიც ყველაზე უფრო ობიექტურია და გარე სინამდვილის საწვდომათ განსაკუთრებით დიდ როლს ასრულებს. მისი სიმახვილის შემოწმება სასკოლო ასაკში უკანასკნელ ხანებში (1925 წ.) ფრანგმა მეკვლევარმა ფუკომ სცადა, რომელმაც სასკოლო ასაკის ბავშვებზე (6—15 წლამდე) 1525 ცდა დააყენა. მისი შედეგებიდან ჩანს, რომ მხედველობის სიმახვილე არა თუ არ იკლებს სასკოლო ასაკში, არამედ საგრძნობლად იმატებს (ცხრ. 18): საინტერესოა, რომ 14 წლის მოზარდი 2,22 მეტრით უფრო შორს ხედავს, ვიდრე 6 წლის ბავშვი. რაც უნდა იყოს, განვითარება უთუოდ საგრძნობია. იგივე დადას-

ტურდა სინათლის გრძნობიერების მიმართაც. ამერიკელი მკვლევარი ჯილბერტი, რომელმაც 1200 მოწაფე შეამოწმა 6—17 წლამდე, ასეთ დასკვნამდე მივიდა: თუ 6-წლიანთა სინათლისადმი გრძნობიერების კოეფიციენტი 100-ით აღვნიშნავთ, მაშინ 7-წლიანთა კოეფიციენტი 107 იქნება, 10-წლიანის — 178, 12-წლიანის — 188, 14-წლიანის — 204 და 17-წლიანის — 246. მაშასადამე, პირველი სასკოლო ასაკის ბოლოს მხედველობის განვითარება ორჯერ უფრო დიდ მაჩვენებელს იძლევა, ვიდრე ამ ასაკის დასაწყისში. კონსის მიხედვით, ფერთა განსხვავების უნარიც საგრძნობლად ვითარდება: თოთხმეტი წლის მოზარდი 89%-ით სკობნიან ამ მხრივ ექვსწლიან ბავშვებს.

ცხრილი 18

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

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

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

ამრიგად, რეკეპტორთა ფუნქციონალური განვითარების შესახებ ფაქტიური მასალა სასკოლო ასაკში აშკარად ეწინააღმდეგება

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

მართლაც, ეჭვი არაა, რომ ინტელექტს ჩვენი რეცეპტორებია მუშაობაზეც შეუძლია თვალსაჩინო გავლენა მოახდინოს: სუბიექტს შეუძლია სხვადასხვა ხერხს მიმართოს, რათა რომელიმე თავისი გრძნობის ორგანო უფრო ეფექტურად ამუშაოს. თუ მაგალ., მას რაიმე აქვს დასანახი, მას შეუძლია, ვთქვათ, თვალი დაიჩრდილოს და ამრიგად მზის სხივების ხელის შემშლელი მოქმედება თავიდან აიცილოს... პრინციპულად ამავე ბუნების ხერხს წარმოადგენს ბოლოს და ბოლოს სათვალე, რომელიც ჩვენს მხედველობის უნარს აძლიერებს, მიკროსკოპი და ტელესკოპი, რომელიც ისეთ რასმეს გვაჩვენებს, რისი დანახვაც არც ერთს შეუიარაღებელ თვალს არ ძალუძს. ცხადია, ადამიანს მით უფრო ეფექტური ხერხების გამოჩვენება შეუძლია, ინტელექტუალური განვითარების რაც უფრო მაღალ დონეზე დგას იგი. საკმარისია თვალი გადავავლოთ ჩვენი რეცეპტორების მუშაობის ყოველდღიურ პრაქტიკას, რათა იმ წამსვე დავრწმუნდე თუ რაოდენ იშვიათად ვსარგებლობთ ჩვენი რეცეპტორების მართო ბუნებრივი შესაძლებლობებით და რაოდენ ხშირად მივმართავთ სხვადასხვა ხერხებს, რათა მათ უფრო ეფექტური მუშაობის პირობები შევუქმნათ.

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

მეორე მხრივ, თვითონ ინტელექტს თავისთავად არც ყოველ-
დღიური ცხოვრების თავისუფალ პირობებში შეუძლია გადამქრელა
როლი შეასრულოს. საქმე ისაა, რომ მას მიზანშეწონილი ხერხების
მხოლოდ მოძებნა, მხოლოდ მიგნება შეუძლია... მაგრამ ხერხებს
ხომ გამოყენება უნდა? უამისოდ ისინი მკვდარ იარაღს წარმოად-
გენენ. მეორე მხრივ, თვითონ ინტელექტი თავისთავად ამ ხერხე-
ბის საძიებლად არასდროს არ ამოქმედდებოდა, თუ რომ სუბიექ-
ტი ამისათვის განსაზღვრული რეგულატორის როლს არ იკისრებდა.
ერთი სიტყვით, სრულიად ცხადია, რომ იქაც, სადაც ჩვენი რე-
ცეპტორების ნაყოფიერებას ინტელექტი უწყევს დახმარებას, წი-
ნასწარ რაღაც იგულისხმება, რის გარეშეც არა მარტო მისი ხერ-
ხების გამოყენება იქნებოდა შეუძლებელი, არამედ თვით მისი ამ
მიმართულებით ამოქმედებაც. ეჭვი არაა, ეს წინასწარი პირობა
სუბიექტის მეორე თვისებაში, მის აქტივობაში უნდა ვეძიოთ.

ამრიგად, ინტელექტუალური განვითარების როლი ჩვენი რე-
ცეპტორების ეფექტურობის მიმართ ყოველდღიური ცხოვრების
პირობებშიც სუბიექტის აქტიურობას გულისხმობს. მაგრამ იქ, სა-
დაც რეცეპტორების მოქმედების გზა მკვეთრადაა განსაზღვრული,
როგორც ეს ექსპერიმენტალური გამოკვლევის პირობებში ხდება,
იქ, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ინტელექტის როლი კიდევ უფ-
რო შემცირებულია. მაგრამ, სამაგიეროდ სუბიექტის აქტიურობას
არაფერი უშლის ხელს, რეცეპტორების ფუნქციობაზე იმოქმედო-
და მისი ეფექტურობა აამაღლოს. მოიმაინი სამართლიანად აღ-
ნიშნავს, რომ ნებელობა ადამიანის ძალღონეს მოქმედების უნარს
უმატებს, რომ იგი მის შესაძლებლობებს აძლიერებს. მაგრამ ესეც
არ იყო, ძალისხმევითი ხედვა, რომელზეც დანახვის სურვილი რე-
გულატორულ გავლენას ახდენს, გაცილებით მეტ ეფექტს იძლევა.
ვიდრე ხედვა, რომელსაც შინაგანი რეგულაცია აკლია და მარტო
გამღიზიანებლის იმპულსურ მოქმედებაზე დამოკიდებული.

სასკოლო ასაკის განვითარების ერთ-ერთს განსაკუთრებით და-
მახასიათებელ მონაბოვარს, უდავოდ, აქტივობა შეადგენს. ჩვენ
არა ერთგზის დავრწმუნდით, რომ ეს მართლა ასეა: საკმარისია მო-
ვიგონოთ, თუ როგორია სასკოლო ასაკის ბავშვთა ქცევის ინტრო-
ვენური ფორმები — გართობა, თამაში, სპორტი და ხელოვნური
შემოქმედება, რათა ამ დებულების სისწორე ხელახლა უყოყმანოდ
დავადასტუროდ.

მაშასადამე, არაფერი გვიშლის ხელს. ერთი მხრივ, ბავშვის
რეცეპტორული მექანიზმის ბუნებრივი განვითარების გზა უკვე
მისი სიცოცხლის პირველსავე წლებში დამთავრებულად ჩავთვა-
ლოთ, მაგრამ, მეორე მხრივ, სასკოლო ასაკში მისი მოქმედების

ეფექტურობის ზრდა განვითარების ახალი ფაქტორის და აქტიურობის ზეგავლენის შედეგად აღვიაროთ. ბავშვის რეცეპტორული აპარატის ფუნქციონალური განვითარების პროცესი მოკლედ ასე შეგვიძლია დავახასიათოთ: ადრეული ბავშვობის ხანაში მისი ფიზიოლოგიური მომწიფების პროცესი სრულდება, მაგრამ სასკოლო ასაკში მისი განვითარება ფსიქოლოგიურ საფუძველზე გრძელდება.

რა არის აუცილებელი პირობა იმისათვის, რომ ბავშვის აქტივობამ მისი რეცეფციის, მისი აღქმის სფეროშიც იჩინოს თავი? როდესაც ბავშვი, ვთქვათ, აქტიურად სჭვრეტს რასმე, ეს იმას ნიშნავს, რომ მისი ჭვრეტის აქტს არა გამლიზიანებლის იმპულსი, არამედ თვითონ იგი განსაზღვრავს. მაგრამ სანამ იგი აქტიურად მიმართავდეს თავისი ჭვრეტის აქტს რაიმე შინაარსისადმი, აუცილებელია, ეს შინაარსი მისთვის არსებობდეს და არსებობას განაგრძობდეს, სანამ მას თავისი აქტების მისლამი მიმართვა არ მოსწყინდება. მაშასადამე, ეს შინაარსი მას ერთხელ უკვე უნდა ჰქონდეს განცდილი, რათა ხელთ ჰქონდეს ის, რის მიმართაც თავისი აქტივობა უნდა გამოიჩინოს. ამრიგად, უნდა ვიგულისხმოთ, რომ აქტიური აღქმა მხოლოდ იმ შემთხვევაშია შესაძლებელი თუ რაიმე გამლიზიანებელმა ერთხელ უკვე იმოქმედა სუბიექტზე და მასში აღქმითი შინაარსი წარმოშვა, მაგრამ ნაცვლად იმისა, რომ რაიმე შესატყვისი რეაქცია გამოეწვია, მისი ყურადღების საგნად იქცა და ამ გზით სუბიექტს მასზე აქტიური ზემოქმედების შესაძლებლობა მისცა. მოკლედ, აქტიური აღქმის ერთ-ერთს აუცილებელ პირობას იმპულსური აღქმის შინაარსის ობიექტივაციის ფაქტი შეადგენს. მაგრამ მას შემდეგ, რაც ეს მოხდა, სუბიექტის მასზე აქტიური ზემოქმედება მისი ობიექტივაციის განმტკიცებას იწვევს შედეგად, რადგანაც განმეორებითი აქტიური ზემოქმედება მხოლოდ იმაზე შეიძლება რაც უცვლელი სახით, რაც როგორც იგივე, განაგრძობს არსებობას, გასაგებია, რომ ეს შინაარსი ობიექტური მოცემულობის სულ უფრო და უფრო მტკიცე ხასიათს ღებულობს. აქ მიზეზი განუწყვეტლივ შედეგში გადადის და შედეგი მიზეზში: მათ შორის წმინდა დიალექტიკური ურთიერთობის პროცესი მყარდება.

ამრიგად, სასკოლო ასაკში ბავშვის აღქმა აქა გამლიზიანებლის, არამედ ო ბ ი ე ქ ტ ი ს ა ნ უ ს ა გ ნ ი ს ა კ ე ნ არის მიმართული: ასეთ აღქმას კი, როგორც აქტიურს რეცეპტორულ პროცესს, უფრო დაკვირვების სახელწოდება შეეფერება, ვიდრე აღქმისა. სასკოლო ასაკი, მაშასადამე, დაკვირვების უნარის განვითარების ხანად უნდა ჩაითვალოს.

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

მაგრამ ის, რაც გარეშე მეთვალყურისათვის უეჭველად ანალიზად უნდა ჩაითვალოს, ზოგჯერ არაფერს ამის მსგავსს არ წარმოადგენს. ხშირია შემთხვევა, რომ ანალიზს ადრეული ბავშვობის ასაკშიც ადასტურებენ. ბავშვს სხვადასხვა ზომის, ფერისა და ფორმის ფიგურებს აწოდებენ. და ამავე დროს ავალბებენ, მსგავსი ფიგურები ცალკე შეაჯგუფოს. ჩვეულებრივი შედეგი ასეთია: იგი ან ფერით მსგავს ფიგურებს აჯგუფებს ერთად. ან ფორმით და ან სიდიდით: იგი ერთს რომელსამე ნიშანს აქცევს ყურადღებას და მთელ მიწოდებულ მასალას ამის მიხედვით აწესრიგებს. საინტერესოა, რომ, როდესაც იგი, მაგ., ფერს იღებს დაჯგუფების საფუძველად, თითოეულ ფიგურაში მარტო ამ ნიშანს გულისხმობს: იგი მისთვის ერთ-ერთი ნიშანი კი არაა, რომლიც გვერდით მიწოდებულ ობიექტს სხვა ნიშნებიც აქვს, არამედ ერთადერთი იგი მთელ ფიგურას წარმოადგენს. როდესაც ბავშვი ერთსა და იმავე ობიექტს ერთხელ ფერის მიხედვით მოაქცევს ერთ ჯგუფში, მეორეჯერ ფორმისა და მესამეჯერ სიდიდის მიხედვით, გარეშე მეთვალყურეს სრული უფლება აქვს იფიქროს, რომ ბავშვმა ქვემდებარე ფიგურის მთლიანი წარმოდგენა ელემენტებად დაშალა: ფერად, ფორმად და სიდიდედ. მას სრული უფლება აქვს სთქვას, რომ ბავშვმა ამ შემთხვევაში ანალიზის გზას მიმართა. მიტომ რომ ობიექტურად მართლა მთლიანის დაშლა მოხდა, ანდა ყოველ შემთხვევაში, ამ მთლიანის ჯერ ერთი ელემენტის გამოყოფა, მერე მეორისა, და ბოლოს, მესამისაც. მაგრამ ეს მხოლოდ გარეშე მეთვალყურის თვალსაზრისი-

თაა სწორი. ნამდვილად, ამ შემთხვევაში არაფერს ამის მსგავსს აღ-
გილი არა აქვს. როდესაც ბავშვი ერთს ნიშანს „გამოყოფს“, არ-
სებითად იგი არაფერს არ გამოყოფს: ის, რაც მან გამოჰყო, მისა
თვალსაზრისით, მთლიანის ერთ-ერთ ნიშანს კი არ წარმოადგენს,
არამედ თვითონ მთლიანს. მაშასადამე, მას ამ შემთხვევაში არაფე-
რი არ დაუშლია: მთლიანი კვლავ მთლიანად დარჩა, ოღონდ ბავ-
შვი ფეროს ასპექტში ხედავდა მას, და ახლა სხვა რომელიმე ნიშ-
ნის ასპექტში.

ანალიზი სულ სხვას რამეს გულისხმობს. ბავშვს რომ მთლიანი
შთაბეჭდილების ნამდვილი ანალიზი ეწარმოებინა, მაშინ მას მუ-
დამ მხედველობაში უნდა ჰქონოდა, რომ თითოეული მის მიერ
გამოყოფილი ნიშანი მთელს კი არა, ამ მთელის ერთ-ერთ ნიშანს
წარმოადგენს და, მაშასადამე, მართლაც მის მიერ ამ მთლიანიდან
გამოყოფილი, ე. ი. ამ ნიშანს იქეთ კიდევ რჩება მთელი, რომელ-
საც, უეჭველია, მეორე და მესამე ნიშანიც ექნება, და რათა ესე-
ნიც გაითვალისწინო, თითოეულს ცალკე ყურადღების აქტი უნდა
მიმართო და ყოველთვის მხედველობაში იქონიო, რომ მთელი
არცერთი ამ ცალკეული ნიშნით არ ამოიწურება, რომ, როგორც
მთელი, იგი სუყველა ამ ნიშნებში გვეძლევა. ნამდვილ ანალიზთან.
მაშასადამე, მაშინ გვექნებოდა საქმე, თუ რომ ცალ-ცალკე ნიშნე-
ბის გამოყოფისა და შესწავლის გზით საბოლოოდ მთლიანის სრულ
სახეს გავეცნობოდით, თუ რომ ამ დაშლის პროცესში თანდათანო-
ბით მთლიანის ნამდვილ სახეს აღვადგენდით. ანალიზის დროს, მა-
შასადამე, თითოეული ახალი ნიშნის გამოყოფა მთლიანის შენობაში
ახალი აგურის შემატებას ნიშნავს, და რაც უფრო შორს მიდის გა-
მოყოფის პროცესი, მით უფრო წინ მიდის მთლიანის შენობის
აგების საქმე. ამრიგად, ანალიზის პროცესში დაშლა აგებას ნიშნავს
და აგება დაშლას. ანალიზი და სინთეზი განუყრელად დაკავშირე-
ბულ პროცესებს წარმოადგენენ. ანდა კიდევ უკეთ ერთისა და იმა-
ვე პროცესის ორ განსხვავებულ ასპექტს შეადგენენ.

ადრეული ბავშვობის ასაკში ნამდვილი ანალიზის უნარი, ჩვე-
ულებრივ, იშვიათი შემთხვევაა: აქ, ბავშვისათვის ნიშანი ერთ-
ერთ თვისებას კი არა, მთელ საგანს წარმოადგენს³⁰. მისი აღქმა
დიფუზიური ხასიათისაა, და დანაწევრებული მთლიანის აღქმის
უნარი მას ჯერ კიდევ არა აქვს. სკოლის წინარე ასაკში მდგომარე-
ობა საგრძნობლად იცვლება: ბავშვი დანაწევრებული მთლიანის
აღქმას ეჩვევა; ყოველ შემთხვევაში, ექსპერიმენტულ პირობებში
იგი ამას შედარებით ადვილად ახერხებს, მაგრამ ამისათვის მას
ჯერ კიდევ მაინც საგანგებოდ დიდი დახმარება ესაჭიროება. რო-
დესაც ჩვენ ამ საკითხს ექსპერიმენტული შესწავლის შედეგებს

მოუყარეთ თავი, ასეთ დასკვნამდე მივედით: სკოლის წინარე ასაკის მიმდინარეობაში „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 ჩვეულებრივის, ბუნებრივი ქცევის განმსაზღვრელ ფაქტორად ჩაითვალოს. ყოველ შემთხვევაში 7—8 წლის ბავშვის განვითარება ისეთ დონეზე მაინც დგას, რომ სულ მცირე დროა საჭირო, რათა მასში გარდატეხა მოხდეს და აბსტრაქციის უნარის შეგნებული, თავისუფალი გამოყენება დაიწყოს“³⁷.

სკოლის წინარე ასაკში, მაშ, ბავშვი მხოლოდ იმ დონეს აღწევს, რომ სათანადო დახმარების გზით შეგნებული ახალიზის წარმოება შესძლოს.

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

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

ბუნებრივად იბადება საკითხი: რა როლი აქვს ამ შემთხვევაში სკოლას? ახდენს იგი ამ უნარის განვითარების პროცესზე რაიმე არსებითი მნიშვნელობის გავლენას, თუ იგი სკოლის გარეშეც იმავე სახითა და იმავე სტრუქტურით შემუშავდებოდა, როგორც ეს სკოლის გარემოში ხდება? ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ მას ჯერ კიდევ სკოლის წინარე ასაკში იმდენად მტკიცე საფუძველი ეყრება, რომ ბავშვს მოზრდილის დახმარებით მისი ერთგვარი გამოვლენა შეუძლია. უნდა ვიფიქროთ თუ არა, რომ ბავშვი შემდეგ ასაკობრივ საფეხურზე ბუნებრივი განვითარების გზაზეც. — ისე რომ

მის გარემოში სისტემატური სწავლა, როგორც ახალი ფაქტორი, სრულიად არ შექრილიყო — იმავე სახის დაკვირვების უნარს შეიძენდა, როგორც მას ამ ფაქტორის ზემოქმედების პირობებში უმუშავდება, თუ ამ უნარის გამოსავლენად მას ყოველთვის ერთგვარი დახმარება დასჭირდებოდა?

წარმოვიდგინოთ, რომ მოზარდი სისტემატური სწავლის გარეშე რჩება და რვა წლის შემდეგ უკვე პრაქტიკული ცხოვრების უღელში ებმება. ობიექტური სინამდვილის ცნობიერება — და დაუფლების ტენდენცია, უეჭველია, მასაც ექნება. მაგრამ იმ გარემოში, რომელშიაც მას ცხოვრება უხდება, ეს ტენდენცია წმინდა შემეცნებითი, ინტელექტუალური ინტერესის სახით ვერ ჩამოყალიბდება: ამისათვის მეცნიერების ზემოქმედება წარმოადგენს აუცილებელ პირობას; ამ უკანასკნელს ჩვენს შემთხვევაში, როგორც შევთანხმდით, ხომ ადგილი არა აქვს! მაშასადამე, იგი პრაქტიკული ინტელექტუალური ინტერესის სახით განვითარდებოდა, რამდენადაც მოზარდის გარემო მხოლოდ ამ უკანასკნელის სტიმულებს შეიცავს. სინამდვილის მრავალფეროვან მოვლენათა და მოზარდს შორის განსაკუთრებით პრაქტიკული ურთიერთობა შეიძლება დამყარდეს, და მაშასადამე, მისი რეცეპტორული აპარატის ფუნქციობას, მის აღქმებს ყოველს კერძო შემთხვევაში მხოლოდ ეს პრაქტიკული ურთიერთობა აძლევდეს მიმართულებას. ცხადია, ასეთ პირობებში სინამდვილე ან რომელიმე მისი სფერო, როგორც მთლიანი სისტემა, მოზარდის ინტერესთა ფარგლებს გარეთ უნდა დარჩეს და ბევრი რამ ამა თუ იმ მოვლენაში, რაც პრაქტიკულად არაა აქტუალური, მაგრამ სინამდვილის სისტემატური აღნაგობის წვდომის არსებითი მნიშვნელობის მქონეა, მისი ყურადღების ცენტრში ვერ მოექცევა. მოზარდს არავითარი საბაბი არ ექნება, ჯერ მისი ობიექტივაცია მოახდინოს და შემდეგ თავისი რეცეპტორული აქტები საგანგებოდ მისკენ მიმართოს. რასაკვირველია, სწავლის გავლენისაგან არც ამ პირობებში იქნება მოზარდი სრულიად თავისუფალი. რაც უნდა იყოს, იგი მეტყველი არსებაა და, მაშასადამე, ამა თუ იმ მოვლენას, თუ საგანს იგი მის ენაში შემოღებული სახელწოდებით აღნიშნავს. უკვე სახელი საკმარისია, რომ მას ამა თუ იმ საგნის თუ მოვლენის ობიექტივაცია მოეხდინა. ხოლო მისთვის, რომ იგი თავის აღქმის აქტების ნიადაგზე სისტემატური ანალიზის საგნად გადააქციოს და ამ გზით სინამდვილის სისტემაში მისი ადგილის მისაკვლევად მასალა დააგროვოს, ამისათვის მას არც სათანადო იმპულსი შეიძლება ჰქონდეს და არც რეგულატორი, რომელიც მის აქტებს შესაფერის მიმართულებას მისცემდა. მისი სიტყვის შინაარსში ასეთს რასმეს ვერ ვიგულისხმებდით, მიტომ

რომ ისიც ხომ პრაქტიკული ცხოვრებისა და სინამდვილესთან პრაქტიკული ურთიერთობის ნიადაგზეა შექმნილი და ამიტომ არაფერს ისეთს არ შეიძლება შეიცავდეს, რაც ამ პრაქტიკული ინტერესისა და გამოცდილების ფარგლებს შორდება.

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

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

პირველ წლებში (10—11-მდე) ბავშვის რეცეპტორული ფუნქციები განსაკუთრებით გარე-სინამდვილის გრძნობადი შინაარსისაკენ არის მიმართული. ზემოთ, როდესაც ბავშვის ქცევის ინტროგენური ფორმების, განსაკუთრებით ესტეტური განცდის შესახებ ვლაპარაკობდით, ჩვენ დავრწმუნდით, რომ ეს მართლა ასეა: 8—10 წლის ბავშვის ესთეტური შეფასების კრიტერიუმებს უმთავრესად გრძნობადი მომენტების (მაგ., ფერის) ზეგავლენა განსაზღვრავს. ბავშვი საგნობრივი სინამდვილის გაცნობას ესწრაფვის, და პირველ რიგში მას, რასაკვირველია, ამ სინამდვილის უშუალოდ მოცემული სახე იტაცებს. მისი დაკვირვების აქტები საგანთა და მოვლენათა გრძნობადი თვისებებისკენ მიიმართება. მაგრამ ეს თვისებები მას თავისთავად როდი აინტერესებს, არამედ როგორც საგნის თვისებები, როგორც ისეთი რამ, რაც მას თვითონ საგანს გაუთვალისწინებს. ამ შემთხვევაში მას სკოლა ეხმარება და მეცნიერულ ცნებათა ხელმძღვანელობით საგანთა და მოვლენათა თვისებების სისტემატური დაკვირვების გზას უჩვენებს. ამიტომ პირველ სასკოლო ასაკში სწავლა პირველ რიგში სინამდვილის სფეროების აღწერის ამოცა-

ნებს აყენებს. იგი ჯერხნობით მიზნად მხოლოდ იმას ისახავს, რომ მოზარდს ნამდვილი მეცნიერული ცნებების შესადგენად რაც შეიძლება უფრო მეტი მასალა დაუგროვდეს. ამ მიზნისათვის განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ე. წ. რეალებს, ბუნებისმეტყველების დისციპლინებს აქვთ: ბავშვის გრძნობადი, საგნობრივი ინტერესის მიმართულებას ყველაზე უკეთ ისინი შეეფერებიან.

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

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

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

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

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

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

რეპროდუქტიული პროცესები სასკოლო ასაკში

რეპროდუქტიული პროცესების უდიდესი როლი სწავლისათვის ყოველ ეჭვს გარეშეა. თუ რამდენად დიდია ეს როლი და რამდენად უდავოა იგი, ეს თუნდ იქედანაც ნათლად ჩანს, რომ ჩვეულებრივი

ცნობიერებისათვის ხშირად ორივე ეს ცნება ურთიერთს ემთხვევა: სწავლა რისამე დახსომებას ნიშნავს, და თუ ის, რაც სწავლის ღირსად არის ცნობილი, დამახსოვრებულია, ის დასწავლილად ითვლება. დასწავლა და დამახსოვრება ხშირად ერთი და იგივე მნიშვნელობით იხმარება.

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

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

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

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

ა. ეიდებიკა სასკოლო ასაკში

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

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

ცხადია, ასეთი რეპროდუქტული შინაარსი, რომელიც აქტუალურის სიცხადითა და სისრულით განიცდება, მნემური უნარის მხოლოდ არაჩვეულებრივი ინტენსიური განვითარების ნიადაგზე შეიძლება აღმოცენდეს. ბუნებრივად იბადება საკითხი: რა მდგომარეობაში იმყოფება იგი სასკოლო ასაკში? წინასწარი მოლოდინის მიხედვით, თავისი განვითარების განსაკუთრებით ინტენსიურ პერიოდს ეს უნარი სწორედ სასკოლო ასაკში უნდა განიცდიდეს. ეიდეტური ფენომენის მთავარი მკვლევარი, ე. იენში, როგორც ცნობილია, ეიდეტურ ფენომენში რეცეპტორული განვითარების პრიმითიულ ფორმას სკვრეტს, ფორმას, რომელიც აღქმისა და წარმოდგენის წინა საფეხურს უნდა წარმოადგენდეს, და, მაშასადამე, განვითარების დასაწყის ფაზებში უფრო ხშირად გვხვდებოდეს, ვიდრე შემდეგ. მაგრამ დღემდე წარმოებულ ექსპერიმენტულ გამოკვლევათა შედეგების მიხედვით ეს მოლოდინი არ მართლდება. ექსპერიმენტულ პირობებში ეიდეტური ფენომენის გამოწვევა ექვსი წლის ასაკზე ადრე ვერ ხერხდება, შვიდისა და რვა წლის ბავშვებს შორის კი ამ ფენომენის დადასტურება არა ერთხელ მომხდარა. შემდეგ ასაკობრივ საფეხურებზე მისი გავრცელებულობა სულ უფრო და უფრო ფართო ხდება, მაგრამ 15—18 წლიდან ისე ერთბაშად ქვეითდება, რომ თითო-ორჯერ შემთხვევის გარდა იშვიათად თუ იჩენს თავს. კროს ცხრილის მიხედვით (ცხრ. 19), 10—16 წლამდე საშუა-

ცხრილი 19

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

ლოდ მოწაფეთა 65% მაინც ეიდეტიკოსად შეიძლება ჩაითვალოს. ხოლო რაც შეეხება გამოკვეთილ ეიდეტურ უნარს, იგი თვალსაჩინო რაოდენობით მხოლოდ 10-დან 15 წლამდე გვხვდება და საშუალოდ მოწაფეთა 43%-ს ახასიათებს³⁹.

ამრიგად, ეიდეტური ფენომენი სკოლის წინარე ასაკშიც გვხვდება, მაგრამ მისი აყვავების ხანად მხოლოდ სასკოლო ასაკი

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ჯრები რა ფერისაა? „თეთრია“. მეორე სახლი რამდენ სართული-
 ანია? (აკვირდება, ითვლის ჯოხით): „ოთხი“. „თითო სართულს რამ-
 დენი ფანჯარა აქვს? „თვალეები მეტყინა. ცუდად ჩანს (თვალეებზე
 ხელს ისვამს) „ხუთი“. „კიდევ მოჩანს რამე თუ არა?“ „სულ უკან
 ქარხანა მოჩანს, სამი მილი, ბოლი ამოდის“. „ერთნაირი სიმაღლის
 არიან მილები?“ არა, მარჯვნივ-ყველაზე უფრო მაღალია. მერე უფ-
 რო პატარა, მერე კიდევ დიდი... კიდევ ორი ტრამვაი მოჩანს. შავი:
 ფერის, წითლით. „რამდენი ფანჯარა აქვს თითოეულ ტრამვაის?“
 „სამ-სამი. წინაში თეთრი, უკანაში შავი. წინ კიდევ ფანჯარი დგას,
 ასეა გადმოლუნული (ხელით უჩვენებს)“. „კიდევ თუა რამე?“ „თე-
 თრი ტუმბაა რალაც, მის წინ ბავშვი დგას. კითხულობს. შავია. უკან
 რალაც თეთრი აქვს, ჩანთა თუა“. ტუმბაზე თუ რამე აწერია?“ — „კი,
 მაგრამ რა, არ ვიცი, ვერ ვარჩევ. ცუდად ჩანს“. „აბა ცალკე ასოე-
 ბით სცადე ამოკითხვა (ჯოხს ატარებს ეკრანზე, ძალიან ნელა კით-
 ხულობს (Га р р и, სწრაფად „Га р р и“. ქვემოთ წითელი ხა-
 ზი აქვს მერე „Пыль“. ესეც წითლად არის გახაზული ქვემოდან.
 ქვემოთ (კითხულობს ნელა) „человек без нервов. არა, თვალე-
 ბი მეტყინა“... ტუმბოზე ზევით მოჩანს რამე თუ არა? სახუ-
 რავი ასეთი (ხელით უჩვენებს) მსხვილი ბოლოთი ზემოთ, შავი ფე-
 რისა“. ტუმბოს იქით? „იკარგება. ცხენი მოჩანს, თეთრი, მგონი
 ურემი კიდევ, შავი ფერისა, წითლით. შიგკაცი ზის“. „რამდენი ფეხი
 ჩანს ცხენის? „სამი, ორი წინა და ერთი უკანა. მეორე უკანა ტუმ-
 ბოს უკანა და არ მოჩანს. „რამდენი ბორბალი აქვს ურემს?“ „ერ-
 თი ჩანს მარტო“. „კაცი რა ფერისაა?“ „შავი ფერისა“ „სულმთლად
 ჩანს?“ „არა, თავზე ცოტა მეტი, ქუდი ახურავს“... „კიდევ არის სუ-
 რათზე სადმე ცხენი?“ „კი ამ მხრიდან გამოდის, წითელ სახლთან.
 ხომ შეიძლება ჩქარა ვილაპარაკო, თორემ თანდათან უფრო ცუდად
 ჩანს“. „შეიძლება“. „შავი ცხენი, შუაში თეთრი აქვს, თითქოს უნა-
 გირი იყოს. ზევით რკალი აქვს. „რამდენი ფეხი აქვს ცხენს?“ „ოთხი-
 ვე, ერთი მეორის უკან, წინა უფრო მოხრილი აქვს“. „ურემი-
 მთლად მოსჩანს?“ „არა, ცოტა. შავია. ერთი ბორბალი მოჩანს“. „წი-
 თელი სახლის წინ რამდენი კაცია?“ — „სამი, უკან რომ არის, ჯოხი აქვს
 ხელში. შავი ქუდი ახურავს. წინ ორი შავი ფიგურაა. ხელში რალაც
 უჭირავთ. ცუდად ჩანს. თვალეები მეტყინა“. „ახლა?“ „კიდევ უფრო
 ცუდად. იკარგება. ველარაფერს ვხედავ. რატომ ხდება ასე? თვალე-
 ბი მეტყინა“ (ხელებს ისვამს თვალეებზე. აღარ სვერეტს ეკრანს).

საკმარისია თვალი გადავაგლოთ ამ ოქმს, რომ იმწამსვე შევნი-
 შნოთ, რომ მართალია ცდისპირი აქ თითქოს მართლა ხედავს ეკრან-
 ზე სურათს, მაგრამ მთელი ეს სურათი, ყველა თავისი წვრილმანით-
 თავისით როდი ეძლევა მას, არამედ იმის მიხედვით, თუ რას მიაქ-

ცევს იგი, ექსპერიმენტატორის კითხვების ხელმძღვანელობით. ყურადღებას. ყოველ შემთხვევაში, მას ძალიან ხშირად თვალსა-
ჩინო ძალისხმევა სჭირია იმისათვის, რომ ესა თუ ის დეტალი დაინა-
ხოს. ჩვენ შეგვიძლია თამამად დავასკვნათ, რომ აქტიური დაკვირ-
ვების უნარს მოკლებული სუბიექტი ვერასდროს ასეთ ეფექტს ვერ
მოგვცემდა: აქტიუობა ეიდეტური ფენომენის აუცილებელი პირო-
ბაა.

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

სამაგიეროდ, სასკოლო ასაკში სხვა პირობები იჩენენ თავს.
როგორც ვიცით, ეს ის პერიოდია ადამიანის ცხოვრებაში, როდესაც
აქტიური, სისტემატური დაკვირვების უნარი სწრაფი ნაბიჯით იწ-
ყებს განვითარებას. ამავე დროს, საგნობრივ შინაარსეული ინტერე-
სი, რომელიც სასკოლო პირველივე წლებიდან დომინანტურ მდგო-
მარეობას იკავებს, აქტიური დაკვირვების უნარს გარკვეულ მიმარ-
თულებას აძლევს. იგი მას სინამდვილის ფენომენალური შინაარსის
მაქსიმალური სიცხადით აღსაქმელად წარმართავს.

გასაგებია, რომ ბავშვისათვის არა მარტო აქტუალური რეცეპ-
ტორული შინაარსები, არამედ რეპროდუქტულიც არაჩვეულებრი-
ვი მძლავრი ინტერესის საგნად იქცევიან. ამ პირობებში საკვირვე-
ლი იქნებოდა, რომ ბავშვს თავისი მნემური შესაძლებლობანი მაქსი-
მალურად არ დაეძაბა. აქტიური სისტემატური დაკვირვების უნარი
ეიდეტური ფენომენის უფრო ხშირი შემჩნევისა და უფრო სრული
აღწერის პირობად იქცევა. ხოლო მნემურ შესაძლებლობათა დაძა-

ბვის ტენდენცია დამატებითს პირობას წარმოადგენს, რომელიც ეიდეტური უნარის სომატური საფუძვლის მაქსიმალური განვითარების იმპულსს იძლევა. გასაგებია, რომ ამ პირობებში ეიდეტური უნარი სასკოლო ასაკის პირველი წლებიდანვე იწყებს განვითარებას და მალე თავის მაქსიმალურ დონეს აღწევს. ეს გრძელდება მანამდე, სანამ ორგანიზმის სიღრმეში აღძრული სომატური ცვლილებები, რომელნიც სქესობრივი მომწიფების პროცესთან არიან დაკავშირებული, ეიდეტური ფენომენის ორგანულ საფუძველს არ დაჩრდილავენ და საბოლოოდ არ დაფარავენ. ამის შემდეგ საკვირველი არაა, რომ ეიდეტური უნარი, მიუხედავად მისი ფსიქოლოგიური პირობების კიდევ უფრო მაღალი განვითარების დონისა, სწრაფად იწყებს დაქვეითებას და ბოლოს სრულიად ქრება. სქესობრივი მომწიფების პროცესის დასრულების შემდეგ ეიდეტუკოსი მხოლოდ გამონაკლისის სახით თუ შეგვხვდება.

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

მაგრამ, მეორე მხრივ, სწავლა ისეთ ელემენტებსაც შეიცავს, რომელთა გავლენაც ეიდეტური უნარის საწინააღმდეგოდაა მიმართული. იგი ცნებითი აზროვნების, ვერბალური, განყენებული აზროვნების განვითარების საბოლოო მიზანს ისახავს. თვალსაჩინო მასალა მას მხოლოდ იმდენად ესაჭიროება, რამდენადაც კონკრეტი ცნებითი აზროვნების უფრო მაღალის, განყენებული ცნებითი აზროვნების წინა საფეხურს წარმოადგენს. როგორც ქვემოთ დავინახავთ, სასკოლო ასაკში ჭერ კიდევ კონკრეტი ცნება შეადგენს განვითარების საბოლოოდ დასაუფლებელ პრობლემას. განყენებულ აზროვნებას აქ ჭერ მხოლოდ საფუძვლები ეყრება. სამაგიეროდ, სიჭაბუკის პერიოდში იგი განვითარების ერთ-ერთ ძირითად ვექტორად იქცევა. გასაგებია, რომ ეიდეტური ფენომენი ამ პირობებში სრულიად კარგავს თავის მნიშვნელობას და სომატური საფუძველი კიდევ რომ ხელუხლებელი შერჩენოდა, იგი სასკოლო ასაკში მიღწეული განვითარების დონის შენარჩუნებას მაინც ვერ შესძლებდა... ამ-

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

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

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

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

მეორე მხრივ, პრიმიტიული ცნობიერების პრაქტიკული სტრუქტურა სინამდვილის თვალსაჩინო შინაარსის საზღვრების გადალა-

ხვას არ მიისწრაფის: პრიმიტიული ადამიანის ქცევა სინამდვილის მხოლოდ თვალსაჩინო შინაარსების საპასუხო რეაქციებს შეიცავს. ამიტომ განუწყვეტელი აზროვნება მისთვის ზედმეტია და თითქმის სრულიად უცხო. პრიმიტიული ცნობიერების განვითარების პროცესში ეიდეტური უნარის გაძლიერების იმპულსი მეტია, ხოლო მისი დასუსტებისა და აღკვეთის სტიმული აზროვნების განწყობის უქონლობის გამო თითქმის სრულიად ინაქტიურია. აქედან ნათელი ხდება, რომ ეიდეტური უნარი, იმ სახით, რა სახითაც იგი პრიმიტიულ ცნობიერებას ახასიათებს, გაცილებით უფრო ხანგრძლივად რჩება მასში და გაცილებით უფრო ხშირად უნდა იჩენდეს თავს, ვიდრე ეს კულტურული ცნობიერების შესახებ შეიძლება ითქვას. რაც შეეხება მის სომატიურ პირობას, უეჭველია, სქესობრივი მომწიფების პროცესები აქაც უნდა ასუსტებდნენ მას, მაგრამ ეიდეტური ფენომენის მეტი აქტუალური მნიშვნელობის გამო, იგი აქ ნაკლებ უნდა იყოს დაქვეითებული, ვიდრე კულტურული ადამიანის შემთხვევაში.

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

ბ. მესხიერება სასკოლო ასაკში

როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, სასკოლო ასაკის ქცევის ძირითადი ფორმა—სწავლა ბავშვის მეხსიერების წინაშე აყენებს თვალსაჩინო მოთხოვნილებას. უკვე ეს გარემოება საკმარისია, რომ სასკოლო ასაკის მიმდინარეობაში მეხსიერების სწრაფი განვითარების ფაქტი ვიგულისხმეთ. მეცნიერებაში გამოკვლევათა მთელი რიგია ცნობილი, რომელიც ამ ფაქტს ერთხმად ადასტურებს. მოიმაინი, რომელიც სპეციალურად არკვევდა ადამიანის მეხსიერების განვითარების გზას მთელი სიცოცხლის განმავლობაში, ყველა მის დრომდე არსებულ გამოკვლევათა და თავისი საკუთარი გამოკვლევების ნიადაგზე დაასკვნის, რომ მეხსიერება თავის განვითარების პროცესში სხვადასხვა საფეხურებს განვლის, მაგრამ საერთოდ, ვიდრე 20—25 წლამდე, განუწყვეტლივი ზრდის პროცესში იმყოფება. კერძოდ, რაც შეეხება სასკოლო ასაკს, მეხსიერების განვითარება აქ განსაკუთრე-

ბით თვალსაჩინო ხდება: იგი შედარებით ნელია 13 წლამდე და არაჩვეულებრივ ენერგიულია 13-დან 16-მდე. მეხსიერების განვითარების უახლოესი მკვლევარნი მოიმაზის დასკვნას მეხსიერების განუწყვეტელი განვითარების შესახებ სავსებით ეთანხმებიან. ხოლო რაც შეეხება განვითარების ტემპს სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე, აქ მათი შედეგები სულ სხვაგვარი გამოდგა. ბრუნსვიკი და მისი თანამშრომლები, მეხსიერების განვითარებას მთელ სასკოლო ასაკში (6—წლიდან 18-მდე) მრუდის სახით წარმოგვიდგენენ⁴¹. ეს მრუდე მართლაც თვალსაჩინო განვითარების სურათს იძლევა: მეხსიერებას, 18 წელშიც არ აქვს თავისი განვითარების მაქსიმალური დონე მიღწეული. მაშასადამე, იგი ამ ასაკობრივი საფეხურის შემდეგაც უნდა განაგრძობდეს განვითარებას. მაგრამ განვითარების ტემპი ყოველთვის ერთნაირი არა ჩანს. ამ ასაკობრივ ფარგლებში (6—18-მდე) იგი სამჯერ იცვლება: 6 წლიდან 10-მდე განვითარების ყველაზე უფრო სწრაფ ტემპთან გვაქვს საქმე, 10-დან 13-მდე იგი შედარებით შენელებულია, მაგრამ მაინც გაცილებით უფრო სწრაფია, ვიდრე 13-წლიდან 18-მდე, 13—15-მდე მეხსიერება თითქოს რეგრესულ განვითარებასაც კი განიცდის, მაგრამ 16 წლიდან იგი კვლავ სავარძნობი ტემპით განაგრძობს წინსვლას.

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

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

ჯერ ერთი, ეს შედეგები დამახსოვრების პროცესს ეხება: მეხსიერების ცნება კი არა მარტო დამახსოვრებას გულისხმობს. მაგრამ დამახსოვრების ფარგლებშიც რომ დავრჩეთ, მასში ორი განსხვავებული მომენტი მაინც უნდა გავარჩიოთ—დამახსოვრების მოცულობა და მისი ხანგრძლივობა—და მაშინ ბუნებრივად დაიბადება საკითხი: დამახსოვრება ორივე თავის მომენტში განვითარების ერთსა და იმავე გზას განვლის, თუ არა? ეს საკითხი ჯერ კიდევ მოიმაზს აქვს საგანგებოდ შესწავლილი, და ის შედეგები, რომელიც მან მი-

ილო, მოკლედ ამნაირად შეიძლება გამოითქვას: აუცილებელია გან-
ვასხვავოთ დასწავლის უნარის განვითარება და საკუთრივ მტკიცე
დამახსოვრების განვითარება. პირველისა და მეორის განვითარება
ურთიერთის საწინააღმდეგო გზით მიიმართება. მაშინ როდესაც დას-
წავლის უნარი უმცროს ბავშვებს უფრო მცირე აქვთ, ვიდრე უფ-
როსთ და ასაკის წინსვლასთან ერთად თანდათან ემატებათ, დამახ-
სოვრების სიმტკიცე სასკოლო ასაკის უმცროს ბავშვებს მეტი აქვთ
და ასაკის წინსვლასთან ერთად უსუსტდებათ. მაშასადამე, „მეხსი-
ერების მრუდე სასკოლო ასაკში ორდება: ერთი რომ ზემოთ მიიმარ-
თება, მეორე ქვემოთ მიდის. მეხსიერება კიდევ უმჯობესდება და
კიდევ უარესდებაო“, ამბობს ვიგოტსკი. ამრიგად, სასკოლო ასაკის
მიმდინარეობაში მეხსიერების განვითარება დამახსოვრების ხაზით.
მისი მოცულობის გაფართოვებას ეხება. რაც უფრო იზრდება ბავ-
შვი, მით უფრო მეტის დამახსოვრების ძალა შესწევს მას, მაგრამ
სამაგიეროდ იგი, ასე ვთქვათ, უფრო გულმაგიეწიცი ხდება, ე. ი. რაც
უფრო იზრდება, მით უფრო ადრე ავიწყდება ის, რაც დაიხსომა.

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

მაშ როგორ უნდა ავხსნათ ეს დაკვირვება? ამ ბოლო ხანებში
სულ უფრო და უფრო ხშირად იქცევა ყურადღებას ის გარემოება,
რომ რაოდენობასა და რომელობას შორის ადამიანის ენერჯის მოქ-
მედების არეში თითქმის ყოველთვის ერთი და იგივე სპეციფიკური
დამოკიდებულება იჩენს თავს: იქ სადაც შესრულებული მუშაობის
რაოდენობა იზრდება, იქ მის ქვალიტეტურ მხარეს ყოველთვის
ერთგვარი დაქვეითების ტენდენცია ემჩნევა. რუპმა სპეციალური გა-
მოკვლევა უძღვნა ამ საკითხს და სათანადო ექსპერიმენტული მასა-
ლის ნიადაგზე იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ აღნიშნული დამოკიდე-
ბულება მუშაობის პროდუქტის რაოდენობის და ღირსების ურთი-
ერთობაშიც იჩენს თავს. შემდგომი კვლევის საქმეა იმის ნათელყო-
ფა, თუ რა ფარგლებში აქვს ამ კანონზომიერებას გასავალი და აგ-
რეთვე იმისიც, თუ რა პირობებში ჰკარგავს იგი თავის ძალას. ყო-
ველ შემთხვევაში ჩვენთვის ამჟამად ისიც საკმარისია, რომ დახსო-
ვების მოცულობისა და ხანგრძლივობის ზემოაღნიშნული ერთ-ერთი
მიმართება განვითარების ერთ-ერთ ეპიზოდს როდი წარმოადგენს,

რომელსაც სათანადო საფუძვლები უნდა მოეძებნოს, არამედ ზოგადი ხასიათის მოვლენას, რომელიც მეხსიერების ფარგლებს შორდება და ფსიქიკური მუშაობის ქვანტიტურის და ქვალიტატური მხრის საერთო ურთიერთობას გამოხატავს.

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

მაგრამ თვითონ დამახსოვრება შეიძლება ორგვარი იყოს:

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

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

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

რას ემყარება უშუალო რეპროდუქცია? ზოგად ფსიქოლოგიურ გამოკვლევათა მიხედვით ცნობილია, რომ მის ეფექტიურობაზე თვალსაჩინო გავლენას ახდენს ის გარემოება, თუ როგორი ყურად-

ლებით იყო სარეპროდუქციო მასალა აღქმული. რაც უფრო განაწვევრებულია აღქმაში ეს მასალა, მით უფრო ზუსტი რეპროდუქცია ხერხდება. ამიტომაც, რომ რითმს, ტონის სიმაღლეს, ქღერას, აზრს და სხვას საკმაოდ თვალსაჩინო გავლენა აქვს უშუალო რეპროდუქციის ნაყოფიერებაზე: ეს ხომ ყველაფერი ისეთი მომენტებია, რაც მასალის განაწვევრებას აადვილებს. აქედან გასაგები უნდა იყოს, რომ რაც უფრო მეტს ანალოგიურ მომენტს შეაძინევ სარეპროდუქციო მასალაში, მით უფრო ნაყოფიერი უნდა აღმოჩნდეს უშუალო რეპროდუქციის პროცესი. მაშასადამე, აქტიური დაკვირვების უნარს უეჭველი გავლენა უნდა ჰქონდეს უშუალო მეხსიერების ნაყოფიერებაზე. სასკოლო ასაკი, როგორც ვიცით, აქტიური დაკვირვების ინტენსიური განვითარების ხანას წარმოადგენს. აქედან გასაგები ხდება, რომ უშუალო დამახსოვრების უნარი ამავე ასაკობრივ საფეხურზე ინტენსიური განვითარების გზას ადგება.

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

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

იმისათვის, რომ ნათელი შეიქნას თუ რა თავისებურება ახასიათებს ამ ასაკობრივ საფეხურზე ხანგრძლივი დამახსოვრების განვითარების პროცესს, აუცილებელია სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ხანგრძლივი მეხსიერების საფუძველთა გათვალისწინება ვცადოთ. რა დამახსოვრდება პატარა ბავშვს ხანგრძლივად? საკმარისია ჩვენს უძველესი მოგონებანი გავითვალისწინოთ, ან, რაც ადრეული ბავშვობის ასაკში განგვიცდია, მაგრამ დღემდე შეგვინარჩუნებია, რათა იმწამსვე ერთ გარემოებას მივაქციოთ ყურადღება: ვერ ვნახავთ ამ მოგონებათა შორის ვერც ერთს, რომ მისი პირველი განცდა მძლავრი ემოციანალური იერით არ ყოფილიყოს აღბეჭდილი. უნდა ვი-

ფიქროთ, რომ პატარა ბავშვს პირველ რიგში ის რჩება მეხსიერებაში, რაც ემოციონალურ შთაბეჭდილებას ახდენს მასზე, და მით უფრო ხანგრძლივად, რაც უფრო ღრმა და ძლიერია ეს შთაბეჭდილება. როგორც ჩანს, დამახსოვრების ხანგრძლივობა აქ სავსებით შთაბეჭდილების ბუნებაზეა დამოკიდებული: იგი სუბიექტის საგანგებო განზრახვისა და სურვილის გარეშე ხდება. იგი უფრო პასიური შემთხვევაა, ვიდრე აქტიური პროცესი. ამიტომ მას შემთხვევითი ხასიათი აქვს, იგი ქაოტურია, დახსომებულს ერთი მეორესთან არსებითი კავშირი იშვიათად აქვს.

ადრეული ბავშვობის მოგონებათ სპორადიულობა ახასიათებს. ღრმა ხარვეზები და უსისტემობა. ამის თვალსაჩინო საბუთს სკოლაში შემომსვლელი ბავშვის ე. წ. წარმოდგენათა მარაგის გამოკვლევები იძლევიან. ამ გამოკვლევათა ერთ-ერთს უეჭველ შედეგს იმის დადასტურებაც შეადგენს, რომ „სურათი, რომელიც ბავშვს თავისი გარემოს შესახებ აქვს, უაღრესად ხარვეზოვანია“ (კრო). როგორც ჩანს, ბავშვის მეხსიერებაში მხოლოდ ის რჩება, რაც შემთხვევით მის ყურადღებას იპყრობს, რაც მასზე ემოციონალურ შთაბეჭდილებას სტოვებს. ასეთ პირობებში საკვირველი იქნებოდა, რომ მას თავის გარემოს მეტად თუ ნაკლებად სრული ან ყოველ შემთხვევაში მთლიანი, ასე თუ ისე სისტემატური შინაარსის სურათი ჰქონოდა.

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

ასეთივე მნიშვნელოვან აქტთან გვაქვს საქმე ამ შემთხვევაშიც: ბავშვის მეხსიერება ხელიდან უსხლტება ისეთ მდგომარეობას, სა-

* რედაქტორის შენიშვნა: ეს დებულება ვ. შტერნიდან მომდინარეობს.

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

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

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

რამი იჩენს თავს ეს აქტივობა? მეხსიერების ექსპერიმენტალური კვლევის პროცესში გამოირკვა, რომ სუბიექტი უაზრო მასალის დასამახსოვრებლად სხვადასხვა ხერხებს მიმართავს, რომელთა ძირითადი აზრიც თავისთავად უწესრიგო მასალის რაც შეიძლება მეტ ორგანიზაციაში, რაც შეიძლება მეტ სტრუქტურულ ორგანიზაციაში მდგომარეობს. მოიმაინი ამის შესახებ ასე ლაპარაკობს: „ამაში ჩვენი მეხსიერების ზოგადი თვისება გამოიხატება: ყველაფერი, რასაც ვიმახსოვრებთ, მთლიანობას წარმოადგენს; ცალკე რგოლებს მხოლოდ როგორც მთელის ნაწილებს ვიმახსოვრებთ. ეს უაზრო მარცვლებსაც კი ეხება: ჩემი ცდების ერთ-ერთმა სუბიექტმა პირდაპირ გამომიცხადა, რომ იგი მხოლოდ იმის წყალობით იმახსოვრებს უაზრო მარცვლებს, რომ იგინი მისთვის მოტორულ-აქუსტიკურ მთლიანებს წარმოადგენენ, მელოდიის მსგავს რალაცას“⁴³. როდესაც სასკოლო ასაკის ბავშვი დამახსოვრების განზრახვით რაიმე სასწავლო მასალას ჰკიდებს ხელს, მისი აქტივობა იმაში იჩენს თავს, რომ მიწოდებული მასალის დამახსოვრებას იგი სხვადასხვა ხერხების აქტიური გამოყენების საშუალებით იადვილებს. მოიმაინი ასე მომუშავე მეხსიერებას სრულიად სამართლიანად მნემოტექნიკურ მეხსიერებას უწოდებს. ვიგოტსკის მიხედვით, მნემოტექნიკური მეხსიერება სასკოლო ასაკში არაჩვეულებრივ სწრაფი ნაბიჯით მიიწევს წინ. მაშინ როდესაც პირველი ჯგუფის მოწაფეთა მნემოტექნიკური მეხსიერების ინდექსი 50%-ს უდრის, VII ჯგუფში უკვე თითქმის ყველა (87%) ახერხებს მის გამოყენებას.

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

პედაგოგიურად საინტერესოა, თუ რა ფაქტიურ კავშირებს იყენებს სასკოლო ასაკის ბავშვი, როდესაც იგი მიწოდებული მასალის დამახსოვრებას ცდილობს. მაგრამ ამ საკითხს სპეციალური შესწავ-

ლა ესაპიროება. ყოველ შემთხვევაში სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ასეთი მიმართებების დაწესების როლი დამახსოვრების ყოველდღიურ პრაქტიკაში არ შეიძლება დიდი იყოს. ის მაჩვენებლები, რომლებიც ზემოთ იყო ვიგოტსკის მიხედვით დასახელებული, მხოლოდ ექსპერიმენტულ პირობებშია მიღებული. ჩვეულებრივი ცხოვრების პირობებში 8—10 წლის ბავშვი სპონტანურად ჯერ კიდევ ხშირად სკოლის წინა რე ასაკის მეხსიერების მექანიზმებით სარგებლობს. კროს დაკვირვებით აკუსტიკურ-მოტორული მომენტი ჯერ კიდევ დიდ როლს თამაშობს ბავშვის დამახსოვრების პროცესში: იგი შედარებით უფრო ადვილად ასეთ მასალასაც იმახსოვრებს. მაგრამ ძალიან მალე, როგორც კი იგი წერა-კითხვის სწავლას იწყებს, იძულებული ხდება თავისი მეხსიერება მხედველობით მასალაზე ავარჯიშოს.

ჩვეულებრივ მეხსიერების ამ ახალ მასალაზე მიმართვის პროცესს ბავშვის მეორე მნემური თავისებურება უწყობს ხელს; სახელობრ, ტიპური მეხსიერება: შენიშნულია, რომ ხშირად საკმარისია ბავშვმა დაწერილი სიტყვა წიგნის გარკვეულ ადგილას დაინახოს, იმ ადგილას, სადაც იგი მას ჩვეულებრივ ხედავდა, რომ მისი სწორი ამოკითხვა ადვილად მოახერხოს. სხვა ადგილას იმავე სიტყვის ამოკითხვა მას ზოგჯერ სრულიად არ შეუძლია. ეს გარემოება ძალიან მალე შეგნებულად, აქტიურად გამოიყენება მის მიერ; როდესაც მას რისამე დამახსოვრება უნდა, ტიპური მეხსიერების პრინციპი დასამახსოვრებელ ხერხად გამოიყენება და ბავშვის აქტიური დამახსოვრების ერთ-ერთი პირველ ხერხთაგანი ხდება.

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

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

მაშასადამე, 8—10 წლის ბავშვს ჩვეულებრივ საგნობრივი ში-

ნაარსების დამახსოვრება შეუძლია და ის ხერხები, რომლებსაც იგი დასამახსოვრებელი მასალის საორგანიზაციოდ მიმართავს, შეიძლება მხოლოდ საგნობრივ არეში შენიშნული კავშირების აქტიურ გამოყენებაში მდგომარეობდეს.

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

იმისათვის, რომ ასეთი მასალა დაიმახსოვრო, ძნელი არაა მისი ობიექტური ორგანიზაციის საფუძვლები გაითვალისწინო და დამახსოვრების პროცესში ამით ისარგებლო. უეჭველია, ამ განსხვავებულ მასალათა დამახსოვრების უნარი ერთი და იმავე გზით არ უნდა ვითარდებოდეს. ბრუნსვიკის, გოლდშეიდერისა და პილგის უახლოესი გამოკვლევა სწორედ ამ საკითხს ეხება და მის გადასაწყვეტად ძლიერ საინტერესო მასალას იძლევა. პირველი, რასაც აქ ყურადღება უნდა მივაქციოთ, ეს ისაა, რომ 6—7 წლის ბავშვი უაზრო მასალის დამახსოვრებას უკეთ ახერხებს, ვიდრე სტრუქტურულს და აზრიან მასალას. რვა წლის ასაკში უაზრო და აზრიანი მასალის დამახსოვრების მაჩვენებლები ურთიერთს უთანასწორდებიან, ხოლო სტრუქტურული მასალის წინაშე კიდევ დიდხანს ინარჩუნებს უპირატესობას: იგი მხოლოდ 13 წელში იწყებს ჩამორჩენას და ამის შემდეგ ვერც ერთხელ სტრუქტურული და აზრიანი მასალის დახსომების დონეს ვერ აღწევს.

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

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

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

რომ მეხსიერების განვითარების საკითხს კვლავ არ დავებრუნდეთ, აღვნიშნავთ ახლაც, რომ თექვსმეტი წლიდან უაზრო მასალის დამახსოვრების მაჩვენებლები ერთბაშად არაჩვეულებრივ სწრაფი ზრდის ტენდენციას იჩენენ. შეუძლებელია, ამისი მიზეზი მეხსიერების ორგანული საფუძვლის ხელახალ გამოცოცხლებაში ვიგულოთ: ასეთს რასმე რომ ადვილი ჰქონოდა, მეხსიერების მუშაობა ყველა მასალის მიმართ თვალსაჩინოდ ვაადვილდებოდა.

უნდა ვიფიქროთ, დამახსოვრების ახალი ხერხი, ახალი პრინციპი იქნა გამონახული, რომელიც უაზრო მასალის ორგანიზაციის შესაძლებლობასაც იძლევა. ერთი წლით ადრე (15 წელში) ასეთივე სწრაფი ზრდის ტენდენცია სტრუქტურულ მასალაშიც ჩანს, ხოლო აზრიანი მასალის მიმართ ასეთივე ტენდენცია ჯერ კიდევ მეთერთმეტე წელში იჩენს თავს და მის შემდეგ, ვიდრე 14 წლამდე, შეუნივლებლად ძლიერდება. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ ალბათ უკვე მეთერთმეტე წელში ბავშვი დასამახსოვრებელი მასალის ორგანიზაციის ახალ პრინციპს სწვდება, რომლის გამოყენებასაც ჯერ ხნობით მხოლოდ აზრიანი მასალის მიმართ ახერხებს, ხოლო როდესაც იგი ამ სფეროში საბოლოოდ მომწიფდება, მის გადატანას სტრუქტურულ მასალაზეც ცდის (მეთექვსმეტე წელში) და ბოლოს

უკვე იმდენად იწვრთნება, რომ მას უაზრო მასალის მიმართაც იყენებს (მეჩვიდმეტე წლიდან). ჩანს ეს ახალი პრინციპი ისეთი ბუნებისაა, რომ იგი უაზრო მასალის ორგანიზაციისათვისაც გამოსადეგი გამოდის. რა შეიძლება იყოს იგი? უაზრო მასალა ისეთი ბუნების მასალაა, რომ თვითონ იგი ორგანიზაციის საფუძვლებს არ შეიცავს. ორგანიზაცია მას, ასე ვთქვათ, ძალით უნდა მოახვიო თავზე: აქ იგი მხოლოდ ნებისმიერი შეიძლება იყოს. ასეთი ამოცანის გადაჭრა ყველაზე უკეთ გაძლიერებულ ლოგიკურ აზროვნებას შეუძლია. უნდა ვიფიქროთ, რომ მოზარდის მეხსიერება ამიერიდან მას ეყრდნობა და ამით თავისი მუშაობის ნაყოფიერებას საგრძნობლად აუმჯობესებს. რომ ეს ასეა, თუნდ იქიდანაც ნათლად ჩანს, რომ პირველად ეს გარემოება აზრიანი მასალის ნიადაგზე იჩენს თავს და უაზროზე მხოლოდ უკანასკნელ რიგში გადადის.

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

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

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

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

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

სასკოლო ასაკის პირველ წლებში აქტიური მოგონების უნარი, როგორც თავის თავადაც იგულისხმება, ჭერ კიდევ სუსტია. მას მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეუძლია ამოქმედება, თუ გარედან შესაფერის დახმარებას მიიღებს. ეს დახმარება ორგვარი შეიძლება იყოს: დახმარება, რომელიც თვითონ დასამახსოვრებელი მასალის შინაგანი ორგანიზაციის მექანიკური მოქმედებიდან გამომდინარეობს და დახმარება, რომელიც სათანადოთ შერჩეული და გარედან მოწოდებული კითხვების სახით აქტიური მოგონების იმპულსებსა და რეგულაციას იძლევა. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ბავშვის მოგონების უნარი ამ დახმარებათა ნიადაგზე მოძრაობს და ღონივრდება. როდესაც ბავშვი, ვთქვათ, დასწავლილ ლექსს ზეპირად გვეუბნება, იგი თავიდან ბოლომდე დამახსოვრებული მასალის ჩვენი დახმარების გარეშე რეპროდუქციას იძლევა: იგი სწორედ იმ ლექსს ამბობს,

რომელიც ამეამად მას მოსთხოვეს. ამდენად, უეჭველია, აქ აქტიური მოგონების ერთ-ერთ შემთხვევასთან გვაქვს საქმე. მაგრამ ამ აქტიური მოგონების რეალიზაცია ძალიან ხშირად იმ ასოციატური კავშირების წყალობით ხდება, რომელიც ამ ლექსის სხვადასხვა ნაწილებს შორისაა დამყარებული. ერთი სტროფი მეორეს იწვევს, მეორე მესამეს და ასე ბოლომდე. მაგრამ, როდესაც მოხდება, რომ ბავშვს ერთ-ერთი ადგილი ავიწყდება, ეს უკვე ერთგვარი აქტივობის გამოჩენას იწვევს: იგი ლექსს ხელახლა თავიდან იწყებს. ამ შემთხვევაში იგი დასაწყისი წევრის უპირატესი ასოციატური ღირებულებით ხელმძღვანელობს (ე. წ. ინიციალური რეპროდუქციის ტენდენცია). თუმცა, რა თქმა უნდა, ინიციალური რეპროდუქციის ტენდენციის კანონის შესახებ, ცნობიერად, ჯერ კიდევ არაფერი იცის. მეორე გარემოება, რომელიც ამავე კატეგორიას ეკუთვნის, ადგილის — ასოციაციის კანონით სარგებლობაში მდგომარეობს. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშვი ამა თუ იმ სიტყვას თუ აზრს, ან მთელ კომპლექსს იმ ადგილის რეპროდუქციის საშუალებით იგონებს, სადაც იგი მოთავსებულია. ერთი სიტყვით, ყველა ამ შემთხვევაში ბავშვი იმ ასოციატური კავშირებით სარგებლობს, რომელიც თვითონ მასალაშია მოცემული.

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

ნამდვილი აქტიური მოგონების უნარი, სასკოლო ასაკის ბოლო წლებში იწყებს ინტენსიურ განვითარებას, ე. ი. მაშინ, როდესაც ინტელექტუალური განვითარება მიმართებათა საწვდომად წარმართება. სხვადასხვა ხერხები, რომელსაც მოზარდი დასწავლილი მასალის მოსაგონებლად მიმართავს მეხსიერების მუშაობის საფუ-

ძველთა გაცნობიერებას გულისხმობს. ეს, რა თქმა უნდა, არ ნიშნავს, რომ მოზარდი მეხსიერების ფსიქოლოგიის შეგნებულ ცოდნას ეყრდნობა. ასეთი რამ მას ჯერჯერობით არა აქვს: ფსიქიური ცხოვრების დაკვირვების უნარი პირველად მას სქესობრივი მომწიფების პერიოდში გაუჩნდება. სამაგიეროდ იგი იმ ხერხების გათვალისწინებას მიმართავს, რომელიც მან დამახსოვრების პროცესში გამოიყენა. ცნობილია, რომ აზრი, მიმართება უფრო მტკიცედ რჩება მეხსიერებაში და უფრო ადვილად რეპროდუცირდება, ვიდრე ის, რის შორისაც ეს მიმართება მყარდება. ამიტომ პირველ რიგში მოზარდი მას იგონებს და მისი საშუალებით უკვე იმ შინაარსებსაც, რომელთა ორგანიზაციაც მან მათი დახმარებით დაამყარა. გარდა ამისა იგი ნამდვილ მსჯელობებსაც მიმართავს, პირველად, რა თქმა უნდა ძლიერ განსაზღვრულ ფარგლებში, მაგრამ შემდეგ, სქესობრივი მომწიფების პერიოდის ინტელექტუალური განვითარების დონის შესატყვისად, უკვე საკმაოდ ფართო ფარგლებშიც. აქ უკვე აქტიური მოგონების სრული ინტელექტუალიზაცია ხდება: იგი ნამდვილი, ხშირად განყენებული აზროვნების აქტებში გადადის. აქ უკვე წმინდა ლოგიკურ მეხსიერებასთან გვაქვს საქმე და იგი არა მარტო დამახსოვრების, არამედ მოგონების აქტებშიც იჩენს თავს.

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

რა როლს ასრულებს სწავლა გარდა აღნიშნულისა, აქტიური ნებისმიერი მეხსიერების განვითარების პროცესში? ჩვეულებრივი, პრაქტიკული ცხოვრების მიმდინარეობაში, რომელთანაც ექნებოდა საქმე მოზარდს, იგი რომ სკოლის გავლენის გარეშე დარჩენილიყო, მისი მეხსიერების შინაარსს პირველ რიგში პირობითი რეფლექსების ნიადაგზე აღმოცენებული მოტორული ჩვევები და წარმოდგენათა ასოციატური კავშირები განსაზღვრავდნენ. შემდგომ მეხსიერების ამ მექანიზმების გაცნობიერების ბაზისზე მისი შედარებით უფრო მაღალი ფორმა აღმოცენდებოდა, რომელსაც აქტიური სუბიექტის განვითარების შესაბამისად წარმართული, განსაზღვრულ ფარგლებში, ნებისმიერი მიმდინარეობა მიეცემოდა. ჰაკრამ მეხსიერების წარმართვის პროცესში ინტელექტუალურ გააზრებას და მასალის ამ

ნიადაგზე ორგანიზაციას შინაარსიც თავისებური ექნებოდა და გამოყენებაც უაღრესად შეზღუდული. საქმე ისაა, რომ პრაქტიკულად მოქმედ ადამიანს, რომელსაც თავისი გამოცდილების შინაარსი თეორეტიული შემეცნების თვალსაზრისით არ გადაუმუშავებია, სინამდვილე მოუწესრიგებელი ეძლევა. იმისათვის, რომ მან იგი თავისი აქტიური მეხსიერების საგნად აქციოს, მან წინასწარ უნდა გაიაზროს იგი, მისი ერთგვარი ინტელექტუალიზაცია მოახდინოს, მასში აზრი და წესრიგი შეიტანოს. მაგრამ სინამდვილესთან პრაქტიკულ ურთიერთობაში მართო მისი ის მხარეები იჩენენ თავს, რომელთაც მხოლოდ პრაქტიკული მნიშვნელობა აქვთ და რომელნიც, მაშასადამე, სინამდვილის სისტემატური ბუნების თვალსაზრისით შესაძლოა სრულიად უმნიშვნელო შემთხვევითი და ინდიფერენტული იყვნენ. ასეთ მასალაში აზრის დაჭერა და მისი საშუალებით ამ მასალის ორგანიზაცია თუ ყოველთვის შეუძლებელი არაა, ძნელი მაინცაა, მაგრამ იქაც, სადაც ეს მოსახერხებელი აღმოჩნდება, მასში შეტანილი აზრი და წესრიგი შემთხვევითი ბუნებისაა და არა ზოგადის, სინამდვილის სისტემატური არსიდან გამომდინარე შემეცნების ბუნებისა.

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

მეტყველების განვითარება სასკოლო ასაკში

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

ეს დებულება, რომელიც ადრეული ბავშვობის ენის განვითარების მდიდარ მასალაზეა აგებული, მხოლოდ ნაწილობრივად შეიძლება მართებულად მივიჩნიოთ. საქმე ისაა, რომ შტერნი ამ შემთხვევაში უყურადღებოდ სტოვებს იმ გარემოებას, რომ ენა და მეტყველება ერთი და იგივე არაა; მაშინ როდესაც პირველი სოციალური განვითარების პროდუქტს წარმოადგენს, რომლის ჩასახვა, განვითარება და სტრუქტურა, ინდივიდის ფსიქიკური ცხოვრების გათვალისწინების გარეშე იკვლევა. მეორე წმინდა ფსიქოლოგიურ

პრობლემატიკას შეიცავს და ენის როგორც ობიექტურად დადგენილ ნიშანთა სისტემის, ინდივიდუალური ცნობიერების კონტექსტში გამოყენების საკითხებს ეხება. შტერნის დებულება საერთოდ მართებულად გამოხატავს ენის განვითარების ბედს ბავშვობის ასაკში, მაგრამ რაც შეეხება მეტყველებას, მას სწორედ 4—5 წლის შექმნა აქვს თავისი განვითარების უძირითადესი ფაზები გასასვლელი. სკოლას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მეტყველების განვითარების ისტორიაში. არსად, ადამიანთა სიცოცხლის არც ერთ ჩანაში არ მოიპოვება მეტყველების განვითარების იმდენად ინტენსიური და მრავალმხრივი სტიმულაციის პირობები, როგორც სკოლის გარემოში. თუ სკოლის გარეთ მოზარდის განვითარება უმთავრესად პრაქტიკული ცხოვრების არეში მიმდინარეობს, აქ სკოლაში იგი უმთავრესად, მეტყველებით გაშუალებული სინამდვილის პრობლემატიკის ატმოსფეროში მაგრდება: სწავლა სინამდვილის ვერბალურ-ინტელექტუალური ანარეკლის დაუფლებას ისახავს თავის ძირითად მიზნად და ამას არა მარტო მეცნიერებათა შესწავლის შემთხვევაში აქვს ადგილი, არამედ მაშინაც, როდესაც საკითხი შრომის ოპერაციების სწავლებას ეხება. ცნობილია, რომ პოლიტექნიკური სკოლა შრომითი ოპერაციების მექანიკურ ჩვევათა გადაცემას კი არ ისახავს თავის მიზნად, არამედ მოზარდის მიერ მათ შეგნებულს, გაცნობიერებულ შეთვისებას, ამიტომაც, რომ შრომითი ოპერაციების სწავლებას მათი ტექნოლოგიური საფუძვლების გათვალისწინება ახლავს თან. მაგრამ სწავლა არა მარტო მთელი თავისი სტრუქტურითა და შინაარსით ახდენს ბავშვის მეტყველებაზე გავლენას, არამედ იგი სპეციალურად, უშუალოდაც ზრუნავს მასზე: ლიტერატურისა და სამშობლო ენის სწავლება მთელი სასკოლო ასაკის გასწვრივ სკოლის ერთ-ერთ მთავარ საქმეს წარმოადგენს და აქ მეტყველების განვითარებაზე ზრუნვა არასდროს უკანასკნელ რიგში არ დგას.

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

ა. ენის განვითარება სასკოლო ასაკში

4—5 წლის თუ არა, 7—8 წლის ბავშვი მაინც პრინციპულად დაუფლებულია სამშობლო ენას. როგორც მორფოლოგია, ისე სინტაქსიკა და სემანტოლოგია ცირითადში მას უკვე დაძლეული აქვს: ამიერიდან მისი ენის განვითარება მხოლოდ რაოდენობით ზრდას განიცდის. მაგრამ ასეთი ზრდა ადამიანის მთელი სიცოცხლის განმავლობაშიც გრძელდება და შეიძლება ითქვას არასდროს არსრულდება საბოლოოდ: არ არსებობს არავინ, რომ მაგალ., თავისი

სამშობლო ენის ლექსიკა სავსებით ამოწურული ჰქონდეს. ერთი სიტყვით სკოლის წინარე ასაკის ბავშვს თავისი სამშობლო ენა ძირითადად აქვს დაძლეული. მაგრამ მიუხედავად ამისა, სკოლა მაინც განაგრძობს ზრუნვას მისი შემდგომი განვითარებისათვის.

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

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

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

თავისთავად იგულისხმება, გრამატიკის სწავლა ინტელექტუალურისა და საზოგადოდ ფსიქიკური განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს გულისხმობს. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში მისი წინამძღვრები ჯერ კიდევ არაა მომწიფებული. საგნობრივ-შინაარსეული ინტერესი, რომელიც ამ ასაკის მოზარდს ახასიათებს, მის გულისყურს ენის შინაარსეული მხარისაკენ მიმართავს: ენის ფორმალური მხარის ობიექტივაციისათვის მას ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა.

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

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

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

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

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

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

ცხრილი 20

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

როგორც ცხრილიდან ჩანს, ზმნისზედას სრულიად განსაკუთრებული ადგილი უკავია: იგი უკვე 6—7 წლის ასაკშია მაქსიმალუ-

რადაა გავრცელებული და ამის შემდეგ, განსაკუთრებით კი 9 — 10 წლიდან დაწყებული, ყოველწლიურად სულ უფრო და უფრო ნაკლებ მაჩვენებლებს იძლევა. ბეკმანის აზრით, ამის მიზეზი ისაა, რომ ჯერ ერთი, პატარა ბავშვს გადაჭარბება უყვარს და ამიტომ ზმნას გამაძლიერებელ ნაწილაკებს უმატებს (ძალიან, ფრიად) და მეორე—მისი სიტყვის მარაგი ღარიბია და ზმნისზედა მას დახმარებას უწევს, თავისი აზრი შედარებით უფრო ნათლად გამოთქვას.

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

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

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

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

(3,5%), ასე რომ მაქსიმალურ დონეზე იგი მხოლოდ 10 წლის ასაკში ღვება.

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

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

ცხრილი 21.

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

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

რაც შეეხება წინადადებათა სხვადასხვა სახეობას, ბეკმანის შედეგების მიხედვით, ზოგი მათგანი ასაკობრივ დიფერენციაციას არ იძლევა, ხოლო ზოგიერთი გარკვეულ დამოკიდებულებას იჩენს ასაკის მიმართ. ცხრ. 21 წინადადების ყველა იმ სახეობის ხმარების სიხშირის მაჩვენებლებს შეიცავს, რომელთაც ცხადი ასაკობრივი დიფერენციაცია აღმოაჩნდათ; ამ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ ბავშვი მთელი სასკოლო ასაკის გასწვრივ მარტივ წინადადებებში უფრო ერკვევა, ვიდრე წინადადების რომელიმე სხვა ფორმაში. მაგრამ საინტერესო ისაა, რომ მაშინ, როდესაც პირველ კლასში თითქმის მხოლოდ მარტივი წინადადება იხმარება, უკვე მეორე კლასში ერთბაშად თვალსაჩინო ცვლილება ხდება: ასეთ წინადადებათა მაჩვენებლები 91,4%-დან 70,5% ჩამოდის: აქ უკვე წინადადების რვა ახალი სახეობა იჩენს თავს, რაც ამ ასაკის ფარგლებში მნიშვნელოვანი წინსვლის სიმპტომად უნდა ჩაითვალოს; საზოგადოდ, როგორც ამაში ქვემოთაც დავრწმუნდებით, მეორე კლასის მოწაფეთა მეტყველების ენობრივი შინაარსი მრავალის მხრივ თვალსაჩინო წინსვლის ნიშნებს ატარებს. ეს ალბათ სკოლის გავლენით აიხსნება: წერილობითი მეტყველების ერთი წლის სწავლა მეტყველების გაცნო-

ზეიერების პირველ იმპულსს იძლევა. და ცხადია, მისი ეფექტი სწორედ თავში უნდა იყოს განსაკუთრებით თვალსაჩინო.

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

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

ცხრილი 22

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

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

განხილული მასალის მიხედვით, როგორც ბეკმანიც აღნიშნავს, ბავშვის გრამატიკული განვითარების მიმდინარეობაში მეორეს,

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

ამრიგად, ბავშვის გრამატიკული განვითარების პროცესი შედეგ საფეხურებს შეიცავს: I საფეხური სწავლების პირველი წლითაა წარმოდგენილი, II საფეხური სწავლების მეორესა და მესამე წელს შეიცავს, III საფეხური—მეოთხე და მეხუთე წლებში გრძელდება, IV საფეხური მეექვსე წელში და V საფეხური—სწავლების დასასრულს—მერვე წელს იწყება.

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

შენიშვნები

- K. Koffka, *Principis of Gestaltpsychology*, 1936.
2. Ch. Bühler, *Kindheit und Jugend*, 1931.
3. იხ. აგრეთვე, დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ. 89.
4. Ch. Bühler, *Kindheit und Jugend*, 1931, S. 275 u ff.
5. Ch. Bühler, *Kindheit und Jugend*, 1931.
6. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, თავი V, 1947.
- იქვე.
7. Robertag O., *Ober Intelligenzprüfungen nach d. Methode Binet-Simon*, Z. and. Ps. 5, 1911. 6, 1912.
8. შტრ. დ. უზნაძე, ქართულ ბავშვთა სასწავლო საგნებისადმი ინტერესი, „ჩვენი მეცნიერება“, № 8, 9—10, 1924.
9. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947.
10. იქვე.
11. ნ. ადამაშვილი, სასკოლო ასაკის ბავშვის ლიტერატურული ინტერესი, ხელნაწერი, 1934.
12. Ch. Bühler, *Märchen und Phantasie des Kindes*, Beiheft 17 Zeitschrift ang. Psychologie, 1929.
13. Untersuchungen zur Psychologie und Pädagogik.
14. Kroh D., *Psychologie des Grundschulalters*, S. 262.
15. E. Walker, *Das musikalische Erleben und seine Entwicklung*, 1927.
16. იქვე.
17. E. Fromm, *Sprachliche Formgebung und ästhetisches Erleben*, 1927.
18. Kroh, *Psychologie der Oberstufe*, S. 12.
19. იქვე, გვ. 110.
20. იხ. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ. 278.
21. U. Bauman, *Das biogenetische Grundgesetz und Psychologie der primitiven Bilden der Kunst*. Zeitschr. ang. Psychologie, 1919, B. № 4.
22. Koenen, *Physioplastik bei normalen und taubstummen Kindern*, Zeitschrift pädag. psychol. 1921. თვითონ ცნება ფიზიოპლასტიკა H. Verworn-მა შემოიტანა: *Zur psychologie d. primitiven Kunst*, 1912.
23. O. Kroh, D. *Psychologie der Oberstufe*, S. 113. ff.
24. შტრ. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ. 310—313.
25. Blüme, *Eine Untersuchung über die Entwicklung der Willenskraft bei schulkindern*.
26. W. Köhler, *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*, Berlin, 1917.
27. იხ. ტექნიკური აღროვნების განვითარება სასკოლო ასაკში, დ. უზნაძე, შრ., ტ. I. 1956.
28. W. Köhler, *ზემოდასახელებული შრომა*.

30. V. Neubauer E., Über die Entwicklung d. technischen Begabung bei Kindern, Z. ang. 1928, Ps.29.
 31. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, 1931, s. 222.
 32. E. Neubauer, ზემოდასახელებული შრომა.
 33. Meier u Pfahler, Untersuchung des technisch-theoretischen und technisch-praktischen Verhaltens beim Schulkind. Zeitschr. ang Psychologie 26, 1926.
 34. Эрисман, Краткий учебник гигиены. 1912.
 35. W. Peters, Entwicklung von Wahrnehmungsleistungen beim Kind Z. Ps. 103, 1927.
 36. დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ. 197, 291—292.
 37. იქვე, გვ. 334.
 38. O. Kroh, Psychologie des Grundschulalters, გვ. 184. იხ. აგრეთვე დ. უზნაძე, ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის საფუძვლები, ტ. I, 1935 (იქვე ნაჩვენებია ლიტერატურა).
 39. O. Kroh, Subjektive optische Anschauungsbilder beim jugendlichen. Zeitschr. Pädag. Psychologie, 1921, s. 45.
 40. O. Kroh, Psychologie des Grundschulalters, გვ. 184, 189.
 41. E. Brunswik, L. Goldschelder u. E. Pilek, Untersuchungen zu Entwicklung des Gedächtnisses, Z. ang. Psych. Beih. 64, 1932.
 42. Рубинштейн, Основы психологии, 1935.
 43. Е. Мейман, Экономия и техника памяти, 1913.
 44. ციტირებულია Рубинштейн-ის მიხედვით. Основы психологии, 1935, გვ. 246.
 45. W. Stern. Kindersprache 2. Aufl., s.8.
 46. K. Beckmann, მოყვანილია Kroh-ის მიხედვით.
-

შინაარსი

რეაქტორისაგან

ბავშვის ფსიქოლოგია

წიასიტყვაობა 1947 წლის გამოცემისათვის	9
თ ვ ი პ ი რ ვ ე ლ ი	11
ბავშვის ფსიქოლოგიის საგანი და ამოცანები	11
ბავშვის ფსიქოლოგიის მეთოდები	12
ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაცია	22
თ ა ვ ი მ ე ო რ ე	42
დედის მუცლის ხანა	42
ახალდაბადებულობის ხანა —	47
I. ახალდაბადებულის გარემო —	47
II. ახალდაბადებულის ფიზიკური სტატუსი —	50
III. ახალდაბადებულის ცხოვრების შინაარსი	59
ა. „ძილის“ მდგომარეობა	59
ბ. ფხიზელი მდგომარეობის შინაარსი	60
გ) რეაქციის მოძრაობები	61
დ) აქტიური მოძრაობები	66
IV. ახალდაბადებულობის ხანის ფუნქცია	72
ხ ა ე ი მ ე ს ა მ ე	74
ძუძუს ბავშვობის ხანა (მეორე წლამდე)	74
I. ასაკობრივი გარემო პირველი წლის განმავლობაში	74
II. ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება	75
III. ობიექტური სინამდვილის ცნობიერების დასაწყისი	78
IV. ობიექტური სინამდვილის პერცეფციის ხანა	81
V. ტაცების ხანა	90
VI. სხეულის მოტორიკის დაუფლება	97
VII. აღქმის გენეზისი	100
VIII. მეხსიერების განვითარების დასაწყისი	105
IX. ბავშვის რეაქციების ხასიათი და მისი განვითარება	112
X. აქტიური სუბიექტის ჩასახვა	117
XI. ბავშვის სოციალური ქცევა	120
ა. გამომხატველ მოძრაობათა გაცემის ჩასახვა	120
ბ. მეტყველების ჩასახვა და განვითარება	123
გ. ბავშვის სოციალური კონტაქტის ფორმები	130
XII. წაბძების ჩასახვა და განვითარება	131
XIII. ბავშვის თამაში	144
XIV. თამაშის თეორიები (ფუნქციონალური ტენდენციის თეორია)	152

თავი მეოთხე	16
სკოლის წინარე ასაკის წინა პერიოდი (2—4 წლამდე)	16
I. ებავშვის ასაკობრივი გარემო	16
II. ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება	16
III. სხეულის მოტორიკის დაუფლება	17
IV. ობიექტური სინამდვილის გაფართოება	177
ა. ორიენტაცია სივრცეში	177
ბ. ორიენტაცია დროში	184
V. ბავშვის პირველი საქმიანობა	187
VI. მეტყველება და მისი განვითარება	91
VII. ილუზიის თამაში	21
VIII. ბავშვის ფანტაზია და ილუზიის თამაში	
IX. ქვრეტის ინტერესი	
X. აზროვნება 2—4 წლამდე.	
ა. პრაქტიკული აზროვნება	
ბ. ლოგიკურ-ეგზალური აზროვნების საკითხი	
XI. ნებელობა	
XII. მეს-ცნობიერების ჩასახვა და მსოფლმხედველობა	
XIII. შემოქმედების ფორმების ჩასახვა და განვითარება	
XIV. სოციალური ქცევა	
თავი მეხუთე	30
სკოლის წინარე ასაკი (4—7 წწ.)	30
I. ასაკობრივი გარემო	30
II. ფიზიკური განვითარება	30
III. მოტორიკა სკოლის წინარე ასაკში	31
IV. მიზანდასახული ქცევის ფორმების განვითარება	32
ა. საყოფაცხოვრებო საქმიანობა	
ბ. მიზანდასახულობა მასალის გაფორმების პროცესში	
1) საშენი მასალა	33
2) ქვიშაზე თამაში	33
3) ხატვის განვითარება	33
4) პლასტიკური შემოქმედების განვითარება	35
V. მსახველობითი ფუნქციის საფეხურები და მასალის როლი	36
VI. მასალის დამუშავების წესი სკოლის წინარე ასაკში	367
VII. ტექნიკურ-კონსტრუქტული უნარი	371
VIII. სოციალური მდგომარეობის გავლენა მსახველობითი ფუნქციის განვითარებაზე	376
IX. ნებელობის განვითარება როგორც პირობა შრომითი უნარიანობის მომწიფებისა	377
X. სოციალური ქცევის განვითარება	380
XI. რეცეფციის განვითარების ხაზი	389
ა. ობიექტური განსაზღვრულობის განვითარება აღქმაში	390
ბ. აქტიური მგხსიერების მ მზადება	395
XII. აზროვნების განვითარება	397
ა. პრაქტიკული აზროვნება	397
ბ. ლოგიკური აზროვნება	400
შენიშვნები	412

ადამიანის ქცევის ფორმები	42
პირველი სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგია	47
ფიზიკური განვითარება სასკოლო ასაკში	47
თვითგრძნობა და იდეალები	48
ძირითადი ინტერესები სასკოლო ასაკში	48
სწავლის ინტერესის პირობები	49
სასკოლო პერიოდის ინტელექტუალური ინტერესის თავისებურებანი	50
სასკოლო ასაკის ბავშვის ინტერესის მეორე მიმართულება	50
ქცევის ინტროგენური ფორმები	50
თამაში და სპორტი	50
მოტორიკა სასკოლო ასაკში	51
გართობა	51
ესთეტიური განცდა და შემოქმედება	52
მუსიკა სასკოლო ასაკში	52
მეტყველებით-ესთეტიური განცდა	53
მხატვრული შემოქმედების ფორმები სასკოლო ასაკში	53
ა. ხატვა	53
ბ. სიმღერა	54
გ. მეტყველების შემოქმედება	54
ქცევის ინტროგენური ფორმების ფსიქოლოგიური მნიშვნელობა	55
იწავლა, სასკოლო ასაკის ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა	53
პრაქტიკული ინტელექტი	56
დაკვირვების უნარი სასკოლო ასაკში	57
რეპროდუქტიული პროცესები სასკოლო ასაკში	59
ა. ეიდეტია სასკოლო ასაკში	59
ბ. მენსიერება სასკოლო ასაკში	60
მეტყველების განვითარება სასკოლო ასაკში	61
ენის განვითარება სასკოლო ასაკში	61
ქვნიშვნები	62