

K 64.066
3



ლ. უზნაძე

შტეტეტი

I



თბილისი
1956

საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემია
დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი



დ. უზნაძე

შრომები



საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა
თბილისი

1956

საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემია
დუხნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი

დ. უხნაძე

პროფიზი



საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა
თბილისი

1956

საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემია
დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი

დ. უზნაძე

ტომი

I



164.066
3



საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობა
თბილისი
1956

პასუხისმგებელი რედაქტორი ალ. ფრანგიშვილი.

სარედაქციო კოლეგია:

საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის აკადემიკოსი ა. ბოჭორიშვილი.

საქ. სსრ მეცნ. აკად. წევრ-კორესპონდენტი რ. ნათაძე

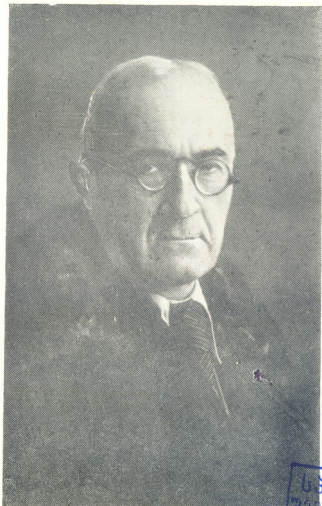
პროფ. ზ. ხოჯაგა

პროფ. ი. ზეალავა

პროფ. ვლ. ნორაკიძე

დოც. ერ. აბაშიძე

ფა. 104



საგარეო-2000
სამსახურის მდიანი

ს. ა. აბაშიძე



დიმიტრი უზნაძე (მოკლე ბიოგრაფია)

დიმიტრი ნიკოლოზის ძე უზნაძე დაიბადა 1886 წლის 20 დეკემბერს სოფ. საქარაში (ზესტაფონის რაიონი). 1896 წელს შევიდა ქუთაისის კლასიკურ გიმნაზიაში. 1905 წელს იგი გარიცხულ იქნა გიმნაზიიდან რევოლუციურ მოძრაობაში მონაწილეობისათვის და მხოლოდ 1907 წელს მიეცა უფლება ექსტერნად ჩაებარებინა გამოცდები სიმწიფის ატესტატზე.

1905 წელს დ. უზნაძე შევიდა ლაიფციგის უნივერსიტეტის ფილოსოფიის ფაკულტეტზე, სადაც იგი წარმატებით სწავლობდა. 1908 წელს ფაკულტეტის საბჭომ მას შრომისათვის ფილოსოფიის ისტორიიდან პრემია მიანიჭა. 1909 წელს, ქ. ჰალეს უნივერსიტეტში დ. უზნაძემ დაიცვა სადოქტორო დისერტაცია რუსული ფილოსოფიის ისტორიის საკითხზე—გლადიმერ სოლოვიოვის მსოფლმხედველობის შესახებ.

ამავე წელს იგი დაბრუნდა სამშობლოში და დაიწყო მუშაობა ქუთაისის ქართულ გიმნაზიაში ფილოსოფიის პროპედევტიკისა (ფსიქოლოგიისა და ლოგიკის) და მსოფლიო ისტორიის მასწავლებლად.

1910 წელს ჩაირიცხა ხარკოვის უნივერსიტეტის ისტორიისა და ფილოლოგიის ფაკულტეტზე, რომელიც 1913 წელს დაასრულა ექსტერნის წესით.

1915 წლიდან იგი იყო დირექტორი საზოგადოება „სინათლის“ ქალთა სკოლისა, რომლის დამაარსებელიც თვითონ იყო. ეს იყო პირველი ქალთა სკოლა, რომელშიც სწავლება ქართულად წარმოებდა.

1917 წელს დ. უზნაძე სამუშაოდ გადავიდა თბილისში. აქ იგი მუშაობდა საგანმანათლებლო ორგანოებში, სხვადასხვა დროს მუშაობდა სხვადასხვა საშუალო სკოლის დირექტორად. დ. უზნაძე ავტორია მსოფლიო ისტორიის პირველი ქართული სასკოლო სახელმძღვანელოებისა, რომლებითაც წარმოებდა სწავლება ქართულ საბჭოთა სკოლაში.



1918 წელს მან დაიწყო მუშაობა თბილისის უნივერსიტეტში. დ. უზნაძე თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ერთ-ერთი დამაარსებელია. დ. უზნაძის სამეცნიერო, პედაგოგიური და საზოგადოებრივი მუშაობა ფართოდ გაიშალა საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ. იგი სხვადასხვა დროს იყო: უნივერსიტეტის საბჭოს მდივანი, ეკონომიკის, პედაგოგიკის, ფილოლოგიის ფაკულტეტის დეკანი და უნივერსიტეტთან არსებული პედაგოგიური ინსტიტუტის დირექტორი. დღიდან უნივერსიტეტის დაარსებისა სიკვდილამდე მუშაობდა ფსიქოლოგიის კათედრის გამგედ და მის მიერვე შექმნილი ფსიქოლოგიის ლაბორატორიის გამგედ. იგი კითხულობდა სალექციო კურსებს და ხელმძღვანელობდა სემინარებს ფსიქოლოგიის სხვადასხვა დარგში (ზოგადი ფსიქოლოგია, ბავშვის ფსიქოლოგია, პედაგოგიური ფსიქოლოგია, დიფერენციული ფსიქოლოგია, შრომის ფსიქოლოგია), აგრეთვე—პედაგოგიკის ისტორიაში, პედაგოგიკაში.

ამავე დროს იგი მუშაობდა დირექტორად და მეცნიერულ ხელმძღვანელად მრავალ სამეცნიერო და სამეცნიერო-პრაქტიკულ დაწესებულებაში (შრომის ორგანიზაციის ამიერკავკასიის სამეცნიერო ინსტიტუტში, ფუნქციურ ნერვულ დაავადებათა ინსტიტუტში, პედაგოგიურ მეცნიერებათა ინსტიტუტში, ფიზიკური კულტურის სამეცნიერო-საკვლევო ინსტიტუტში, დედათა და ბავშვთა ჯანმრთელობის დაცვის ინსტიტუტში და სხვ.).

ქ. ქუთაისში პედაგოგიური ინსტიტუტის გახსნის დღიდან (1933 — 1940 წწ.) იგი განაგებდა ამ ინსტიტუტის ფსიქოლოგიის კათედრას და კითხულობდა ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკის სალექციო კურსებს. ამავე კურსებს 1938—40 წწ. კითხულობდა სოხუმის პედაგოგიურ ინსტიტუტში.

1941 წელს საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის დაარსებისას იგი არჩეულ იქნა ამ აკადემიის ნამდვილ წევრად. იგი იყო საბჭოთა მეცნიერების ისტორიაში პირველი ფსიქოლოგი, არჩეული მეცნიერებათა აკადემიის ნამდვილ წევრად.

საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის დაარსებისთანავე დაარსდა ამ აკადემიის ფსიქოლოგიის სექტორი, რომლის ხელმძღვანელად არჩეულ იქნა დ. უზნაძე. სამამულო ომის წლებში წარმატებით მუშაობისათვის ფსიქოლოგიის სექტორი 1943 წ. რეორგანიზებულ იქნა ფსიქოლოგიის ინსტიტუტად. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის დირექტორად არჩეულ იქნა დ. უზნაძე. ამ თანამდებობაზე იგი მუშა-

ეროვნული
ბიბლიოთეკა

ობდა სიცოცხლის უკანასკნელ დღემდე. დ. უზნაძე გარდაიცვალა 1950 წლის 12 ოქტომბერს.

დიმიტრი უზნაძემ 1910 წლიდან დაიწყო წერილების გამოქვეყნება ქართულ ჟურნალ-გაზეთებში ფსიქოლოგიის, პედაგოგიის, ფილოსოფიისა და ლიტერატურის საკითხებზე. მაგრამ, როგორც აღნიშნული იყო, დ. უზნაძის ნაყოფიერი სამეცნიერო მუშაობა გაიშალა საქართველოში საბჭოთა ხელისუფლების დამყარების შემდეგ. დ. უზნაძის პირველი ექსპერიმენტულ-ფსიქოლოგიური გამოკვლევები, შესრულებული თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის ლაბორატორიაში, გამოქვეყნდა 1922-23 წწ. 1923 წლიდან სისტემატური ხასიათი მიიღო მისი ფსიქოლოგიური გამოკვლევების გამოქვეყნებამ ქართულ, რუსულ და საზღვარგარეთის სამეცნიერო ჟურნალებში მოთავსებული შრომებისა და ცალკე წიგნების სახით (იხ. მისი შრომების სია ამავე წიგნში, გვ. IX).

დ. უზნაძის ფსიქოლოგიური გამოკვლევები ფართოდაა ცნობილი როგორც საბჭოთა კავშირში, ისე მისი ფარგლების გარეთაც.

დ. უზნაძის სამეცნიერო კვლევის ძირითად და სპეციფიკურ საგანს განწყობა შეადგენდა. ამ საკითხის კვლევასთან დაკავშირებით დადგენილი ფაქტები ფსიქოლოგიურ მეცნიერებაში „უზნაძის ეფექტის“ სახელით შევიდა. დ. უზნაძე ორიგინალური ფსიქოლოგიური თეორიის — განწყობის თეორიის — ავტორია.

დ. უზნაძე მონაწილეობას ღებულობდა ფსიქოლოგთა მთელ რიგ საკავშირო და საერთაშორისო ყრილობებში. დ. უზნაძე ავტორია ქართულ ენაზე შედგენილი პირველი სისტემატური კურსებისა ფსიქოლოგიური მეცნიერების თითქმის ყველა ძირითად დარგში (ზოგადი ფსიქოლოგია, ბავშვის ფსიქოლოგია და სხვ.).

მის მიერ არის რედაქტირებული მისი მოღვაწეობის პერიოდში საქართველოში გამოქვეყნებული თითქმის ყველა შრომა, კრებული და სახელმძღვანელო ფსიქოლოგიური ცოდნის დარგში. დ. უზნაძის განსაკუთრებული მზრუნველობის საგანი იყო სამეცნიერო კადრების მომზადება. მისი ხელმძღვანელობით ჩამოყალიბდა თბილისის უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიის დარგი. მის ხელში აღიზარდა მრავალი ათეული მეცნიერი მუშაკი ფსიქოლოგიისა და მის მოსაზღვრე მეცნიერებათა დარგებში.

მასვე ეკუთვნის ფსიქოლოგიაში სამეცნიერო ხარისხის მოსაპოვებლად დაცული სადოქტორო და საკანდიდატო დისერტაციების დიდი



უმრავლესობის რეკენზიები. მის კალამს ეკუთვნის სულ რამდენიმე
მეცნიერო შრომა და სახელმძღვანელო.

საბჭოთა მთავრობამ მაღალი შეფასება მისცა დ. უზნაძის სამეც-
ნიერო, პედაგოგიურ და საზოგადოებრივ მოღვაწეობას: იგი დაჯილ-
დოვებული იყო შრომის წითელი დროშის ორდენითა და მედლებით
და საქართველოს სსრ უმაღლესი საბჭოს პრეზიდიუმის საპატიო სი-
გელებით.

მისი ხსოვნის უკვდავსაყოფად საქართველოს სსრ მინისტრთა
საბჭოს დადგენილებით საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის
ფსიქოლოგიის ინსტიტუტს ეწოდა დიმიტრი უზნაძის სახელი.

დ. უზნაძის შრომები
ТРУДЫ Д. Н. УЗНАДЗЕ

I

ფსიქოლოგია და ფილოსოფია
Психология и философия

1. Die metaphysische Weltanschauung W. Solowiows, mit orientierendem Ueberblick seiner Erkenntnistheorie (Diss. Halle, 1909, 167 s.).
ვლადიმერ სოლოვიოვის მეტაფიზიკური სოფლმხედველობა, მისი შემეცნების თეორიის საორიენტაციო მიმოხილვით. ნარკვევი რუსული ფილოსოფიის ისტორიისათვის (სადოქტორო დისერტაცია), წარდგენილი ქ. ჰალეს უნივერსიტეტის ფილოსოფიურ ფაკულტეტზე. ქ. ჰალე, 1909 წ. 167 გვ.
Метафизическое мировоззрение Владимира Соловьева с ориентирующим обзором его теории познания. Очерк из истории русской философии (докторская диссертация), г. Галле, 1909, 167 стр.
2. ბარათაშვილის ლირის მოტივები. გაზ. „დროება“, 1909, №№ 252, 253.
Мотивы лиры Бараташвили, газ. „Дроеба“, 1909, №№ 252, 253.
3. W. Solowiow, seine Erkenntnistheorie und Metaphysik. Halle, 1909.
ვლ. სოლოვიოვი, მისი შემეცნების თეორია და მეტაფიზიკა. ჰალე, 1909.
Владимир Соловьев, его теория познания и метафизика. Галле, 1909.
4. ინდივიდუალობა და მისი გენეზისი. გაზ. „სახალხო გაზ.“, 1910, №№ 101, 102.
Индивидуальность и ее генезис. Газ. „Сахалхо газ.“, 1910, №№ 101, 102.



5. რა არის შემეცნების თეორია. გაზ. „სახალხო გაზ.“, 1910, № 164.

Что такое теория познания. Газ. „Сах. газ.“, 1910, № 164.

6. ფილოსოფიური საუბრები: 1. სიკვდილი. გაზ. „ქოლხიდა“, 1911, № 4.

Философские беседы: 1. Смерть. Газ. „Колхида“, 1911, № 4.

7. განდგომილობის პრობლემა ი. ქავჭავაძის „განდგეილში“, გაზ. „სახ. გაზ.“, 1911, №№ 483, 484.

Проблема отшельничества в „Отшельнике“ И. Чавчавадзе. Газ. „Сахалхо газ.“, 1911, №№ 483, 484.

8. აბაშელის პოეზია (ცოტა რამ მხატვრული შემოქმედების შესახებ), გაზ. „ერი“, 1913, №№ 1, 2, 5.

Поэзия Абашели (О художественном творчестве). Газ. „Эри“, 1913, №№ 1, 2, 5.

9. ომის ფილოსოფია. გაზ. „სახალხო ფურცელი“, 1914, №№ 148, 149, 150, 153, 155.

Философия войны. Газ. „Сахалхо пурцели“, 1914, №№ 148, 149, 150, 153, 155.

10. ორგანული სოფლმხედველობა. ჟურნ. „პრომეთე“, 1918, № 3, გვ. 69—80.

Органическое мировоззрение. Журн. „Прометей“, 1918, № 3, стр. 69—80.

11. ლეიბნიცის petites perceptions-თა ადგილი ფსიქოლოგიაში. თბილ. სახ. უნ-ის შოამბე, 1919, № 1, გვ. 68—86.

Petites perceptions Лейбница и их место в психологии. Изв. Тбил. гос. Ун-та, 1919, № 1, стр. 68—86.

12. ანრი ბერგსონი. თბილისი, 1920, 249 გვ. ანრი ბერგსონი. Тбилиси, 1920, 249 стр.

13. ნ. ბარათაშვილის შემოქმედების განვითარება. ნ. ბარათაშვილი—ლექსები, თბილისი, 1922, გვ. 192—220.

Развитие творчества Бараташвили. Н. Бараташвили—Стихи, Тбилиси, 1922, стр. 192—220.

14. ლიტერატურა, როგორც ფსიქოლოგიური დოკუმენტი. ჟურნ. „ილიონი“, 1922, № 3, გვ. 58—62.

Литературное произведение как психологический документ. Журн. „Илиони“, 1922, № 3, стр. 58—62.

15. სასკოლო ასაკის ბავშვთა იდეალის ევოლუცია. თბილისის უნივერსიტეტის შოამბე, 1922—23, ტ. 2, გვ. 222—246.

- ✓ 16. სახელდების ფსიქოლოგიური საფუძვლები. ჟურნ. „ჩვენი მეცნიერება“, 1923, № 2—3, გვ. 27—55.

Психологические основы наименования. Журн. „Чвени მეცნიერება“, 1923, № 2—3, стр. 27—55.

17. Impersonalia. ჟურნ. „ჩვენი მეცნიერება“, 1923, № 1, გვ. 1—27.
Impersonalia. Журн. „Чвени მეცნიერება“, 1923, № 1, стр. 1—27.

18. სასწავლო საგანთა ინტერესის მოტივები. ჟურნ. „ჩვენი მეცნიერება“, 1924, № 9—10, გვ. 1—13.

Мотивы интересов к учебным предметам. Журн. „Чвени მეცნიერება“, 1924, № 9—10, стр. 1—13.

19. ქართველ ბავშვთა სასწავლო საგნებისადმი ინტერესები. ჟურნ. „ჩვენი მეცნიერება“, 1924, № 8, გვ. 7—13.

Интересы ребенка к школьным предметам. Журн. „Чвени მეცნიერება“, 1924, № 8, стр. 7—13.

20. Bergsons Monismus. Arch. f. d. Gesch. d. Philosophie, 1924, B. 37, H. 1—2, S. 26—39.

ბერგსონის მონიზმი. Arch. f. d. Gesch. d. Philos., 1924, ტ. 37, № 1—2, გვ. 26—39.

Монизм Бергсона. Arch. f. d. Gesch. d. Philos., 1924, т. 37, № 1—2, стр. 26—39.

21. Ein experimenteller Beitrag zum Problem d. psychologischen Grundlagen der Namengebung. Psychol. Forschung., 1924, B. 5, S. 24—43.

ექსპერიმენტული ნაოკვევი სახელდების ფსიქოლოგიური საფუძვლების პრობლემისათვის. Psychol. Forschung, 1924, ტ. 5, გვ. 24—43.

Экспериментальный материал к проблеме психологических основ наименования. Psychol. Forschung, 1924, т. 5, стр. 24—43.

22. Das Interesse für unterrichtsfächer bei Schulkindern in Georgien, Zeitschrift f. pädag. Psychol. Leipzig, 1924, B. 25, S. 324—343.

ქართველ ბავშვთა ინტერესი სასწავლო საგნების მიმართ. Zeitschrift f. pädag. Psychol. Leipzig, 1924, ტ. 25, გვ. 324—343.

Интерес детей к учебным предметам. Zeitschrift f. pädag. Psychol. Leipzig, 1924, т. 25, стр. 324—343.

- ✓ 23. ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის საფუძვლები. ტ. I; პრინციპული საფუძვლები და შეგრძნებათა ფსიქოლოგია. 1925, XVI+468 გვ.
- Основы экспериментальной психологии, т. I: Принципиальные основы и психология ощущений. 1925, XVI+468 стр.
24. ბერგსონის მონიზმი. ჟურნ. „ახალი კავკასიონი“, 1925, № 1—2, გვ. 46—54.
- Монизм Бергсона. Журн. „Ахали Кавკасიონი“, 1925, № 1—2, стр. 46—54.
25. Задачи и формы организации современной психотехники. Журн. „Нот и хозяйство“, 1925, № 11, стр. 19—32.
- თანამედროვე ფსიქოტექნიკის ამოცანები და ორგანიზაციის ფორმები. ჟურნ. „Нот и хозяйство“, 1925, № 11, გვ. 19—32.
26. აღქმა და წარმოდგენა. თბილ. უნივერსიტეტის მოამბე, 1926, ტ. 6, გვ. 267—291.
- Восприятие и представление. Известия Тбил. Ун-та, 1926, т. 6, стр. 267—291.
27. О центральном психотехническом институте. Журн. „Нот и хозяйство“, 1926, № 3, стр. 48—55.
- ცენტრალური ფსიქოტექნიკური ინსტიტუტის შესახებ, ჟურნ. „Нот и хоз.“, 1925, № 3, გვ. 48—55.
28. მნიშვნელობის წვდომის პრობლემისათვის. თბილ. უნივ. მოამბე, 1927, ტ. 7, გვ. 254—274.
- К проблеме постижения значения. Известия Тбил. Ун-та, 1927, т. 7, стр. 254—274.
29. Психотехническое испытание вагоновожатых тбилисского трамвая. Журн. „Нот и хоз.“, 1927, № 4, стр. 64—70.
- თბილისის ტრამვაის ვატმანთა ფსიქოტექნიკური გამოცდა. ჟურნ. „Нот и хоз.“, 1927, № 4, გვ. 64—70.
30. Zum Problem der Bedeutungserfassung (Inhalt und Gegenstand). Arch. f. d. ges. Psychol., 1927, B. 58, Heft 1—2, S. 163—186.
- მნიშვნელობის წვდომის პრობლემისათვის (შინაარსი და საგანი). Arch. f. d. ges. Psychol., 1927, ტ. 58, № 1—2, გვ. 163—186.
- К проблеме постижения значения (содержание и предмет). Arch. f. d. ges. Psychol., 1927, т. 58, № 1—2, стр. 163—186.

31. Zum Problem der Relationserfassung beim Tier. Arch. f. d. ges. Psychol., 1927, B. 60, Heft 3-4, S. 360-390.
 ცხოველის მიერ მიმართებათა წვდომის პრობლემისათვის Arch. f. d. ges. Psychol., 1927, ტ. 60, № 3-4, გვ. 360-390.
 К проблеме постижения отношений животными. Arch. f. d. ges. Psychol., 1927, т. 60, № 3-4, стр. 360-390.
32. Problem der Bedeutungserfassung. -- VIII International Congress of Psychology, Groningen Proceedings and Papers, 1927.
 მნიშვნელობის წვდომის პრობლემისათვის. VIII International Congress of Psychology, Groningen, Proceedings and Papers, 1927.
 К проблеме постижения значения. VIII, International Congress of Psychology, Groningen, Proceedings and Papers, 1927.
33. მუშაობის მეთოდთა რაციონალიზაციისათვის. ჟურნ. „მნათობი“, 1929, № 5-6, გვ. 199-223.
 К проблеме рационализации методов работы. Журн. „Мнатооби“, 1929, № 5-6, стр. 199-223.
34. თბილისის ტრამვაის ვატმანთა ფსიქოტექნიკური გამოცდა და მისი შედეგები. ჟურნ. „მნათობი“, 1929, № 1, გვ. 175-202.
 Результаты психотехнического испытания вагонновожатых тбилисского трамвая. Журн. „Мнатооби“, 1929, № 1, стр. 175-202.
35. Die Gruppenbildungsversuche bei vorschulpflichtigen Kindern. Arch. f. d. ges. Psychol., 1929, B. 73, S. 217-248.
 დაჯგუფების ცდები სკოლისწინარე ასაკის ბავშვებზე. Arch. f. d. ges. Psychol., 1929, ტ. 73, გვ. 217-248.
 Опыт группирования над детьми дошкольного возраста. Arch. f. d. ges. Psychol., 1929, т. 73, стр. 217-248.
36. Die Begriffsbildung in vorschulpflichtigen Alter. Zeit. d. ang. Psychol., 1929, B. 34, S. 138-212.
 ცნების შემუშავება სკოლისწინარე ასაკში. Zeit. d. ang. Psychol., 1929, ტ. 34, გვ. 138-212.
 Образование понятий в дошкольном возрасте. Zeit. d. ang. Psychol., 1929, т. 34, стр. 138-212.
37. К вопросу об основном законе смены установки. Журн. „Психология“, Москва, 1930, т. III, вып. 3, стр. 316-335.



განწყობის შეცვლის ძირითადი კანონისათვის. *ქართული ფსიქოლოგია*, მოსკოვი, 1930, ტ. III, გამოც. 3, გვ. 316-335

38. Einstellungsumschlag als Grundlage der Kontrasttäuschungen. Ninth International Congress of Psychology, 1929, Proceedings and Papers, 1930, p. 453-454.

განწყობის შეცვლა, როგორც კონტრასტული ილუზიების საფუძველი. Ninth Internat. Congress of Psychology, 1929, Proceedings and Papers, 1930, გვ. 453-454.

Смена установки, как основа контрастных иллюзий. Ninth International Congress of Psychology, 1929, Proceedings and Papers, 1930, стр. 453-454.

39. Ueber die Gewichtstäuschung und ihre Analoga. Psychol. Forsch., 1931, B. 14, Heft 3 u. 4, S. 366-379.

სიმძიმის ილუზიისა და მისი ანალოგების შესახებ. Psychol. Forsch., 1931, ტ. 14, № 3 და 4, გვ. 366-379.

Об иллюзии тяжести и ее аналогах. Psychol. Forsch., 1931, т. 14, № 3 и 4, стр. 366-379.

40. Об актуальных задачах и теоретических основах психологии профессий. Труды и матер. ЗНИОТ, вып. 2, Тбилиси, 1933, 44 стр.

პროფესიათა ფსიქოლოგიის აქტუალური ამოცანებისა და თეორიული საფუძვლებისათვის. Труды и матер. ЗНИОТ, вып. 2, თბილისი, 1933, 44 გვ.

41. ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის საფუძვლები. ტ. 1, მე-2 შემოკლებული გამოც., თბილისი, 1934, გვ. 2+352.

Основы экспериментальной психологии, т. 1, 2-ое сокр. издание, Тбилиси, 1934, стр. 2+352.

42. ტექნიკური აზროვნება სკოლის ასაკში. პედაგ. ინსტიტუტის შრომათა კრებული. 1, თბილისი, 1934, გვ. 16-38.

Техническое мышление в школьном возрасте. Труды Ин-та педаг. Сб. I, Тбилиси, 1934, стр. 16-38.

43. ძილი და სიზმარი, თბილისი, 1936, 79 გვ.

Сон и сновидение, Тбилиси, 1936, 79 стр.

44. პოსტჰიპნოტიური შთაგონების თეორიისათვის. ფუნქც. ნერვ. დაავად. ინსტიტუტის შრომები, 1936, ტ. 1, გვ. 61-70.

К теории постгипнотического внушения. Труды Ин-та функц. нервных заболеваний. Тбилиси, 1936, т. 1, стр. 61-70.

45. განწყობის ფსიქოლოგიისათვის. თბილ. სახ. უნ-ის შრომები, 1938, ტ. 7, გვ. 17—50.
К психологии установки. Труды Тбил. Гос. Ун-та, 1938, т. 7, стр. 17—50.
46. განწყობის ფსიქოლოგიისათვის. საქართვე. საფსიქოლ. საზღვის შრომები, 1938, ტ. 1, გვ. 1—49.
Психология установки. Труды Груз. Психол. О-ва, 1938, т. I, стр. 1—49.
47. ყურადღების ფაქტორები და მისი გავლენა ფსიქიკაზე. ჟურნ. „კომუნისტ. აღზრდა“, 1939, № 4, გვ. 12—20.
Факторы внимания и их влияние на психику. Журн. „Коммунистури აზრდა“, 1939, № 4, стр. 12—20.
48. Untersuchungen zur Psychologie der Einstellung. Acta Psychologica, 1939, B. 4, № 3, S. 323—360.
გამოკვლევები განწყობის ფსიქოლოგიისათვის. Acta Psychologica, 1939, ტ. 4, № 3, გვ. 323—360.
Исследования по психологии установки. Acta Psychologica, 1939, т. 4, № 3, стр. 323—360.
49. ზოგადი ფსიქოლოგია, თბილისი, 1940, XIV+501 გვ.
Общая психология, Тбилиси, 1940, XIV+501 стр.
50. განწყობის ცნების ადგილი ფსიქოლოგიაში. სტალინის სახ. თბ. სახ. უნ-ტის სამეცნ. სესია (თეზისები), 1940, გვ. 91.
Место понятия установки в психологии. Научная сессия Тб. Гос. Ун-та им. Сталина (тезисы), 1940, стр. 91.
51. მოძრაობის სისწრაფის ილუზია. სსრკ მეცნ. აკად. საქ. ფილიალის მოამბე, 1940, ტ. 1, № 3, გვ. 225—231.
Иллюзия скорости движения. Известия Груз. филиала Акад. Наук СССР, 1940, т. I, № 3, стр. 225—231.
52. ადამიანის ქცევის ფორმები. სტალინის სახ. თბ. უნ-ტის შრომები, 1941, ტ. 17, გვ. 1—39.
Формы поведения человека. Труды Тб. Гос. Ун-та им. Сталина, 1941, т. 17, стр. 1—39.
53. განწყობის თეორიის ძირითადი დებულებები. სტალინის სახ. თბ. სახ. უნ-ტის შრომები, 1941, ტ. 19, გვ. 17—45.
Основные положения теории установки. Труды Тб. Гос. Ун-та им. Сталина, 1941, т. 19, стр. 17—45.
54. განწყობის ცნება როგორც კონკრეტული ფსიქოლოგიის ძირითადი ცნება. საქართველოს სსრ მეცნ. აკად. საზ. მეცნ. განყ. 1 სესია (თეზისები), 1941, გვ. 12—13.

Понятие установки как основное понятие конкретной психологии. I научная сессия Отд. Общ. Наук Груз. ССР (тезисы), 1941, стр. 12—13.

55. ფაშიზმის რასიული „თეორიის“ შესახებ. ჟურნ. „ბოლშევიკი“, თბილისი, 1941, № 7, გვ. 13—22.

- О расовой „теории“ фашизма. Журн. „Большевики“, Тбилиси, 1941, № 7, стр. 13—22.

56. ზოგი რამ ფაშიზმის „თეორიებიდან“. სტალინის სახელ. თბ. სახ. უნ-ტის შრომები, 1942, ტ. XXII, გვ. 39—50.

Кое-что из „теории“ фашизма. Труды Гос. Университета им. Сталина, 1942, т. XXII, стр. 39—50.

57. ტექნიკური აზროვნების განვითარება სასკოლო ასაკში. ფსიქოლოგია (საქ. სსრ მეცნ. აკად. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები), 1942, ტ. I, გვ. 61—82.

Развитие технического мышления в школьном возрасте. Психология (Труды Института психологии Акад. Наук Груз. ССР), Тбилиси, 1942, т. I, стр. 61—82.

58. რეცენზია: ა. ფრანგიშვილი — „მეხსიერების ფსიქოლოგიისათვის (მოგონებაში დარწმუნებულობის პრობლემა თანამედროვე ფსიქოლოგიაში)“, ფსიქოლოგია, თბილისი, 1942, ტ. I, გვ. 177—180.

Рецензия: А. Франгишвили — „К психологии памяти (проблема уверенности в воспоминании в современной психологии)“, Психология, Тбилиси, 1942, т. I, стр. 177—180.

59. ფსიქოლოგიური ტიპოლოგიები თანამედროვე გერმანულ ფსიქოლოგიაში, 1942, (ხელნაწერი).

Психологические типологии в современной немецкой психологии, 1942, (рукопись).

60. ენის შინაფორმა. საქ. სსრ მეცნ. აკად. საზოგ. მეცნიერებათა განყბის III სესია (თეზისები), 1943.

Внутренняя форма языка. III научн. сессия Отд. общественных Наук Академии Наук Груз. ССР (тезисы), 1943.

61. განწყობის ცნება თანამედროვე ექსპერიმენტულ ფსიქოლოგიაში. საქ. სსრ მეცნ. აკად. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის სამეცნიერო სესია (თეზისები), 1944, გვ. 2.

Понятие установки в современной экспериментальной психологии. Научн. сессия Ин-та психологии Академии Наук Груз. ССР (тезисы), 1944, стр. 2.



62. ყურადღების პრობლემა (განწყობის თეორიის თვალსაზრისით) 1945, ფუნქც. ნერვ. დაავ. ინ-ტის შრომები, ტ. II, გვ. 7-11.
 Проблема внимания (в свете теории установки), 1945, Труды Ин-та функц. нервн. забол., т. II, стр. 7—11.
63. ბავშვის ფსიქოლოგია, თბილისი, 1947, 339 გვ.
 Психология ребенка, Тбилиси, 1947, 339 стр.
64. ყურადღების პრობლემისათვის. ფსიქოლოგია (საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები), 1947, ტ. IV, გვ. 139—157.
 К проблеме сущности внимания. Психология (Труды Ин-та психологии Академии Наук Груз. ССР), 1947, т. IV, стр. 139—157.
65. ენის შინაფორმა. ფსიქოლოგია (საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები), 1947, ტ. V, გვ. 165—191.
 Внутренняя форма языка. Психология, (Труды Ин-та психологии Акад. Наук Груз. ССР), 1947, стр. 165—191.
66. ცხოველისა და ადამიანის ფსიქიკის განვითარების ძირითადი ხაზები; საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის VI სამეცნიერო სესია (თეზისები), 1947, გვ. 1—2.
 Основные линии развития животного и человека. VI научная сессия Ин-та психологии Акад. Наук Груз. ССР (тезисы), 1947, стр. 1—2.
67. ადამიანის ფსიქიკური ცხოვრების ორი პლანისათვის. საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის VII სამეცნიერო სესია (თეზისები), 1948, გვ. 5.
 Два плана психической деятельности человека. VII научн. сессия Ин-та психологии Акад. Наук Груз. ССР (тезисы), 1948, стр. 5.
68. ობიექტივაციის პრობლემა. სტალინის სახელობის თბილისის სახელმწიფო უნივერსიტეტის შრომები, 1948, ტ. XXXIV, გვ. 329—353.
 Проблема объективации. Труды Тбил. Гос. Университета им. Сталина, 1948, т. XXXIV, стр. 329—353.
69. განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები. ფსიქოლოგია (საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები), 1949, ტ. VI, IV+212 გვ.
 Экспериментальные основы психологии установки. Психология (Труды Ин-та психологии Акад. Наук Груз. ССР), 1949, т. VI, IV+212 стр.

70. განვითარების პრობლემისათვის ფსიქოლოგიაში. საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის VIII სამეცნიერო სესია, 1949, (თეზისები), გვ. 5—6.

К проблеме развития в психологии. VIII научн. сессия Ин-та психологии Акад. Наук Груз. ССР, 1949, (тезисы), стр. 5—6.

- ✓ 71. განწყობის თეორიის ძირითადი იდეები. საქ. სსრ მეცნ. აკად. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის IX სამეცნიერო სესია, 1950, (თეზისები), გვ. 4—6.

Основные идеи теории установки. IX научная сессия Ин-та психологии Акад. Наук Груз. ССР, 1950, (тезисы), стр. 4—6.

II

პედაგოგია Педагогика

1. ნაწყვეტები ექსპერიმენტალური პედაგოგიიდან. გაზ. „კოლხიდა“, 1911, №№ 76, 77, 78, 79, 83, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 98.

Очерки по экспериментальной педагогике. Газ. „Колхида“, 1911, №№ 76, 77, 78, 79, 83, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 98.

2. ყურადღება. გაზ. „კოლხიდა“. 1911, №№ 103, 104.

Внимание. Газ. „Колхида“. 1911, №№ 103, 104.

3. დაღლილობის პრობლემა. გაზ. „კოლხიდა“, 1911, №№ 207—210.

Проблема утомления. Газ. „Колхида“, 1911, №№ 207—210.

- 1910 4. აღზრდის მიზნები. გაზ. „დროება“, 1912, №№ 2, 4, 5, 6, 8.

Цели воспитания. Газ. „Дроеба“, 1912, №№ 2, 4, 5, 6, 8.

5. ექსპერიმენტული პედაგოგიკის შესავალი. ქუთაისი, 1912, 202 გვ. Введение в экспериментальную педагогику. Кутаиси, 1912, 202 стр.

- ✓ (6) აღზრდის ძირითადი ტრაგედია და ექსპერიმენტალური პედაგოგია. ჟურნ. „განათლება“, თბილისი, 1912, № VI, გვ. 428—438.

Основная трагедия воспитания и экспериментальная педагогика. Журн. „Ганатლება“, Тбилиси, 1912, № VI, стр. 428—438.

7. პედაგოგიური წერილები: 1. „პროფესიონალიზმი“, გაზ. „მეგობარი“, ქუთაისი, 1915, № 59.

Педагогические статьи: 1. „Профессионализм“. Газ. „Ме-
гობარი“, Кутаиси, 1915, № 59.

8. პედაგოგიური წერილები: 2. საზოგადო განათლება (ისტორიული კრიტიკული ანალიზი), გაზ. „მეგობარი“, ქუთაისი, 1915, № 60.

Педагогические статьи: 2. Общее образование (историко-критический анализ). Газ. „Меგობარი“, Кутаиси, 1915, № 60.

9. პედაგოგიური წერილები: 3. ცხოვრებასთან დაახლოვების პრინციპი, გაზ. „მეგობარი“, ქუთაისი, 1915, № 63.

Педагогические статьи: 3. Принцип сближения с жизнью. Газ. „Меგობარი“, Кутаиси, 1915, № 63.

10. პედაგოგიური წერილები: 5. ცხოვრების რაობა. გაზ. „მეგობარი“, ქუთაისი, 1915, № 69.

Педагогические статьи: 5. Сущность жизни. Газ. „Меგობარი“, Кутаиси, 1915, № 69.

11. პედაგოგიური წერილები: 5. ცხოვრების რაობა და აღზრდა. გაზ. „მეგობარი“, ქუთაისი, 1916, № 78.

Педагогические статьи: 6. Сущность жизни и воспитание. Газ. „Меგობარი“, Кутаиси, 1916, № 78.

12. პედაგოგიური წერილები: 6. ცხოვრების რაობა და აღზრდა, გაზ. „მეგობარი“, ქუთაისი, 1916, № 79.

Педагогические статьи: 6. Сущность жизни и воспитание. Газ. „Меგობარი“, Кутаиси, 1916, № 79.

13. „სინათლის“ სასწავლებელი (სასწავლებლის გამგის დ. უზნაძის მიერ მოხსენებული ანგარიშიდან, რომელიც წარედგინა „სინათლის“ საზოგადოების წევრთა არაჩვეულებრივ კრებას 1916 წ. 6.II): სასწავლებლის მიზანი; გარეგანი მოწყობილობა. გაზ. „მეგობარი“, ქუთაისი, 1916, № 119.

Училище „Синатлэ“ (из отчета заведующего училищем Д. Узнадзе, представленного чрезвычайному собранию членов Общества „Синатлэ“, 1916, 6.II): Цель училища; внешнее оборудование. Газ. „Меგობარი“, Кутаиси, 1916, № 119.

14. აღზრდის მხარე (სასწავლებლის გამგის დ. უზნაძის მიერ მოხსენებული ანგარიშიდან, რომელიც წარედგინა „სინათლის“ საზოგადოების წევრთა არაჩვეულებრივ კრებას 1916 წლის 2.II), გაზ. „მეგობარი“, ქუთაისი, 1916, № 120.

Воспитательная сторона (из отчета заведующего училищем



Д. Уznaдзе, представленного в 1916 г. 2. II чрезвычайному собранию членов общества „Синатла“ (სინათლის გობარი“, Кутаиси, 1916, № 120.

15. „სინათლის“ სასწავლებლის პროგრამის საფუძვლები, გაზ. „ჩვენი მეგობარი“, ქუთაისი, 1916, № 6.

Основы программы училища „Синатла“. Газ. „Чвени მეგობარი“, Кутаиси, 1916, № 6.

16. სიტყვა ალ. ჭიჭინაძის ცხედართან. გაზ. „ჩვენი მეგობარი“, ქუთაისი, 1917, № 268.

Ал. Чичинадзе (надгробная речь). Газ. „Чвени მეგობარი“, Кутаиси, 1917, № 268.

17. მსოფლიო ისტორიის სახელმძღვანელო. ნაწ. I: ძველი აღმოსავლეთი და პირველყოფილი კულტურა. ქუთაისი, 1916, 2+80 გვ.

Учебник всеобщей истории, ч. I: Древний Восток и первобытная культура. Кутаиси, 1916, 2+80 стр.

18. „სინათლის“ საზ. ქალთა სასწავლებლის 1915-16 სასწ. წლის ანგარიში. ქუთაისი, 1916, 109(13) გვ.

Отчет о деятельности женской школы Об-ва „Синатла“ за 1915-16 учебн. год, Кутаиси, 1916, 109(13) стр.

19. საშუალო სკოლის ორგანიზაციის საფუძვლები. ქუთაისი, 1916 („სინათლის“ სკოლის ანგარიში).

Основы организации средней школы. Кутаиси, 1916 (в отч. школы „Синатла“).

20. მსოფლიო ისტორია. ნაწ. I: ძველი აღმოსავლეთი და პირველყოფილი კულტურა. მეორე შესწ. და შევს. გამოცემა. ქუთაისი, 1917, 2+102 გვ.

Всеобщая история, ч. I: Древний Восток и первобытная культура. 2-ое испр. и дополн. изд. Кутаиси, 1917, 2+102 стр.

21. Реформа школы в Закавказьи. Тбилиси, 1917. სკოლის რეფორმა ამიერკავკასიაში. თბილისი, 1917.

22. ახალი ისტორია. ნ. I (გ. გველესიანთან თანავტორობით), ქუთაისი, 1918, 148 გვ.

Новая история, ч. I (в соавторстве Г. Гвелесиани). Кутаиси, 1918, 148 стр.

23. ძველი საბერძნეთი. ქუთაისი, 1918, 150 გვ. Древняя Греция. Кутаиси, 1918, 150 стр.



24. ახალი ისტორია, წ. II (XVIII—XIX საუკ.). თბილისი, 1919, 221 გვ.
Новая история, ч. II (XVIII—XIX вв.). Тбилиси, 1919, 221 стр.
25. პირველყოფილი კულტურის ისტორია. თბილისი, 1919, 108 გვ.
История первобытной культуры. Тбилиси, 1919, 108 стр.
26. მსოფლიო ისტორია, წ. III: რომი. ქუთაისი, 1919, 4+98 გვ.
Всеобщая история, ч. III: Рим. Кутаиси, 1919, 4+98 стр.
27. ძველი ისტორია. წ. I: ძველი აღმოსავლეთი და საბერძნეთი. თბილისი, 1919, 181 გვ.
Древняя история, ч. I: Древний Восток и Греция, Тбилиси, 1919, стр. 181.
28. ახალი ისტორია. ნაწ. I (XV—XVII საუკ.). გამოც. 2, თბილისი, 1920, 180 გვ.
Новая история, ч. I (XV—XVII в.), изд. 2-ое, Тбилиси, 1920, 180 стр.
29. რომის ისტორია. მე-2 შვეს. და შვესწ. გამოც., თბილისი, 1920, 4+172 გვ.
История Рима. 2-ое испр. и дополн. изд. Тбилиси, 1920, 4+172 стр.
30. პირველყოფილი კულტურის ისტორია. გამოც. 2, თბილისი, 1922, 109, (II) გვ.
История первобытной культуры. Изд. 2, Тбилиси, 1922, 109, (II) стр.
31. Вопрос о выборе профессии и школы. Журн. „Нот и хозяйство“, 1925, № 9—10, стр. 9—23.
საკითხი პროფესიის შერჩევის შესახებ და სკოლა. ეურნ. „Нот и хоз.“, 1925, № 9—10, გვ. 9—23.
32. დისციპლინა და ნებელობის ფსიქოლოგიის საკითხები. ეურნ. „კომუნისტური აღზრდა“, 1939, № 10, 1940, № 1.
Дисциплина и вопросы психологии воли. Журн. „Коммунистური აგრდა“, 1939, № 10, 1940, № 1.
33. მშობელთა პედაგოგიური განათლების ორგანიზაცია. ეურნ. „კომუნისტური აღზრდა“, 1940, № 7—8, გვ. 12—20.
Организация педагогического образования родителей. Журн. „Коммунистური აგრდა“, 1940, № 7—8, стр. 12—20.
34. პედაგოგია და ფსიქოლოგია. საქ. სსრ პედაგოგიურ მეცნიერებათა ინსტიტუტის I სამეცნიერო სესია (თეზისები), 1944, გვ. 26—27.



- Педагогика и психология. I научн. сессия Ин-та педагогич. наук Груз. ССР (тезисы), 1944, стр. 26—27.
35. 7 წლის ბავშვის სკოლისათვის მომწიფებულობის საკითხი. საქ. მეცნ. აკადემიის საზოგ. მეცნ. განყ. XXI სამეცნ. სესია (თეზისები), 1946, გვ. 5—6.
- К вопросу о готовности 7-летнего ребенка к школьному обучению, XXI научн. сессия Отд. Общ. Наук Акад. Наук Груз. ССР (тезисы), 1946, стр. 5—6.
36. სწავლა—სასკოლო ასაკის ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა. საქ. სსრ განათლების სამინისტროს პედაგოგიურ მეცნ. ინსტიტუტის შრომები, 1947, ტ. III, გვ. 15—26.
- Учение—основная форма поведения ребенка школьного возраста. Труды Ин-та педагогич. наук Мин-ства Просвещения Груз. ССР, 1947, т. III, стр. 15—26.
37. К проблеме начала школьного возраста (тезисы). Закавказское совещание по педагогическим наукам, 1947.
- სასკოლო ასაკის დასაწყისის პრობლემისათვის (თეზისები). ამიერ-კავკასიის თათბირი პედაგოგიურ მეცნიერებათა საკითხებზე, 1947.
38. სასკოლო ასაკის დასაწყისის პრობლემისათვის. ფსიქოლოგია (საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები), 1948, ტ. V, გვ. 57—70.
- К проблеме начала школьного возраста. Психология (Труды Ин-та психологии Академии Наук Груз. ССР), 1948, т. V, стр. 57—70.

III

გამოცემები და რედაქცია წინასიტყვაობითურთ
 Редактированные издания с предисловиями

- ისტორიული ბიბლიოთეკა: 1. მიულერი, ისლამი და არაბთა სახელმწიფო. ქუთაისი, 1914, 47 გვ.
 Историческая библиотека: 1. Мюллер, Ислам и государство арабов. Кутаиси, 1914, стр. 47.
- ისტორიული ბიბლიოთეკა: 2. მიულერი, მაჰმადი და მისი მოღვაწეობა. ქუთაისი, 1914, 56 გვ.
 Историческая библиотека: 2. Мюллер, Магомет и его деятельность. Кутаиси, 1914, 56 стр.

3. ფსიქოტექნიკის ძირითადი საკითხები. თარგმ. ლიზინსკიდან და სხვ., თბილისი, 1931, 112 გვ.
- Основные вопросы психотехники. Перев. с Лизинского и др., Тбилиси, 1931, 112 стр.
4. დასავლეთი ევროპის ფსიქოლოგიის თანამედროვე ზომდინარეობანი. თბილისი, 1935, 296 გვ.
- Современные течения в зап.-европ. психологии. Тбилиси, 1935, 296 стр.
5. ლანგე და მესერი. ფსიქოლოგია, თარგმ. თბილისი, 1936, 181 გვ.
- Ланге и Мессер. Психология, перев. Тбилиси, 1936, стр. 181.
6. საქართველოს საფსიქოლოგიო საზოგადოების შრომები: მასალები განწყობის ფსიქოლოგიისათვის, I. თბილისი, 1938, 199 გვ.
- Труды Психол. О-ва Грузии: Материалы к психологии установки, I, Тбилиси, 1938, 199 стр.
7. სტალინის სახელ. თბ. სახ. უნივერსიტეტის შრომები, ტ. 17: მასალები განწყობის ფსიქოლოგიისათვის, II. თბილისი, 1941, 219 გვ.
- Труды Тбил. Госуд. Университета им. Сталина, т. 17. Материалы к психологии установки, II. Тбилиси, 1941, 219 стр.
8. ფსიქოლოგია (საქ. სსრ მეცნ. აკად. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები), თბილისი, 1942, ტ. I, 190 გვ.
- Психология (Труды Института психологии Акад. Наук Груз. ССР), Тбилиси, 1942, т. I, 190 стр.
9. ფსიქოლოგია (საქ. სსრ მეცნ. აკად. ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები), თბილისი, 1943, ტ. II, 303 გვ.
- Психология (Труды Института психологии Акад. Наук Груз. ССР), Тбилиси, 1943, т. II, 303 стр.
10. რ. ნათაძე—ფსიქოლოგიის სახელმძღვანელო, თბილისი, 1945, VIII+224 გვ.
- Р. Натадзе—Учебник психологии, Тбилиси, 1945, VIII+224 стр.
11. ფსიქოლოგია, ტ. IV (საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები), 1947, 324 გვ.
- Психология т. IV (Труды Института психологии Акад. Наук Груз. ССР), 1947, 324 стр.



12. ფსიქოლოგია, ტ. V (საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები), 1948, 270 გვ.
Психология т. V (Труды Ин-та психологии Акад. Наук Груз. ССР), 1948, 270 стр.
13. რ. ნათაძე — ფსიქოლოგია (სახელმძღვანელო საშუალო სკოლებისათვის), თბილისი, 1948, 239 გვ. 1949, 236 გვ.
Р. Натадзе — Психология (учебник для средних школ), 1948, 239 стр. 1949, 236 стр.
14. ფსიქოლოგია, ტ. VII (საქ. სსრ მეცნ. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომები), 1950, 295 გვ.
Психология т. VII (Труды Ин-та психологии Акад. Наук Груз. ССР), 1950, 295 стр.
15. ა. ბოჭორიშვილი, შ. ჩხარტიშვილი. ფსიქოლოგია (პედაგოგიური ინსტიტუტებისათვის), 1950, 500 გვ.
А. Бочоришвили, Ш. Чхартишвили. Психология (для педагогических институтов), 1950, 500 стр.

სახელდების ფსიქოლოგიური საფუძვლები:

1. ბევრით კომპლექსთა მეტყველების გზით განვითარების პროცესში ორი უმთავრესი, საფუძველმდებელი ეტაპი უნდა აღინიშნოს: ერთი, როდესაც ბავშვთა კომპლექსი, ზოგადად მაინც, მნიშვნელობის მატარებელ კომპლექსად გამოდის, და მეორე, როდესაც იგი გარკვეული მნიშვნელობის ნიშნად, სიმბოლოდ, სახელად განიცდება. ორსავე შემთხვევაში ბავშვთა კომპლექსი უკვე სიტყვაა. მაგრამ, მაშინ როდესაც პირველს საფეხურზე იგი უკლებლივ აფექტისა და სურვილის სიტყვად გვევლინება (მაგ., დედა ბავშვისთვის გარკვეული არსის სახელწოდება კი არ არის, არამედ იგი მისი ამა თუ იმ სურვილის გამოხატულებაა, ისე როგორც სიტყვა სკამი ბავშვის ენაში გარკვეულ საგანს კი არ აღნიშნავს, არამედ გვამცნობს, რომ ბავშვს სკამზე დაჯდომა სწადია. შეად. K. Bühler. Die geistige Entwicklung des Kindes, 3. A., 1922, S. 222), მეორე საფეხურზე ინტელექტუალურ შინაარსს პოულობს და, ნაცვლად სუბიექტის მდგომარეობისა, ობიექტური, საგნობრივი შინაარსის აღმნიშვნელად იქცევა. თუ პირველ საფეხურზე მისთვის უმთავრესი სუბიექტის ემოციონალური მდგომარეობის გამოხატულების ფუნქცია იყო, ახლა სიტყვას და სახელების ფუნქცია ენიჭება (Bühler). თავისთავად იგულისხმება, რომ ენის ქმნალობის პროცესში გადამწყვეტ მომენტად სწორედ ამ ფუნქციის მოპოვების მომენტი უნდა იქნეს მიჩნეული, ის მომენტი, როდესაც ბავშვთა კომპლექსი სუბიექტის მდგომარეობის გამოხატულების ნაცვლად, დამოუკიდებელ ერთეულად იქცევა, რომელსაც გამოკვეთილი საგნების აღსანიშნავად მივმართავთ. ენის განვითარების ეს საფეხური ბავშვთა კომპლექსისა და აზრის საბოლოო შეხვედრის მომენტი და, ამდენად ნამდვილი ენის ისტორიის დასაბამ თარიღად არსებითად ეს მომენტი უნდა ჩაითვალოს.

2. თავისთავად იგულისხმება, თუ რაოდენ დიდი უნდა იყოს ის ინტერესი, რომელიც მეტყველების ამ საფუძველმდებელი მომენტის განჭვრეტას ესწრაფის. რა საფუძვლები იყო, რომ სიტყვა სახელად გადააქცია, რამ მიანიჭა მეტყველებას სახელდების



ფუნქცია? რა თქმა უნდა, ეს საკითხი ენის წარმოშობის ბნელთ მოცული პირობების გასაშუქებლად მიმართავს ჩვენს და, ამდენად, ენის ისტორიის პირველი ნაბიჯების საიდუმლოებათა განჭვრეტას გვაკისრებს. ეს საიდუმლოებანი ჩვენთვის დაფარულია, მაგრამ ის სფერო, სადაც ნათი ძიებაა საქირო, ჩვენთვის ამ თავითვე ცხადია.

Paul-ი სამართლიანად აღნიშნავს, რომ „მხოლოდ იმის ყოველმხრივი განხილვით, რაც ინდივიდუალური მეტყველების შემადგენელ ელემენტებში თავისთავად არ ჩანს, მაგრამ რაც მეტყველს წინ უტრიალებს და მსმენელს ესმის, მხოლოდ ამის განხილვის საშუალებითაა შესაძლო, მკვლევარი ენობრივი ფორმების წარმოშობისა და ცვალების შემეცნებას სწვდეს“ (Prinzipien der Sprachgeschichte, 5 A., 1920, S. 36.). ცხადია, საკითხი ენის განვითარების ფსიქოლოგიურ მხარეს ეხება; და თუ Paul-ი ამ შემთხვევაში მართალია, კიდევ უფრო მართალი უნდა იყოს ის აზრი, რომლის მიხედვითაც სიტყვის სახელად შექმნის საფუძვლები, უწინარეს ყოვლისა, ადამიანის სულიერი ცხოვრების ფარგლებშია მოქცეული.

3. მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ რით უნდა აიხსნას ის გარემოება, რომ ჩვენი პრობლემის მიმართ ფსიქოლოგიას ჯერ კიდევ ვერაფერი საგულისხმო ვერ უთქვამს?

Wundt-ი თავის ფუნდამენტალურ თხზულებაში (Völkerpsychologie, B. L.) ენის წარმოშობის ფსიქოლოგიური საფუძვლების შესახებ საკმაოდ დიდხანს ლაპარაკობს, მაგრამ, მაგალ., Paul-ზე უფრო დამარწმუნებელი და ნაყოფიერი არც მისი მსჯელობაა. ეს, უეჭველია, იმიტომ უნდა აიხსნას, რომ მარტო გენეტური და შედარებითი მეთოდით ფსიქოლოგიური პრობლემების კვლევა ზედმიწევნით შედეგებს პრინციპიალურად ვერას დროს ვერ მოგვცემს. ამ მხრივ, რა თქმა უნდა, ექსპერიმენტი გაცილებით უფრო ფართო პერსპექტივებს გადაშლიდა ჩვენ წინაშე.

Wundt-ი პრინციპიალური მოწინააღმდეგე იყო რთული ფსიქიური პროცესების ექსპერიმენტალურად კვლევის შესაძლებლობის აზრისა. მაგრამ ჩვენი მეცნიერება Wundt-ის რჩევას ვერ გაჰყვა და რთული სულიერი პროცესების ექსპერიმენტალურის გზით კვლევა დღეს ჩვეულებრივ საქმედ გარდაიქცა. მაგრამ ეს მხოლოდ, ასე ვთქვათ, დღეს, და ამიტომ გასაგებია, რომ ფსიქოლოგიას ჯერ კიდევ არა აქვს ნათქვამი კერძოდ ენის ფსიქოლოგიური საფუძვლების შესახებ მცირე ნაწილიც კი იმისა, რისი თქმაც მას ევალება.

4. მაგრამ არის კი სახელდების ფსიქოლოგიური საფუძვლების ექსპერიმენტალურად კვლევა-ძიება შესაძლებელი? რამდენადაც



საკითხი განვითარებული ენის ნიადაგზე წარმოებული სახელდების საფუძვლებს ეხება, შეიძლება კითხვა ნაკლებ სადაოდ ჩაითვალოს ხოლო როდესაც პრობლემა უფრო შორს მიდის, და ენის სახელდების ფუნქციის პირველად საფუძველთა შესახებ ისმის საკითხი, მაშინ მდგომარეობა არსებითად იცვლება, და ექსპერიმენტის ნაყოფიერება ამ შემთხვევაში გაცილებით უფრო შორს მწვდომ ეჭვს ჰბადებს.

მთავარი სიძნელე მასში უნდა ვეძიოთ, რომ ასეთი ექსპერიმენტისათვის თითქოს შესაფერი ცდისპირიცი კი არ არსებობს, ვინაიდან Paul-ის თქმით, „პირველად შემოქმედების (Urschöpfung) არსი იმაში მდგომარეობს, რომ... ესა თუ ის ბგერათა ჯგუფი შეუფარდდება ამა თუ იმ წარმოდგენათა ჯგუფს, რომელიც შემდეგ მის მნიშვნელობად იქცევა, მაგრამ ეს შეფარდება უთუოდ ისე ხდება, რომ ვერც ერთმა წარმოდგენათა ჯგუფმა, რომელიც უკვე დაკავშირებულია ბგერათა განსაზღვრულ ჯგუფთან, ვერ უნდა შესძლოს რაიმე შუამავლობის გაწევა“ (Prinzipien...S. 176). მაგრამ თანამედროვე ადამიანი ხომ განვითარებული ენის ატმოსფეროში იბრუნებს სულა, და როგორ შეიძლება, რომ მან ისე მოახდინოს ბგერათა კომპლექსისა და განსაზღვრული წარმოდგენის ურთიერთთან დაკავშირება, რომ უკვე სახელდებულის რაიმე წარმოდგენის შუალობას არ მიმართოს?

ეა, უეჭველია, დიდი სიძნელეა. მაგრამ, მეორეს მხრივ, როგორ შეიძლება იმის უარყოფა, რომ თანამედროვე კულტურულ ენებშიც წარმოებს ახალი ენობრივი მასალის შემოქმედება, რომ ასეთი შემოქმედება არასდროს არ შეწყვეტილა და, ალბათ, არც ოდესამე შეწყდება? ამავე დროს, როგორ უნდა ვიფიქროთ, რომ პირველყოფილი ადამიანის ცნობიერებაში არსებული სულიერი ძალები, რომლებიც ენის შემოქმედებას ედო საფუძვლად, ენის წარმოშობასთან ერთად მოიპო და თანამედროვე კულტურული ადამიანია ენობრივი შემოქმედება პრინციპიალურად განსხვავებულ პროცესებს შეიცავს? ამგვარი შეხედულებანი გადაჭრით უნდა იქმნენ უკუგდებულნი. თანამედროვე ადამიანია ხორციელსა და სულიერ ბუნებაშიაც უნდა მდებარეობდნენ ყველა ია პირობანი, რომელნიც პირველადი ენის შემოქმედებისათვის იყვნენ საჭირონი. ყველაფერს ამა თვით Paul-ი ლაპარაკობს, და ამდენად, შეიძლება საკითხი აღნიშნული უმთავრესი სიძნელის შესახებ მოხსნილად ჩავთვალოთ. უეჭველია, ცდისპირად შესაძლებელია თანამედროვე ადამიანიც გაემოდგეს. მაშინ სიძნელე თვით ექსპერიმენტის დაყენების სახით უნდა განესაზღვროთ.

თანამედროვე ადამიანსაც ხშირად უხდება სახელდების საკითხის გადაწყვეტა: მეცნიერება ახალს, უცნობსა და ამიტომ არსე-

ბულ ენაში ჯერ კიდევ აღუნიშნულ მოვლენებს, საგნებსა და ცნებებს წააწყდება ხოლმე. დგება საკითხი მათი სახელდების შესახებ: თვით საგანი, რომელიც უნდა სახელდებულ იქნეს, ხშირად ცნობილი საგანთა წრეში ვერ თავსდება: იგი არსებითად ახალია ადამიანისათვის, და მაშასადამე მავნებელიც იქნებოდა მისი ისეთის რისთვისმე დამსგავსება, რისგანაც იგი ძირითადად უნდა იქნეს განსხვავებული. მაშასადამე, სახელიც ისეთი უნდა იქნეს გამოჩახული, რომ მან რაც შეიძლება ნაკლები ასოციაციები აღძრას ნაცნობ საგანთა მიმართ და, ამგვარად, შეუფერებელისა და მისი ნათელი აზროვნებისა და წარმოდგენის შემრევი ასიმილაციის განხორციელება ვერ შესძლოს. უნდა ვიფიქროთ, რომ თუ კი თანამედროვე ადამიანი საზოგადოდ ოდესმე მიმართავს იმ ფსიქოლოგიურ საფუძვლებს, რომელსაც პირველყოფილი ენა ემყარებოდა, უეჭველია, ყველაზე უფრო ადრე სწორედ ამ შემთხვევაში იქნება იგი იმუღებული ასე მოიქცეს.

ჩვენი ცდაც სწორედ ასეთ შემთხვევებს ემყარება, და ამის მიხედვით, სათანადო პირობათა დაცვით, არჩეულ იქნა როგორც სახელდების საგანი, ისე სიტყვიერი მასალაც. ერთიცა და მეორეც შეძლებისდაგვარად სათანადო ასოციაციების გარეშე უნდა მდგარიყო. მართალია, ამ პირობის საეხებით დაცვა შეუძლებელია: სრულიად ინდიფერენტული მასალა ადამიანისათვის, და ისიც თანამედროვესათვის, არ არსებობს; მაგრამ თვით ენის წარმოშობასაც უსწრებს ხომ, წინ, როგორც საერთოდ ცნობიერების განვითარების წინაისტორია, ისე მეტყველებისაც. სანამ პირველყოფილი ადამიანი სიტყვის სახელდების ფუნქციას შეიმუშავებდა, იგი უკვე იცნობდა ბგერათა კომპლექსებსა და ძესტების ენას, ვითარცა აფექტთა და სურვილთა სიტყვებს (2). მისი განსხვავება თანამედროვე ადამიანთან შედარებით, რომელიც აღნიშნულ პირობაშია ჩაყენებული, პრინციპიალურისა და არსებითი ბუნებისად შეუძლებელია ჩაითვალოს. ამიტომ თანამედროვე ადამიანის სახელდების ფსიქოლოგიის გათვალისწინება, გარდა იმისა, რომ ეს თავისთავადაა საინტერესო, უთუოდ მოგვცემს ხელთ ზოგ ისეთ დებულებათ, რომელთაგანაც დასკვნა პირველადი ენობრივი შემოქმედების შესახებაც შეიძლება მოხერხდეს. ჩვენი ცდებიც თანამედროვე ადამიანს ეხება; და თუ აღმოჩნდა, რომ სახელდების საფუძვლად მისი ზოგი რამ ისეთიც გამოდის, რაც თვით მეტყველების ფაქტს, ვითარცა თავის წინამძღვარს (предшлылка), არ ემყარება,

შეშინ ცხადი შეიქნება, რომ დასკვნებს პირველადი ენობრივი შემოკმედების მიმართულებით საიმედო გზა უნდა გაეხსნას.

5. მოკლედ, ჩვენი ცდები შემდეგნაირად მოეწყო. დამზადებულ იქნა ექვსი სხვადასხვა სახის ნახაზი; თითოეული მათგანი ისე იყო შედგენილი, რომ შეძლებისდაგვარად არც ერთი ნაცნობი საგნის წარმოდგენა არ უნდა გამოეწვია ასოციატურად. დამზადებული იყო აგრეთვე ექვსი ცალკე ფურცელი, რომლებზეც უაზრო სამმარცვლოვანი სიტყვები იყო ჩამოწერილი (თითოზე—რვა) მაგალ.; იზაყუჯ, უბერიფ, ლაყოზუ და სხვ. ცდა წარმოებდა ამგვარად: ცდისპირს ეძლეოდა 5 წამით თითოეული ნახაზი; იგი უნდა ჩაჰკვირებოდა მას და შეძლებისდაგვარად ნათლად აღექვა. მას წინასწარ ეძლეოდა განმარტება, რომ თითოეული ეს ნახაზი მაგაიური ნიშანი იყო და თითოეულ ნათგანს თავისი სახელი ჰქონდა*, რომელიც მას უაზრო სამმარცვლოვანი კომპლექსებიდან უნდა ამოერჩია; ცდისპირს უნდა გადაეკითხა ის ფურცელი, რომელიც მას თითოეული ნახაზის ექსპოზიციის შემდეგ ეძლეოდა, და შესაფერისი კომპლექსი ამოერჩია. დრო აქაც ე. წ. წამის საათით იზომებოდა. სახელის ამორჩევის შემდეგ თითოეული ცდისპირი იძლეოდა ანგარიშს თავის განცდათა შესახებ, რომლის დაწვრილებითი ოქმიც იქვე დგებოდა. ცდაში მონაწილეობა მიიღო ათმა პირმა, ხნოვანობით 19 წლიდან 37 წლამდე.

I. მასალის მმალიტატური ანალიზი

ჩვენი მასალა ოთხი განსხვავებული თვალსაზრისით ან უკეთ ოთხი განსხვავებული მხრით შესწავლის შესაძლებლობას იძლევა: ერთის მხრივ, რა პროცესები აღიძვრის ადამიანის ცნობიერებაში, როდესაც იგი სახელსადებ ობიექტს აღიქვამს? როგორ აღიბეჭდება ეს უკანასკნელი მის ცნობიერებაში, როდესაც აღქმა სახელდების ინტენციის ხელმძღვანელობით იგება? მეორე საკითხი თვით სიტყვიერის, ან უკეთ, ბგერითი მასალის აღქმისა და შეთვისების თავისებურებას ეხება, რამდენადაც ეს უკანასკნელი სახელდების ინტენციით აღბეჭდილს ცნობიერებაში ისახება. ნაგრამ განსაკუთრებითი ინტერესი ორს დანარჩენ საკითხს ეკუთვნის: როგორ და რა საფუძველზე ხერხდება ბგერითი კომპლექსის გადაქცევა აღქმუ-

* შეად. S. Fischer, Ueber d. Entstehen u. Verstehen d. Namen. Arch. f. d. gesamte Psychologie B XL. II. S. 339 f. რამდენადაც ვიცი, ერთადერთი ექსპერიმენტული ნაშრომი, რომელიც ანალიტიკურ საკითხს ეხება, მაგრამ რომლის შეთოდიც არსებითად უნდა შეიცვალოს.

ლი ობიექტის სახელად და, დასასრულ, რომელია ამ საფუძველთა შორის პირველადი და რომელია ნაწარმოები და მეორადი.

А. სახელსადმი ობიექტის აღქმა

1. საექსპოზიციო მასალის აღქმის (восприятие) დროს ცდის-პირის ცნობიერების წინაშე ასეთი ამოცანა დგას: მან უნდა აღიქვას მიწოდებული ობიექტი და შემდეგ მას სათანადო სახელი გამოუნახოს. მაგრამ მეტყველი ადამიანისთვის სიტყვა უთუოდ რაიმე მნიშვნელობა ატოვებს, ხოლო აღქმული ობიექტი, ნახატი, არაფერს არ გამოსახავს, და სწორედ ეს უარყოფა მნიშვნელობისა სიტყვის მნიშვნელობად არის მოცემული. სრულიად ბუნებრივია, რომ ცდისპირთა ცნობიერება ასეთი მდგომარეობიდან გამოსავლელად მარტივ გზას მიმართავს: იმ შეგრძნებათა კომპლექსში, რომელსაც მან მიწოდებული მასალა, ამ შემთხვევაში ნახატი აღუძრავს, იგი რაიმე მნიშვნელობა ამოკითხვას ცდილობს. ეს მნიშვნელობაა, რომ შეგრძნებათა ქაოსს, რომელიც, რა თქმა უნდა, მოყვანილობის აღქმასთანაა ერთად მოცემული, მთლიანობას აძლევს და ნამდვილ აღქმად აქცევს. ამიტომ ხდება, რომ ყველა ჩვენი ცდისპირი, ნახაზის ექსპოზიციის დროს, მისთვის რაიმე მნიშვნელობის მიცემას ლაშობს, მის რაიმე საგნისადმი მიმსგავსებას ცდილობს.

სანიმუშოდ შეიძლება ორიოდ ამონაწერი დავასახელოთ ჩვენი ოქმებიდან:

ა. შ. IV. ნახაზის დანახვისას იგი სრულიად უშინაარსოდ მომჩვენა. ვიგრძენი სურვილი მისთვის რაიმე შინაარსის მიცემისა, და ბოლოს რომ ტალღისებური ხაზები იყო. ცეცხლის ენებად წარმოვიდგინე.

ფ. ხ. III. ჯერ არაფერი მომაგონდა. მიხდოდა კი რისთვისმე დამემსგავსებია. ბოლოს ესეც შევსძელ.

ცდათა სერიის დასრულების შემდგომ თავისს საერთო შთაბეჭდილებას ცდისპირები საექსპოზიციო მასალის აღქმის პროცესის მიმართ ზოგადად ასე ახასიათებენ:

ს. ბ. ნაკვთების დანახვისას ყოველთვის მის რაიმე ნაცნობი საგნისადმი დამსგავსებას ვცდილობდი.

ეს მათი ტენდენცია იმდენად ძლიერი იყო, რომ ზოგიერთი მათგანი ორიოდ ექსპოზიციის შემდგომ უკვე წინასწარ იმუშავებდნენ გეგმას, ნახაზში რაიმე მარტივი, გასაგები მნიშვნელობის მატარებელი ელემენტი აღმოეჩინათ. ერთ-ერთი ცდისპირი შიშობს კიდევ, ასეთმა წინასწარმა გეგმამ ცდების შედეგთა ღირებულებაზე ცუდი ვაჟლენა არ მოახდინოს და თვითონ მაფრთხილებს:

ფ. ხ. IV. ეხლა უკვე წინასწარგარკვეული გეგმა, გარკვეული დონაზე მინაცია მაქვს. გთხოვთ ამას ყურადღება მიაქციოთ და მიბრუნდეთ ხომ არა აქვს ამ გარემოებას თქვენთვის რაიმე მნიშვნელობა.



2. აქ ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი ისმის: რა მიმართავს ცდისპირის ცნობიერებას მისთვის უაზროსა და ყოველგვარ მნიშვნელობას მოკლებულ ნახაზში აზრისა და მნიშვნელობის საძიებლად? სახელდების ინტენცია, თუ თვით ალქმის ბუნებაა ისეთი, რომ იგი მხოლოდ მას შემდეგ იქცევა ალქმად, რაც მიღებულ შემტნებათა რაიმე მნიშვნელობის საფუძველზე გაერთიანება ხერხდება? K. Bühler-ის აზრით გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ამ უკანასკნელ გარემოებას უნდა ჰქონდეს: „Die Wasbestimmtheiten in den Akten des unmittelbaren Wissens um etwas sind Platzbestimmtheiten innerhalb einer bewussten Ordnung (Ueber Gedanken. Arch. f. d. gesamte Psychol. B. IX. S. 357). ჩვენი ცდების მიხედვით ამ შეხედულების სასარგებლოდ ვერაფერს ვიტყვით. პირველი შეხედვით, მართალია, შთაბეჭდილება ისეთი იქმნება, თითქოს ცდისპირი ახლის, უცნობი მასალის ექსპოზიციის დროს მის შესათვისებლად ამ მასალის ნაცნობთან შედარებასა და მისგან განახევებას ესწრაფოდეს. მაგრამ ცხადია, ეს მხოლოდ მას შემდეგ ხდება, რაც მან საექსპოზიციო მასალის მარტო შემჩნევა და შეთვისება კი არა, მასში რაიმე აზრისა და მნიშვნელობის ამოკითხვა უკვე წინასწარ გადაწყვიტა. ამ შემთხვევაში მიღებული მასალის ნაცნობ სისტემაში მოთავსების ძიებისა და თვით მასალის შემჩნევის მომენტს შუა მესამე, სახელდობრ, მნიშვნელობა მომენტი მოთავსებული და, უიქველია, ეს მნიშვნელობის ამოკითხვის ტენდენციაა, რომ ცდისპირს ალქმულ მასალას ნაცნობთან ადარებინება, ანსხვავებინებს და ამგვარად თავისი გამოცდილების რიგში მისთვის შესაფერის ადგილს აიებინებს. ჩვენ მრავალი მასალა მოგვეპოვება, რომელიც სწორედ ამ უკანასკნელ გარემოებას ადასტურებს, ხოლო Bühler-ის აზრს და მასთან ერთად განსაკუთრებით S. Fischer-ისააც საფუძველს აცლის.

მართლაცდა, ვთქვათ, რომ ცდისპირმა ვერ შესძლო მიწოდებულ მასალაში რაიმე აზრისა და მნიშვნელობის ჩაქსოვა, მან ვერ მოახერხა ნაცნობ წესრიგში მისი Platzbestimmtheit-ის აღმოჩენა, ვერაფერს შეადარა და ვერაფერისგან განახსვავა. გამოდის, რომ ამ შემთხვევაში მან ვეღარ უნდა მოახერხოს მიწოდებული მასალის შეთვისება, მისი ნათლად წარმოდგენა და ცხოველი რეპროდუქცია. მაგრამ ჩვენ გვაქვს მრავალი შემთხვევა, როდესაც ცდისპირი სა-

ექსპოზიციო მასალას ვერაფერს უკავშირებს, და ამის მიუხედავად ამ მასალის ნათლად და მკაფიოდ წარმოდგენის უზრუნველყოფის მიზნით კიდევ შესწევს. სანიმუშოდ შეიძლება ერთ-ერთი ცდისპირის ჩვენება აღნიშნოთ:

ბ. წ. II. სრულიად არაფრისათვის არ მიმისჯავსება, თუმცა სურვილი კი დიდი მქონდა. ამის მიუხედავად ნახატი ეხლაც ნათლად მაქვს წარმოდგენილი.

სამაგიეროდ, ჩვენი ცდებიდან ცხადად ირკვევა, რომ, როგორც უკვე იყო აღნიშნული, სახელდების ინტენციია უმთავრესი, რაც ჩვენს ცნობიერებას ახალი საგნის აღქმის დროს მისს აწრს, მნიშვნელობას აძებნიებს და მას ნაცნობ განცდათა შორის ათავსებინებს.

ფ. ხ. რაკი ნახატების მიმსჯავსება რისამე ცნობილისადმი მიმძიმს, ამიტომ წინასწარ გადაწყვეტილი მქონდა, ნახატის რომელიმე ელემენტი რომელიმე ასოსთვის შემედარებინა და შემდეგ ის სახელწოდება ამერჩია მისთვის, რომელშიაც ეს ასო შემხვდებოდა.

ამგვარად ცხადად ირკვევა, რომ სახელსადებს აღქმის ობიექტში, რომელიც თავისთავად ასოციატურად ინდიფერენტულ მასალას წარმოადგენს, სახელდების ინტენციის გამო ცდისპირი რაიმე მნიშვნელობის ამოკითხვას ცდილობს. მაგრამ ახერხებს იგი ამას თუ ვერა. და როდესაც ახერხებს, როგორია ეს მნიშვნელობა, და ობიექტის რა მხარეებს უკავშირებს იგი მას? შევეხოთ ჯერ ამ უკანასკნელ საკითხს.

3. ცდისპირთა ჩვენების ოქმების ყურადღებითი ანალიზი შემდეგ შედეგებს იძლევა: ცდისპირი ობიექტის მნიშვნელობის აღმოსაჩენად ორს შესაძლო გზას მიმართავს: იგი ამ მიზნისათვის ან საექსპოზიციო მასალის მთლიანი მოყვანილობით სარგებლობს, ანდა, კიდევ უფრო ხშირად (ალბად მიტომ რომ ეს უფრო ადვილია) მისი ერთ-ერთი ნაწილით. სანიმუშოდ საქმარისი იქნება, თუ თითოეული გზისთვის თითო მაგალითს დავასახელებთ:

ა. შ. III. პირველი შეხედვით სურათი სრულიად უშინაარსოდ მჩვენება. შევეცადე უთუოდ რაიმე საგანთან დამკავშირებია და ერთბაშად ცნობიერებაში მუხარადის წარმოდგენა გაჩნდა, რომელიც ნაჩვენებ ნაკვთის მოყვანილობას შეეფერებოდა.

ა. შ. II. სურათის დანახვამ ვერაერთი ასოციატია ვერ აღძრა. მინდოდა კი უთუოდ რისთვისმე დამკავშირებია, რათა ეს სიტყვების არჩევის დროს გამომეყენებია. მაგრამ მთლიანად ვერაფერს დავუახლოვე

და ამიტომ განზრახ სრულიად შეგნებულად, ნაწილზე გადავიდით, რათა ამათი საშუალებით მაინც მომეჩერებოდა რაიმე ასოციაციული წესება. ერთმა ნაწილმა კლდის ქანი მომაგონა.



მაგრამ როგორია თვით სააპერცეფციო მასალა (თუ რომ ამ სახელწოდების ქვეშ ცნობიერებაში აღძრულს, მიმსგავსებულ წარმოდგენებს ან, ერთი სიტყვით, მნიშვნელობას ვიგულისხმებთ), რომელსაც ცდისპირი საექსპოზიციო ნახაზთა ან ნაწილის, და ან მთლიანის საშუალებით იწვევს თავის ცნობიერებაში? ჩვენი მასალის მიხედვით, ორს გარკვეულს ზოგად ტიპთან გვაქვს საქმე: ერთისთვის სააპერცეფციო მასალად რომლისაზე გარკვეულის ერთეული საგნის, რომლისაზე სადმე და ოდესმე ნახული ნახატის ანდა, დასასრულ, გარკვეული ასოს წარმოდგენა გამოდის. მეორის ცნობიერებაში კი საექსპოზიციო მასალაში ამოკითხული წარმოდგენის ობიექტი, როგორიც უნდა იყოს იგი, ერთბაშად მთლიანსა და რთულ ფანტასტურ სურათს აღძრავს და აქ, ამ სურათში ან მის ფონზე იგი ან ნათლად რჩება და ან სრულიად იჩრდილება.

საინტერესოა, რომ ამ ორ ტიპს შორის სხვა მხრივაც არსებობს განსხვავება: მაშინ როდესაც პირველი ტიპის წარმომადგენელთა გრძნობის სიციფე და გულგრილობა ახასიათებთ—მათთვის სააპერცეფციო მასალა ემოციონალურად ინდიფერენტული და სრულიად უტყვია, მეორე ტიპის წარმომადგენელთა ფანტასტური ან, ყოველ შემთხვევაში, პროდუქტულად წარმოსახული სურათების რიგი ყოველთვის არა, მაგრამ ჩვეულებრივ მაინც ცხოველი ემოციონალური ტონითაა აღბეჭდილი და ამას გარდა, თუ პირველი ტიპის წარმომადგენელთა ცნობიერება ინსტრუქციის დეტერმინაციას იშვიათად ემორჩილება საექსპოზიციო მასალის გააზრებისა და გამნიშვნელობიანობის პროცესში, მეორე ტიპის ცნობიერება უმეტეს ნაწილად ინსტრუქციით განსაზღვრულ გზას მიჰყვება და მისი წარმოსახვის სურათები ინსტრუქციის შესაფერს ფონზე იშლება. ამ ორი ძირითადი განსხვავებულობის სანიმუშოდ აღვნიშნავ ცდისპირთა შემდეგ მოწმობათ:

ბ. ჩ. II. სურათი რომ დაეინახე პეპელა მომაგონდა. კ. მ. III. სურათის გაცნობის დროს ერთგვარი საერთო შთაბეჭდილება მივიღე, რომლის მიხედვითაც დაუმთავრებელი რუსული селера წარმომიდგა.

ბ. ჩ. VI. სურათი, რომელიც უაზროდ მომეჩვენა, დაუკავშირდა მალე თავისი მოხაზულობით ერთ ნახატს, რომელიც Завлов-ის ფიზიოლოგიაში შენახულია და რომელსაც ასეთი წარწერა აქვს: боковыя цепи Эрлика,



კ. მ. IV. სურათი მალე დავამსგავსე ომეგას.

შ. უ. II. სურათს ყოველთვის რასმე ვამსგავსებდი და აქვე მითხრობდა ჩემს ცნობიერებაში. ეს ნაჩვენები სურათის მთელმა სახემ წარმოშვა, თუმცა ეხლა კი ვხედავ, რომ იგი უფრო ლან-ს ჰგავდა, ვიდრე ლას-ს, და მიკვირს, რატომ ლასის წარმოდგენამ სძლია ლანსას.

მეორე ჯგუფის წარმომადგენელთა ფსიქიური პროცესების დასახასიათებლად შემდეგი დაკვირვებანი უნდა ჩაითვალოს ტიპიურად:

ა) უღეტერმინაციოდ

ა. შ. III. სურათი ჯერ სრულიად უშინაარსოდ მომეჩვენა. მაგრამ მას შემდეგ რაც იგი მუზარადს დაუკავშირე, ჩემს ცნობიერებაში ძველი დრამის ომები, მეომრები, მათი ჩაცმულობა და ბრძოლის სურათები აიშალა. თითქოს მესმის კიდევ ბრძოლის ყივინა და ცალკე სიტყვები, რომელსაც წამოიყვებოდნენ ხოლმე ჩვეულბრძოვ ასეთ შემთხვევაში.

ბ) დეტერმინაციით

მ. ხ. II. სურათმა გაბმული მავთულის წარმოდგენა აღძრა და ჯამბაზის სულა მასზე. ავთანდილის სიტყვები მომაგონდა. ჯამბაზობას ვიყავ ნაჩვევო და ყველაფერი ეს ინდოეთის ატმოსფეროში, მისი მაგიით.

ან კიდევ:

მ. ხ. V. არ მინდოდა, მაგრამ კვლავ ინდოეთში ვარ. ვხედავ ინდოელს გველით ზელში. იგი მას ილლიიდან გამოჰყავს... მკვლავზე ვხვდები. ყველაფერი ეს ერთგვარი თავისებური უსიამოვნების, ასე ვთქვათ, შეუწყნარებლობის, შეუღვრებლობის გრძნობას იწვევს.

მაგრამ საექსპოზიციო მასალის აღქმა მარტო ამ ერთის, თუმცა კი მთავარის გზით როდი მიმდინარეობს. არის ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ცდისპირი ინტენსიური ძიების მიუხედავად მაინც ვერ ახერხებს აღქმულის ობიექტურ ნაცნობ შინაარსთან დაკავშირებას. მაშინ მიწოდებული ნაკვთის მნიშვნელობა ობიექტური შინაარსის გარეშე რჩება: არ ჩნდება არც ერთი წარმოდგენა, რომელთანაც მისი დაკავშირება ხერხდებოდეს. ამის მიუხედავად სახელდების ინტენცია, რომელიც, მაშასადამე, მნიშვნელობის თვალსაჩინო შინაარსის გაზომვას ვერ ასწრებს, სხვაგვარი მნიშვნელობის ძიებაზე მაინც არ იღებს ხელს. ასეთ შემთხვე-

ვებში ცდისპირს ოთხი საყურადღებო და საინტერესო გზა რჩება ხელთ:

ა. ან ქვერტილი ნაკეთის ანალიზქმნა და მის ელემენტურ ნაწილებს მართების აზრი:

ს. ბ. IV. ვერ შევსძულ რისთვისმე დამეკავშირებია. სამაგიეროდ მა-
ლე შევნიშნე, რომ ნაკეთი ორი ცალკე ნაწილისაგან შესდგებოდა, და
სიტყვების არჩევის დროს ნაკეთის აგებულობის ამ აზრით ვხელმძღვა-
ნელობდი.

ბ. ანდა ცდისპირის ცნობიერებაში ნაკეთის მნიშვნელობა
მართო იმ აზრით განისაზღვრება, რომ იგი რაღაც მაგიური ბუ-
ნების ნიშანია:

ფ. ხ. V. კუთხეს მივაქციე ყურადღება და შევეცადე მისი დაზმარე-
ბით რაიმე გარკვეული წარმოდგენა გამომეწვია ცნობიერებაში, მაგრამ
ვერაფერს ვაგებდი. სამაგიეროდ მთელი ნახაზის მოყვანილობამ მკაფიო
აზრი აღმიძრა: ეს ნახაზი მართლაც კარგად გამოადგება რაიმე მაგიურ
ნიშნად-მეთქი... და სიტყვების არჩევის დროს ამ აზრით ვხელმძღვა-
ნელობდი...

გ. კიდევ უფრო ხშირია ისეთი შემთხვევები, როდესაც ცდის-
პირის ცნობიერებაში აღქმული ნაკეთის მნიშვნელობის წარმომად-
გენლად ერთგვარი ემოციონალური განწყობილება რჩება.

ბ. წ. IV. სურათი არაფრისათვის არ მიმიხმავსებია. დარჩა მხოლოდ
გარკვეული სიამოვნების გრძნობა, რომელიც მისმა ხალისიანმა ფორ-
მამ გამოიწვია.

ბ. წ. V. მიმსგავსებას ადვილი არ ჰქონია. დარჩა შთაბეჭდილება
ცივი ფიგურისა, რომელსაც ცოტაოდენი სიამოვნების ტონი მაინც
გადაჰკრავს...

✓ დ. გვხვდება კიდევ უფრო საინტერესო შემთხვევები: ცდის-
პირს არც რაიმე თვალსაჩინო წარმოდგენა უჩნდება ცნობიერება-
ში, რომელთანაც აღქმული ნაკეთის დაკავშირება ხერხდებოდეს,
არც აზრი მის შესახებ, და არც გარკვეული ემოციონალური გან-
წყობილება. სამაგიეროდ ჩნდება ერთგვარი, გაურკვეველი, უსახო
საერთო კვალი, რომელსაც ცდისპირები „ზოგადი შთაბეჭდილე-
ბის“ სახელით ახასიათებენ და რომლითაც იგინი სახელწოდების
არჩევის დროს ხელმძღვანელობენ. ამ საერთო შთაბეჭდილების და-
ხასიათება, რომელიც მაშასადამე აღქმული ნაკეთის მნიშვნელო-
ბის როლს ასრულებს, ცნობიერების მასალის ტერმინებით ვერ
ხერხდება. ეს ასეც უნდა იყოს, ვინაიდან იგი არსებითად თვით
ცნობიერების გარკვეული შინაარსის ცვალებასთან როდია დაკავ-

შირბული. იგი, თუ შეიძლება ასე ითქვას, თითქოს მის გარე არსებობს, რაღაც მესამე, უცნობს მიუწვდომელ სფეროში, ^{არააქვე} ~~არააქვე~~ გარე ზეგავლენათ გარკვეულის რეაქციით უპასუხებს*. ასეთი შემთხვევების სანიმუშო მაგალითს შემდეგი ჩვენება იძლევა:

ბ. წ. II. სურათი არაფრისათვის არ მიმიმსგავსებია, სრულიად არაფრისათვის. მქონდა მხოლოდ რაღაც საერთო, გაურკვეველი შთაბეჭდილება და სურათის სახელდების დროს ისეთი სიტყვა ავირჩიე, რომელიც რატომღაც შესაფერისად მომეჩვენა. არ ვიცი კი რატომ, ხოლო სწორედ ეს სიტყვა რომ არის შესაფერისი და არა სხვა რომელიმე, ეს სრულიად ცხადია ჩემთვის.

ასეთია ის პროცესები, რომელიც საექსპოზიციო სახელსაღებში მასალის აღქმას განსაზღვრავს. მაგრამ რა ხდება ადამიანის ცნობიერებაში, როდესაც იგი სახელად ნაგულისხმევ ბგერათა კომპლექსს ისმენს ანდა, ჩვენი ცდების მიხედვით, სკვრეტს, — გერათა კომპლექსს, რომელიც მისთვის სახელდების ფუნქციის სიტყვად უნდა გარდაიქცეს?

ბ. ბგერათა კომპლექსის აღება

1. ვინაიდან ცდისპირმა ყოველთვის იცის, რომ მიწოდებულ სიტყვიერ მასალაში მას უკვე წინასწარნახული ობიექტის შესაფერისი სახელის ამორჩევა მოუხდება, და მეორეს მხრივ, იგი სწორედ სახელდების ინტენციით ეძიებდა საექსპოზიციო ობიექტის „მნიშვნელობას“, სრულიად ცხადია, რომ მან ბგერათა კომპლექსები სწორედ ამ წინასწარ მონახული მნიშვნელობის დეტერმინაციით უნდა აღიქვას. მაშასადამე, მისი ცნობიერების წინაშე ამ შემთხვევაში სრულიად გარკვეული ამოცანა დგას, არა საზოგადოდ ამა თუ იმ მნიშვნელობის, არამედ სრულიად განსაზღვრულის, უკვე საექსპოზიციო მასალაში მოპოებული მნიშვნელობის მიწოდებულ სიტყვებში ამოკითხვა. და ჩვენ ვხედავთ მართლაც, რომ ყოველი ცდისპირი, რომელსაც კი რაიმე თვალსაჩინო წარმოდგენასთან თუ აზრთან ნოუხერხებია სახელდების ობიექტის დაკავშირება, სიტყვების აღქმის განცდას შემდეგნაირად გვიხასიათებს:

* შეად. კრებ. „ჩვენი მეცნიერება“ № 1. ტფ. 1923 წ. დ. უზნაძე, Impersonalia, გვ. 7.



ს. ბ. I. სურათის დაკვირვების დროს მისი დასაჯდომისადმი მისგანაცხება მოხდა, ხოლო როდესაც სიტყვებში არჩევანს ვახდენდით, ჩოხე შეგჩერდი. ამ შემთხვევაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა ღებოდა ცვალებას ჰქონდა. რომელიც დაჯდომა ხმის პრეფიქსს ჰგავს.

ს. ბ. II. სურათი ჯობს დავამსგავსე, რომელზეც ბაწარია მიმარებულა. ამ წარმოდგენამ სიტყვების არჩევანის დროს ჩემი გულისხური ქეტით შეაჩერა: ქეტითი სიტყვა ქეტითს ერთ-ერთ ბრუნებად მომჩვენა—ბაწარი ქეტით—ვიფიქრე მე: ამაზე უკეთესი სიტყვანაწევრები სურათისათვის ძნელი საპოვნელია-მეთქი.

ფ. ხ. IV. სურათი ბოლოსდაბოლოს ტრეფის ტუზს დავამსგავსე. სიტყვებში ტეკატე შეგჩერდი, ვინაიდან ამ სიტყვის მეორე ნაწილის გამოყოფა და სიტყვა კარტის ასიმილაცია მოხდა.

ერთი სიტყვით, ასე შეგვიძლია დავასკვნათ, ბგერათა კომპლექსში ან მთელი კომპლექსის და ან მისი ნაწილის გამოყოფა და წინასწარ შემუშავებული მნიშვნელობისადმი ასიმილაცია ხდება, რა თქმა უნდა, ეს პროცესი უთუოდ უკვე დასრულებულ მეტყველებას გულისხმობს, ყოველ შემთხვევაში, ერთგვარ მარაგს მაინც ნაცნობისა და ჩვეულებრივ ხმარებული სიტყვებისას. ცხადია, ამით სრულიად იმის თქმა არ გვინდა თითქოს ცდისპირს ერთი განსახლებული წარმოდგენა ჰქონდეს ვითარცა აზრი ან მნიშვნელობა სახელსადები ობიექტისა და სიტყვათა ალქმა მართო ამ გარკვეული წარმოდგენის ასიმილაციით ხდებოდეს. სრულიად ადასტურებს, რომ ასეთი ერთმნიშვნელოვანი ან, თუ გნებავთ, ერთმნიშვნელოვანი დეტერმინაცია ხშირად არ არსებობს. პირიქით, განსაკუთრებით იმ შემთხვევებში, როდესაც ზემოთ დახასიათებულის ფანტასტიური ტიპის წარმომადგენელთან გვაქვს საქმე, სახელდების ობიექტის მნიშვნელობა რთულ სურათად იშლება, და მაშინ სიტყვების განხილვის დროს მათი გაგება ამ რთული სურათის ერთ-ერთი მომენტის მიმართულებით ხდება. ასეთ შემთხვევებში, ჰერბარტის ენით რომ ვილაპარაკოთ, სააპერცეფციო მასალის შესაფერისი ელემენტის გალვიძება თვით სიტყვის განხილვის დროს ხდება და არა მასზე ადრე, ამის დამამტკიცებელი მაგალითი მრავალი მოგვეპოვება, მაგრამ დავკმაყოფილდეთ მხოლოდ ერთი ნიმუშით:

ა. შ. IV. სურათი მუხარადს დავუკავშირე. ჩემს ცნობიერებაში ძველი დროის ომები, მეომრები... ბრძოლის სურათები აიშალა... სიტყვების განხილვის დროს დაყოფა ასეთი ბრძოლის ყიფინის დროს წამოსაყვირებელ სიტყვად მომჩვენა.



როგორც ვარდაიტეხება იგივე უაზრო მარცვლები იმ პირობა/ ცნობიერებაში, რომელიც სახელსადები ობიექტის გაფრთხილ... თვალსაჩინო მნიშვნელობის მოპოვებას ვერ ახერხებენ და მხოლოდ... ნალური განწყობილებით კმაყოფილდებიან ანდა ზემოდ აღნიშნუ- ლის გაურკვეველი უსახო შთაბეჭდილებით?

რაც შეეხება პირველ ტიპს, იმას, რომელიც ემოციონალურად აღიქვამს სახელსადებ ობიექტს და მართო ამით კმაყოფილდება, ამ ტიპის წარმომადგენელთა შესახებ ირკვევა, რომ მათი ცნობიერება სიტყვათა აღქმის დროსაც ანალოგიურ გზას ადგია: თითოეული უაზრო სიტყვა მათში სრულიად გარკვეულ გრინობას წარმოშვებს:

- ბ. წ. IV. ასუჯიხ გამოუსადეგარია, რადგანაც იგი არა სასიამოვნოა, არც ნაგწახი ვარგა, ვინაიდან იგი კიდევ უფრო უსიამოვნოა.
- ბ. ჩ. IV. ფირებუ ნახი სიტყვაა და ასეთსავე ნახ გრძობებს მიღვიძებს.
- ა. შ. IV... პეცერო ნახია და სუბუქი, ამიტომ გაცილებით უფრო სასიამოვნო, ვიდრე, ვთქვათ, რეფიბუ.

საინტერესოა, რომ ზოგიერთს ცდისპირს კიდევ ერთი განსხვავებული გზა აქვს უაზრო სიტყვების თაეისებურად აღსაქმელად: თვითთელი სიტყვა მას განსაზღვრულ ფორმისად მიიჩნია, იმდენად გარკვეულიადა, რომ იგი თუ გნებავთ დახატავს კიდევ მას.

- ბ. წ. I. ხეშარუ თაეისი ბგერითი ფორმით ძლიერ ჰგავს სახელსადებ საგანს. მას თითქოს არა აქვს მაინც და მაინც გარკვეული ფორმა, მაგრამ რასლაც სირაქლემის მაგვარს მომაგონებს.
- ბ. წ. II, III, IV. ქეტითი მარტივი ხაზების ფორმისაა, რაშენი კი გაცილებით უფრო რთული. ტექატი ტალღისებურად უნდა დაიხატოს. სიყუხა—ტეზილი და დახლართული ხაზებია.
- ბ. ჩ. IV. იხაყუჯ ძალიან ნათელი ფორმისაა. მე ადვილად შემიძლია მისი დახატვა. როგორც მაგიური ნიშნის სახელი, იგი ასე უნდა დაიხატოს (ცდისპირი ხატავს).

იმ ტიპის წარმომადგენელნი, რომელნიც თვით ობიექტს საერთო გაურკვეველი შთაბეჭდილების მნიშვნელობით აღიქვამენ, სიტყვების გაგების დროსაც ამავე გზას ადგანან.

- ბ. ჩ. IV. ყიხუჯამ ისეთი შთაბეჭდილება დასტოვა ჩემზე, რომ ვჭკი არა მაქვს, ყველაზე უფრო ეს შეფერება ნახულ სურათს. მაგრამ რატომ, ამის ახსნა სრულიად არ შემიძლია.

2. ამ საინტერესო ტიპის ცდისპირებზე საგანგებო ცდა მოვახდინე, რათა გამომერკვია, რამდენად მტკიცე და მყარია ის შთაბეჭ-

დილება, რომელსაც მათზე ესა თუ ის ბგერის კომპლექსი ახდენს. შედეგი დადებითი ბუნების აღმოჩნდა.



ა. შ. I. თ ი ტ ე ქ ა. შთაბეჭდილება თურქესტანის მხრისა, მწველი მზით, აუტანელი სიძვით, სულს ძლივს იბრუნებ.

II. ხ ე შ ა რ ო. უთუოდ არის რაღაც შთაბეჭდილება, მაგრამ საილუსტრაციოდ ვერაფერს დავასახელებ, ვერ დამიხსენია. იგივე უნდა ვთქვა ყ ო ზ ა ლ ოს. შესახებაც. სამაგიეროდ ერთი კი ცხადია ჩემთვის: როდესაც ერთიდან მეორეზე გადავიდვართ, სრული კონტრასტის შთაბეჭდილება მაქვს.

III. ასეთივე კონტრასტია დ ე ჩ ო ჩ -სა და რ ე ფ ი ბ უ-ს შორის: დ ე ჩ ო ჩ ი პასიურის, განუფითარებლის, ჩამორჩენილი ადამიანის შთაბეჭდილებას სტოვებს, ხოლო რ ე ფ ი ბ უ—მძიმეა, ბრძენია, ამავე დროს აბოვანი, თეთრი წვერით შემოსილი, რომელსაც ხელთ რაიმე სიბრანის ნიშანი აქვს, ვოქვათ წიგნი.

IV. ყ ო ზ ა ლ ო და ე ი ხ უ ჯ ა. აქ კონტრასტი არ არის, მაგრამ განსხვავება მაინც საგრძობია: ყ ო ზ ა ლ ო უზნეობისა და გარყვნილების გამოხატულებაა, უმიზნობის და შეიძლება ამავე დროს გაიძვერაობისაც. ე ი ხ უ ჯ ა—ერთის მხრივ, მაგონდება რატომღაც ჩემი სოფელი, სახლი და წინ—შარა-გზა. ამავე დროს ე ი ხ უ ჯ ა დინჯი ადამიანის, მაგრამ ინტელექტუალურად საშუალო დონეზე მდგომის შთაბეჭდილებას იძლევა. რა თქმა უნდა, ე ი ხ უ ჯ ა შორს დგას რ ე ფ ი ბ უ-საგან, რომელიც გენიოსიც კია.

მ. ჩ. I. ლ ა ყ ო ზ უ და ჯ უ ყ ა ზ ი—რა თქმა უნდა, სხვადასხვაა. ჯ უ ყ ა ზ ი უთუოდ მიწახედა დაყრდნობილი, ლ ა ყ ო ზ უ კი არა: ეს შესაძლოა უფრო ციხ სივრცეში იყოს; გარდა ამისა იგი უფრო წმინდაა და ნათელი რაღაც. ვიდრე ჯ უ ყ ა ზ ი, რომელიც წითელი ფერის შთაბეჭდილებას სტოვებს.

II. ტ უ ქ ო პ ა მაიმუნის შთაბეჭდილებას სტოვებს. მაგრამ იგი საგრძობლად განსხვავდება მი პ ა ჩ უსაგან: ტ უ ქ ო პ ა მაგალ. ვერ ილაპარაკებს, ხოლო მი პ ა ჩ უ უთუოდ მდიდარი უნდა იყოს ამ თვისებით.

III. რ ე ფ ი ბ უ სოკრატის სახეს მაგონებს. ხოლო ინტელექტუალურად მგონი მაინცდამაინც დიდად არ უნდა შეეფერებოდეს სოკრატს, უთუოდ თეთრწვერიანი კაცის შთაბეჭდილებას იძლევა.

მე ვფიქრობ, ყველა აქ განხილული მასალა საკმაოდ საბუთს გვაძლევს დავასკვნათ, რომ შესაძლებელია ბგერათა კომპლექსი არაერთარ თვალსაჩინო წარმოდგენას ან აზრს არ აღიარებდეს, არაფერს, რაც ასას-სა და შეთანხმებას შეუტანია მასში, მაგრამ იგი მაინც ინდივიდუალურია, მისთვის ნიკუთვნილის, სპეციფიური ღირებულების მატარებელი იყოს ადამიანის ცნობიერებისათვის, და ეს უმეტეს ნაწილად ან მისი ემოციონალურისა და ან გაურკვეველის, მაგრამ მაინც მყარი შთაბეჭდილების ნიშნის მიხედვით, —საინტერესოა, რომ ორივე ეს ნიშანი გარკვევით მხოლოდ იმ

შემთხვევაში იჩენს თავს, როდესაც ბგერათა კომპლექსი თვალსა-
ჩინო წარმოდგენათა და არა თვალსაჩინო აზრთა მიმართაა დაკავშირებული.
რჩება.

C. სახელდების აქტის საფუძვლები

რა ფსიქიურ საფუძვლებზე იგება სახელდების აქტი? რა ნია-
დაგზე ხდება დაკავშირება სიტყვასა და სახელსადებ ობიექტს შო-
რის?

ჩვენ უკვე ვიცით, რომ სახელსადები ობიექტისა და სიტყვის წარმოდგენათა შუა აუცილებლად ერთგვარი საშუალო წევრი ჩნდება, რომელიც ჩვენის ანალიზის მიხედვით, აღქმული ობიექტის შესაძლო მნიშვნელობად უნდა ჩაითვალოს. ჩვენ ვიცით, რომ თვით სიტყვის აღქმის დროს, როდესაც ეს უკანასკნელი სახელდების ინტენციით ხდება, აღმოჩენილი მნიშვნელობა ცდისპირის ცნობიერებაში ან იმთავითვე მზამზარეული გამოკვეთილი სახით არის წარმოდგენილი და ასე ხელმძღვანელობს სახელის არჩევის პროცესს, ანდა თვით სიტყვის აღქმის ესა თუ ის მხარე გამოჰყოფს ნაგულისხმევი მნიშვნელობის რომელსამე წინასწარ ნათლად შეუცნობელ მომენტთაგანს, რომელიც მხოლოდ ესლა იჭრება ნათელი ცნობიერების ცენტრში და სახელის მნიშვნელობის რეპრეზენტანტის ფუნქციას იღებს თავის თავზე. ამ გზით სიტყვასა და ობიექტს შორის შუამავლის ფუნქციას ან რომლისამე გარკვეული საგნის წარმოდგენა კისრულობს, ან ამ საგნის ერთ-ერთი მხარე და თვისება, ან მისი რომელიმე ფუნქცია, ან მისი გვარეულობის ერთ-ერთი სახის წარმოდგენა, ან, დროსა და სივრცეში მასთან ასოციატურად დაკავშირებული სხვა წარმოდგენა, ან სახელსადები ობიექტის მიერ გამოწვეული წარმოდგენა რომელიმე ბგერის გრაფიული გამოსატყულებისა, ან ემოციონალური ტონი რომელიმე ამ შუამდებარე წევრისა, ან მისგან აღძრული საერთო შთაბეჭდილება, ან აზრი თვითონ აღქმული ობიექტის ნაწილთა მიმართებისა და ზოგჯერ მისი საერთო დახასიათების შესახებ.— მაგრამ ჩვენ ვხვდებით ისეთ შემთხვევებსაც, როდესაც საშუალო წევრად რომელიმე განსაზღვრული წარმოდგენა კი არ გამოდის მთელი თავისი კონდენსიური უკანა ასოციატური ფონით, არამედ მის ადგილს ან რომელიმე სადმე და ოდესმე ნახულის მსგავსი ნახატის წარმოდგენა იჭერს, ანდა კიდევ უფრო ხშირად— მთელი ფანტასტური ან წარმოსახული რთული სურათი, რომელიც მაშინ საძიებელი სახელის მნიშვნელობის ფუნქციას იმავე მხარეებით ღებულობს, როგორც

ზემოაღნიშნული საგნის კერძო წარმოდგენა. ჩვენთვის სრულიად ზედმეტია საქმის ამ მდგომარეობის ერთხელ კიდევ ჩვენი ცდის ოქმების სათანადო აღგილების განმეორებით დასაბუთება. ეს საფუძველი მხოლოდ სინათლით ზემომოყვანილი მასალის ანალიზიდანაც ჩანს.

უფრო საინტერესო და, ასე ვთქვათ, ცენტრალური მნიშვნელობისად იმ მასალის ანალიზი უნდა ჩაითვალოს, რომელიც სახელსადები ობიექტისა და ბგერითი კომპლექსის დაკავშირების ბუნებას ჰფენს ნათელს.

1. ერთი რამ უეჭველად ცხადია. როდესაც ადამიანს წინასწარ აღქმულის, განსაზღვრული შინაარსისათვის სათანადო სახელის გამოჩენა ეკისრება, მის ცნობიერებაში ბგერით კომპლექსსა და აღქმულ შინაარსს შორის მიმართების აქტი ხდება, კერძოდ აქტი შედარებისა, და იმის მიხედვით, თუ რას იძლევა ეს შედარება, ბგერათა კომპლექსი ან სათანადოდ გვეჩვენება და ან შეუფერებლად. მაგრამ რისი შუალობით ხერხდება ეს შედარება? ან შეიძლება ეს შედარება თვით საგანსა და ბგერით კომპლექსს შორის სრულიად უშუალოდ წარმოებდეს?

ს. ბ. 1. სურათის დაკვირვების დროს მისი მისგავსება მოხდა დასაჯდომისადმი, ხოლო როდესაც სიტყვას ვარჩევდი, დეჩოჩ - ზე შეეჩერდი. ამ შემთხვევაში გარდამწყვეტი მნიშვნელობა დე მარცვალს ჰქონდა, რომელიც და-ჯდომა ზმნის პრეფიქსს ჰგავს. სურათი ნათლად იყო ცნობიერებაში.

ფ. ხ. II. სურათის განხილვის პროცესში ცნობიერებაში ცხვირის მოხაზულობის წარმოდგენა წამოიჭრა. სწორედ ამიტომ ავიჩინე სიტყვათა შორის ქეტი თი, ვინაიდან ამ სიტყვის ორი უკანასკნელი მარცვალი თავისი ბგერითი შემადგენლობით სიტყვა თითს მომაგონებს. თითი კი რაც უნდა იყოს ასე თუ ისე მაინც ახლო დგას ცხვირთან, ვინაიდან ერთიკა და მეორეც სხეულის ნაწილია.

სხვა მასალაც მრავალი მოგვებოება, საიდანაც ირკვევა, რომ საშუალო წევრის ქართულს ან სხვა რომელსამე ცდისპირისათვის კარგად ცნობილ ენაზე ხმარებულ სახელს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს, რამდენადაც იგი რომელიმე ბგერითი კომპლექსის შემადგენლობის ამა თუ იმ ნაწილს მოგვეგონებს ან აკუსტიურად და ან ზოგჯერ მხოლოდ გრაფიულად. ამ მაგალითებიდან მკაფიოდ ჩანს, რომ მიმართების აქტში ნათლადაა წარმოდგენილი, როგორც თვით სახელის ობიექტის (დასაჯდომის ან ცხვირის მსგავსი ნახატი) წარმოდგენა, ისე თვით ბგერათა კომპლექსიც, რომელსაც სახელწოდების ფუნქცია უნდა დაეკისროს. ორთავე ნათლად წარმოდგენილი რელატის შესაფერისობას საფუძველად პი-

რველის ჩვეულებრივი სახელისა და მეორის ბგერითი შემადგენლობის მსგავსება უდევს. სრულიად ცხადია, რომ აქ მარტო მსგავსების ასოციაციასთან გვაქვს საქმე, რომელიც უკვე წინასწარ გულისხმობს ფაქტს ცდისპირის მიერ რომელისაზე ენის ცოდნისას. ახლოს დგას ასეთსავე პროცესთან შემდეგი შემთხვევებიც:

ა. შ. IV. სურათის დაკვირვების დროს ჯერ კუთხეს მივაქციე ყურადღება, მერე ფსიქოლოგიურ ლაბორატორიაში ნახული სურათი მომაგონდა: თავი ტომართან. სიტყვების არჩევანში უტიფოქ-ს მიენიჭა უპირატესობა, ვინაიდან იგი ქართულ სიტყვას უტიფარს მომაგონებს და თავის ნათლად წარმოდგენილი სურათისათვის, სადაც იგი ფქვილით სავსე ტომარას უტრიალებს, უტიფარი გამოსადეგად მივიჩნიე.

მეორე ცდისპირსაც უტიფოქი იმავე მიზეზით მიაჩნია განცდილი ობიექტისათვის შესაფერის სახელად: სურათი მან ვერაფერს მიამსგავსა და ამიტომ უტიფოქ-უტიფარი შესაფერისად მიიჩნია ამ სურათის დასახასიათებლად.

თუ დანარჩენ მასალას, რომელიც ანალოგიურსავე პროცესებს ითვალისწინებს, თავს დავანებებთ, შეგვიძლია ასე დავასკვნათ: როდესაც ცდისპირს სახელდების ამოცანა აქვს მიცემული, იგი ნაცნობი სიტყვების მონათესავე ბგერების კომპლექსს შიმართავს, თუ რომ ამოკითხული მნიშვნელობის წარმოდგენა, აზრი ან სხვა რამ მომენტი თავისი ჩვეულებრივი სახელწოდებით როგორმე, ან მთლიანად უდგება მოცემულ ბგერათა კომპლექსს და ან ნაწილობრივ მაინც.

2. ასეთსავე ენის ცოდნის ან, უკეთ, ენის არსებობის ფაქტის ცოდნას ეწყარება შემდეგი მოწმობაც:

ფ. ხ. V. სურათის მთლიან განცდას მისი ერთი ნაწილის გამოყოფა მოაყვია... მაგრამ შინც ვერაფერს. მივამსგავსე: დარჩა ცნობიერებაში ნათელი სახე უახრო და უმნიშვნელო ნაკეთისა. სიტყვების არჩევის დროს რეფიბუ-ზე შეჩერდი. მან რალაც ვგვიპტური სიტყვის შთაბეჭდილება მოახდინა ჩემზე და, რადგანაც მაგიას და ჯადოსნობას მგონი ვგვიპტეშიც ჰქონდა ადგილი, ამიტომ ვიფიქრე: ამ ჯადოსნური ნიშნის სახელად ვგვიპტელები უთუოდ რეფიბუ-ს გამოიყვანებდნ მეთქი.

ასეთივე დაკვირვება ზოგს დანარჩენ ცდისპირებსაც მოეპოვება: მაგალ.

ა. შ. I. მხოლოდ იმიტომ ირჩევს პროცეროს, რომ იგი იტალიურად ჟღერს. აგრეთვე იგივე ა. შ. II რაშეხზე იმიტომ ჩერდება, რომ აფხაზური სიტყვის შთაბეჭდილებას იღებს.



ყველა აქ აღნიშნული შასალიდან ცხადად ჩანს, რომ ბგერათა ესა თუ ის კომპლექსი იმიტომ ირჩევა სახელსადები ნაკვეთის სახელად, რომ იგი ერთ-ერთის არსებული ენის სიტყვის შთაბეჭდილებას იძლევა და თუ ზოგჯერ იგი სივრცითი მეზობლობის ასოციაციის გამო ითვლება შესაფერისად, როგორც ეს მაგალ. ფ. ხ. V ჩვენების შესახებ უნდა ითქვას, და ან სხვ. რომელიმე მხრივ (პოცერო ლამაზი სიტყვაა, იტალიური), სამაგიეროდ ზოგჯერ მართო იმის გამო პოულობს ეს კომპლექსი უპირატესობას, რომ იგი რომელიმე არსებული ენის სიტყვად გვეჩვენება (ფ. ხ. 11).

3. გადავიდეთ მეორე მნიშვნელოვანი ჯგუფის განილვაზე. ჩვენ ვიცით, რომ ზოგიერთის ცნობიერებისათვის თვითეული ბგერათა კომპლექსი თავიანთ ბგერითი მოყვანილობით სრულიად გარკვეულა რომელიმე წარმოდგენს. რა თქმა უნდა, კიდევ უფრო გარკვეული სახისაა აღქმულის, სახელსადებ ნაკვეთის მოყვანილობა.

ბ. წ. 1. სურათის განზილვის დროს ცნობიერებაში მისი მოყვანილობის ნათელი წარმოდგენის მეტი არაფერი შესამჩნევი არ აღძრულა. ხე შ ა რ უ სათანადო სახელად მივიჩნიე. მისი ამორჩევა ასე მოხდა: გადავიკითხე ყველა მოცემული სიტყვები. განსაკუთრებულ ყურადღებას მათს ბგერით მოყვანილობას ვაქცევდი, და ხე შ ა რ უ სწორედ ამ მხრივ აღმოჩნდა შესაფერისი.

ბ. წ. III. სურათი შუბის წვერს მივამსგავსე, მაგრამ ეს წარმოდგენა მალე იქნა მივიწყებული და სიტყვების არჩევანზე მას არავითარი გავლენა არ მოუხდენია. პირიქით, ცნობიერებაში უფრო სურათის საერთო მოხაზულობა იყო. ტ ე ქ ა ტ ი ყველაზე უფრო უდგება მოწოდებულ სურათს: ფ ი რ ე ბ უ მაგალ. სულ არ ვარგა, ვინაიდან იგი ტალღისებური მოყვანილობის უფროა...

სრულიად ცხადია, რომ მიმართება აქაც თითქმის ცალმხრივდება. მე ამით იმის აღნიშვნა მინდა, რომ შედარების პროცესში ცდისპირის ცნობიერებაში მოცემულთაგან მართო ერთი რელატივა ნათლად წარმოდგენილი, სახელდობრ, სასახელდებო ობიექტის (ნაკვეთის) მოყვანილობა. მეორე რელატად, სამაგიეროდ, თვითონ მოცემული სიტყვა კი არ გამოდის უშუალოდ, არამედ ის ბგერითი მოყვანილობა ანუ ფორმა, რომლია წარმოდგენასაც მოცემული ბგერათა კომპლექსი აღძრავს ცდისპირის ცნობიერებაში. შედარება მაშასადამე ამ რელატთა შორის ხდება, და რამდენადაც სწორედ მიწოდებული კომპლექსია განსაზღვრული ფორმის მატარებელი, შესაძლოა იგი ან გამოდგეს განსაზღვრული ნაკვეთის სახელად ანდა არ გამოდგეს.—ცდისპირის ჩვენებით

მაგალ. ხე შ ა რ უ ა ნ ტ ე ქ ა ტ ი შესაფერისის სახელდება მიწოდებულ ნაკეთათვის, ვინაიდან მათი ბგერითი მოყვანილობა უკანასკნელთა მოყვანილობას შეეფერება. ნაშასადამე, სახელდების აქტს აქ ორთავე რელატის მოყვანილობის მსგავსება ანდა შესატყვისობა უდევს საფუძვლად.

4. ცდისპირთა ჩვენებებში სახელდების სხვა საფუძვლებმაც ვხვდებით.

ბ. ჩ. I. სურათს რომ დავხედე, პეპელას წარმოდგენა გაჩნდა ცნობიერებაში. სიტყვებში ყველაზე უფრო შესაფერისად ოპოცერ მივიჩნიე, მას შემდეგ რაც მთელი სეროის გადათვლიერება და შედარება მოვახდინე და დავრწმუნდი, რომ სიტყვები სურათს არცერთის მხრივ არ უდგებოდენ. დარჩა მხოლოდ ესთეტიური მხარე, და ამ მხრივ ოპოცერ იქმნა შესაფერისად მიჩნეული.

ა. შ. VI. პირველად სურათი ვერაფერს მივიმსგავსე; შემდეგ თევზის ფრთის წარმოდგენა გაჩნდა რატომღაც. სიტყვების არჩევის დროს რეფიბუ-სა და პოცერო-ს შორის ვყოყმანობდი, ვამუჯობინე პოცერო, ვინაიდან რეფიბუ შეგია, ღამესავით ბნელი. ვიფიქრე, რეფიბუ არაფრის მთქმელი მოგვების მაგიური ნიშნისათვის გამოდგება უფრო—მეთქი. ამგვარად, თევზისა და მაგიური ნიშნის წარმოდგენათა შოლის ვყოყმანობდი. ბოლოს თევზის ფრთის წარმოდგენამ სძლია და, ვინაიდან უკანასკნელი ზღვის სასიამოვნო სურათს იწვევს ხოლო პოცერო რადლაც სუბუქად და სასიამოვნოდ მომეჩვენა, ამიტომ ამაზე შევჩერდი. რეფიბუ სხვა ნიშნის სახელად უფრო გამოდგებოდა; სრულიად გამოუჯობის სიბრძნის ნიშნის სახელად.

ბ. წ. IV. ეს ნახატი არაფრისათვის არ მიიმსგავსებია, ოღონდ ეს კია, რომ იგი საკმაოდ გარკვეულ სიამოვნების გრძობას იწვევს ჩემში, უთუოდ სასიამოვნო ფორმაა. სიტყვების არჩევის დროს დავინახე, რომ მაგალითად ასუქიხ არ გამოდგებოდა, არც ნაგწახი—ერთიცა და მეორეც არა სასიამოვნო არიან. უბერითი ყველაზე უფრო უდგება სურათის გრძობას.

ამ მაგალითებიდან ირკვევა, რომ დაკავშირება სახელსადები ობიექტსა და ბგერით კომპლექსს შორის იმ ემოციონალური განწყობილების მიხედვით ხდება, რომელსაც ორივე რელატი იწვევს. მაშასადამე, შედარების პროცესში ცნობიერებაში რელატიები თვითონ კი არ არიან წარმოდგენილნი, არამედ მხოლოდ მათ მიერ აღძრული გრძნობები, და შედარებაც ამათ შორის ხდება. მაგრამ სახელსადები ობიექტის აღქმა და მაშასადამე მისგან გამოწვეული გრძნობის განცდა ხომ წინ უსწრებდა ბგერითი კომპლექსისა და მისი ემოციონალური ტონის განცდას! მაშასადამე, პირველი რელატის გრძნობა ან დაცული უნდა იყოს ცნობიერებაში და ამგვარად ედრებოდეს მეორე რელატის გრძნობას, ან, თუ ეს არ



არის, შედარება უპირველ-რელატიოდ უნდა ხდებოდეს, ან და თუ
 ეს შეუძლებელია, შედარებას სრულიად არ უნდა ჰქონდეს ^{ქართული} _{ენციკლოპედია}
 ლი, და მაშინ შესაფერისობა სიტყვასა და ობიექტს შორის სრუ-
 ლიად არ უნდა განიცდებოდეს. მაგრამ ჩვენ ვხედავთ, რომ შესა-
 ფერისობა ისე ნათლად განიცდება, რომ ერთ-ერთი ცდისპირი
 იმავე ცდის განმეორების დროს სავსებით იმავე სიტყვებით აღნი-
 შნავდა მიწოდებულ ნაკეთებს, რომლებიც მან ცდის პირველ სე-
 რიაში დაინახა შესაფერისად. და ეს ხდებოდა სრულიად დამოუ-
 კიდებლად შეხაიერების რეპროდუქციისაგან, რამდენადაც ეს ცდის-
 პირის ცნობიერების ფარგლებში წარმოებდა. მაგრამ შეხაიერება
 ცნობიერების მოვლენაა უწინარეს ყოვლისა რამდენადაც საკითხი
 რეპროდუქციის საუფუძვლებს კი არა, თვით მოგონების განცდას
 ეხება. არც ნაცნობობის გრძნობა იყო, რაც ცდისპირს ამა თუ იმ
 სიტყვისათვის უპირატესობას ანიჭებინებდა. მაშასადამე, შესაფე-
 რისობა უტყველად იყო. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ყოფილა შედა-
 რებაც. მაშასადამე, შედარების პროცესში წინასწარ განცილილი
 რელატის გრძნობა უნდა ყოფილიყო თითქოს დაცული. ეს მხო-
 ლოდ იმ შემთხვევაში იქნებოდა შესაძლებელი, თუ რომ ეს გრძნო-
 ბა ან რეპროდუქციულის სახით იქნებოდა ცნობიერებაში შედა-
 რების აქტის დროს წარმოდგენილი, ან და აქტუალური განცილის
 სახით. მაგრამ არც ერთია შესაძლებელი და არც მეორეა შესაწ-
 ყნარებელი: გრძნობას განსაკუთრებით აქტუალობა ახასიათებს,
 მას არა აქვს წარმოდგენის მსგავსი თავისი რეპროდუქტული სა-
 ხე; მაშასადამე, ვერც ამ საგანგებო შემთხვევისათვის მოიპოვებდა
 იგი ამ თვისებას, თორემ მაშინ იგი გრძნობად ვეღარ ჩაითვლე-
 ბოდა; მეორეს მხრივ, ვერც აქტუალურად იქნებოდა იგი შედარე-
 ბის აქტის დროს განცილილი. წინააღმდეგ შემთხვევაში, რაკი იგიც
 და მისი შესაფერისი მეორე რელატიც ერთისა და იმავე ბუნე-
 შის გრძნობად არიან განცილილი, იგინი ურთიერთს უნდა შერწყმო-
 დენ და შესადარებელი არაფერი დარჩებოდა, ვინაიდან შედარება
 უთუოდ განსხვავებას თუ არა, განცალკევებულ არსებობას მაინც
 გულისხმობს.

მაშასადამე, ცხადად ირკვევა, რომ ცდისპირის ცნობიერება-
 ში ამ ორი რელატის შედარების აქტი ისე ხორციელდებოდა,
 რომ პირველი წევრი შედარებისა არ იყო ცნობიერებაში წარმო-
 დგენილი. ასეთი შედარება თანამედროვე ფსიქოლოგიური აზროვ-
 ნებისათვის არ არის უცხო და შეუწყნარებელი. მაგრამ ეს მხო-
 ლოდ იმდენად, რამდენადაც მიმართების ცნობიერება საგნობრივს



და არა მდგომარეობის ცნობიერებას ე. ი. ობიექტურს, სუბიექტურს, ემოციონალურ შინაარსს ეხება. მაგრამ ცნობიერების მიმართების აქტები უპირველრედატოდ, ზოგი ფსიქოლოგის შეხედულებით, მხოლოდ მოჩვენებითი რეალობისად უნდა ჩაითვალოს, ვინაიდან ამ შემთხვევაში ჩვენ შეუცნობელ გარდამავალ შეგრძნებებთან გვაქვს თითქოს საქმე. მაგრამ მე ვფიქრობ, ფაქტი გრძნობათა შედარების შესაძლებლობისა ნიადაგს აცლის აზრს შეამდებარე, გარდამავალი შეგრძნებების მნიშვნელობის შესახებ, და მიმართების აქტი ურელატოდაც შესაძლებლად უნდა მივიჩნიოთ. ხოლო მაშინ ეს უკანასკნელი სხვა ნიადაგზე უნდა იქნეს გადატანილი და სულ სხვა პროცესებზე დაყვანილი ან უკეთ—სხვა სფეროდან გამოყვანილი. მაგრამ ამაზე ეხლა ვერ შევჩერდებით. ერთი სიტყვით, ცდისპირი სიტყვისა და სახელსადები ობიექტის მნიშვნელობას ემოციონალურად განიცდის.

5. ამას სრულიად ბუნებრივად უკანასკნელ, მაგრამ უალრესი ინტერესის ჩვენებათა ჯგუფზე გადავყავართ.

მ. ჩ. IV. მინდოდა შინაარსი მიმეცა სურათისათვის. ერთი ნაწილი ცეცხლის ენებად წარმომიდგა. ამაზე გამოიწვია ცნობიერებაში მოგვების წარმოდგენა, რომელნიც ცეცხლის ირგვლივ წინასწარმეტყველებას ეწვეიან. სიტყვების არჩევის დროს მინდოდა ამ წარმოდგენით მეხელმძღვანელა. სიტყვები რომ გადავიკითხე, ასეთი განწყობილება შეიქმნა: არა, აქ არაფერია შესაფერისი—მეთქი, მაგრამ სიტყვებს ერთ-ერთი გამოყვით: ევოლუტორ, შეიძლება იმითომ, რომ მგონი რაღაც ამის მსგავსი სომხურად ეწოდება ღმერთს, ყოველ შემთხვევაში მეგრულ ღმერთთის—აქვს ამასთან საერთო ელემენტი,—მაგრამ მე ევოლუტორ მაინც არ მაკმაყოფილებს. წინა ცდებში მაგალ. სულ სხვა იყო: იქ ბოლომდისაც ვერ მოვასწრებდი სიტყვების გადაკითხვას, რომ ერთ-ერთი განსაკუთრებით შესაფერისად მომეჩვენებოდა: იგი ისეთ შთაბეჭდილებას, თუ გრძნობას იწვევდა, რომ საესებით ეგუებოდა სურათისაგან მიღებულ შთაბეჭდილებას. იგინი საესებით ფარავდენ, ვგუებოდენ ურთიერთს. აქ კი ასეთი შეგუება არა ჩანს: ევოლუტორ თავისთვის რჩება და ნაბატი კიდევ თავისთვის. ეს უკანასკნელი ზევით, ჰერში აღმართული აღის შთაბეჭდილებას სტოვებს. ევოლუტორ კი სულ სხვას: იგი თითქოს უფრო რასღაც ქვევით მიმართულს ჰგავს. გრძნობა უკმაყოფილებას, რომ სიტყვების სერიაში ვერც ერთი შესაფერისი ვერ აღმოვაჩინე.

ცდისპირს მ. ჩ. განსაკუთრებით მკაფიოდ აქვს ასეთი შთაბეჭდილების განცდის უნარი გამოკვეთილი (იხ. მ. ჩ. III და IV). წინამდებარე ჩვენება მრავალის მხრევა საინტერესოა. მისი ყოველმხრივი ანალიზი ძლიერ მიმზიდველი იქნებოდა, მაგრამ აქ მხოლოდ ზოგიერთს ამ კონტექსტისათვის საინტერესო მომენტს აღვნიშნავთ. ჯერ ერთი ცხადია, რომ აღქმულ ბგერათა კომპლექსის ობიექტისადმი შესაფერისობის ცნობიერებას ერთგვარი ნათესავობა ჰქმნის იმ შთაბეჭდილება-



თა შორის, რომელსაც თვითთული მათგანი იძლევა. თვითონ ობიექტი და სიტყვა მართა ამ შთაბეჭდილების ნათესავობის გამო განიცდიდა უერთერთ შესაბამისად. საინტერესოა, რომ ცდისპირი აზერებეს ნობი სიტყვის საშუალებითაც გააბას კავშირი ობიექტსა და სახელად განზრახულ ბგერით კომპლექსს შორის: ღმერთი—ღორაონთი. მაგრამ ეს მას არ აკმაყოფილებს: ვგრძნობ, რომ აქ სიტყვა სურათს არ ეფუებაო, ამბობს იგი, და ამის გამო უსიამოვნებასაც კი განიცდის. სრულიად ცხადია, რომ მისთვის ასეთ დაკავშირებას შემთხვევითი ხასიათი აქვს, მერყევი და არასაიმედო. სულ სხვა იქნებოდა, რომ მას შესაფერისი შთაბეჭდილების სიტყვა გამოენახა.—ამას გარდა, ის შთაბეჭდილება, რომელსაც ცდისპირი სახელსადებ სურათისაგან იღებს, ხოვადი, გაურკვეველი შთაბეჭდილება კი არაა, არამედ მას შესწევს ძალა, იგი უფრო გარკვეულად გამოთქვას, და ამ შემთხვევაში ანალოგიის გზას მიმართავს: ისეთი შთაბეჭდილებაა, თითქოს ზევით იყოს აღმართულიო, ან ქვევითკენ ვშვებოდესო,—ამბობს დაახლოებით ცდისპირი. იგივე უნდა ითქვას მეორე ცდისპირის შესახებაც.—მაშასადამე, საბუთი გვეძლევა ვთქვათ: სახელსადები ობიექტის რაიმე ბგერით კომპლექსთან შესაფერისობის ცნობიერებას ორთავე რელატივსაგან მიღებული შთაბეჭდილების ნათესაობა უდევს საფუძვლად, ხოლო ეს შთაბეჭდილება ჩვენს შემთხვევაში საკმაოდ გარკვეული სახისად გამოდის, რამდენადაც მის საილუსტრაციოდ თვალსაჩინო მასალის ანალოგიის დამოწმება ხერხდება.

ცოტა განსხვავებულია ამ ტიპისაგან მეორე ტიპი, თუმცა იგი ამავე ჯგუფში უნდა იქნეს მოთავსებული:

ს. ბ. III. სურათი უნდა რისთვისმე მიმემსგავსებია. ვერ მოვახერხე-დამრჩა შთაბეჭდილება რალაც გაურკვეველის, უაზროსი, ქაოტიურისა.—სიტყვების არჩევის დროს განზრახ შევიჩრდი ისეთზე, რომელმაც ასეთივე ქაოტიურის შთაბეჭდილება დატოვა ჩემზე. ასეთად ხიქუსსა მომჩვენა. მართალია, ორსავე შემთხვევაში უსიამოვნების ემოციას განვიცდიდი, მაგრამ აშკარად შემიძლია ვთქვა, რომ სიტყვების ამორჩევაზე ამ ემოციას არავითარი გავლენა არ მოუხდენია.

არსებითად განსხვავებული პროცესი აქ არ გვაქვს: იქაც და აქაც ობიექტისა და სიტყვის შესაფერისობის ცნობიერებას ან უკანასკნელთაგან აღსრული შთაბეჭდილების ნათესავობის რწმენა უდევს საფუძვლად. განსხვავება მხოლოდ ერთ მხარეს ეხება: მაშინ როდესაც პირველ შემთხვევაში შემაკავშირებელი შთაბეჭდილების გარკვეულობა საანალოგიო თვალსაჩინო ილუსტრაციით ხერხდებოდა, იგივე შთაბეჭდილება აქ მხოლოდ დახასიათებულია (ქაოტიური, უაზრო) ყოველგვარი თვალსაჩინო ილუსტრაციის გარეშე: ის როლი, რასაც იქ ცხოველი ფანტაზია ასრულებდა, აქ ცივს, არა თვალსაჩინო აზრს ეკისრება. ამდენად, მიღებულის, შემაკავშირებელი შთაბეჭდილების გარკვეულობა, რამდენადაც იგი



ზოგადს, სიტყვიერს და ისიც უარყოფით დახასიათებას არ სცილდება, საგრძნობლად იკლებს.

მაგრამ არის ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ეს გარკვეულობა იმდენად მცირდება რომ ცდისპირები მის დასახასიათებლად ყოველგვარ საშუალებას არიან მოკლებულნი, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ იმ გარემოებას, რომ მათ ჯერ კიდევ შერჩენიათ ერთი საშუალება, სახელდობრ, სიტყვა („ზოგადი შთაბეჭდილება, უსახო, გამოურკვეველი“), რომლითაც იგინი ასე თუ ისე მაინც გვამცნობენ თავიანთ განცდას. ასეთების ნიმუშად შემდეგი დაკვირვებები გამოგვადგება:

დ. უ. 1. მინდოდა მოწოდებული ნაკთი ზოგადად აღმებეჭდა ცნობიერებაში, მაგრამ ჩემდა უნებურად მაინც ამოძრავდა სურვილი მასში რაიმე ნაცნობი საგნის აპერცეფციისა. ნაკეთს ამიტომ გარკვეულად გამოვეყო მარჯვენა ნაწილი, და ცნობიერებაში დროშის წარმოდგენა განდნა. სიტყვების არჩევანი ამ წარმოდგენის დეტერმინაციით ხდებოდა. ყ ი ხ უ ჯ ა და დ ე ჩ ი ა ხ ი ორივე ცნობიერების ცენტრს მოექცა: დავა იყო მათ შორის, რომელიც თითქმის გადაუწყვეტელი დარჩა. ორივე კარგი იყო დროშისანი ნაკეთის აღსანიშნავად, ვინაიდან ორთავე რალაც გაურკვეველ შთაბეჭდილებას სტოვებდნენ, რომლის მიხედვითაც მათზე უფრო შესაფერისად ვერც ერთი ვერ ჩაითვლებოდა.

აქ რაც უნდა იყოს, სიტყვისა და ობიექტის შემაკავშირებელი ელემენტი შთაბეჭდილებად მაინც არის აღნიშნული. ასეა ზოგიერთი სხვა შემთხვევებშიც. მაგრამ კიდევ უფრო ხშირია განცდა სახელსადები ობიექტისა და ბგერათა კომპლექსის შესაფერისობისა ისე, რომ ცდისპირი სრულიად უმწეო მდგომარეობაში ვარდება, ამ შესაფერისობის საფუძვლის დახასიათებას რომ მოსთხოვთ: „ეს სიტყვა უთუოდ შესაფერისია, მაგრამ, რატომ, არ ვიცი,“-ო, ასეთია მისი ჩვეულებრივი ფორმულა. როგორც ხედავთ, ის საერთო შთაბეჭდილება, რომელიც სახელდების საფუძვლად გამოდის, ამ შემთხვევაში ყოველგვარ ცნობიერ გარკვეულობას ჰკარგავს.

ასეთია ეს უკანასკნელი ტიპი, რომლის ზოგადად დასახასიათებლად შემდეგი უნდა ითქვას: სახელდების საფუძვლად აქ რაც მდგომარეობა გამოდის, რომელსაც ცდისპირნი ან მეტის ან ნაკლების გარკვეულობით წარმოიდგენენ, ანდა, დასასრულ, ყოველი ცნობიერი გარკვეულობის გარეშე „განიცდიან“. რა არის ეს მდგომარეობა, ეს სხვა საკითხია, რომლის განხილვაც ძლიერ შორს წაგვიყვანდა; ვიტყვით მხოლოდ, რომ მისი არსებობის ფაქტი, ჩვენი ცდების მიხედვით, ურყევ ქმშპარტიტებად უნდა ჩაითვა-

ლოს. სიტყვის მნიშვნელობის ალლო, მისი ასე ვთქვათ, უშუალო გრანობა, რომელსაც ჩვეულებრივი თვითდაკვირვებაც ასე ხშირად გვიდასტურებს, მე ვფიქრობ, არაცნობიერს ასოციაციურ კი არა, უმთავრესად ამ ამოუცნობ მდგომარეობას უნდა ბოღეს.

ჩვენი შედეგები ზოგადად და მოკლედ ასე შეგვიძლია გამოვთქვათ:

სახელდების ჩვეულებრივ ფსიქოლოგიურ საფუძველს, სახელსადები ობიექტისა და ბგერათა კომპლექსის დაკავშირების მომენტში, სრულიად განსაზღვრული კანონზომიერი პროცესი შეადგენს: სიტყვა შემთხვევით კი არ უკავშირდება ობიექტს და, მაშასადამე, იგი შემთხვევით კი არ ღებულობს სახელწოდების ფუნქციას თავის თავზე, არამედ, ჩვეულებრივ, სიტყვისა და ობიექტის წარმოდგენათა მიმართების მონაცემ შესაფერისობას ეყარება, რომელშიც სიტყვისა და ობიექტის მნიშვნელობა ურთიერთს ხვდება. ამ მნიშვნელობის ცნობიერებაში ორთავე დასახელებული კომპონენტის შეხვედრა ზოგადად ოთხი განსხვავებული გზით წარმოებს: 1. არსებულის ცნობილი ენის სიტყვების—სახელთა მისგავსების გზით განზრახულს ბგერით კომპლექსთან; 2. სახელსადები ობიექტისა და ბგერითი კომპლექსის მოყვანილობათა შეთანხმებულობის ცნობიერების გზით; 3. მათი ემოციონალური კომპონენტების შედარების გზით. 4. იმ თავისებური მდგომარეობის განცდის შესაფერისობის გზით, რომელიც თან ახლავს ორთავე რელატის აღქმას, და რომელსაც ცდისპირნი საერთო შთაბეჭდილების სახელწოდებით ახასიათებენ, ან უფრო გაურკვეველად—არა თვალსაჩინო აზრის საშუალებით, ან კიდევ უფრო გაურკვეველად: მარტო მიახლოებით შესაფერისი სახელწოდების აღნიშვნით, ანდა დასასრულ, სრულიად გაურკვეველად, უილუსტრაციოდ, დაუხასიათებლად, უდადებით შინაარსიან სიტყვით: „არ ვიცი რატომ“,—ამბობენ იგინი. ამ გზათა შორის უფრო მტკიცე საფუძველს სახელდების აქტისათვის სამი უკანასკნელი გზა იძლევა. პირველი, ნაცნობი ენის უშუაველობა, მიუხედავად იმისა, რომ ყველაზე უფრო ჩვეულებრივი და თითქოს დღევანდელი ადამიანისათვის ყველაზე უფრო ბუნებრივი გზაა, მტკიცე შესაფერისობის განცდას ყველაზე ნაკლებად გვაძლევს: როდესაც ერთ-ერთი ცდისპირი იძულებული ხდება მას მიმართოს, იგი უკმაყოფილოა და ამბობს: „ამ შემთხვევაში სიტყვას უთუოდ შემთხვევითი ხასიათი აქვსო, იგი არც კი გამოდგება არსებითად სახელსადები ობიექტის შესაფერ სახელად-ო“ (იხ. მ. ჩ. IV).

1. რამდენად ზოგადი მნიშვნელობისაა ის შესაფერისობა, რომელსაც სახელდების აქტს დასახელებული გზები ანიჭებენ? ან შეიძლება იგი მხოლოდ სუბიექტური ცნობიერების ფარგლებით განისაზღვრობოდეს, ანდა კიდევ უარესი, შეიძლება იგი თვით სუბიექტური ცნობიერებისათვისაც არ იყოს სავალდებულო, და ყოველს ცალკე მომენტში მისი სახელდების რელატები და საფუძვლები მუდამ იცვლებოდენ?

დავიწყოთ ამ უკანასკნელი საკითხის განხილვით. არ უნდა თქმა, რომ ამ შემთხვევაში უქვევლი საკონტროლო მნიშვნელობა იმ საკითხს უნდა ჰქონდეს, თუ რაოდენ მტკიცეა კავშირი ერთისა და იმავე ცდისპირისათვის გარკვეულს ობიექტსა და გარკვეულ ბგერით კომპლექსს შორის. ამის გამოსარკვევად აუცილებელი შეიქნა ცდების მეორე სერიის დაყენება, რომელიც უკვე სახელდებული ობიექტების ხელახალ დასახელებას ისახავდა მიზნად. ეს ცდები მხოლოდ რამოდენიმე პირზე მოხდა და ის შედეგები, რომელიც ჩვენს ხელთაა, საკმაოდ საინტერესო დასკვნებს იძლევა. ჩვენ ვხედავთ, რომ ის კომპლექსები, რომელიც პირველი გზით იყო მონახული, ე. ი. ნაცნობი ენის ბგერით მიმსგავსების საშუალებით, მესხიერებაში საკმაოდ მტკიცედ რჩებიან, მაგრამ მხოლოდ ერთი თავისი ნაწილით: სახელდობრ მიმსგავსებულ ნაწილით, ანდა, კიდევ უფრო ხშირად, მესხიერებაში მიმსგავსების საფუძველი რჩება, ბგერების კომპლექსი ამ საფუძვლის ხელმძღვანელობით იძებნება, და ამიტომ უმეტეს ნაწილად მხოლოდ შერყენილი სახით იპოვება.

კ. მ. I. რ ი ფ ე ბ ის საშუალებით დავაკავშირო, მაგრამ რა კომპლექსი იყო, არ მახსოვს.

კ. მ. III. რალაც იარალს დავუკავშირე ეს ნაკვთი და სიტყვაც ამის შესაფერი ავირჩიე, მაგრამ რომელი, არ მახსოვს.

კ. მ. V. სიტყვა ჯიხვის საშუალებით მოხდა მაშინ დაკავშირება, კომპლექსი არ მახსოვს: უნდა იყოს კი შიგ ჯ. ხ. ვ. ან რალაც ამის მსგავსი.

კ. მ. IV. რალაც უცნაური სიტყვა დავიხმარე, მგონი უ ტ ი ფ რ ო ბ ა. რა კომპლექსი იყო, არ მახსოვს (ბგერების კომპლექსების სიაში ცდისპირი ტ უ ქ ო პ ა-ზე ჩერდება, მაშინ როდესაც ცდების I სერიაში მან უ ტ ი ფ ო კ აირჩია).

სულ სხვა სურათს იძლევა მეორე ცდისპირი, რომელიც ჩვეულებრივ სახელდების აქტში სხვა გზებით სარგებლობდა.



მას სრულიად არ ახსოვს, თუ რა კომპლექსი სცნო შესაფერისად ცდების I სერიაში ამა თუ იმ ნაკვეთისათვის. მაგრამ ამის მიხედვით დავად იგი ხელახლა მიწოდებული სიტყვების სიაში აღქმული ნაკვეთისათვის ყველა შემთხვევაში, ერთის გამოკლებით იმავე კომპლექსებს ასახელებს.

ბ. წ. I. არ ვიცი, მაშინ მგონი ტითეკა ავირჩიე. ეხლა კი ცხადად ეხედავ რომ სიაში გაცილებით უფრო შესაფერისი სიტყვაა: ხეშარუ (საინტერესოა, რომ ცდისპირმა I სერიაში ნამდვილად ეს ხეშარუ აირჩია და არა ტითეკა, როგორც მას ჰგონია. ასეთივე ბუნებისაა დანარჩენი მისი ჩვენებებიც, გარდა უკანასკნელისა, რომელშიაც იგი მერყეობს პირველად ამორჩეულსა და ეხლა შესაფერისად მიჩნეულ კომპლექსს შორის და ბოლოს ამ უკანასკნელს ირჩევს).

მე მგონია, დასკვნა აქედან სრულიად ცხადია: ერთისა და იმავე ცდისპირის სახელდების საფუძვლებიცა და მაშ მისი რელატივიც მყარის, შედარებით უცვლელი ბუნებისა ჩანს. უნდა ითქვას მხოლოდ, რომ მაშინ როდესაც პირველი გზით ნახელმძღვანელი სახელდება მხოლოდ ნაწილობრივია მტკიცე და საერთოდ კი ცვალებადისა და არა საიმედო ბუნებისაა, განსაკუთრებით მეორე და დანარჩენი გზებიც ნეტის სიმტკიცით ხასიათდებიან.

2. მე ვფიქრობ, პირველი გზის ნაკლებსაიმედიანობა და შემთხვევითობა ჩვენი ცდების სხვა მონაცემებიდანაც ჩანს: სახელდობრ, რეაქციის დროის შედარებითი განხილვიდან. ავიღოთ სანიმუშოდ ორი ტიპურად განსხვავებული ცდისპირის რეაქციის ხანგრძლივობა და შევადაროთ ურთიერთს:

კ. მ. ჩვეულებრივ პირველი გზით აკუთვნებს ამა თუ იმ ბგერით კომპლექსს სახელწოდების ფუნქციას. მეორე ცდისპირი კი, მაგალ. ბ. წ. უფრო ხშირად დანარჩენ გზებს მიმართავს, მათი რეაქციის დროის ხანგრძლივობა შემდეგია.

კ. მ.	1	1'16"	ბ. წ.	0'11"
	2	1'00"		0'11"
	3	0'43"		7'10"
	4	0'43"		0'09"
	5	0'43"		0'06"
	6	0'47"		0'06"
	საშუალო	0'52"		1'19"

განსხვავება კოლოსალურია, მაგრამ თქვენ იტყვიოთ, ეს განსხვავება შეიძლება იმით აიხსნას, რომ თვითონ ცდისპირი ეკუთვნის სწრაფს თუ ნელს რეაქციის ტიპსო. რა თქმა უნდა, ამას მნიშვნელობა აქვს. მაგრამ თვითნებულს მათგანს აქვს ხომ მოცემულ ცხრილში უფრო ხანგრძლივობა?



ლივი და ნაკლებ ხანგრძლივი რეაქციის დრო, და ჩვენი მზნისათვის უმეტესად გადაწყვეტი მნიშვნელობა ამ უკანასკნელთა გათვალისწინებას ექნებოდა, ცდისპირი ბ. წ. მაქსიმალურ დროს 1, 3 და 4 სეკუნდის ანდომებს. ვნახოთ, რით ზელმძღვანელობს იგი ამ შემთხვევებში სახელდების აქტის დროს.

ბ. წ. I. ხაზების განხილვის დროს იგინი ქართულს ასოს ტ-ს მივამგზავს. III. შუბის წვერს მივამგზავს, თუმცა ამას სიტყვების არჩევანზე გავლენა არ მოუხდენია. IV. ვერაფერს მივამგზავს. ეს სურათი სიამოვნების გრძნობას იწვევს და სიტყვების არჩევისას ამით ვებლმძღვანელობდი.

კ. მ. ჩვენებაში ჩვენ გვაქვს ერთი შემთხვევა მაინც საერთო შთაბეჭდილების გზით სახელდების აქტის განხორციელებისა, და საინტერესოა, რომ იგი აქაც მინიმალურ დროს მოითხოვს (იხ. III. გვ. 9).

3. აქვთ თუ არა ბგერით კომპლექსებს მტკიცე სახელდების ფუნქციონალური დამოკიდებულება განსაზღვრულ ნაკვებთან, მიუხედავად იმისა, თუ ვინ და რა გზით ირჩევს მას ამ მიზნით? ან და შეიძლება ისიც იყოს, რომ ყოველ შესაძლო ბგერათა კომპლექსიდან თუ გარკვეული საგნის სახელად არა, საზოგადოდ ამა თუ იმ ობიექტის სახელად მაინც მხოლოდ ზოგიერთია უფრო გამოსადეგი, სხვები კი ნაკლებ? თუ აღმოჩნდება პირველი და მასადავსეგორე, მაშინ ეს ალბათ ზედმეტი დამამტკიცებელი საბუთი იქნება იმისა, რომ ბგერით კომპლექსს მართლა აქვს თავისი მტკიცე შინაგანი ბუნება, რომელიც საფუძვლად უდევს მის სახელწოდებად არჩევის ფაქტს, და სახელდების აქტი შემთხვევითის კი არა; კანონზომიერის ბუნებისაა.

ჩვენი მასალა ქვანტიტატური დანუშავებისათვის არ არის საკმარისი, მაგრამ ამის მიუხედავად მისი შედეგებიც საკმარისად საგულისხმოა. პირველ ნაკვთისათვის ათი ცდისპირიდან ოთხს ერთი და იგივე სახელი აქვთ ამორჩეული; მეორე ნაკვთისათვის ამორჩეულია ყველას მიერ მხოლოდ 3 სხვადასხვა სახელი, იგივე ითქმის მეოთხე და მეექვსე ნაკვთის შესახებაც, თუ მცირეოდენ განსხვავებას არ მივიღებთ მხედველობაში. ხოლო მესამისა და მეხუთე ნაკვთის სახელდებაში მხოლოდ ორი და სამი პირი ეთანამება ურთიერთს.

როგორც ხედავთ, შეთანხმებულობა საკმარისად საგრძნობი ჩანს, იმდენად საგრძნობი მაინც, რომ ძნელია ეს მხოლოდ შემთხვევით ავხსნათ: უნდა ჰქონდეს ბგერითი კომპლექსს რალაც, რაც მისი სახელდებითი ფუნქციის მტკიცე კოფიციენტად უნდა ჩავთვალოთ.

რაც შეეხება მეორე საკითხს, აქვს თუ არა ამ კომპლექსებს საზოგადოდ სახელსაღები ფუნქციის რაიმე მტკიცე ღირებულება მიუხედავად იმისა, თუ ვინ და რისი სახელდებისთვის ირჩევიან მისი პასუხი შემდეგი მარტივი აღრიცხვიდან ჩანს:

სულ ცდაში მოცემული იყო 42 განსხვავებული ნგერის კომპლექსი. აქედან გამოყენებულ იქნა სახელდების მიზნით 29 სიტყვა ე. ი. 69% დანარჩენი 32% ამ მიზნისთვის შეუფერებლად იქმნა მიჩნეული, თუმცა თვითეული მათგანი ექვსჯერ ჰქონდათ ხელთ 10 განსხვავებულ პირს, ე. ი. 60-ჯერ. — დასკვნა ცხადია: შემთხვევითობა უნდა უპარყოფილი იქნეს.

ამგვარად, ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ საზოგადოდ: როგორც ქვალიტატური, ისე ქვანტიტატური ანალიზი საკმაო სიცხადით ამტკიცებს, რომ ბგერითი კომპლექსის სახელდების მიზნით გამოყენება შეუძლებელია შემთხვევით მოვლენად ჩაითვალოს. შას აქვს თავისი ფსიქოლოგიური საფუძვლები, რომელთა შორისაც განსაკუთრებით ბუნებრივად და მაშასადამე პირველად ის ზოგადი შთაბეჭდილება, ემოციონალური ტონი და, დასასრულ, მოყვანილობა უნდა ჩაითვალოს, რომელშიც სახელსაღები ობიექტი და ბგერითი კომპლექსი ურთიერთს ხედება.

მნიშვნელობის წვდომის პრობლემატის*

(შინაარსი და საგანი)

I. საკითხის დაყენება

გარე სამყარო ჩვენზე მრავალი მხრივ ახდენს ზეგავლენას, რომელსაც ჩვეულებრივ ცნობიერების ამა თუ იმ შინაარსის სახით განვიცდით. ხოლო როგორც უნდა იყოს ეს უკანასკნელი, არასოდეს თვითონ მას, არამედ ყოველთვის ობიექტურ სინამდვილეს, ყოველთვის რაიმე საგანს ვვულისხმობთ. შინაარსი განსაზღვრულ ფარგლებში შეიძლება იცვლებოდეს და იცვლება კიდევ, მაგრამ ნაგულისხმევი საგანი მუდამ ერთი და იგივე რჩება. იბადება საკითხი: როგორ ხდება, რომ შინაარსეულ განცდათა ნიადაგზე ნაგულისხმევი საგნის მნიშვნელობას ვწვდებით? რა როლი ეკისრება ამ შემთხვევაში ცნობიერების გრძნობად ფაქტებს და რა აქტები იწყებენ მოქმედებას? შეგრძნებათა შინაარსი ხომ არ ასრულებს აქ საფუძველმდებელ როლს, და მისი დახმარებით ხომ არ ვწვდებით საგნის მნიშვნელობას?

II. მასპერიმენტული მეთოდია

ამ პრობლემისა და სხვა ანალოგიური საკითხების გადასაჭრელად შემდეგ ხერხს მივმართეთ: ავიღეთ ექვსი სხვადასხვა საგანი, რომელთა ფორმაც ზოგიერთ შემთხვევაში საგრძნობლად შევცვალეთ. თითოული მათგანი მივაწოდეთ ცდისპირებს (რაცხვით რვას 18—22 წლამდე), რომელთაც თვალეზი დახუჭული უნდა ჰქონოდათ და საგნის ცნობა შეხების ორგანოს საშუალებით მოეხერხებიათ.— როდესაც რაიმე დასკვნამდე მივიდოდენ, ანგარიში უნდა მოეცათ თავისი განცდების შესახებ. ჩვენი მეთოდი ე. წ. სისტემატური ექსპერიმენტული თვითდაკვირვების მეთოდი იყო. იგი ცოტაოდნად იმით გავარსულეთ, რომ ზოგჯერ ცდას ნაადრევად შეწყვეტდით ხოლმე და ცდისპირთ ანგარიშს მოვთხოვდით (Unterbrechungsmethode). ამასთან ერთად განსაკუთრებული გულისყუ-

რით აღვნიშნავდით აგრეთვე მათ ქცევასაც, როდესაც ივინი მი-
წოდებულ ობიექტს შინჯავდენ. მიღებული მასალის ანალიზმა შემ-
დეგი გამოარკვია:



III. ცნობიერების ზოგადი ტონუსი

ჩვენს გარემო სამყაროში ორიენტაციას, ჩვეულებრივ, მხედ-
ველობის საშუალებით ვახდენთ. გასაგებია ამიტომ, რომ ჩვენი
ცნობიერება სრულიად უჩვეულო სიტუაციას განიცდის, როდესაც
ამოცანად მას ამა თუ იმ საგნის მარტო შეხების საშუალებით ცნო-
ბა ეძლევა.

არ უნდა თქმა, ცნობიერება ამ შემთხვევაში სულ უძლურად
არ გრძნობს თავს. მაგრამ საგნის ცნობის ჩვეულებრივი გზები მას
ეხლა მოკრილი აქვს: იგი სრულიად მოკლებულია ხანგრძლივი
ყოველდღიური მუშაობის ნიადაგზე განმტკიცებულ დასაყრდნობს.
გასაგებია, რომ ჩვენი ცნობიერება ასეთ შემთხვევაში თითქოს
„შუცენტროდ“ გრძნობს თავს, უდასაყრდნობოდ, რომელსაც იგი
შესაძლებელი იქნებოდა დანდობოდა. ერთ-ერთი ცდისპირი ასე
ახასიათებს თავის ცნობიერების მდგომარეობას:

ჩ ი ქ. 1b. სრულიად განსაკუთრებული განცდა მაქვს: თითქოს ცნო-
ბიერებამ ცენტრი დაჰკარგა... თითქოს არც კი მაქვს ცნობიერება...
თითქოს საგანს მხოლოდ ორგანული შეგრძნებებით ვწვდები...

მაგრამ ცნობიერება მაინც მუშაობს: მას საგნის გამოცნობა
სწადია. იგი იძულებული ხდება რაიმე გზა აიჩიოთ, რაიმე დასა-
ყრდნობი გამოიხატოს. რა თქმა უნდა, იგი ისეთ საშუალებებს მი-
მართავს, რომელთაც ჩვეულებრივი მუშაობის პროცესში ასეთი
როლი არ აქვთ დაკისრებული. ეს ის განცდებია, რო ელნიც სა-
განთა ცნობის პროცესში მნიშვნელობას არ უნდა იყვნენ სავსებით
მოკლებულნი, მაგრამ ხანგრძლივი ყოველდღიური მუშაობის გამო
მექანიზირულ და ავტომატიზირულ განცდებად გარდაქმნილან.
ცნობიერების დასაყრდნობის როლი ახლა მათზე უნდა გადავიდეს,
და ცხადია, ასეთს უჩვეულო მდგომარეობაში სუბიექტი ვერ იგრ-
ძნობს თავს თავის რიგზე: იგი მერყეობს, იგი უმწერბას გრძნობს;
და ეს მერყეობისა და უმწერობის განცდა მით უფრო იზრდება, რაც
უფრო ხშირია შემთხვევები მიწოდებული საგნის საცნობად ახალ
დასაყრდნობთა უკმარობის გამოაშკარავებისა. სუბიექტმა ასეთ შემ-
თხვევაში არ იცის სრულიად, სად ეძიოს მტკიცე ნიადაგი, რომელ-
ზეც ცნობის აქტისთვის გზა უნდა გაიყვანოს. იგი დაახლოებით

ისეთ მდგომარეობას განიცდის, როგორსაც მაგალითად გზადაბნეული ან გაშლილ ზღვაზე უკომპასო მეზღვაური კუთრებით საგულისხმო ისაა, რომ ის განცდები, რომელშიც მომენტში ცპ. ცნობიერებაში აქვთ აღგილი, სრულიად განსაკუთრებული დადით არიან აღბეჭდილნი: იგინი ერთთავად მოკლებულნი არიან განცდათათვის ჩვეულებრივ გამოკვეთილობას, საოცრად მერყეობენ და ისეთ შთაბეჭდილებას სტოვებენ, როგორსაც, ვთქვათ, წარმოდგენა აღქმასთან შედარებით. იგინი ჩნდებიან და ჰქვრიებიან უმტკიცეშინაარსოდ, ისე, თითქოს ჩვენი ცნობიერების წიაღიდან როდი იყვნენ წარმოშობილნი. არაა საკვირველი, რომ ცდისპირები თვითონ აქცევენ მათს ამ თავისებურებას ყურადღებას და თავის შთაბეჭდილებას ასე გადმოგვცემენ:

ჩი ქ. Ib. ჩემი განცდები უცხო განცდებად მეჩვენება, თითქოს არც კი იყვნენ იგინი მართლა ჩემი საკუთარი განცდები...

თავისთავად იგულისხმება, რომ შეუძლებელია, ცნობიერების მუშაობა ასეთ პირობებში თავისუფლად, სრულიად შეუფერხებლად მიმდინარეობდეს. პირიქით მთელი ჩვენი ცდა ისე იყო მომართული, რომ სწორედ ასეთ თავისუფალ მუშაობას ცნობიერებისას რაც შეიძლება მკვეთრი დაბრკოლება უნდა გადალობებოდა გზაზე. და მართლაც, ცდისპირთა შეთანხმებული მოწმობის მიხედვით, ცნობიერების მუშაობის შეფერხებული მიმდინარეობა უწინარეს ყოვლისა თავისებურ დაძაბულობის გრძნობებში იჩენს მკაფიოდ თავს.

ცდ. პ. შათ. III ხ. სპონტანურად აღნიშნავს: ვგრძნობ უკიდურეს დაძაბვას. შეიძლება მომცეთ ნება, თვალები გავახილო და ისე ვცაღო საგნის ცნობა...

უნდა აღინიშნოს გაკვერით, რომ ასეთ შემთხვევაში სრულიად არაა სავალდებულო, ცნობიერების დაძაბულობა უთუოდ უსიამოვნების იერით იყოს აღბეჭდილი. სასიამოვნო, რა თქმა უნდა, არაა ასეთი მკვეთრი დაძაბვა ცნობიერებისა, მაგრამ ცდისპირთა განცდის დასახასიათებლად ამ შემთხვევაში ერთგვარი უხერხულობისა და ზოგჯერ უმწეობის გრძნობის დასახელება უფრო შესაფერო იქნებოდა.

თი. Ic. ვერ ვიტყვი, რომ მაინც და მაინც უსიამოვნებას ვგრძნობდე... უფრო ერთგვარ უხერხულობას განვიცდი, როდესაც საგნის ცნობას ვერ ვახერხებ...



ცნობიერება დიდხანს ვერ უძლებს ამ უკიდურესი დაძაბულობისა და უმწეობის მდგომარეობას. ამიტომ, რა წამს სვამს ერთი რომელიმე მანამდე შეუმჩნეველი ნიშანი აღმოაჩნდება, იგი მყის მის ირგვლივ იცენტრება, და ცპ-ი კმაყოფილებას განიცდის: ახალი დასაყრდნობი მოვანხე, რომელიც საგნის ცნობას გამიადვილებსო. გასაგებია, რომ მტკიცე საფუძველს მოკლებულ ცნობიერებას სიამოვნების ემოციონალური იერი გადააჰკრავს, რა წამს მას ასეთი საფუძველის პოვნის იმედი აღეძვრის.

ჩიქ. II ხ. ახალი ნაწილის აღმოჩენამ ძლიერ გამაზარა... მე ყურადღებით დაეუწყე მას შინჯვა...

ასეთია ცპ-ის ცნობიერება, სანამ იგი მიწოდებული საგნის ცნობის აქტს განახორციელებდეს. მისი საერთო ტონუსი შეიძლება მოკლედ ასე დახასიათდეს:

სანამ ცნობიერება საგნის მნიშვნელობას სწვდებოდეს, იგი მოკლებულია თავისი შინაარსების (განცდების) მტკიცე ცენტრს და საიშედო დასაყრდნობს. თვით განცდები, რომელიც მის განკარგულებაში იმყოფება, უმტკიცო, მერყევი, გამოუყვეთელი და ლაბილურია. მტკიცე დასაყრდნობთან ერთად მათ „მე“-სადმი მიმართებაც აკლიათ: იგინი უცხოს, გამოურკვეველსა და ბურუსით მოცულ შინაარსს ჰქმნიან. ცნობიერება უკიდურესი დაძაბულობის, უხერხულობისა და უმწეობის დალით არის აღბეჭდილი. ამ მდგომარეობიდან გამოსასვლელად იგი ყოველი ახალი შესაძლებლობის გამოყენებას ცდილობს.

IV. ცნობიერების ბრძნობადი შინაარსი ცნობის წინასტადიუმი

რა განცდებია, რომ ცპ-ის ცნობიერებაში პირველ რიგში იკვლევს გზას და მოწოდებული საგნის ცნობის პროცესში საფუძველის როლს ასრულებს?

საკმარისია ოდნავ გადავხედოთ ჩვენი ცდისპირების ჩვენებათა ოქმებს, რათა ჩვენს წინაშე მათი პირველადი განცდების განსხვავებული წრეები შემოიხაზოს. ერთის მხრივ, ჩვენს წინაშე გალიზიანებით პირდაპირ განსაზღვრული შეგრძნების ჯგუფი წამოიჭრება; მეორის მხრივ, საკმაოდ გარკვეულ წარმოდგენათა წრეც, რომელიც ზოგჯერ შეგრძნებებზე ნაკლებ დახმარებას როდი უწევს ჩვენს ცდისპირებს. მაგრამ ყველაზე უწინარეს—ობიექტის მეტად თუ ნაკლებად გარკვეული ფორმის რომელობანი.

1. აიღებს თუ არა ხელში ცპ-ი საგანს, იმწამსვე მის შინჯვას იწყებს, მაგრამ პირველად მხოლოდ ჭერელედ, ზოგადად, ისე



რომ ხანგრძლივად არც ერთს მის ნაწილს საგანგებო ყურადღებას არ აქცევს. საერთო შთაბეჭდილება ყოველთვის ისეთია, რომ მისი მთლიანი საგნის რაც შეიძლება სიმულტანური აღქმა ჰქონდეს აზრად, ალბათ იმიტომ, რომ მას პირველ რიგში საგნის ზოგადი ფორმის აგებულება აინტერესებს. ცდისპირთა ქცევის დაკვირვების ამ შედეგს მათი ჩვენებაც ადასტურებს:

ჩოგ. 1a. მე თავიდანვე მქონდა მისწრაფება მთლიანი საგნის შეხებით გათვალისწინებისა ... მაღე თვალში მეცა სიმრგვალე საგნისა ...

იმ შემთხვევებში, როდესაც გამოსაცნობად მიწოდებული ობიექტი არც ისე დიდია, რომ ერთგზობისი შეხების საშუალებით მისი გაშინჯვა შეუძლებელი იყოს, ცდისპირი მისი აღნაგობის აპერცეფციას ადვილად ახერხებს. სამაგიეროდ, მდგომარეობა რთულდება, როდესაც ობიექტი იმდენად დიდია, რომ მისი მთლიანი სახის დასაჭერად ნაწილების სუქცესიური შეხება ხდება საჭირო. ცდისპირი ეხლა თავისი ამოცანის გასაადვილებლად რაც შეიძლება სწრაფად ატარებს ხელს ობიექტის ზედაპირზე და მისი ფორმის სიმულტანური აღქმის კომპენსაციას სუქცესიური განცდების სისწრაფის ხარჯზე ახდენს. საბედნიეროდ მისთვის, ობიექტის ფორმის წარმოდგენა გაცილებით უფრო ადრე ჩნდება ცდისპირის ცნობიერებაში, ვიდრე მთელი საგნის თანამიმდევრობით გასინჯვა მოესწრებოდა: იგი ერთბაშად, თითქოს მოუმზადებლად იჭრება ცნობიერებაში, ოღონდ ცდისპირს ხელში საგნის ერთი რომელიმე დამახასიათებელი ნაწილი უნდა მოხვდეს. საინტერესოა აქ ის არის, რომ ამ გზით წამოკრილი წარმოდგენა ფორმის შესახებ ერთბაშად მთელი საგნის ფორმად განიცდება, მიუხედავად იმისა, რომ ამავე საგნის სხვა ნაწილების აღნაგობა შეიძლება ზოგჯერ სრულიად არ ამართლებდეს შემთხვევით წამოკრილი ფორმის წარმოდგენის მთელ საგანზე განზოგადობას. ცხადია, ამ შემთხვევაში საკმე უნდა გვქონდეს ე. წ. აღნაგობის შევსების (Gestalt-ergänzung) საინტერესო ფენომენთან, რომლის ფაქტიურობა განსაკუთრებით გერმანელმა კონფიგურაციონისტ-ფსიქოლოგებმა დაასაბუთეს.

ჩი. 1a. ავიღე თუ არა ხელში (გამოსაცნობი ობიექტი), იმ წამსვე ერთგვარი ფორმის წარმოდგენა გამიჩნდა, რომელიც მთელ საგანს ეფუძნოდა, მიუხედავად იმისა, რომ ჯერ მხოლოდ ერთი მისი ნაწილი მქონდა გაშინჯული ...

ობიექტის შემდეგი გათვალისწინების პროცესში ხშირად ხდება, რომ ცპ-ი ამგვარი განზოგადობის ნიადაგზე მიღებულ ფორ-

მის წარმოდგენას უკუაგდებს და ეხლა რომელიმე ახალის, განსაკუთრებით დამახასიათებლად ცნობილი ნაწილის მიხედვით ახალს ფორმის წარმოდგენას იმუშავებს.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, თითქოს ფორმის წარმოდგენის ორსავე ამ შემთხვევას შორის არავითარი განსხვავება არ არსებობდეს. პირიქით, განსხვავება უქველად დიდია. საქმე ისაა, რომ პირველ შემთხვევაში საგნის ფორმის წარმოდგენა უშუალოდ და დამოუკიდებლად ჩნდება ცნობიერებაში: იგი, ასე ვთქვათ, წინ უსწრებს თვით საგნის ცნობის აქტს. მეორე შემთხვევაში კი სულ სხვა გარემოებასთან გვაქვს საქმე: ცდისპირთა საერთო მოწმობის მიხედვით, ფორმის წარმოდგენა აქ მეორადი პროცესის სახით იჩენს თავს: ცდისპირი ჯერ ობიექტის ცნობის აქტს აწარმოებს და მხოლოდ ამის შემდეგ, ან ამასთან ერთად ცნობიერებაში გარკვეული საგნის ფორმას აძლევს გზას. ფორმის წარმოდგენა, მაშასადამე, აქ შუამავალ წარმოდგენათა მეშვეობით ხორციელდება, და ასეთი შუამავლის როლს, როგორც ვხედავთ, მიწოდებული საგნის რაობის ანუ მნიშვნელობის წარმოდგენა ასრულებს. ობიექტის რომელიმე დამახასიათებელი ნაწილის მიხედვით ცპ. გულისხმობს, რომ მას რაიმე განსაზღვრული საგანი აქვს ხელთ, და ასე ხდება, რომ ობიექტის აღნაგობის წარმოდგენა წინ კი არ უსწრებს თვით ნაგულისხმევი საგნის წარმოდგენას, არამედ, პირიქით, იგი თან სდევს მას.

2. რაც შეეხება საკითხს შეგრძნებათა მასალის შესახებ, რომელიც ცდისპირის ცნობიერებაში იჩენს ამ პირველსავე მომენტში თავს, მასზე დიდხანს არ შევჩერდებით. ის, რაც მისაწვდომია ხელისათვის, სახელდობრ, შეხების, ტემპერატურისა და სიმძიმის შეგრძნებები, ყველაფერი ეს ცდისპირის განკარგულებაში იმყოფება: საქმარისია ცპ. ხელში აიღოს გამოსაცნობი ობიექტი, რათა მის ცნობიერებაში საგნის სიმძიმისა და სითბო-სიცივის შეგრძნებებმა იჩინონ თავი. იგივე უნდა ითქვას შეხების სხვადასხვა ცნობილ რომელღობათა შესახებაც. ცდისპირი იმთავითვე გრძნობს, სწორი ზედაპირი აქვს საგანს. თუ იგი, ვთქვათ, სორკლიანია და სხვ. ამდ.

ყველა ამ რომელღობათა შორის, რასაკვირველია, პირველ რიგში ისეთები გაჩნდებიან, რომელთაც განსაკუთრებით მჭიდრო კავშირი აქვთ თვით ობიექტის მასალის თავისებურებასთან. თუ რომ მაგალ. ცდისპირს ხელში რომელსამე ლითონის ობიექტს მივსცემთ გამოსაცნობად, თავისთავად იგულისხმება, იგი პირველ რიგში მის თავისებურ სიმძიმეს, სიცივეს და აგრეთვე დამახასია-



თებელ სიწყლტუეს იგრძნობს. ეს იქნება მისი ცნობიერების პირველი გრძნობადი შინაარსი.

მაგრამ შემდეგ საფეხურზე შეგრძნებათა წრე საგრძნობლად ფართოვდება. ცდისპირი თავიდანვე იმის ცდაშია, ობიექტის გამოცნობის გასაადვილებლად რაც შეიძლება მეტი მასალა მოიპოვოს, და ამას იგი იმით ახერხებს, რომ მიწოდებული საგნის ყოველი მხრივ გაშინჯავს ცდილობს. რა თქმა უნდა, პირველ რიგში მას შეხების ორგანოს ყველა შესაძლებლობის გამოყენების სრული ტენდენცია ამოქმედდება. ეს ყველასათვის ცხადი შეიქნება, ვისაც კი ცდისპირის ჩვენ მიერ შექმნილ პირობებში დაკვირვების შემთხვევა მიეცემა. პირდაპირ გასაოცარია, რა დაეინებით სინჯავს იგი მიცემულ საგანს, როგორ ფრთხილად ატარებს ხელს მის ზედაპირზე, ალბათ მისი სისწორის შესამოწმებლად, როგორც კურადლებით ითვალისწინებს მის სიმაგრეს, მის წონას... მაგრამ მისთვის არც ესაა საკმარისი: არის შემთხვევები, რომ ესა თუ ის ცდისპირი ნებართვას თხოულობს ცდის ხელმძღვანელისაგან: ხომ არ შეიძლება საგნის სუნი და გემოც გავსინჯოო. მას ამ მხრივაც სწადია ობიექტის შემოწმება: ვინ იცის, შეიძლება ამ მხრივ მაინც მომეცეს მისი გამოცნობის უფრო ხელსაყრელი შესაძლებლობაო.

3. გამლიზიანებლით განსაზღვრული შინაარსეული განცდები— შეგრძნებები—სრულიად არ ამოსწურავენ ცდისპირის ცნობიერების გრძნობად შინაარსს. მის წიაღში ხშირად მისი რებროდუქტული სახეები—წარმოდგენებიც იჩენენ ხოლმე თავს. ზოგი ჩვენი ცდისპირთაგანი თვითონ, სრულიად სპონტანურად აღნიშნავს, რომ მისი აზრით საგანს ესა და ეს გარკვეული ფერი უნდა ჰქონდეს. ასეთი წარმოდგენები (ფერის წარმოდგენები) ჩვეულებრივ ორი გზით იჭრებიან ცნობიერებაში:

ა) იგინი უშუალოდ ჩნდებიან, იმწამსვე, როგორც კი ცდისპირი ობიექტს შეეხება:

ჩოგ. 5. არ ვიცი რატომ, მაგრამ საგანი შავად მეჩვენება...

ჩიქ. 1. I. ამ საგანს ზარისებური ფორმა აქვს და თანავ ბნელი ფერისაა...

მიუხედავად იმისა, რომ ფერი ამ შემთხვევაში შეხების შეგრძნებასა და ფორმის აღქმასთან ერთად ჩნდება, შეცდომა იქნება ვიფიქროთ, თითქოს აქ სინესთეზიის მოვლენასთან გვეკონდეს საქმე: ცდისპირს საგნის შეხებითი რომელობა ან და ფორმა კი არ ეჩვენება მის მიერ აღნიშნული ფერის მატარებლად, არამედ ასეთად იგი თვითონ საგანს სთვლის.

ბ) ფერის წარმოდგენა უშუალოდ კი არ იბადება, არამედ ჯერ საგნის რომელიმე განსაზღვრული თვისება აღიქმება და შემდეგ ფერის წარმოდგენა ამ თვისების არსებობის ფაქტიდან აღიქმება. არ უნდა ვიფიქროთ ოღონდ, რომ ცდისპირს ამ შემთხვევაში ფერი მხოლოდ არათვალსაჩინო ცოდნის სახით ჰქონდეს ნაგულისხმევი. არა, საინტერესო სწორედ ისაა, რომ მას თვალსაჩინო ფერის წარმოდგენა აქვს, მიუხედავად იმისა, რომ ეს წარმოდგენა თითქოს განსაზღვრული წინამძღვარიდანაა დასკვნილი:

თ ა რ. III. საგანს ფერიც აქვს: იგი მორუხო ნათელი ფერისაა, ვინაიდან ხელი ადვილად დასრიალებს მის ზედაპირზე ...

როგორც ვხედავთ, ფერის წარმოდგენათა წარმოშობის გზა ორსავე შემთხვევაში სრულიად განსხვავებულია. ამის მიუხედავად, ხშირია შემთხვევები, რომ ერთი და იგივე ცდისპირი ზოგჯერ ერთ გზას მისდევს და ზოგჯერ—მეორეს. მაშასადამე, არ შეიძლება ითქვას, თითქოს აქ ინდივიდუალობის პირობებით განსაზღვრულ მოვლენასთან გვქონდეს საქმე.

აღსანიშნავია, რომ ფერის წარმოდგენები ყველა ცდისპირის ცნობიერებაში როდი იჩენს თანაბარი სიხშირით თავს. ზოგ შემთხვევაში იგი სრულიად არ ჩანდა, ზოგში საგანგებო შეკითხვა შეიქმნა საჭირო, რათა სუბიექტს მისი არსებობისათვის მიეთითებია, ხოლო ზოგიერთ ცდისპირს იმდენად ჩამოყალიბებული ფერის წარმოდგენები აღმოაჩნდა, რომ იგი თვითონ, თავისთავად, სრულიად სპონტანურად იძლეოდა ანგარიშს მათ შესახებ. საინტერესოა, რომ ამ უკანასკნელი კატეგორიის ცდისპირებს ხშირად ძლიერი სურვილი ჰქონდათ—წინააღმდეგ ინსტრუქციისა—თვალხილული გაეხინჯათ ნიწოდებული საგანი. ზოგი მათგანი ველარც კი ითმენდა ბოლომდე და მიუხედავად ცდის ხელმძღვანელის გაფრთხილებისა, თვალებს ალებდა, რათა მიწოდებული საგანი წხედველობითაც განეცადა.

უნდა აღინიშნოს გაკვრით, რომ უკანასკნელი კატეგორიის ცდისპირებს დანარჩენებთან შედარებით არაერთი უპირატესობა არ აღმოაჩნდათ: არ შეიძლება ითქვას, რომ წარმოდგენათა სიჭარბე მათ რაიმე საგრძნობ დახმარებას უწყევდა ამოცანის გადაჭრისას.

V. ცნობიერების შინაარსი ცნობის აბტაგდე და მას შემდეგ

ისმის საკითხი: რა მნიშვნელობა აქვს აღნიშნულს ცნობიერების გრძნობად შინაარსს ცნობის აქტისათვის? ეჭვი არაა, თვითონ

ცდისპირები მას გარდამწყვეტი მნიშვნელობის ფაქტორად ხაზს უსვამენ საქმარისია, ოდნავ დააკვირდეთ, თუ როგორის დატინებით მნიშვნელოვან იგინი მიწოდებულ საგანს, რა სიფხიზლით ეძებენ ყოველს მნიშვნელოვანს, რის აღქმაც ოდნავ მაინც შესაძლოდ მიაჩნიათ, რათა დარწმუნდეთ, რომ მთელი მათი გულისყური ცნობიერების გრძნობადი შინაარსის მარაგის გაფართოებისაკენაა მიზნობრილი. ყოველ შემთხვევაში ერთი რამ მაინც უდავოა: იგინი ყოველ ღონეს ხმარობენ, მიწოდებულმა საგანმა რაც შეიძლება მრავალმხრივ იმოქმედოს მათზე.

ჩოგ. II. ცდისპირი ჯერ ზოგადად გადაავლებს ხელს მიწოდებულ ობიექტს და გზადაგზა ფრთხილად შეჩერდება ზოგიერთი ადგილის შინაგანზე... ხშირად ხდება, რომ შემდეგში მრავალგზის უბრუნდება ერთსა და იმავე ნაწილს... განსაკუთრებით ხშირად კიდევებს უბრუნდება. შემდეგ ტარს... უკაუნებს საჩვენებელი თითით, შინაგანს ზედაპირის სისწორეს, კვლავ ტარს უბრუნდება (სულ ექსპერტ)...

ეხლა რომ შევეკითხოთ ასეთ შემთხვევებში თვით ცდისპირს, თუ რატომ იქცევა ასე, რად უბრუნდება ცალკე ნაწილების განმეორებით გაშინჯვას ასე ხშირად და ასე დატინებით, მისი პასუხიდან დაინახავთ, რომ მას რაც შეიძლება მეტი ცნობები სწადია მიიღოს როგორც ობიექტის ფორმის, ისე მისი ცალკე გრძნობადი თვისებების შესახებ. და ეს მიტომ რომ იგი სწორედ აქედან მოელის დახმარებას, მიწოდებული საგნის მნიშვნელობას შეუცთომლად სწვდეს. ის ფიქრობს: რაც უფრო მეტი განცდები მექნება ობიექტისაგან, მისი ცნობის მით უფრო მრავალმხრივი შესაძლებლობა გაჩნდება! რამდენად საფუძვლიანია ცდისპირთა ასეთი რწმენა?

ჩვენი ცდების ერთ-ერთს განსაკუთრებით მნიშვნელოვან შედეგს ისიც შეადგენს, რომ იგი საბოლოო ნათელს ჰფენს ჩვენი საგნობრივი განცდების ბუნებას იმ მომენტში, როდესაც საგნის ცნობის აქტი ჯერ კიდევ არაა განხორციელებული.

გამოირკვა, რომ ცნობიერების გრძნობადი შინაარსის მონაცემთ ორი ფაზისის განვლა მაინც უხდებათ, სანამ იგინი ვარკვეულ საგნობრივ განცდებად განმტკიცდებოდენ.

1. აიღებს თუ არა ცდისპირი მიწოდებულ ობიექტს, იგი განსაზღვრულ გრძნობად შინაარსს განიცდია: სიმძიმეს, სიცივეს, სიმავრეს. როგორც ვიცით, მისი ცნობიერების პირველად შინაარსს სწორედ ეს განცდები ჰქმნიან; მაგრამ საგულისხმო ისაა, რომ ამ დასაწყის მომენტში იგინი სრულიად თავისებურ ფენომენებს წარმოადგენს.

ვინაიდან ცნობიერების ყოველდღიური მუშაობის შემთხვევაში საგანთა ცნობის აქტი მექანიზაციურ პროცესს შეადგენს, ანალოგიური განცდების დაკვირვებისა და მათი ბუნების გათვალისწინების შესაძლებლობას სრულიად მოკლებულნი ვართ. ჩვენ ველოთ, ველოთ ცნობის აქტის შემდგომი განცდების დაკვირვებას ვართ ნაჩვევნი, და ამიტომ, რომ გრძნობადი განცდების ბუნებას საზოგადოდ ამ დაკვირვების შედეგების მიხედვით ვათასებთ. ჩვენ არ ვიცით, რომ სანამ განცდა თავისი განვითარების უკანასკნელ ყალიბში გატარდებოდეს, მას ჯერ კიდევ წინა საფეხურები აქვს გასაუვლელი.—ჩვენი ცდების ინტენცია ამიტომ აქტის გაძნელებისაკენ იყო მიმართული. ცხადია, მისი წინა სტადია ამ პირობებში უფრო ფართოდ უნდა გაშლილიყო, ვიდრე ეს ყოველდღიურ ცხოვრებაში ხდება, და ამგვარად სათანადო განცდების დაკვირვების შესაძლებლობა მოეცა. როგორი აღმოჩნდა ამ განცდათა ბუნება?

რა თქმა უნდა, გრძნობადი შინაარსის განცდები ამ სტადიაშიც საგნობრივ ბუნების განცდებს წარმოადგენენ: იგინი ობიექტისაკენ არიან მიმართულნი. მაგრამ რა ობიექტისაკენ, ეს ჯერ კიდევ არა ჩანს: სანამ ცდისპირს განსაზღვრული საგანი არ უგულისხმებია, სანამ მას ცნობის აქტი ჯერ კიდევ ვერ განუხორციელებია, შეუძლებელია ამ შინაარსულ ფენომენტ გარკვეული ობიექტური მიმართულება ჰქონდეთ. ამდენად იგინი ჯერ კიდევ საგრძნობლად სუბიექტური მდგომარეობის გამოხატულებას წარმოადგენენ: იგინი ობიექტურისაკენ არიან მიმართულნი ან—უკეთ—ობიექტისაკენ მიმავალ გზაზე წვდომილ სუბიექტურ განცდებს წარმოადგენენ. ცნობიერება—ამ პირობებში—სრულიად მოკლებულია მტკიცე ნიადაგს, როგორც შესაძლებლობას მისცემდა. მას, აღნიშნული შეგრძნებების შინაარსი გარკვეული საგნის ჩამოყალიბებულ გრძნობად თვისებათა სახით განეცადა. ან კი როგორ უნდა განცდილიყვნენ ეს შეგრძნებები საგნის თვისებებად, როდესაც თვითონ საგანი ჯერ კიდევ არსად ჩანს. გასაგებია ამიტომ, რომ ჩვენი ცდისპირები აღნიშნულ შეგრძნებათ მერყევის, არსებას მოკლებული ფენომენტების სახით განიცდიან: მათ მტკიცე რაობა აკლიათ, მათ არ აქვთ ჩვეულებრივი, დასრულებული განცდების სოლიდობა. ცნობიერების რყევა და „ცენტრსმოკლებულობა“, ცდისპირები რომ დასტურებენ, სწორედ აქედან გამომდინარეობს: იგინი ისე უმწოდ გრძნობენ თავს, ისე უნიადაგოდ და „უხერხულად“, რომ ზოგჯერ აღნიშნავენ: „თითქოს აღარც კი მაქვს ცნობიერება“, ან „ჩემი საკუთარი ცნობიერება სხვისად მეჩვენება“-ო.

ასეთია ცხობიერების შინაარსის განვითარების საფეხური, რომელზეც განცდები ჯერ კიდევ ვერ დასრულებულან: კინეზოლოგიის კიდევ საგრძნობლად სუბიექტურ მდგომარეობას შეადგენენ, და იმისთვის რომ დასრულდენ, კონკრეტი განცდების მტკიცე და გარკვეული სახე რომ მიიღონ, სუბიექტურობის ფარგლები უნდა გაარღვიონ და თავისი ინდივიდუალური რაობა გარკვეული ობიექტის ნიადაგზე მისი ნიშნების სახით მოიპოვონ. მე ვფიქრობ, სწორედ ასეთი ლაბილობა, გაურკვეველობა და უსახეობაა, რაც განსაკუთრებით ე. წ. შეგრძნებას ახასიათებს საზოგადოდ, წინა საფეხურს ნამდვილი აღქმისას, რომელშიც პირველად პოულობს იგი თავის გარკვეულს სახესა და კონკრეტ ინდივიდუალობას*.

2. როდესაც ცდისპირი მიწოდებული საგნის ცნობას ახერხებს—თუნდ უმართებულოდაც, ამას ამ შემთხვევაში მნიშვნელობა არა აქვს—მისი ცნობიერების შეგრძნებითი შინაარსი თვალსაჩინოდ იცვლება: იგი კონკრეტულ სახეს ღებულობს და გარკვეულ დამთავრებულ განცდებად იქცევა. მხოლოდ ეხლა ენიჭებათ მათ მტკიცე რაობა და ჩვეულებრივი განცდების სოლიდობა. ეს მნიშვნელოვანი ცვლილება იმაში იჩენს თავს, რომ იგინი ეხლა მიწოდებული ობიექტის ქვეშ ნაგულისხმევი საგნის კონკრეტი ნიშნების სახით განიცდება (ამ საკითხს უფრო დამწვრილებით ერთხელ კიდევ ქვემოთ შევეხებით).

ამის მიხედვით, ჩვენთვის ცხადი ხდება, რომ ცნობიერების გრძნობადი შინაარსი გამლიზიანებლის მიერ როდია ერთხელ და სამუდამოდ განსაზღვრული, წარამედ განსაკუთრებით იმ მნიშვნელობის მიერ, რომელსაც ცდისპირი მიწოდებულ ობიექტში გულისხმობს. თუ როდენ შართებულისა ეს მოსაზრება, ეს თუნდ იქიდანაც ჩანს, რომ—ჩვენი ცდისპირების მონაცემთა მიხედვით—ერთი და იგივე შეგრძნების შინაარსი ხან ერთი სახით გვევლინება და ხან მეორე სახით. და საგულისხმო ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით ისაა, რომ იმის კვალობაზე, თუ რა საგანს გულისხმობს სუბიექტი მიწოდებული ობიექტის ქვეშ, ერთი და იგივე შეგრძნება განსხვავებულის და ზოგჯერ საწინააღმდეგო რომელობის სახითაც განიცდება. ერთ-ერთი ცდისპირი, მაგალითად, ლითონის სიმტკიცეს კაუჩუკის სირბილედ განიცდის, და ეს მანამ, სანამ დარწმუნებულია, რომ მიწოდებული ობიექტი კაუჩუკის შტემპელს უნდა წარმოადგენდეს.

* შეგრძნების ცნების ასეთი გაგება პირველად ჩემს „ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის საფუძვლებ“-შია ნაქადი. ტ. I. გვ. 273—281, 1925.



ამგვარად, ჩვეულებრივი შეხედულება, თითქოს შეგრძნებათა შინაარსი მტკიცედ იყოს გამლიზიანებლის ნიადაგზე განსაზღვრული არ მართლდება, მაგრამ ამით არც იმის თქმა გვინდა, თითქოს გამლიზიანებელი შეგრძნების შინაარსის ჩამოყალიბების პროცესში ყოველგვარ მნიშვნელობას მოკლებული იყოს, ჩვენ უკვე აღვნიშნეთ, რომ შეგრძნებათა შინაარსი—მართალია, ჯერ კიდევ ურკვევის, ლაბილური სახით—მაგრამ მაინც მხოლოდ მიწოდებული ობიექტის ცდისპირზე ზემოქმედების ნიადაგზე ჩნდება, და მისი იმ სახით ცნობიერებაში არსებობა, რა სახითაც იგი საგნის ცნობამდე განიცდება, მხოლოდ გამლიზიანებლის თვისებათა ზეგავლენით შეიძლება იყოს გამოწვეული: საგნის მნიშვნელობის ცნობიერება ხომ ჯერ კიდევ არაა განხორციელებული! მაშ რით უნდა იყოს იგი განსაზღვრული. თუ არ გამლიზიანებლის ზეგავლენით! — მაგრამ მისთვის რომ შეგრძნების შინაარსი კონკრეტულ დასრულებულ განცდად გარდაიქცეს, ამისთვის საგნის მნიშვნელობის ცნობიერებაა აუცილებელი. ეს უკანასკნელი, მაშასადამე, პირველს როდი ჰქმნის შეგრძნების შინაარსს, არამედ ასრულებს, აყალიბებს და განამტკიცებს იმას, რაც მანამდე ლაბილური და ურკვევი სახით მოცემული (4).

იყ

მაგრამ თუ მართლა ასეთია ბუნება იმ გრძობადი შინაარსისა, რომელიც ცნობის აქტის განხორციელებამდე სუბიექტის ცნობიერებაში მოიპოვება, მაშინ ცხადია, რომ მისი დახმარებით და მის ნიადაგზე მიწოდებული ობიექტის მნიშვნელობის განსაზღვრა სრულიად მოუხერხებელი საქმე უნდა იყოს: როგორ შეიძლება განმსაზღვრელის როლი შეასრულოს მან, რაც თვითონ არაა საკმარისად განსაზღვრული. არ უნდა თქმა: შეგრძნებათა შინაარსი კი არ განსაზღვრავს მიწოდებული ობიექტის მნიშვნელობას, არამედ პირიქით: მიწოდებული ობიექტის მნიშვნელობა აძლევს განსაზღვრულსა და გარკვეულ შინაარსს თვით შეგრძნებებს (5).

ამგვარად, ჩვენთვის ვასაგები ხდება, რომ სუბიექტის ცნობიერების შინაარსი სრულიად უძლურია რაინე მნიშვნელოვანი როლი შეასრულოს ობიექტის ცნობის პროცესში. სამაგიეროდ, მას შემდეგ რაც ობიექტის მნიშვნელობა მონახულია და მის ნიადაგზე გრძობადმა განცდებმა თვისი გარკვეული და დამთავრებული სახე მიიღეს, როლი იცვლება, და ეხლა სწორედ იგივე განცდებია—ოღონდ საბოლოოდ კონსოლიდაცია-ქმნილი—რომ ობიექტის მნიშვნელობას, რომელიც აქამდე მხოლოდ ერთგვარის არა თვალსაჩინო და საექვეო ცოდნის სახით იყო წარმოდგენილი, გარ-



კვეულს, კონკრეტს, ხელსახებ იერს აძლევს და მისი თვალსაჩინო ფორმებში კონსოლიდაციის საქმეს ასრულებს.

ირაკვევა: ცდისპირი რომ მიწოდებული ობიექტის რაობას ცნობს, იგი თავის აზრს საქმაოდ საექვო და სქემატური მოსაზრების სახით განიცდის. გასაგებია, რომ იგი ასეთი მდგომარეობით არ კმაყოფილდება, და მას ბუნებრივად მისწრაფება ელვიძება, თავისი მოსაზრების მართებულობა რამდენადაც შესაძლოა მრავალმხრივ შეამოწმოს. ერთადერთი, რაც ჯერ კიდევ მის განკარგულებაში იმყოფება, ეს მიწოდებული ობიექტის ხელახალი განხილვაა. და იგი კვლავ იწყებს მის შინჯვას, ოღონდ ვხლა უკვე— მიღებული მოსაზრების თვალსაზრისით: „თუ ეს მართლა ისაა, რასაც მე ვფიქრობ, მაშინ მას ესა და ეს თვისებები უნდა ჰქონდეს“-ო, ფიქრობს იგი. წინასწარი მოსაზრების სახით მიღებული მნიშვნელობა საგნისა მისი ცნობიერების გრძობად შინაარსს გარკვეულობას აძლევს და მას კონკრეტი ნიშნების სახით განაცდევინებს. თუ ხელახალმა შემოწმებამ გრძობადი შინაარსის კონკრეტი სახე გაამართლა, მაშინ ცდისპირის ცნობიერებაში წინასწარი აზრი ობიექტის რაობის შესახებ კონკრეტსა და მტკიცე სახეს ღებულობს, და ეს სრულიად საკმარისია, რომ იგი საბოლოოდ შეჩერდეს მასზე.

ცდისპირების ქცევიდან ისე, როგორც მათი ჩვენებებიდანაც ცხადად ჩანს, რომ მათ მიწოდებულ საგანთა ცნობის აქტის საბოლოო განხორციელებისათვის ეს საფეხური აუცილებელ მომენტად მიაჩნიათ. მაგრამ ამავე დროს მათ კარგად ესმით, რომ ამ შემთხვევაში არსებითად იგინი უკვე მიღებული მნიშვნელობის კონტროლს აწარმოებენ და არა პირველ აგებენ მას—ამ მნიშვნელობას. კონტროლის ჩვეულებრივი შედეგი ყოველთვის ასეთია: იგი ან ასაბუთებს ნაგულისხმევი მნიშვნელობის მართებულობას და ან უარყოფს მას. თუ ადგილი აქვს უკანასკნელს, მაშინ კვლავ ძველი გზით ახალი მნიშვნელობის ძიება ხდება საჭირო. ერთი სიტყვით, არასოდეს კონტროლის პროცესი უშუალოდ ახალი მნიშვნელობის აზრს არ იძლევა; იგი მხოლოდ ასაბუთებს, ან უარყოფს სხვა გზით მოპოებულს ობიექტის მნიშვნელობის განცდას.

ამგვარად, ცხადია, რომ გრძობადი შინაარსი, არავითარ შემთხვევაში ობიექტის მნიშვნელობის კონსტიტუტურ ფაქტორად არ ჩაითვლება. ამიტომაც, რომ ობიექტის ცნობისათვის სრულიად არა აქვს მნიშვნელობა, ჭარბადაა იგი ცდისპირის ცნობიერებაში წარმოდგენილი, თუ არა; რა გინდ დიდი უნდა იყოს სუბიექტის

ცნობიერების შეგრძნებითი მარაგი, საგნის ცნობის აქტს ეს მაინც ვერ უზრუნველყოფს.—თუ რაოდენ მცირეა ცნობის აქტის გრძობად შინაარსზე დამოკიდებულება, ეს განსაკუთრებით თვალსაჩინოა, როდ იმ ფაქტიდან ჩანს, რომ იგი ყველაზე უფრო მწირად ობიექტის სწორედ შექველვისა და დარწმუნებითი ცნობის შემთხვევებში აღმოჩნდა წარმოდგენილი, მაშინ როდესაც გრძობადი შინაარსის სიჭარბის შემთხვევებში ობიექტის ცნობა ან სრულიად ვერ მოხერხდა ან და—თუ მოხერხდა—მხოლოდ იქვეყნული მოსაზრების სახით.

3. გაცილებით უფრო დიდია ის როლი, რომელსაც ცნობის აქტისათვის ობიექტის ფორმის განცდა ასრულებს. ცდისპირები უწინარეს ყოვლისა ფორმის თავისებურების გათვალისწინებას ცდილობენ, და ამ მხრივ არც ერთი მათგანი გამონაკლისს არ შეადგენს. ცხადად ჩანს, რომ ობიექტის ფორმა პირველი დასაყრდნობია, საიდანაც მათ საგნის მნიშვნელობისაკენ ხიდის გადება სწადიათ. ამას უდავოდ ადასტურებს როგორც ცდისპირთა თვითდაკვირვების ანგარიშები, ისე მათი ქცევაც მიწოდებული ობიექტის დათვალეიერების დროს.

ჩოგ. I a. ვერ შეხების შეგრძნება გაჩნდა და ამავე დროს ტენდენციაც მთელი საგნის შეხებისა. ეს მისთვის მინდოდა, რომ ობიექტის ფორმა უნდა განმესაზღვრა: ხარისებური ფორმა ვიგრძენი, და ამან ცნობიერებაში ხარის წარმოდგენა გამოიწვია. ვიფიქრე, ხარი უნდა იყოს მეთქი...

იმავე ობიექტის განმეორებითი მიწოდების შემდეგ ცდისპირი კვლავ მისი ფორმის დადასტურებას ცდილობს—ოღონდ ეხლა ცოტა მეტის ზედმიწევნილობით—და შემდეგ აცხადებს: ისევ ხარის შესახები ახრი გამიჩნდა, მაგრამ მალე იაქლებული შევიქენი, იგი უკუმიგდოო.

ფორმის მნიშვნელობის შესამოწმებლად ცდისპირებს ისეთი საგნებიც მივაწოდეთ, რომელთაც განზრახ ჰქონდათ თავისი ჩვეულებრივი აღნაგობა შეცვლილი. ასეთ შემთხვევებში იგინი ჩვეულებრივ უხერხულობის გრძობას განიცდიდენ და უმეტეს ნაწილად საგნის მნიშვნელობის გაგებას სრულიად ვერ ახერხებდენ.

ბაჭ. Va. ვერაფერი ვერ ვიგულისხმე, ვერც თვალსაჩინოდ, ვერც რაიმე ცოდნის სახით.

განმეორებით ამავე ობიექტის მიწოდების შემდეგ ცდისპირის მთელი ყურადღება კვლავ მისი აღნაგობის ირგვლივ იკრიბება.



ამავე დროს იგი იმასაც ცდილობს, რომ ობიექტის თვალსაჩინო ნიშნებიც გაითვალისწინოს... საკუთარი განცდებიც შექმნის იგი მოგვითხრობს:

ბაქ. Vb. არა, ვერ გავიგე, რაა... ძალიან ნაწყენი და გავკირვებული ვარ, რომ საგნის ცნობა ვერ შევძელ...

ამგვარად ირკვევა, რომ ყველა იმ შემთხვევებში, როდესაც ამა თუ იმ მიზეზის გამო ობიექტის აღნაგობის გამორკვევა არ ხერხდება, ცნობის აქტი ან ძლიერ საგრძნობლად ფერხდება, ან და სრულიად არ ხორციელდება.

ასეთ შემთხვევებში ცდისპირი იარაღს მაინც არ ჰყრის და ცდილობს, მიწოდებული ობიექტის რაობის შესახებ თავისი ცნობიერების გრძნობადი შინაარსის მიხედვით მაინც შეინუშაოს აზრი და აი აქ კვლავ ძველი ამბავი იწყება: იგი მაქსიმალური ყურადღებით ითვალისწინებს ობიექტის შესაძლო ნიშნებს და ამ გზით გრძნობადი შინაარსის რაც შეიძლება მეტი მარაგის დაგროვებას ცდილობს. პირდაპირ გვსაოცაოია, რა მოთმინებას იჩენს იგი ზოგიერთს ასეთ შემთხვევაში და ამასთანავე რა დიდ წარმატებას აღწევს. ამის მიუხედავად ობიექტის ცნობას მაინც ვერ ახერხებს.

ჩიქ. IIb. ობიექტის დაკვირვების და მრავალგზისი გასინჯვის შემდეგ: მაინც არაფრის თქმა არ შემიძლია. რა უნდა იყოს? იგი ლითონისაა, ფერიც აქვს შესაფერისი: ლითონის ბრჭყვიალა ფერი. ზედაპირზე რამოდენიმე ჩანაქდვევი აქვს. მაქვს საკმაოდ თვალსაჩინო წარმოდგენა ბევრი მისი ნაწილის შესახებ. დაბატვასაც კი შევსძლებდი... მაგრამ არ შემიძლია მაინც ვთქვა, თუ რა უნდა იყოს იგი.

აქ ბუნებრივად წამოიჭრება საკითხი: როგორ შეუძლია ცდისპირს ობიექტის გრძნობადი ნიშნების თვალსაჩინო და მკაფიო წარმოდგენა ჰქონდეს, სანამ მისი მნიშვნელობის შესახებ არავითარი აზრი არ შეუმუშავებია? აკი აღვნიშნავდით, რომ გრძნობად შინაარსს მხოლოდ ნაგულისხმევი მნიშვნელობა აძლევს გარკვეულსა და კონკრეტს ინდივიდუალურ რაობას!

არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ მთლიანად საგნისა და კერძოდ მისი ნაწილების ცნობას შორის უეჭველი განსხვავება უნდა ვიგულისხმოთ. შეიძლება საგნის ნაწილობრივი ცნობა მოხერხდეს კიდევ, მაგრამ განა ეს იმას ნიშნავს, რომ ამით თვით მთლიანი ობიექტიც გამოცნობილია? სრულიად არა; ჩვეულებრივ ასე ხდება: ცდისპირი საგნის ნაწილების ცნობას პირველ რიგში ახერხებს. ხოლო მთლიანის ცნობის აქტზე შემდეგ გადადის. ორივე ეს აქტი

ცალკე აქტებია, და ადვილად შეიძლება, ერთი მათგანი ისე გან-
ხორციელდეს, რომ მეორეს არც მოაკლდეს ამით რაიმე და არც
მოემატოს. ცდისპირი რომ მიწოდებულ ობიექტს ხელს ჰკიდებდეს
ძლიერ ხშირად იმ წამსვე ცნობილობს მის მასალას: ეს ხისაა, ეს
ლითონისა, ეს მინისაა-ო, ამბობს იგი. და საგულისხმო ისაა, რომ
თვით ეს ნაწილობრივი ცნობაც გრძნობადი თვისებების მკაფიო
განცდის გარეშე ხდება. იგი როდი დაასკვნის საგნის მასალის შე-
სახებ, არამედ უშუალოდ წვედება მას. — მის ვიწქ.

ანალოგიურ მოვლენას D. Katz-მაც მიაქცია ყურადღება. მი-
სი ცდებიდან ცხადად გამოიჩვენა, რომ შეხებითი მასალის
უშუალო ცნობის ფაქტურობაში ექვის შეტანა სრულიად მოუხერ-
ხებელია: „Es ist sofort ein Urteil über die Tastfläche möglich,
ohne dass man sich irgendwelcher isolierter empfindungsmässiger
oder vorstellungsartiger Zwischenglieder bewusst geworden
wäre. So wie man in der Regel auf den ersten Blick einem Ma-
terial ansieht, ob es sich um Holz, Papier, Glas usw. handelt,
so glaubt man auch unmittelbar das Holz, Papier Glas usw. zu
ertasten“¹. — ამგვარად, ნაწილობრივი ცნობის უშუალობა უდავო-
ფაქტად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ განხორციელდება თუ არა მიწოდებული ობიექტის ნა-
წილობრივი ცნობის აქტი, იმ წამსვე შესაფერი შეგრძნებების ში-
ნაარსი დასრულებულ გრძნობად განცდებად იქცევა და გაურკვე-
ველი და ლაბილური შეგრძნება მაგალ. სიმტკიცისა ლითონის
სიმტკიცის დამთავრებულსა და კონკრეტულ განცდად ყალი-
ბდება.

შე ვფიქრობ, ეხლა გასაგები უნდა იყოს, თუ როგორ ხდება,
რომ ცდისპირი უკვე მანამ ახერხებს მიწოდებული ობიექტის ზო-
გიერთი გრძნობადი ნიშნის გათვალისწინებას, სანამ იგი საგნის
მნიშვნელობის შესახებ რაიმე აზრის შედგენას მოახერხებდეს. უეჭ-
ველია, რომ აქ მას იმ გრძნობად ნიშნებთან უნდა ჰქონდეს საქმე,
რომელნიც ობიექტის ნაწილობრივი ამოცნობის ნიადაგზე დამთავ-
რებულსა და საკმაოდ ჩამოყალიბებულ განცდებად იქცევიან.

ასეთია ის გზა, რომელსაც ცდისპირი, ჩვეულებრივ, მიწო-
დებული ობიექტის ფორმის გაურკვეველობის შემთხვევებში მიმარ-
თავს. ჩვენ ვხედავთ, რომ ნამდვილ გამოსავალს ვერც ეს გზა იძ-
ლევა.

¹ D. Katz, Der Aufbau der Tastwelt. S. 131. 1925.



სამაგიეროდ, გაცილებით უკეთ გრძნობს თავს სუბიექტი, როდესაც იგი ობიექტის ფორმის გათვალისწინებას ახერხებს. რამ შეცთობა იქნება ვიფიქროთ, თითქოს ფორმის აღქმა საბოლოოდ უკაფადეს მას გზას საგნის მნიშვნელობისაკენ. აღმოჩნდა, რომ საქმე არც ასე მარტივად უნდა წარმოვიდგინოთ.

ჩვენი მასალის ყურადღებითი შესწავლა ნათლად ამტკიცებს, რომ ფორმის განცდაც — შეგრძნებითი შინაარსის არ იყოს — აუცილებლად ორ საფეხურს განვლის, სანამ იგი გარკვეული აღნაგობის დასრულებულ განცდად ჩამოყალიბდებოდეს.

როგორც ვიცი, ცდისპირი პირველსავე რიგში მიწოდებული ობიექტის ფორმის გათვალისწინებას ცდილობს.

ვთქვათ, რომ იგი მიზანს აღწევს. საკითხავია: როგორ განიცდის იგი საგნის ფორმას, სანამ ცნობის აქტის განხორციელებას მოასწრებდეს?

ჩვენი ცდების სათანადო მასალა ადასტურებს, რომ პირველადი ფორმის წარმოდგენა, რომელიც ობიექტის შეხებისთანავე იბადება, ვერავითარ შემთხვევაში მისი დამთავრებულის, ყოველმხრივ გარკვეული აღნაგობის წარმოდგენად ვერ ჩაითვლება. პირიქით, ირკვევა, რომ ეს პირველადი ფორმა სრულიად სქემატურს, ლაბილურ განცდას წარმოადგენს: „რალაც ზარიანებური, მაკრატლის მსგავსი, ქუდისებური“-ო, ამბობენ ცდისპირები, როდესაც პირველადი ფორმის განცდის დახასიათებას იძლევიან. მათ წინაშე უფრო სქემის სახე ტრიალობს, ვიდრე ცხოველი ფორმის წარმოდგენა. საგულისხმოა, რომ ამ უკანასკნელ ხანებში ასეთი ურკვევის, ლაბილურის, სქემატური ფორმის განცდის ფაქტი Simoneit-მაც დაადასტურა*.

ასეთი სქემატური ფორმის წარმოდგენა მარტო მაშინ კი არ ჩნდება ცდისპირის ცნობიერებაში, როდესაც იგი შეხების რეცეპტორით ზოგადად შინჯავს ამოსაცნობ ობიექტს, არამედ მაშინაც, როდესაც იგი ობიექტის ცალკე ნაწილების გათვალისწინებას ცდილობს. უკანასკნელ შემთხვევაში ობიექტის ერთ-ერთი ნაწილი რაიმე ფორმის წარმოდგენას იწვევს, რომელიც ცდისპირს მთელ საგანზე გადააქვს**. ამის მიუხედავად და ამავე დროს მან იცის, რომ მთლიან საგანს ბოლოს და ბოლოს მაინც სხვა ფორმა აქვს. ამიტომაც, რომ იგი ამბობს: „ზარის ან ქუდისებური ფორმისა

* Simoneit M., Beiträge zur Psychologie des Denkens. Arch. f. d. ges. Psychologie, LV, S. 176. 1926.

** იხ. ზემოთ გვ. 34.

არის“-ო, „ზარისებურის“ ან „ქუდისებურის“ და არა ნამდვილი ზარის ან ქუდის ფორმის—ალბათ მიტომ, რომ ცდისპირი ობიექტის სხვა ნაწილებსაც ჰგულისხმობს, რომელთა აღნაგობაც ბით ამ ფორმას არ უნდა შეეფერებოდეს.

პირველადი ფორმის წარმოდგენა ამგვარად არაა ნამდვილი გარკვეული ფორმის განცდა: მას ჯერ კიდევ არა აქვს ისეთი სახე, რომ მასში ობიექტის ყველა ნაწილები მწყობრ მთლიანობად შეირწყმოდენ. პირველადი ფორმის წარმოდგენას, მაშასადამე, ნამდვილი აღნაგობის განცდის უძირითადესი ნიშანი, მთლიანობა აკლია. მისი სქემატური ბუნება განსაკუთრებით ნათლად სწორედ ამ გარემოებიდან გამომდინარეობს.

ეს მთლიანობა პირველად მაშინ ჩნდება, როდესაც სხვადასხვა ნაწილის ფორმის შეუთანხმებლობა ურთიერთს ურიგდება და ობიექტის ნამდვილი აღნაგობის სახით ჰარმონიულ ერთეულს ჰქმნის. ეხლა მიწოდებული ობიექტი ქუდის ან ზარის მაგვარ რაღაც როდილა ეჩვენება ცდისპირს, არამედ სრულიად გარკვეულს, კონკრეტ-ინდივიდუალურ საგნად.

ცდისპირი ვერ იაყენებს, სანამ ასეთ მდგომარეობას არ მიღწევს. ვიდრე ის ხედავს, რომ კიდევ არის ობიექტში რაღაც, რაც ამ ჰარმონიულ მთლიანობას არ ეგუება, გრძნობს, რომ ამოცანის გადაჭრა ვერ შესალო, და კვლავ, იიებას განაგრძობს. ე. წ. კონტროლი სტადიუმი, რომლის შესახებაც ზემოთ გვქონდა საუბარი, არსებითად სწორედ ამ ჰარმონიული მთლიანობის შესამოწმებლად წარმოებს: როგორც კი სადმე ისეთი რამ აღმოჩნდება, რაც მას ეწინააღმდეგება, ეს იმწამსვე ნაგულისამევი მნიშვნელობის საწინააღმდეგო ჩვენებად ითვლება, და ცდისპირი კვლავ ახალი მნიშვნელობის მონახვისათვის იწყებს ზრუნვას.

თუ რამდენად ლაბილური, გაურკვეველი და სქემატურია როგორც პირველადი ფორმის განცდა, იყე ცნობიერების გრძნობადი შინაარსისაც, ამის ნათელაყოფად დამატებითი ცდები იქმნა ზოგიერთ ცდისპირზე ნაწარმოები. ცდის ხელმძღვანელი ხშირად ცნობის აქტის განხორციელებამდე ართმევდა თავის ცდისპირებს ხელიდან ამოსაცნობ ობიექტს და მათი თვითდაკვირვების ჩვენებათა მოსმენის შემდეგ უკანვე უბრუნებდა მათ ამავე ობიექტს, მაგრამ ისე, რომ ცდისპირებმა არ იცოდენ, კვლავ იმავე საგანთან ჰქონდათ საქმე, თუ სხვასთან. გამოირკვა, რომ ასეთ შემთხვევებში ცდისპირები ძლიერ ხშირად იმ აზრისა იყვნენ, რომ მათ ახალი საგანი მისცეს ხელთ: იგინი ვერ ცნობდენ მას, მიუხედა-

ვად იმისა, რომ სულ ორიოდ წუთის წინეთ სწორედ ეს საგანე-
ეტირათ ხელში და გულდასმით შინჯავდენ: ეს საგანე-
ეტირათი
განმარტება

ხარ. II ა. ეს უკვე სხვაა. ის მსუბუქი იყო, ეს კი მძიმე... ის უფრო
მსხვილი იყო და გაცილებით უფრო გრძელიც...

ერთი სიტყვით, ერთი და იგივე შეგრძნებითი შინაარსი,
ხშირად—ერთი და იგივე ფორმის რომელობაც—ხან ერთი სახით
განიცლება და ხან მეორით. სამაგიეროდ, თუ ერთხელ მაინც მო-
ახერხა ცდისპირმა მიწოდებული ობიექტის ცნობა, ის ამგვარ შე-
ცთომას აღარ გაიმეორებს: საგნის ფორმისა და მნიშვნის განცდა
ნორმალურად ამ შემთხვევაში აღარ იცვლება.

ცხადია, ობიექტის ცნობის განხორციელებამდე განცდილი
ფორმის წარმოდგენა და შეგრძნებითი შინაარსი მართლა მერყე-
ვი, უსახო და ჩამოუყალიბებელი განცდების სახით უნდა ვიგუ-
ლისხნოთ.

ამის მიხედვით, ჩვენი საერთო დასკვნა ასეთი იქნება:

როდესაც სუბიექტზე ესა თუ ის საგანი მოქმე-
დებს, მის ცნობიერებაში განსაზღვრული ფსიქი-
ური შინაარსი ჩნდება, რომელსაც ობიექტის გრძნო-
ბადი ფენომენები და ფორმის რომელობანი შეად-
გენენ. მაგრამ ეს უკანასკნელი სისრულით განვითარ-
ებულსა და დამთავრებულს კონკრეტ განცდებს
როდი წარმოადგენენ. ასეთებად იგინი მხოლოდ მა-
შინ იქცევიან, როდესაც სუბიექტი საგნის ცნობას,
მისი მნიშვნელობის წვდომას მოახერხებს. ეს მნი-
შვნელობაა, რომ გაურკვეველს, არაკონკრეტ სახო-
ვანს, ლაბილურ გრძნობადსა და ფორმის განცდებს
იმთავითვე საგრძნობლად ცვლის: იგი მათ მთლიან
განცდად აერთებს და ნამდვილი აღნაგობის სახეს
აძლევს, რომელშიც თითოეული გრძნობადი შინა-
არსი და წინასწარი ფორმის წარმოდგენაც გარკ-
ვეულსა და დამთავრებულს კონკრეტ ფენომენად
ყალიბდება.

VI. ცნობის აქტის შესახებ

მაშ როგორღა ახერხებს ცდისპირი ობიექტის მნიშვნელობის
წვდომას? რა უდევს საფუძვლად ცნობის აქტს? ცდისპირის ქცე-
ვიდან, მიწოდებული საგნის მნიშვნელობის ძიების დროს, ცხადად

ჩანს, რომ იგი ზომებს ლებულობს, რათა ობიექტმა რაც შეიძლება მრავალმხრივ იმოქმედოს მასზე.

როგორ განიცდის თვითონ ცდისპირი სუბიექტურად, რავეთა ქცევას? რა აზრი აქვს ამ უკანასკნელს, მისი თვითდაკვირვების მიხედვით? ცდისპირთა ჩვეულებრივი მოწმობის თანახმად, იგინი მიტომ ცდილობენ მიცემული საგნის ყოველმხრივ შემოწმებას, რომ მათ სურვილი აქვთ, ამ გზით მის თვისებათა რაც შეიძლება მეტი რიცხვი გაითვალისწინონ, მეტი შეგრძნებითი შინაარსი მოიმარაგონ, რათა ამით საგნის ცნობის ამოცანა გაიადვილონ. ისინი ფიქრობენ: თუ არ საგნის გრძნობად ნიშანთა განცდით, სხვა გზით მისი მნიშვნელობის წვდომა მოუხერხებელია-ო.

ცხადია, რომ თვითდაკვირვების ამ მონაცემში იმდენად ცდისპირის განცდათა ფაქტური მასალა არაა წარმოდგენილი, რამდენადაც ერთგვარი ვულუბრყვილო ფსიქოლოგიური თეორია. რომლითაც იგინი ცნობის აქტისა და ამით თვით ქცევის დასაბუთებას ცდილობენ.

არაა გასაკვირი, რომ მათ სწორედ ასეთი თეორია აქვთ შემუშავებული. მათ ხომ ამოცანად ობიექტის არაჩვეულებრივი გზით ცნობა ევალებათ. რა უნდა ჰქნან, როგორ უნდა მოექცნენ მიწოდებულ საგანს? ცხადია, რაც უფრო მიზანშეწონილად, მით უკეთესი, და აი მათ იციან—ჩვეულებრივი ყოველდღიური გამოცდილების მიხედვით—რომ საგნის ცნობის შესახებ ლაპარაკიც კი შეუძლებელია, სანამ იგი ჩვენზე არ იმოქმედებს. იციან ისიც, რომ რაც უფრო მრავალმხრივია ეს შემოქმედება, მით უფრო დიდია შეუცთომლად მისი ცნობის შესაძლებლობაც. მეორეს მხრივ, მათთვის ცხადია, რომ საგნებს ურთიერთისაგან ჩვეულებრივ მათი ნიშნების მიხედვით განეასხვავებთ. ამ ნიადაგზე ბუნებრივად უმუშავდებათ რწმენა, რომ ობიექტის შეუცთომლად ცნობისათვის საუკეთესო გზას მისი ნიშნების ზედმიწევნითი გათვალისწინება წარმოადგენს. ნიშნები კი ჩვეულებრივ გრძნობადი შინაარსის სახით განიცდება. მაშ მათთვის ცხადი ჰდება, რომ ცნობის პროცესში ამა თუ იმ ობიექტის სუბიექტზე შემოქმედების ფაქტი სხვაგვარად, თუ არ გრძნობად განცდათა დაგროვების სურვილით, შეუძლებელია აიხსნას. ასეთია მათი თეორია, მაგრამ რამდენად მართებულია იგი?

ჩვენი ცდების ფაქტური მასალა, რომელსაც უკვე საკმაოდ გავეცანით, სრულიად საწინააღმდეგო სურათს შლის ჩვენს წინაშე. ჩვენ დავრწმუნდით, რომ გამლიზიანებელი ობიექტის გრძნობადი და ფორმითი რომელობანი მისი ცნობის აქტანდე კი არ არიან



თავისი საბოლოო სახით მოცემულნი, არამედ მხოლოდ ამ აქტის შემდეგ. გრძნობადი ნიშნების ნიადაგზე კი არ აიგება, ჩაჯულსხვ მევი საგანი, არამედ პირიქით, მხოლოდ ამ უკანასკნელის საფუძველზე ხდება მის გრძნობად ნიშანთა საბოლოო კონსოლიდაცია.— მაშასადამე, შეუძლებელია, რომ ცდისპირთა ქცევის აზრი მათი გულუბრყვილო თეორიის მიხედვით იქმნეს ახსნილი.

მაშ როგორ წარმოიშობა ცდისპირის ცნობიერებაში მიწოდებული ობიექტის მნიშვნელობის განცდა? ჩვენი მასალის მიხედვით ირკვევა, რომ ცნობის აქტი შეიძლება ორგვარი იყოს: ერთი—აქტი ობიექტის ნაწილობრივი ცნობისა, და მეორე—ნისი მთლიანად ცნობის აქტი. პირველი ობიექტის ნაწილობრივ მოშენტებს (მის მასალას, ზოგიერთს მის ნაწილს) ეხება, ხოლო მეორე მთელ საგანს მთლიანად.

პირველის შესახებ ჩვენ უკვე დავრწმუნდით, რომ იგი ცდისპირის ცნობიერებაში ერთბაშად შეიქრება: მოჰკიდებს თუ არა ხელს სუბიექტი მიწოდებულ ობიექტს, ჩვეულებრივ მან უკვე იცის, თუ რა მასალისაა იგი, ზოგჯერ ისიც, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ზოგიერთს მის ნაწილს.

აქვს თუ არა რაიმე მნიშვნელობა ასეთს ნაწილობრივ ცნობას მთლიანი ცნობის აქტისათვის? როდესაც ცდისპირს რაიმე ობიექტი ეძლევა ხელთ, მისი ინტენცია მთლიანის და არა მისი ნაწილების მნიშვნელობისაკენ მიიმართება: მას მთელის გაგება უნდა და არა ცალკე ნაწილებისა. მისი ფსიქიური შინაარე სწორედ ამ მთლიანისადმი განწყობით ხასიათდება. ობიექტის ნაწილების განცდა არადამოუკიდებელი მომენტის სახით არის ჩართული ამ შინაარეში. ამიტომ ხდება, რომ ცდისპირი იმთავითვე მთლიანის ძიებას იწყებს, და ნაწილები ჯერხნობით, როგორც ცალკე დამოუკიდებელი მომენტები, მისთვის არ არსებობს.—მდგომარეობა იცვლება, რა წამს გამოირკვა, რომ მთლიანის ცნობას რალაც აფერხებს. ცდისპირს მაშინ თავის გულისყური ცალკე ნაწილებზე გადააქვს: იგი ხან ერთ ნაწილს შეეხება, ხან მეორეს, თითქოს მისი ამოცანა მთლიანის კი არა, ცალკე ნაწილების ჩამოთვლასა და დახასიათებაში მდგომარეობდეს. უქვევლია, მისი განწყობა იცვლება, და ფსიქიური შინაარე ობიექტის ცალკე ნაწილების ფენებში თავსდება: ინტენცია ნაწილებისადმი დამოუკიდებელ მომენტად იქცევა: იგი მთლიანობის ფსიქიურ შინაარეს ეთვისება, რომელშიც წინეთ არადამოუკიდებელ მომენტად იყო ჩართული. გასაგებია, რომ ცალკე ნაწილებისადმი მიმართული აქტები ვე-



რასდროს მთლიანის ცნობის აქტის მაგიერობას ვერ სწევენ, იგი-
 ნი სხვადასხვა სიბრტყეში მოძრაობენ, და რაა საკვირველი, რომ
 ურთიერთს ვერ ხედებიან.

არის შემთხვევები, თითქოს ცდისპირები ზოგჯერ ამ გზითაც
 ახერხებდნენ ობიექტის რაობის შესახებ მტკიცე აზრის შემუშავე-
 ბას. მაგრამ ეს მხოლოდ მაშინ ხდება, როდესაც გამოსაცნობად
 ისეთი საგანია მიცემული, რომელსაც ერთი განსაკუთრებით
 დამახასიათებელი ნაწილი მაინც აქვს. ასეთ შემთხვევაში
 ცდისპირი სწვდება თუ არა ამ სპეციფიკურ ნაწილს, ჩვეულებრივ
 მთლიანი საგნის რაობის შესახებ იძლევა დასკვნას. ძლიერ ხშირი
 იყო შემთხვევა, რომ ჩვენი ცდისპირები პარაფინის სანთელს,
 მაგალ., იმ წამსვე ცნობილობდნენ, როგორც კი მოჭხდებოდათ
 ხელში მისი ისეთი სპეციფიკური ნაწილი, როგორცაა პატრუქი.

მაგრამ არსებითად არც ეს შემთხვევები ლაპარაკობენ ნაწი-
 ლობრივი ცნობის აქტის სასარგებლოდ. საქმე ისაა, რომ აქ ნამ-
 დვილად ობიექტის ნაწილების განცალკავებულ აღქმასთან როდი
 გვაქვს საქმე, რომელიც მთლიანობის შინაარის სიბრტყის გარეშე
 მდებარეობს. არა, გარდამწყვეტი მნიშვნელობა აქ ნაწილის სპე-
 ციფიკურობას აქვს, და ეს სპეციფიკურობაა, რომ მას ნამდვი-
 ლი ცალკე ნაწილის ბუნებას უკარგავს და მთლიანის მნიშვნელო-
 ბის მატარებლად აქცევს. მაშასადამე, ამოცანას აქაც ნთლიანობის
 ნომენტი სწყვეტს, და ცხადია, ეს „გამონაკლისი“ არა თუ უარ-
 ყოფს ცნობის მიმდინარეობის საერთო წესს, არამედ პირიქით
 ადასტურებს მას.

ამის მიუხედავად, შეცთომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ობიე-
 ქტის ნაწილობრივი ცნობის აქტი სრულიად მოკლებულია ამოცა-
 ნის გადაჭრის ძიებისას ყოველგვარ მნიშვნელობას. ეს რომ ასე
 ყოფილიყო, მაშინ სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ რად ხდე-
 ბა, რომ ცდისპირები განსაზღვრულ შემთხვევებში სწორედ ამ აქ-
 ტის იმედის ამარა და რჩებიან. რალაც მნიშვნელობა მათ უეჭვე-
 ლად უნდა ჰქონდეს.—უდავოა, რა წამს ნაწილობრივი ცნობის აქ-
 ტი დამოუკიდებელ ფსიქიურ განწყობად იქცევა, იგი მთლიანობის
 შინაარის გარე მოძრაობა და მთლიანი ობიექტია მნიშვნელობის
 წვდომას ვერაფრით ეხმარება. მაგრამ როგორც დროებითს, წი-
 ნასწარ ფაზისს მას ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება უეჭველი მნი-
 შვნელობა მიენიქოს. საქმე ისაა, რომ შესაძლოა ობიექტის ცალკე
 ნაწილებისაკენ მიმართულმა ცნობის აქტმა ერთგვარი მასალა მო-
 ამზადოა, რომელმაც შეიძლება მთლიანისადმი შესაფერისი გან-



წყობის გაღვიძებას ხელი შეუწყოს: რაც უნდა იყოს, ნაწილობრივ ველთების მთლიანის დალით არის აღბეჭდილი, ზოგჯერ შეტანს ზოგჯერ ნაკლებად. და როდესაც შემდეგ სუბიექტი კვლავ მთლიანისადმი ინტენციით მიმართავს მიწოდებულ საგანს, იმის მიხედვით, თუ რა და რა მთლიანის შესაფერისი განწყობა მომზადდა, მის ცნობიერებაში საგნის მნიშვნელობის სხვადასხვა შესაძლებლობა იჩენს თავს. ამ შესაძლებლობათა შორის არჩევანი უნდა მოხდეს, და ე. წ. კონტროლის სტადიუმი ამ მიზანს ემსახურება.

ჩვენი ცდებიდან ნათლად ჩანს, თუ რა დიდი როლი აქვს დაკისრებული ერთხელ მიღებულის შესაძლო მნიშვნელობის კონტროლს ან შემოწმებას. ცდისპირი ფიქრობს: შესაძლოა საგანი ესა და ეს იყოს-ო, და სანამ საბოლოოდ ამ აზრზე შეჩერდებოდეს, ცდილობს, მიწოდებული ობიექტი ერთხელ კიდევ ამ თვალსაზრისით შეამოწმოს. რაა შედეგი, ჩვენ უკვე ვიცით: იგი ან ადასტურებს შესაძლო მნიშვნელობის აზრის მართებულობას, ან უარპყოფს მას. ცხადია, ცდისპირს ეს გზაც საბოლოოდ დახშული ექნებოდა, რომ ობიექტის ნაწილობრივი შეფასების აქტი არ დახმარებოდა.

ამგვარად ირკვევა: როდესაც მთლიანი ობიექტის ცნობა ძნელდება, სუბიექტი ნაწილობრივი ცნობის აქტს მიმართავს. ეს უკანასკნელი უშუალოდ ხორციელდება. რამდენადაც ამა თუ იმ ნაწილს მთლიანის უფრო მკვეთრი ბეჭედი აზის, ნაწილობრივ ცნობის აქტი ან მეტად უმზადებს მთლიანის ცნობის აქტს ნიადაგს და ან ნაკლებად. ეს იმაში გამოიხატება, რომ იგი მთლიანის მნიშვნელობის ან ერთი გარკვეული შესაძლებლობის აზრს წარმოშობს და ან მრავლისას. უკანასკნელ შემთხვევაში განსაკუთრებითი როლი ე. წ. კონტროლის სტადიუმს ენიჭება: იგი არჩევანს ახდენს ამ შესაძლო მნიშვნელობათა შორის. იმის მიხედვით, თუ მთლიანის რამდენად სპეციფიურ დალს ატარებს თითოეული მისი ნაწილი, კონტროლის სტადიუმი მეტი და ან ნაკლები წარმატებით სრულდება.

გადავიდეთ მთლიანის ცნობის აქტის დახასიათებაზე.

ჩვენი ცდების მიმდინარეობაში ობიექტის ცნობის შემდეგმა განსხვავებულმა შემთხვევებმა იჩინა თავი:

1. როდესაც ცდისპირს ისეთი ობიექტი ეძლევა ხელთ, რომელიც განსაკუთრებით კარგადაა მისთვის ყოველდღიური ცხოვრებიდან ცნობილი, იგი იმწამსვე ცნობილობს მას, სრულიად უშუალოდ, რისამე დაუხმარებლად.

ხარ. I a. დინამომეტრია. არ ვიცი, როგორ ვიცანი. როგორც კი მოვიდო ხელი, იმ წამსვე დინამომეტრის აზრი გამიჩნდა...

ასეთსავე უშუალო ცნობის აქტთან გვაქვს საქმე ისეთ შემთხვევებშიც, როდესაც მიწოდებული ობიექტის ანალოგიურ საგანზე რაიმე ძლიერი შთაბეჭდილება მოუხდენია ცდისპირზე, ანდა მაშინაც, როდესაც რაიმე მიზეზით ცდისპირი ცდის დაწყებამდე ასეთსავე საგანზე ფიქრობდა.

ჩიქ. I ა. იმ წამსვე ზარის აზრი გამიჩნდა. მომავლენდა ზარი ჩემი პროფესორის საწერ მაგიდაზე: ბაწრით ჰქონდა მგონი ტარი შეკრული... (ცდისპირი იცინის).

2. როდესაც ცდისპირი რომელიმე შესაძლო მნიშვნელობის კონტროლს აწარმოებს, ხდება ზოგჯერ, რომ მის ცნობიერებაში ერთბაშად, სრულიად მოულოდნელად, მისი რწმენით მაინც— უსაბამოდ საგნის მნიშვნელობის ახალი აზრი ჩნდება, რომელსაც იგი ყველა დანარჩენებთან შედარებით უეჭველ უპირატესობას ანიჭებს. აღსანიშნავია, რომ სრულიად არაა სავალდებულო, რომ ამ აზრს საფუძვლად—როგორც პირველ შემთხვევაში—უთუოდ რაიმე რეპროდუქციული მზაობით აღბეჭდილი წარმოდგენა ედოს.

შათ. V ა. პირველად ღილი მეგონა. მაგრამ ეს აზრი არ გამართლდა: ამას სულ სხვა ფორმა აქვს. არ ვიცი პერლამუტრისა, თუ რამ სხვა მასალისა. შეიძლება ზისაც იყოს... მთელი საგანი არ უნდა იყოს, ალბათ რისამე ნაწილია. რკინის თუ... ზემოთ რკინის ნაწილი აქვს ერთი. ის ტრიალობს... რაღაც საგნის ნაწილია... ეხლა კი ვიცი, რაა... საშალია უთუოდ“...

და ცდისპირი, რომელმაც ამგვარად ერთბაშად მიავნო საგნის ნამდვილ მნიშვნელობას, ამ უკანასკნელის შემოწმებას იწყებს და წინეთ სხვა სახით წარმოდგენილ გრძნობად თვისებებს ეხლა უკვე სათანადოდ განიცდის.

3. ზოგჯერ საგნის ცნობა ისე ხდება, რომ ცდისპირი სრულიად ვერ ახერხებს სატყვიერად, ან რაიმე თვალსაჩინო ხატის დახმარებით მის დახასიათებას. ამის მიუხედავად, მას ექვიც არ ეპარება, რომ საგნის ნამდვილ მნიშვნელობას სწვდა. ჩვეულებრივ ასეთი შთაბეჭდილება აქვს, თითქოს ეს საგანი სადღაც უნდა ენახოს, ზოგჯერ ისიც იცის, თუ სად.

თარ. IV. ასეთი რამ ჯერ არსად მინახავს... რაღაც სახლში აპარატი იქნება, რადგანაც მოძრავი ისარი აქვს. მინის არის, თუ ემალის? უფრო მინის, მგონია... არა, სადღაც უთუოდ მინახავს. ვიცი რაა: სკოლაში ფიზიკის მასწავლებელმა გვაჩვენა.



ცდისპირი ვერ ასახელებს საგანს. როდესაც მას თვალისა
ხედავს, ამბობს, რომ სწორედ ასეთი აპარატი აჩვენებს სწორედ
მასწავლებელმა (კოლინის დინამომეტრი იყო).

4. ზოგჯერ ასეც ხდება: ცდისპირი—ობიექტის ხანგრძლივი
შემოწმების მიუხედავად—საგანს სრულიად ვერ ცნობილობს. მაგ-
რამ ბოლოს მასში რაღაც თავისებური „მიმართვა“, თავისებური
„ტენდენცია“ რაიმე მიმართულებით—მაგალითად, მაგიდის მიმარ-
თულებით—იჩენს თავს. შემდეგ ამ „მიმართულების“ ნიადაგზე ერ-
ბა შად საგნის მნიშვნელობის გარკვეული აზრიც უჩნდება:

ჩიქ. I d... ზომ არ მინახავს სადმე ეს საგანი? ასეთი საკითხი გამი-
ჩნდა, და იმწამსვე რაღაც მიზიდულება ვიგრძენ მაგიდის მიმართულე-
ბით, თითქმის მაგიდა თავისკენ მიზიდავდა.

რა შეიძლება ითქვას ყველა ამ შემთხვევების მიხედვით
მთლიანის ცნობის აქტისათვის? საკმარისია ოდნავ გადაავლოთ
მათ თვალი, რათა იმ წამსვე ამ აქტის უშუალო ბუნებას მიაქ-
ციოთ ყურადღება: არც ერთხელ არ ხდება, რომ ობიექტის მნიშ-
ვნელობა ცნობიერების განსაზღვრული შინაარსის ნიადაგზე და მი-
სი შუალობით აიგებოდეს; იგი ყოველთვის უშუალოდ, გრძნობად
შინაარსზე სრულიად დამოუკიდებლად ევლინება სუბიექტის ცნო-
ბიერებას, როგორც ნამდვილი deus ex machina, როგორც მინერ-
ვა იუპიტერის თავიდან...

ეს დებულება ძირითადი მონაპოვარია ჩვენი ცდებისა, და
მე ვფიქრობ, იგი დამახასიათებელი უნდა იყოს საზოგადოდ ანა-
ლოგიური აქტებისათვის.

მაგრამ ერთი საკითხი კიდევ: როგორ განიცდება ობიექტის
მნიშვნელობა პირველად, ე. ი. მანამ, სანამ იგი გარკვეულის, კონ-
კრეტული საგნის სახეს მიიღებდეს, იმ საგნის სახეს, რომელსაც
თავის ხელში ჰგულისხმობს ცდისპირი?

საგულისხმოა, რომ ჩვენი ცდების მასალის მიხედვით აქაც
დაახლოებით იმავე შედეგს ვღებულობთ, რაც პირველადი გრძნო-
ბადი განცდებისა და ფორმის წარმოდგენის შესახებ გამოირკვა.
ისე, როგორც ეს უკანასკნელი, ობიექტის პირველადი მნიშვნელო-
ბის განცდაც დაუმთავრებელსა და საკმაოდ სქემატურ განცდას
წარმოდგენს. პირველად იგი არა თვალსაჩინო „ცოდნის“, „აზ-
რის“ თუ „ცნობიერების მდებარეობის“ სახით არის მოცემული.
თვალსაჩინო მასში არაფერია და არც შეიძლება იყოს, ვინაიდან
ცნობიერების თვალსაჩინო შინაარსი, როგორც ვიცით, მხოლოდ

მის ნიადაგზე ლებულობს თავის საბოლოოდ გარკვეულ სახეს. როგორც მოსალოდნელი იყო, პირველადი მნიშვნელობის დაქვრამის შემთხვევაში წმინდა სახით ყველაზე უფრო ძნელი აღმოჩნდა. ეს ასეც ყოფილიყო. ვინაიდან საკმარისია იგი გაჩნდეს, რომ ნიადაგზე ცნობიერების გრძნობადი შინაარსი და ფორმის წარმოდგენა დაუბრკოლებლივ გარკვეულ განცდებად ჩამოყალიბდეს და ამით თვით იგიც გარკვეული საგნის განცდად აქციოს. ჩვენს ცდებში ისეთი მომენტი არ ყოფილა, რომ ეს პროცესი საკმაოდ შეეფერხებია და ამით პირველადი მნიშვნელობის ბუნება თვალსაჩინოდ გაეხადა.

თუ როგორ სწრაფად და მტკიცედ სცვლის ობიექტის პირველადი მნიშვნელობის ცოდნა ცნობიერების გრძნობად შინაარსს და ამით თვითაც გარკვეულის თვალსაჩინო საგნის განცდად იქცევა, ეს ნათლად ჩანს ჩვენი ოქმების შემდეგი ამონაწერიდან:

ჩიქ. III ა. პირველადვე ხელის მოვიდებისთანავე პარაფინის ზედაპირის შთაბეჭდილება გამიჩნდა. ეს შთაბეჭდილება წებოვან საგნის შინაგონის დროს ხანგრძლივად. მეორე თითით ამოვფხავე მასალა და მასში ყურადღება მიაქციე, რომ ორი სხვადასხვა მასალის ნაწილი ჰქონია საგანს: მეორე ნაწილი შეიძლება ზის იყოს. რა უნდა ყოფილიყო? შესაფერი აზრი არაფერი გამიჩნდა. შემდეგ შინაგონის მიმდინარეობაში ერთბაშად წამოიჭრა საშალის აზრი. ამასთან ერთად ყველა წინეთ შეშუშული თვისებები ნათელნი შეიქმნენ ჩემთვის: ხის ნაწილი რომ შეგონა, ის ლითონის ნაწილია, პარაფინი აღარაა... ეხლა ყველაფერი ნათელია და კმაყოფილებას ვგრძნობ.

ყველაფრის ამის შემდეგ არაა ძნელი დავასკვნათ, თუ რა აზრი აქვს იმ გარემოებას, რომ ცდისპირები ასე დაჟინებით ცდილობენ, ობიექტის რაც შეიძლება უფრო მრავალმხრივი ზედმოქმედება განიცადონ. ჩვენ დავრწმუნდით, რომ თვით ცდისპირების თეორია—საქმის ნამდვილ მდგომარეობას არ შეეფერება. გაცილებით უფრო ახლო ვიდგებით ჭეშმარიტებასთან, თუ აღვიარებთ, რომ საქმე გრძნობად განცდათა დაგროვებაში კი არაა, არამედ იმ ცნობიერების მდებარეობის ანდა—კიდევ უკეთ—იმ სპეციფიკური განწყობის შექმნაში, რომელიც ცნობიერებას საგნის მნიშვნელობის პირველადი სახით ევლინება. საგანი რომ სუბიექტზე მოქმედებს, ამას შედეგად ის ახლავს თან, რომ მასში შესაფერისი განწყობა ჩნდება, რომელიც მისი მნიშვნელობის საბოლოო აზრს უკაფავს ცნობიერებაში გზას.

შეკველია, ესაა ძირითადი აზრი მიწოდებული ობიექტის მრავალმხრივი შემოწმებისა და არა სხვა რამ.



როდესაც სუბიექტზე რაიმე ობიექტი მოქმედებს, მისი განსხვავებული განცდა ისახება: გრძობადი შინაარსი, ფორმის რომელიც და თავისებური განწყობა: ცნობიერების მდგომარეობა ან ობიექტის მნიშვნელობის ცნობიერობა (Bewusstheit) თითოეული მათგანი პირველად ურთიერთისაგან სრულიად დამოუკიდებლად და უშუალოდ იბადება: იგინი ერთი მეორიდან არ გამოდინარეობენ. ცალკე რომ ავიღოთ, ყველანი შეტად თუ ნაკლებად ლაბილურს, განსაზღვრულ ფარგლებში მერყევს, არა კონსოლიდაციამნილს სქემატურ განცდას წარმოადგენენ. შედარებით ნაკლებად ითქმის ეს ობიექტის მნიშვნელობის ცნობიერობაზე, მაგრამ რადგანაც იგი პირველად ყოველგვარს თვალსაჩინო ფსიქიურ რეპრეზენტაციას მოკლებულია, თამამად შეგვიძლია აღნიშნული დებულება მასზეც გავავრცელოთ.

ამიტომაც რომ ობიექტის საბოლოო მნიშვნელობის სახე ამ განცდათაგან ცალკე არცერთზე არ დაიყვანება.

საგნის კონკრეტული მნიშვნელობა ცნობის შემდეგ გარკვეული თვისებით აღჭურვილი საგნის სახით გვევლინება, რომელსაც სუბიექტი თავის განცდების გადაღმა ტრანსსუბიექტურად ჰგულისხმობს. ამ აქტის რეალიზაცია იმაში იჩენს თავს, რომ სამივე აღნიშნული განცდა კონკრეტად ნაგულისხმევი საგნის მნიშვნელობად შეირწყმის და ხორცშესხმულ მთლიანად განიცდება. მაგრამ იმდენად, რამდენადაც ეს შერწყმის პროცესი პირველ რიგში ობიექტის პირველადი მნიშვნელობის აზრის ხელმძღვანელობით ხდება, დომინანტური როლი მას უნდა მივაკუთვნოთ. გრძობადი შინაარსი, ისე როგორც ფორმის წარმოდგენაც, ამ მნიშვნელობის ზეგავლენით ინდივიდუალდება, სრულდება და საბოლოოდ ყალიბდება. მაგრამ ამავე დროს და სწორედ ამით თვით ეს მნიშვნელობაც თავის საბოლოოსა და გარკვეულ კონსოლიდაციას პოულობს.

ამგვარად, შეიძლება გადაჭრით ითქვას, რომ სამივე ეს განცდა ნამდვილს კონკრეტ-სახოვან განცდებად მხოლოდ ურთიერთთან, ურთიერთის დახმარებით და ურთიერთში — ან უკეთ — მთლიანში იქცევიან.

დაჯგუფების ცდები სკოლის წინა რე ასაკში*

საკითხის დაყენება და ცდის ორგანიზაცია

ამ შრომის მიზანია გამოირკვიოს, თუ როგორ და რა გზით აჩვენებს სკოლამდელ ასაკის ბავშვი მის ირგვლივ გაშლილ ობიექტებსა და ფენომენებს და ამ ქაოტურ აღრეულობაში საჭირო წესი შეაქვს. ეს პრობლემა მჭიდროდ დაკავშირებულია ბავშვის მიერ ცნებათა შემუშავების თავისებურებების საკითხთან და ამ უკანასკნელის გამოკვლევისას ჩვენ შერჩეული გვაქვს ისეთი მასალა, რომ ამ პრობლემის გადაწყვეტაშიც შეიძლება გამოგვადგეს.

ჩვენს ცდისპირებს (76 ბავშვი ორივე სქესის 3-დან 7 — 8 წლამდე და რამდენიმე მოზრდილი) საცდელ მასალად ეძლეოდათ მუყაოს სხვადასხვა გეომეტრიული ფიგურები. ისინი ერთმანეთისაგან არა თუ მხოლოდ ფერით, ფორმითა და სიდიდით განსხვავდებოდნენ, არამედ ფერების რიცხვითაც: იყო ერთფერი, ორფერი და სამფერიანი ფიგურები, და ცდისპირების თვალწინ გაშლილა მასალა საკმაოდ კრელი სიმრავლის შთაბეჭდილებას ქმნიდა. საცდელი მასალის გროვაში აქა-იქ ჩანდა აგრეთვე რამდენიმე საგანი — ფულები, ლილები და სხვა. ეს ობიექტები ცდისპირებს ჯგუფ-ჯგუფად უნდა დაეღაგებიათ, ისე რომ თვითეული ჯგუფიდან წევრები ამა თუ იმ მხრივ ერთნაირი ყოფილიყვნენ.

ამიტომ დაჯგუფება შეიძლებოდა ერთ-ერთი ამ ოთხ ნაწილობრივ შინაარსთაგანის მიხედვით, ე. ი. ფერის, ფორმის, სიდიდის ან ფერების რიცხვის მიხედვით.

რადგან მთავარ ამოცანას წარმოადგენდა ჩვენთვის საინტერესო ფუნქციების სტიმულაცია ცპ-ში, ამიტომ ინსტრუქციაც სხვადასხვა შემთხვევაში ვარირებული უნდა ყოფილიყო, რომ ჩვენთვის საჭირო ფუნქციების ამოქმედება შესძლებოდა. ეს ოთხი გზით ხდებოდა:

1. თუ ცდისპირმა არ იცის როგორი რეაქცია უნდა მოახდინოს ინსტრუქციის პირვანდელ ფორმაზე, ცდის ხელმძღვანელი* უჩსნის, თუ რა მოეთხოვება.

* შემდეგში აღნიშნული იქნება „ც. ხ.“, ცდისპირი—კი აღნიშნება ცპ.



2. თუ ამან იკმარა ც. ხ. თვით ადგენს ჯგუფებს და თითო-თითო, ორ-ორ, ან თუ საჭირო იქნება, აგრეთვე ფიგურასაც თითოეულ ჯგუფში, თანაც მიმართავს ცპ-ს: „ასევე განაგრძე დანარჩენი ფიგურების დაჯგუფებაც“.

3. იმ შემთხვევაში, როცა ეს საქმეს არ შეეღობა, ცდის ხელმძღვანელი ხმარობს დ. კაცის ცნობილ მეთოდს: ცპ. ეძლეოდა ორი ფიგურა; ც. ხ. იღებდა ხელში მესამე ფიგურას, რომელსაც პირველი ფიგურის ფერი ჰქონდა, მეორესი კი ფორმა და ეკითხებოდა ცპ.: „ამ ორ ფიგურაში რომელს გაეს?“ რამდენიმე ასეთი შეკითხვის შემდეგ ცპ. თითონ აგრძელებდა ფიგურებს დაჯგუფებას. როცა იგი შეცთობას დაუშვებდა, ც. ხ. საგანგებო შეკითხვებით ეხმარებოდა — აქცევდა მის ყურადღებას შეცთობაზე და შეელოდა მის გამოსწორებაში.

4. როცა ესეც არ შეელოდა საქმეს, ც. ხ. პირდაპირ ეტყოდა თავის ცპ. თუ რა უნდა ექნა: „ყველა ის ფიგურა, რომლებსაც ერთი და იგივე ფორმა აქვთ, მაგალითად, სამკუთხედი, ერთ ჯგუფს ეკუთვნის; ისეთები, რომელთაც კი სხვა ფორმა აქვთ, მაგ., წრეები, სხვა ჯგუფს“ და სხვა. ცდები ჩატარებული იყო ჩემი ხელმძღვანელობით ჩემი თანამშრომლის რ. ნათაძის მიერ.

I. დაჯგუფების პრიმიტიული ფორმები

ჩვენი ცდისპირები უდიდესი ინტერესით მოეკიდნენ ცდებს, მაგრამ შეგვხვდა ზოგიერთი ისეთი პირებიც, რომ განსაკუთრებულად ინტერესი უფრო ცდის ობიექტებისადმი გამოიჩინეს. ყოველ გეომეტრიულ ფიგურას, საცდელ მასალაში რომ იყო, ამ კატეგორიის ცდისპირებისათვის დამოუკიდებელი მნიშვნელობა ეძლეოდა და მათთვის მთავარი საქმე ის იყო, რომ ამ ფიგურებს რაც კი შეიძლება სრულად და ყოველ მხრივ გასცნობოდნენ. რა თქმა უნდა, ამოცანის გადასაჭრელად, ცპ-ს რომ ეძლეოდათ, საჭიროა ცდის მასალის აღქმა, ოღონდ მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც მისი სხვადასხვა ეგზემპლარები ერთნაირობის ან სხვაობის მიმართებათა მატარებელი არიან, რაც მოსაძებნი იყო ამოცანის თანახმად. მაგრამ ამისათვის სრულებით არ არის საჭირო ყურადღების კონცენტრაცია ინდივიდუალურ თვისებათა იმ სიმრავლეზე, რასაც ცდის საგნები შეიცავენ. რადგან ცნობილია, რომ რელაციის კარგი აღქმა რელატების ინდივიდუალურ თვისებებზე ნათელი აღქმის გარეშეც შეიძლება (გ რ ი ნ ბ ა უ მ ი).

ჩვენი ცდისპირები კი, რადგან ყურადღებას მხოლოდ რელაციის წევრების აღქმას აქცევენ, თვით რელაციას ყურადღების



გარეშე ტოვებენ; და ამიტომაც იყო, ცდის ნამდვილი ამოცანა ცდის მასალა ისეთ ჯგუფებში დაენაწილებია, რომ თითოეულ ჯგუფში რაიმე მხრივ ერთნაირი ეგზემპლარები მოექცია, სრულიად გადაუწყვეტელი რჩებოდა ანდა, ყოველ შემთხვევაში, საგრძნობლად ბრკოლდებოდა.

ცხადია, შეცთობა იქნება ვიფიქროთ, რომ დასახელებულ კატეგორიას ბავშვებისას საერთოდ არ შეუძლია მოცემული მასალა ასე თუ ისე წესრიგში მოიყვანოს. ის გარემოება, რომ უპირატესობა ეკუთვნის ინტერესს ცალკეულ ეგზემპლარების ინდივიდუალურ თვისებებისადმი, მხოლოდ აბრკოლებს იმ გონითს ძალებს, რაც მომწესრიგებელი მოქმედების საფუძველს წარმოადგენენ. თვით ძალები კი, როგორც ასეთი, ცხადია ხელუხლებელი რჩებიან და ამოქმედდებიან მაშინვე; როგორც კი გაჩნდება რაიმე საბაზო დაბრკოლების დასაძლევად.

ჩვენს ცდებში იყო შემთხვევები, რომ ბავშვი, რომელიც აქ აღწერილ „ყურადღების აბერაციის“ გამო ვერ ახერხებდა ყურადღების კონცენტრაციას ცდის ამოცანის გადაწყვეტაზე, ძლიერ ტენდენციას იჩენდა, თავისით და თავისებურად დაეჯგუფებია ცდის საგნები. ეს ისეთ შემთხვევებში ხდებოდა, როცა ბავშვი არავითარ ყურადღებას არ აქცევდა ჩვენს შეკითხვებს და მიცემული საცდელი მასალით თამაშს იწყებდა. ასეთ შემთხვევებში ირკვეოდა, რომ ბავშვს ძლიერ კარგად შეუძლია ამ კრელი მასალის დაჯგუფება ასე თუ ისე, რადგან იგი მას თავისებურად ანაწილებდა ჯგუფ-ჯგუფად.

მეთოდურად ასეთი შემთხვევები ხელსაყრელია მკვლევარისათვის: მას საშუალება ეძლევა დაუკვირდეს და აღწეროს კლასიფიკაციის აქტის ელემენტარული ფორმები.

ჩვენს ცდებში მოხერხდა დაჯგუფების ფუნქციათა ელემენტარული ფორმების შემდეგი დამახასიათებელი შემთხვევების დასტურება:

1. ც. გოგი (2 წ. მუშის ოჯახიდან). ძლიერ სერიოზულად მოეკიდა ცდებს. მას აუხსნეს, რომ საცდელი მასალა ჯგუფ-ჯგუფად უნდა დაანაწილოს. მოისმინა თუ არა ინსტრუქცია, იგი შეუდგა საცდელი მასალის დათვალიერებას, მაგრამ ისე რომ ხელი არ მოჰკიდა აოც ერთს. მაშინ ც. ხ. იღებს ერთს ფერადს ფიგურას და ერთ რუხ ფიგურას და დებს ცალ-ცალკე. შემდეგ იღებს ფიგურების გროვიდან ერთი-მეორეზე რამდენიმე ფიგურას და ყოველი ფიგურის აღებისას ეკითხება: „რომელ ფიგურას გავს ეს? ამას თუ იმას?“ გოგი მუდამ მარჯვნივ მდებარე ფიგურაზე ათითებს. ყურადსაღებია, რომ გოგი თავის სტერეოტიპულ პასუხს მყისვე და მექანიკურად კი არ იძლევა, არამედ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ყურადღე-



პით დაათვალიერებს ორივე შესადარებელ ფიგურას. ახლა ც. ხ. დებს ბავშვის წინ ორს ყოველმხრივ ერთნაირს, ოღონდ ფორმის მხრივ განსხვავებულს. მან შექმნი რიულ ფიგურას და იმავე შეკითხვას აძლევს. გოგი მუდამ ყურადღებით ანუსტრირებს შესადარებელ ფიგურას და ბოლოს ათითებს მისგან მარჯვნივ მდებარე ფიგურაზე. იგივე მეორდება სიდიდით ერთნაირი ფიგურების შედარებისას. აქ მას ეშველება ც. ხ. და გარკვევით უხსნის: „ყველა კრული ფიგურა, აი ასეთი (უთითებს ფერად ფიგურაზე) ერთად უნდა დააწყო; ყველა უფერო კი ერთად — აი ასეთები“. ანდა „ყველა ასეთი ფიგურები ერთად უნდა დააწყო“, უჩვენებს წრესე და თითს შემოავლებს მის კონტურს... და ბოლოს: „ყველა დიდი ფიგურა ერთად უნდა დააწყო, პატარა ერთად“. ასეთი ახსნა-განმარტების შემდეგ ისევ იღებს ხელში ფიგურას და ეკითხება: „სად უნდა დაიდოს?“ გოგი ისევ მარჯვნივ ათითებს, როგორც ხეშოთ აღწერილ შემთხვევაში იყო: ახსნა-განმარტებამ საქმეს ვერ უშველა.

როგორც ვხედავთ, საგნების დალაგებისას გოგის წარმართავს მარჯვენა მხარის არჩევანს ნატლად გამოკვეთილი ტენდენცია. ჩვენ აქ იმის ანალოგიურ მოვლენას ვხედავთ, რაც ჰერმანმა „კიდურის არჩევის ტენდენციის“ სახელწოდებით აღწერა, კელერმა კი ანთროპოიდებში და დ. კაცმა ბავშვებში აღმოაჩინეს, როგორც „ორგანოების მოტორული მომართვა“.

როგორც ჩანს ბავშვისათვის სულერთი არ ყოფილა, თუ როგორ აწყვია მის წინ საგნები. ეკვს გარეშეა, მას თავისებური წყობის გრძნობა ჰქონია, იმ აზრით, რომ საგნების დაწყობისას იმ ნიშნებს კი არ მისდევს, რაც ნამდვილ დაჯგუფებას უნდა დაედოს საფუძვლად, არამედ სრულიად უცხო; წმინდა გარეგან მომენტს, სახელდობრ სივრცითი მდებარეობის მომენტს. საგნის როგორობა ცპ. არ აინტერესებს: ყველა შემთხვევაში იგი მარჯვნივ ათავსებს, მას.

2. არა ნაკლებ, მაგრამ არც უფრო მეტად შემთხვევითია დასაჯგუფებელი საგნების ბუნებისათვის ის თვალსაზრისი, რომლითაც ცპ-თა მეორე კატეგორია ცდილობს დააჯგუფოს ცდის მასალა.

ცპ. გულიყო (გოგო. 3, 7 წლის). რადგან უშედეგოდ დამთავრდა ყოველგვარი ცდა, რომ გოგონას თავისით დაეწყო ფიგურები, ც. ხ. იძულებულია მიეშველოს ცპ-ს. იგი იღებს ფორმით ერთნაირს, ოღონდ სხვადასხვა ფერის ფიგურებს და ალაგებს მათ ორ ჯგუფად. ცპ-ს დავალება ეძლევა დანარჩენი ფიგურების გროვიდან ამოარჩიოს ისეთები, რომ ან ერთ ან მეორე ჯგუფს შეეფერებოდეს. გოგონა მყისვე ლეზულობს შემთხვევით ფიგურებს ფერის და ფორმის განურჩევლად და ანაწილებს სიმეტრიულად ორივე ჯგუფში, იგივე მეორდება ფორმით ან სიდიდით განსხვავებულ საგნების მიმართაც.

არ შეიძლება იმის უარყოფა, რომ აქაც ნაცადია მოცემულ მასალაში ერთგვარი წესის შეტანა. მაგრამ არც იქ — პირველ შემთხვევაში — და არც აქ ამ დროს საგნების ნამდვილ დაჯგუ-



ფებასთან არა გვაქვს საქმე. რადგან უკანასკნელ შემთხვევაში ჩვენი ფები უნდა შედგენილ იქნას რომელიმე ნიშნის მიხედვით, თორემ ყოველი ეგზემპლარი შეიძლება რაგინდარა ჩგუფში მოექცეს. ასეთი ჩგუფები სწორი ჩგუფები კი არ იქნება, არამედ უბრალო გროვა შემთხვევით შემოტანილი საგნებისა. ამ შემთხვევაში სწორედ ასეთია სურათი: ცპ-ის მიერ შედგენილი ჩგუფები წარმოადგენენ ცალკე გეომეტრიული ფიგურების სიმეტრიულ დალაგებას სივრცეში: თვალსაზრისი, რომელიც აქ არის გამოყენებული, სრულიად უცხოა და ინდიფერენტულია დასაჩგუფებელი საგნებისათვის, რადგან სულერთია, რა საგნები იქნება დალაგებული სიმეტრიულად. ამიტომ აქ ჩვენ ნამდვილი ჩგუფები კი არა გვაქვს. არამედ სწორედ ცალ-ცალკე გროვები ცალკეულ ეგზემპლარებისა, რომლებიც სიმეტრიულად არიან დალაგებული სივრცეში.

3. დაჩგუფების განსხვავებულ ფორმას გვაძლევს ცპ. ციალა, ძლიერ ცოცხალი გოგონა (3—4).

ისწავლა ც.ხ. დახმარებით გეომეტრიული ფიგურების დაჩგუფება სიდიდის მიხედვით; ახლა ეძლევა რამდენიმე სახმარი საგანი, რომლებიც მან სიდიდის მიხედვით უნდა მიაკუთვნოს ან ერთს ან მეორე ჩგუფს. ცპ. ინტერესით ტაცებს ხელს საგნებს. ერთს „ბროშკას“ ეძახის და შეკითხვაზე რომელ ჩგუფს შეეფარებაო — იკეთებს გულზე. ამ ცპ-ს დაჩგუფების ახალი ფორმა შემოაქვს: მიწოდებულ საგანს იგი აღიქვამს როგორც სამკაულს, სივრცითი ლოკალიზაციის ნათელი ტენდენციით. მხოლოდ აქ, ლოკალიზაციაში, ეძლევა მას აზრი და მნიშვნელობა: იგი სამკაულად იქცევა. იგივე ითქმის სხვა საგნებზედაც, რომელთაც ამგვარივე ლოკალიზაციის ტენდენცია ახლავს. ყველა ასეთი საგნები ამ ტენდენციის ნიადაგზე ერთდებიან და ქმნიან გარკვეულ ჩგუფს.

მხოლოდ წმინდა გარეგანი დაკვირვების თვალსაზრისით შეიძლება ასეთი ჩგუფები შემთხვევით ერთად თავმოყრილი ობიექტების გროვად ჩავთვალოთ. შინაგანი მხრით რომ მივუღებთ, ჩვენ აქ ნამდვილი ჩგუფები გვაქვს, სადაც ობიექტები მათი ურთიერთ-მსგავსების საფუძველზე ერთი გარკვეული თვალსაზრისით არიან მოგროვილი. აქ საქმე გვაქვს სახელდობრ ისეთ ობიექტებთან, რომლებიც სივრცითი ლოკალიზაციისადმი ერთნაირი დინამიკური ტენდენციით განიცდებიან და თავის აზრსა და გარკვეულობას მხოლოდ ამ ლოკალიზაციაში პოულობენ.

II. დაჯგუფება იზივიობის საფუძველზე



ეროვნული
ბიბლიოთეკა

გაცილებით უფრო მაღალია დაჯგუფების შემდგომში უზრუნველყოფის ხარისხი, ვიდრე უფრო დაბალია დაჯგუფების ხარისხი. რომელსაც ხშირად მიმართავენ ჩვენი ცდისპირები. მას უპირველესად ყოვლისა ის ახასიათებს, რომ აქ დაჯგუფების საფუძველად სივრცითი ან რომელიმე სხვა, დასაჯგუფებელ საგნებისათვის შემთხვევითი ან უცხო მომენტი კი აღარ არის აღებული, არამედ სრულიად სხვა რამ, სახელდობრ, დასაჯგუფებელი ობიექტების თვისებები. ცპ. აქ სავსებით საცდელი მასალის ფარგლებში რჩება, ცდილობს მხოლოდ ცალკე ეგზემპლარების საფუძველზე შექმნას ჯგუფები, რადგან იგი მხოლოდ იმ ეგზემპლარებს ათავსებს ამა თუ იმ ჯგუფში, რაც მას სავსებით ეგვივით მიაჩნია. როგორც ვხედავთ, საცდელი მასალის დაჯგუფების პროცესს ახლიდენტობის პრინციპი ედება საფუძველად.

ახლა ვიკითხოთ როგორი ობიექტები მიაჩნია ბავშვს იდენტურად?

ცნობილია, რომ ბავშვებისათვის იგივეობის აღქმა უფრო ძნელია, ვიდრე მსგავსების და მეტადრე სხვაობისა (კლაპარედი). ობიექტთა იგივეობის აღქმა გულისხმობს დეტალურ და ამომწურველ ანალიზს შესადარებელი ობიექტებისა, უბრალო მსგავსების ან სხვაობის აღქმისათვის კი ეს არ არის იმდენად აუცილებელი.

იდენტობას ბავშვის ცნობიერებისათვის ცოტა სხვა მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე ჩვენი განვითარებული ცნობიერებისათვის. რომ ეს თავისებურება ნათელი გახდეს, საჭიროა გავანალიზოთ ყველა ის ფორმა, რომლითაც იგივეობის ცნობიერებამ იჩინა თავა.

არიან პატარებში ისეთები, რომ მთელ საცდელ მასალას, რომელიც მათ დასაჯგუფებლად ეძლევათ, მყისვე ორ ჯგუფად აწყობენ: პირველს შეადგენენ გეომეტრიული ფიგურები, მეორე კი შეიცავს ყველა დანარჩენ ფიგურას: სახმარ საგნებს, რომლებიც საცდელ მასალაში არიან შეტანილი. ძლიერ დამახასიათებელია, რომ ზოგიერთს ჩვენს ცპ. შეუძლებელ საქმედ ეჩვენება ამ ჯგუფების დაშლა. რათა იმავე ეგზემპლარებიდან სხვა ჯგუფები შეადგინოს, ანდა ამ ჯგუფებში, რომელიმე თვალსაზრისის მიხედვით, რამდენიმე ქვეჯგუფი შეიტანოს. ამას ვერ ავხსნივთ სრულყოფილი, თუ არ დავუშვით, რომ ამ ჯგუფებს ჩვენი ცპ. როგორც იდენტური ობიექტების გროვად თვლიან.

ცპ-თა მეორე ჯგუფი უფრო მეტ ანგარიშს უწყობს მიწოდებული ობიექტების თვისებებს. ისინი ყურადღებას აქცევენ რომელიმე ერთ თვისებას დასაჯგუფებელი ობიექტებისას, უფრო ხშირად ფერს, და დაჯგუფებას ამ თვისების ქონება-არქონების საფუძველზე ახდენენ. ასეთ შემთხვევებში ისეთი ჯგუფები დგება, რომ მხოზრდილისათვის ისინი ფერით სრულიად განსხვავებული არიან.

დაჯგუფების ამ ტიპისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელია, რომ ფერით განსხვავებული ჯგუფები მკვეთრად გამოიხატულია ერთმანეთისაგან, ისე მკვეთრად და ურყევად, რომ ბავშვს ვერკას გზით ვერ შეაგნებინებ, რომ არ არის გამოორიცხული ისეთი დაჯგუფებაც, სადაც ფერით განსხვავებული ობიექტები შეიძლება ერთი და იგივე ჯგუფის კომპონენტები იყვნენ.

როგორც ვხედავთ, შედგენილი ჯგუფის უძრავობა, სიმყარე, შეუძლებლობა მისი დარღვევისა, რომ ახალი ჯგუფი შექმნა, დაჯგუფების ამ ფორმისათვის დამახასიათებელ ნიშნად უნდა ჩაითვალოს, ისევე როგორც პირველისათვის.

შემდეგი ამონაწერი ციალას (3; 4) ოქმიდან ნათლად ახასიათებს დაჯგუფების ამ ფორმას.

ც. ხ. სდებს ცალ-ცალკე წითელ სამკუთხედს და რუხ წრეს, შემდეგ თითო ადებს მესამე ფიგურას — რუხ სამკუთხედს — და ეკითხება, ც. ხ.: — რომელი ფიგურა უფრო ჰგავს ამას, ესა თუ ის? (უთითებს ჯერ ერთზე და მერე მეორეზე). ც. ხ. არ აქცევს ყურადღებას არც ფორმას და არც სიდიდეს. იგი პასუხობს ფერის მიხედვით. ც. ხ. დებს მაგიდაზე მხოლოდ ერთი ფერის ფიგურებს შემდეგ იღებს სამკუთხედს და სთხოვს ც. ხ. მონახოს ისეთი ფიგურები, რომ სამკუთხედს ჰგავდნენ. ც. ხ. ზღს არ ჰყიდებს არც ერთ ფიგურას. ც. ხ. არჩევს ერთი ფერის, ოღონდ სიდიდით და ფორმით განსხვავებულ გეომეტრიულ ფიგურებს და ეკითხება ყოველთვის: „ჰგავს სამკუთხედს თუ არა“. ც. ხ. მუდამ უპასუხებს: „კი გაეს“, ც. ხ. შემდეგ თითონ ორ განსხვავებულ ჯგუფს ჰქმნის ჭრულ, მაგრამ ფორმით განსხვავებულ ფიგურებისას, საბოლოოდ სამკუთხედი და წრისებრი გეომეტრიული ფიგურებისას და სთხოვს ც. ხ. მთელი დანარჩენი მასალაც ასე დაყო. ც. ხ. ერთი და იმავე ფერის ფიგურებს არჩევს და მათ ფორმის მიხედვით აჯგუფებს, ე. ი. ფორმის მიხედვით დაჯგუფებას მხოლოდ ერთი ფერის ფიგურათა ფარგლებში აწარმოებს. ც. ხ. იღებს სხვა ფერის (ყვითელი და წითელი), ოღონდ იმავე ფერის ფიგურებს, რაც შედგენილ ჯგუფშია, და ეკითხება ც. ხ.: „როგორია ეს ფიგურა? ამას ჰგავს თუ ამას? (ათითებს ჯგუფებს). ც. ხ. ვერ ახერხებს სხვადასხვა ფერის ფიგურათა ფორმის იდენტიფიკაციას იგი მუდამ ერთ და იგივე პასუხს იძლევა: „ისინი არ გვნან“. ც. ხ. — „ყვითელი, ანა რომელ ფიგურას ჰგავს?“ ც. ხ. იმავე პასუხს იძლევა.

ც. ხ. ვახტანგი (4,0) იძლევა ნათელ ნიშნებს იმისას, რომ ფერის იგივეობის საფუძველზე შედგენილი ჯგუფი იზოლირებული და უძრავია. იგი ისე ანაწილებს მიწოდებულ ფიგურებს, რომ ერთი ფერის ფიგურები ერთ ჯგუფშია, მეორე ფერის მეორეში, მაგრამ ამით არ კმაყოფილდება: ყოველ ერთფერ ჯგუფს ყოფს რამდენიმე ქვეჯგუფად, ფიგურათა ფორმის ანდა კიდევ სიდიდის მიხედვით. იგი ბოლომდე ისე აჯგუფებს, რომ სხვადასხვა ფერის ფიგურებს ერთმანეთში არ ურევს და იცავს თავის ძირითად პრინციპს — ფერის მიხედვით ანაწილებას — თუმცა ჯგუფებს ფორმისა ან სიდიდის განსხვავებულობის მიხედვით ადგენს. მაგრამ ხდება ასეც, რომ ყველა სამკუთხედი ფიგურა ერთ ჯგუფში შედის, მაგრამ იგი ერთიანი კი არაა, არამედ სხვადასხვა ქვეჯგუფებს შეიცავს: ყველა წითელი სამკუთხედი ერთად და ერთს დამოუკიდებელ ჯგუფს წარმოადგენს, ასევე ყველა ყვითელი სამკუთხედი და სხვა. ასეთ შემთხვევებში დაჯგუფების ძირითად პრინციპად ფორმის მიღ-



ბული, მაგრამ სხვადასხვა ფერისა. სხვა მხრივ იდენტური ან მსგავსი ფიგურები კი არასოდეს არ ირევა ერთმანეთში, ერთი და იგივე ჯგუფის წევრებიც რთმ. კუნიცაჟი გიგლიძე

3. არის შემთხვევები რომ ცპ. მხოლოდ იმ ფიგურებს უკრიან თავს ჯგუფში, რომლებიც ორი ან მეტი ნიშნის მხრით იდენტური არიან, სხვა დანარჩენი ნიშნები კი სავსებით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. მიუხედავად ამისა, ცპ. ამ ობიექტებს მთლად იდენტურად თვლიან.

ცპ-ი გულიყო (3, 7) ადგენს ჯგუფებს ფერით და ფორმით იდენტური ფიგურებისაგან. ც. ხ. აძლევს მას ინსტრუქციას იმ საზით, როგორც ეს სამწლიანს შეჰფერის. ცპ. არჩევს მხოლოდ ფერით და ფორმით იდენტურ ფიგურებს, მაგრამ სრულებით არ უყურებს მათ განსხვავებულობას სიდიდის მხრივ.

4. უფრო ხშირია ისეთი შემთხვევა, რომ ჯგუფი ყოველ მხრივ იდენტურია ფერის, ფორმისა და სიდიდის მხრივაც. ნიმუშად შეიძლება ცპ. (4,0) ავიღოთ.

ც. ხ. აძლევს ინსტრუქციას ჩვეულებრივი ფორმით. ცპ. გაწვევ-გამოწვევს ფიგურებს ერთი მეორისაგან, მაგრამ გაუბედავად და უგულოდ. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ინსტრუქცია ვერ გაიგო. მაშინ ც. ხ. ეშველება—იღებს ერთ ფიგურას და დებს სხვებისაგან მოშორებით: „მოძებნე ისეთი ფიგურები, რომ ამას გაუდგენ“. ცპ. არჩევს ფერით, ფორმით და სიდიდით იდენტურ ფიგურებს და აწყობს ერთად. ამ გზით ათი განსხვავებული ჯგუფი დგება: ყოველი ცალკე ჯგუფი მხოლოდ იდენტურ ფიგურებს შეიცავს. ე. ი. მხოლოდ ფერით, ფორმით და სიდიდით იდენტურებს. როგორც ჩანს, ცპ. მხოლოდ ისეთი ჯგუფები მიიჩნიათ დასაშვებად, რომლის წევრებიც მხოლოდ ყოველმხრივ იდენტური ობიექტებია.

ამგვარად, ჩვენ მივიღეთ ოთხი განსხვავებული ფორმა, სადაც დაჯგუფება, როგორც ჩანს, იგივეობის ან იდენტობის მიხედვით წარმოებს. ახლა კი შეგვიძლია ვიკითხოთ: როგორ აქვს ბავშვს წარმოდგენილი იდენტობა, ან უკეთ, რას გულისხმობს იგი იდენტობაში? ჩვენ გაკვრით უკვე აღვნიშნეთ, რომ ამ მხრით იგი ძალიერ უნდა განსხვავდებოდეს მოზრდილისაგან.

მოზრდილი ადამიანი მხოლოდ მაშინ მიიჩნევს მიწოდებულ ობიექტებს იდენტურად, თუ დაწვრილებით შეადარა ისინი ერთი მეორეს. თანაც იგულისხმება, რომ შედარება საერთო შთაბეჭდილებას კი არ ეყრდნობა, შესაძარებელი ობიექტები რომ ქმნიან ჩვენში, არამედ უფრო ამ ობიექტების ცალკეულ ნიშნებს. შედარებას მუდამ ერთი რომელიმე თვალსაზრისით ვახდენთ. ამ თვალსაზრისს კი შესაძარებელი ობიექტების ნიშნები განსაზღვრავენ. მაშასადამე, შედარება მუდამ ნიშანთა ე. წ. „აბსტრაქციასთან“ არის დაკავშირებული და მუდამ ამ გზით ხორციელდება. ჩვეულებრივ, ასე ფიქრობენ, რომ აბსტრაქცია წარმოადგენს საგნის

რომელიმე მომენტის იზოლირებულად განხილვის აქტს და თანაც როგორც ზოგიერთი უმატებს—რომელიმე გარკვეული თვალსაზრისით (ე ლ ი ა ს ბ ე რ გ). მაგრამ ეს უკანასკნელი შესწორება მივიღოთ, მაინც ძნელი მოსახერხებელია აბსტრაქციის და ე. წ. ყურადღების განსხვავება ერთი მეორისაგან, და არც ისე იშვიათია მკვლევართა შორის აზრი, თითქოს აბსტრაქცია „ამა თუ იმ საგანზე ყურადღების მიპყრობაა და მეტი არაფერი“ (ლ ი ნ დ ვ ო რ ს კ ი). „აბსტრაქციის“ ცნების ასეთი გაგება ხელსაყრელია ცალკეული ნიშნების იზოლირებით განხილვის ასახსნელად, მაგრამ ცალკეული ნიშნები რომ ამოიწურება, ჩვენ ხომ თვით ობიექტების იდენტობას ან სხვაობას ვადასტურებთ, და არა მხოლოდ ცალკეული ნიშნებისას; და დგება საკითხი: როგორ შეგვიძლია ჩვენ ერთი ნიშნიდან მეორეზე გადავიდეთ, თუ აბსტრაქცია ყურადსაღები ცალკეული ნიშნების გამოყოფას (ე. წ. პოზიტიური აბსტრაქცია) ან დანარჩენი ნიშნების უგულვებლყოფას ნიშნავს მხოლოდ? ამ საკითხის გადაჭრა შეუძლებელი იქნებოდა, რადგან ერთი რომლისაზე ნიშნის აბსტრაქციის აქტში მთელი სულ ყურადღების მიღმა დარჩებოდა და ერთი ნიშნიდან დანარჩენზე გადასასვლელად ხიდი აღარსად გვექნებოდა. ამის გამო, შეუძლებელი იქნებოდა ერთი ნიშნიდან მეორეზე გადასვლა და, მაშასადამე, შედარების აქტიც გაუგებარი დარჩებოდა.

ამისდა მიხედვით, უნდა ვიფიქროთ, აბსტრაქციის აქტში საქმე მხოლოდ ცალკეული მომენტების იზოლაციაში კი არ არის, არამედ იმაში, რომ მთელი რაღაცნაირად მაინც მოცემულია ცნობიერებაში. მაგრამ როგორ? ცხადია, რომ მთელი არ შეიძლება მოცემული იყოს რომელიმე გრძნობადი შინაარსის სახით. სამაგიეროდ, ანალიზი გვიჩვენებს, რომ იგი არათვალსაჩინო ცოდნის სახით არის მოცემული; ჩვენ, ასე ვთქვათ, ვიცით რომ ფიქსირებული ნიშანი მთელშია და რომ მთელია მისი მატარებელი, რომ მთელს კიდევ სხვა ნიშნებიც აქვს, და რომ მათი ფიქსაციაც შესაძლებელია. და სწორედ ეს ცოდნაა ის ხიდი, რომ საშუალებას გვაძლევს ერთი აბსტრაგირებული ნიშნიდან მეორეზე გადავიდეთ.

მაშასადამე, ორი ობიექტის შედარებისას ჩვენ ვახდენთ აბსტრაქციის აქტს, რომელიც ცალკეულ ნიშნებზე კონცენტრაციის საშუალებას გვაძლევს, რათა საფუძვლიანად აღვიქვათ ეს ნიშნები და თანაც მთელი არ დავივიწყოთ. რომ ეს უნარი არ გვქონდეს,



მაშინ მხოლოდ ერთნაირობისა და განსხვავებულობის შთაბეჭდილება გვექნებოდა, ანდა უკეთეს შემთხვევაში, ბი რომელიმე ერთი ნიშნის მიხედვით უნდა შეგვედარებინათ მხოლოდ, სხვა ნიშნებზე კი ვეღარ გადავიდოდით.

ახლა ვიკითხოთ: რა მდგომარეობაშია ამ მხრით ჩვენ მიერ გამოკვლეული ასაკის ბავშვები? როგორ ახერხებენ ისინი იმ ობიექტების ერთნაირობის ან განსხვავებულობის დადასტურებას, შესაძარებლად და დასაჯგუფებლად რომ ჰქონდათ მიცემული?

ადვილად დასანახავია, რომ დაჯგუფების ყველა შემთხვევას, სადაც კი საფუძვლად ერთნაირობა ან იდენტურობაა არჩეული, მუდამ ერთი და იგივე რამ ახასიათებს: ეს არის ჯგუფების უძრაობა, მკვეთრი მიჯნა, შეუძლებლობა ფიგურის ერთი ჯგუფიდან მეორე, სრულიად ახალ ჯგუფში გადაყვანისა, სრულიად სხვა თვალსაზრისითაც რომ იყოს იგი შედგენილი: ასე, მაგალითად, წითლად შეღებილი სამკუთხედი ფიგურა, თუ იგი თავიდან წითელ ფიგურათა ჯგუფში იყო მოთავსებული, სამუდამოდ „იმავე საზოგადოებაში“ უნდა დარჩეს, და აღარ შეიძლება ჯგუფების ისეთი გარდაქმნა, რომ იგივე სამკუთხედი ფიგურა არა ერთფეროვან სამკუთხედების ჯგუფში მოთავსდეს. ეს მოვლენა განსაკუთრებით დამახასიათებელია ბავშვის აზროვნებისათვის. მას ვერ მოუხერხებია შეგნებულად საგნის ერთი ნიშნიდან ან მომენტიდან მეორეზე გადავიდეს, რომ მათი ერთნაირობის ან განსხვავებულობის მიმართება დაიჭიროს.

მოზრდილის ცნობიერების თვალსაზრისით ეს მოვლენა ასე უნდა აიხსნას: როცა ბავშვის ცნობიერებაში ერთი რომელიმე ნიშნის აქტუალიზაცია ხდება, იმ წამსვე და სავსებით იკარგება მთელი, ყველა დანარჩენი ნიშნები, და მას მხოლოდ ისლა რჩება, რომ მის განკარგულებაში მყოფი ნაწილი განიზილოს როგორც მთელი. მაგრამ ნამდვილად ეს ასე არ ხდება. უფრო საფიქრებელია, რომ საქმე როდი იწყება ნიშანთა ნამდვილი აბსტრაქციით, რადგან ნამდვილი აბსტრაქცია გულისხმობს, როგორც ზემოთ დავინახეთ, მთელის აქტუალურ მოცემულობას ცნობიერებაში, მისი არათვალსაჩინო ცოდნის სახით. „აბსტრაქციაზე“ მხოლოდ მაშინ შეიძლება ლაპარაკი, თუ თვალსაჩინო რამ დომინანტად იქცა არათვალსაჩინო მთელის საფუძველზე, ან პირიქითაც. ბავშვს მთელი თავიდანვე თვალსაჩინოდ აქვს მოცემული, მაგრამ ეს თვალსაჩინო მთელი ბავშვის ცნობიერებაში — საგნის ზემოქმედების წყალობით — მისი ერთ-ერთი ნაწილობრივი შინაარსის სახით

არის რეპრეზენტირებული. ახლა გასაგები ხდება, რომ ის საგნები, რომლებიც ბავშვებზე მათი შინაარსის ერთნაირი ნაწილებით მოქმედებენ — მაგ., ფერებით — მის ცნობიერებაში გორც სრულიად ერთნაირი ობიექტები აისახებიან. ამიტომ სრულიად ბუნებრივია, რომ ისინი, რაკი ერთხელ უკვე რომელიმე ერთ ჯგუფში შესულან, იმავე ჯგუფში უნდა დარჩნენ კიდევ, რადგან იმისათვის, რომ მათი სხვა ჯგუფში მოთავსება იყოს შესაძლებელი, მათ სხვა, ამ ახალი ჯგუფისათვის საჭირო ნიშნები უნდა ჰქონდეთ, რაც ჩვენ შემთხვევაში არ შეიძლება მოხდეს.

მაშასადამე, უნდა მივიღოთ, რომ ბავშვის მიერ შედგენილი ჯგუფები იმიტომ არის გაშეშებული და უძრავი, რომ ბავშვი საცდელი მასალის დაჯგუფების დროს აბსტრაქციის უნარის სისუსტის გამო თავისებურ იდენტიფიკაციას ახდენს ობიექტებისას*.

ახლა გადავხედოთ ამ თვალსაზრისით ყველა ფორმას, რაც შეგვხვდა იმ ბავშვებში, რომლებიც დაჯგუფებას იდენტობის საფუძველზე ახდენენ. აქ ოთხი ფორმა დადასტურდა a) ჯგუფთა მართლაც სრულებით სხვადასხვაგვარი ფიგურებიდან არის შედგენილი, b) და c) ნაწილობრივ ერთნაირებიდან და d) სრულებით ერთნაირი ფიგურებიდან.

როგორც ჩვენ არა ერთხელ გვითქვამს, ყველა ამ ფორმას ახასიათებს ის გარემოება, რომ ერთსა და იმავე ჯგუფში შემავალი ფიგურები იმდენად შერწყმული არიან ერთმანეთში, რომ ვერც ერთი მათგანი ვერ მიატოვებს სხვებს და ვერ გადავა სხვა ჯგუფში, რომელიც სხვა ფიგურებს, მაგრამ ამ ჯგუფის ფიგურებთან რაიმე საერთო ნიშნის მქონე ფიგურებს შეიცავს. ამიტომაც არის, რომ სრულიად სხვადასხვაგვარი გეომეტრიული ფიგურები ერთ ჯგუფში შეადგენენ, და ბავშვს შეუძლებლად მიაჩნია რომელიმე გეომეტრიული ფიგურა და სახმარი საგანი ერთ ჯგუფში მოაქციოს (ფორმა 1-a) ან, როგორც ამას მე-2 და მე-3 ფორმების შემთხვევაში აქვს ადგილი, წითელი წრეები, რაკი ისინი უკვე წითელ ფიგურათა ჯგუფში არიან მოთავსებული, ვეღარ მიატოვებენ ამ ფიგურებს და ვეღარ გადავლენ საერთოდ წრეების ახალ ჯგუფში, ანდა დაბოლოს: პატარა წითელი წრეები ვეღარ გადავლენ ფორმით მსგავს ფიგურათა ჯგუფში, რაკი ერთხელ უკვე წითელ პატარა სამკუთხედთა ჯგუფის წევრები ყოფილან (ფორმა 4).

* ჰ. ვერნერს შემოაქვს „საგნობრივი აბსტრაქციის“ ცნება, რომელიც „ნამდვილ იზოლაციას“ კი არ ნიშნავს, არამედ მხოლოდ „თავისებურ ცენტრირებას მთელის შიგნით“. შედარეთ ჰ. ვერნერი, *Entwicklung psychologie*.

ჩვენთვის, მოზრდილებისათვის, თავისთავად ნათელია, რომ ერთი და იგივე ობიექტი შეიძლება სუბიექტიურად სხვადასხვადასაგვარად წვერი იყოს, იმ ნიშნების და მიხედვით, რაც მათსავე ბავშვებისათვის კი ეს ასე არ არის. ჩვენ ეს იმით ავხსენით, რომ ბავშვს მრავალნიშნიანი მთელის ცოდნა აკლია. მაგრამ რატომ არა აქვს მას ეს ცოდნა? ზოგჯერ ისე ხდება, რომ ბავშვები სრულიად განსხვავებულ ფიგურებს ერთნაირად თვლიან: ისინი ვერ ხედავენ იმ განსხვავებულობას, რომელსაც ჩვენ ნიშანთა სხვადასხვაობაში ვხედავთ. შეიძლება ვინმემ თქვას რომ მათ, არ შეუძლიათ ამ ნიშნების დანახვა. დღეს უკვე თითქმის საყოველთაოდ ცნობილია, რომ ბავშვის აღქმას ერთგვარი დიფუზიურობა და უდიფერენციაციობა ახასიათებს. ამიტომ არც არის საკვირველი, რომ ჩვენი გეომეტრიული ფიგურები ბავშვების ცნობიერებაში განუწევრებელ მთლიანობათა სახით არიან წარმოდგენილი და რომ ეს მთლიანობანი იმ ნაწილობრივი შინაარსის იერს ატარებენ, რომელმაც ყველაზე უფრო იმოქმედა ამ წუთში ბავშვზე. ამიტომ უნდა მივიღოთ, რომ ყველა ასეთი, ბავშვის მიერ შედგენილი, ჯგუფი წარმოადგენს თავყრილობას სრულიად ერთნაირი ობიექტებისას, რომლებსაც, როგორც განუწევრებელ მთლიანობებს, არაფერი საერთო არ აქვთ სხვა ობიექტებთან და მაშასადამე, ვერ შეადგენენ მათთან ერთად რომელიმე ახალ ჯგუფს. ცხადია, რომ აქ ლაპარაკიც კი არ შეიძლება მრავალნიშნიან მთელის ცოდნაზე.

ახლა ვიკითხოთ, შეუძლია თუ არა ბავშვს, ობიექტურად დასაბუთოს თავისი ფიგურათა ერთიანობის განცდა? ცხადია, იგი ამ სახით კი ვერ მოახერხებს ამას: „ისინი ყველა ერთნაირია, რადგან ერთნაირი თვისებები აქვსო“. რადგან, რომ ასე თქვას, საგანი მისთვის ნიშანთა სიმრავლის მატარებელი, მაშასადამე, განაწევრებული მთელი უნდა იყოს. და ამიტომაც არის, რომ ც. ხ. შეკითხვაზე — „ერთ ჯგუფში რატომ მოათავსე ეს ფიგურებიო“, ბავშვები მუდამ ასეთ პასუხს იძლევიან: „ისინი ერთნაირებიო“ ან „მსგავსები არიანო“. მაგრამ რაშია მსგავსება, ეს ცპ. ვერ უთქვამს. ასეთ შემთხვევაში იგი ჩვეულებრივ სდუმს, ან პირდაპირ ამბობს — „არ ვიცი“. ამიტომ უნდა დავუშვათ, რომ რომელიმე ერთ ჯგუფში გაერთიანებულ ფიგურათა ერთიანობის განცდაში სუბიექტური მომენტი დომინანტურია ობიექტურთან შედარებით. რომელიმე ერთი მხრით მსგავს ობიექტთა ჯგუფი რომ მოქმედობს ბავშვზე, იგი იწვევს მასში გარკვეულ მდგომარეობას, რომელიც სუბიექტურად მისდამი გარკვეული განწყობილებების

ვანცდას წარმოადგენს; და აი, იმ ობიექტებში, რომლებიც ე რ დ ხ ა
ი რ მ დ გ ო მ ა რ ე ო ბ ა ს იწვევენ, ამ უკანასკნელის წინაშე იხრები
ლება ყველა განმასხვავებელი თვისება და რჩება მხოლოდ ენობრივი
ნობა. ამიტომ, რომ ბავშვების ცნობიერებისათვის განსხვავებული
საგნები ერთნაირ ობიექტებს წარმოადგენენ.

III. დაჯგუფების უფრო განვითარებული ფორმები

დაჯგუფების შემდგომ ფორმებზე რომ გადავდივართ, ამ თავით-
ვე უნდა ვთქვათ, რომ დასაჯგუფებელი მასალის ობიექტური
მხარე, რაც დრო გადის, სულ უფრო და უფრო ნათლად შემოდის
ცპ. ცნობიერებაში და სახელმძღვანელო როლს კისრულობს.
მთელი თანდათანობით ნაწევრდება, და პირვანდელი უდიფერენ-
ციაციო მდგომარეობიდან ცალკეული ნიშნების იდეა იბადება.

ამ ფაქტის გამოვლინება შესაძლებელია მხოლოდ პირობების
მრავალფეროვანი ექსპერიმენტული ვარიაციის საშუალებით. და
ამ გზით ნაცადი იყო საგანგებოდ შერჩეული შეკითხვების, ისე
როგორც პირდაპირ ახსნისა და განმარტების საშუალებით, თანდა-
თან, ფეხდაფეხ დაგვედგინა ამ ახალი პროცესის მომწიფების სა-
ფეხურები ბავშვის ცნობიერებაში.

1. პირველ რიგში მოვიყვანთ ერთს თავისებურ ფორმას, სა-
დაც დაჯგუფების უნარი ჯერ სუსტად არის განვითარებული და
რომელსაც სხვაზე უფრო მეტად ცპ. — ვერა ამქლავნებს:

ცპ-ი ვერა (3,0) სრულებით არ ეხმაურება ც. ხ-ს პირვანდელ ინსტრუქციას.
მაშინ ც. ხ. სდებს მაგიდაზე წითელ სამკუთხედს და მისგან მოშორებით წითელ
წრეს და მიმართავს ცპ-ს: „აქ უნდა მოაგროვო ყველა ასეთი ფიგურა (იღებს რამ-
დენიმე სამკუთხედს), აქ კი ასეთები“ (მიუთითებს წრეზე). ცპ. მაინც არავითარ
რეაქციას არ ახდენს. ც. ხ. იღებს ზელში ცალკე ფიგურებს, ადარებს ჯერ ერთს
ძირითად ფიგურას, მერე მეორეს და ეკითხება ცპ-ს: „აბა შეხედე! რომელი ფი-
გურა გავს ამას?“ ცპ-ი უაზროდ პასუხობს.

ც. ხ. მიმართავს ახლა უფრო ძლიერ საშუალებას: „ყველა ისეთი ფიგურე-
ბი, რაც ამ ფერისაა, ერთად დააწყეთ აქ, ისეთები კი, რაც იმ ფერისაა, სხვა
ჯგუფში უნდა დააწყო. ცპ-ი სწორად აჯგუფებს ფიგურებს. იგივე მეორდება ფი-
გურათა სიდიდის მიმართ. ცპ-ი ახერხებს დაჯგუფებას სიდიდის მიხედვით მას
შემდეგ, რაც ც. ხ-ი ეტყვის: „დიდი ფიგურები ერთ ჯგუფად უნდა დააწყო,
პატარები კი სხვა ჯგუფად“. რაც შეეხება ფიგურების ფორმას ცპ-ი მაინც ვერ
ახერხებს მასალის დაჯგუფებას ფორმის მიხედვით. თუმცა ც. ხ. პირდაპირ მიუ-
თითებს ფორმების სხვადასხვაობაზე და ამბობს: „ასეთი მრგვალი ფიგურები
(გააულებს ზელს წრის კონტურს) ერთად დააწყე, ასეთი სამკუთხედები კი (სამ-
კუთხედის ფორმაზე მიუთითებს) — ერთად“. — ასეთივე შედეგები მივიღეთ, როცა
დაჯგუფება ფიგურის ფერთა რიცხვის მიხედვით წარმოებდა.



დაჯგუფების ეს ფორმა ვერ მიეკუთვნება ვერც ერთ ზოგად ალწერილ ფორმას, რადგანაც ჩვენ აქ ვხედავთ, რომ ლოოდ ეყრდნობა ფიგურათა ზოგიერთი ნიშნის ობიექტური ერთნაირობის ცნობიერ შემჩნევას.

მაგრამ ცხადია, ჩვენი ცპ-ები ჯერ კიდევ არ არიან იმდენად მომწიფებული, რომ ნიშნების ერთიანობას თავიდანვე მიაქციონ ყურადღება. მათი ქცევა უფრო იმას მოწმობს, რომ ობიექტური ნიშნებით ხელმძღვანელობის უნარი ჯერ კიდევ, ასე ვთქვათ, ემბრიონალურ მდგომარეობაში აქვთ, და ამიტომაც არის, რომ ჩვენი ცპ-ი მხოლოდ მას შემდეგ აქცევენ ყურადღებას ამა თუ იმ ნიშანს (ნაწილშინაარს), რაც ც. ხ. გარკვევით მიუთითებს ამ ნიშანზე. ზოლო ზოგიერთის მიმართ (ფორმა და რიცხვი) მაინც უმწეობას იჩენენ.

2. ამის მომდევნო შემთხვევაში ბავშვი თანდათან სძლევს ამ პრიმიტიულ ფორმას:

ცპ-ი ელისო (4,0) ისმენს ჩვეულებრივ ინსტრუქციას დაჯგუფების შესახებ. იგი იღებს მხოლოდ ერთ ფიგურას (წრისებური-რუხი ფიგურა) და დებს ცალკე დანარჩენებისაგან.

ც. ხ.: „აბა, ახლა ამოარჩიე ისეთი ფიგურები, რომ მაგას გავდნენ“. ცდის-პირი სწორედ ირჩევს ფერით ერთნაირ ფიგურებს და აწყობს ერთად. წითელი ფიგურები ერთ ჯგუფში, ყვითელი მეორეში — და ასე შემდეგ: ც. ხ. (მიუთითებს პირველ ჯგუფზე): „ახლა შენ უნდა გაყო ეს ფიგურები ორ სხვადასხვა ჯგუფად რომ თითოეულ ჯგუფში ერთნაირი ფიგურები იყოს“. ცპ-ი ვერ სწყვეტს ამოცანას: იგი მხოლოდ ფერს აქცევს ყურადღებას. ც. ხ. იღებს ამ ჯგუფიდან ორ ფიგურას — წრეს და სამკუთხედს — და აწყობს ცალ-ცალკე. შემდეგ მიმართავს ცპ-ს: „ასეთი ფიგურები აქ უნდა დასდო (მიუთითებს წრეზე): ასეთები კი აქ“ (სამკუთხედზე მიუთითებს). ცპ-ი ახლა უკვე სწორად ირჩევს ფიგურებს და აჯგუფებს ფორმის მიხედვით: სამკუთხედებს ერთ ჯგუფში აგროვებს, წრეებს მეორე ჯგუფში, მაგრამ ეს მხოლოდ ერთფერი ფიგურებია, სხვა ფერის ფიგურებს კი ხელს არ კიდებს, თუმცა იმათაც იგივე ფორმა აქვთ.

ც. ხ. თითოეულ ჯგუფს უმატებს ახლა ფერით განსხვავებულ ფიგურებსაც ცპ-ი უყვირდება მის მოქმედებას და შემდეგ უკვე ადვილად წყვეტს ამოცანას: ყველა სამკუთხედს, რა ფერისაც უნდა იყოს ერთად აწყობს. ასევე იქცევა სხვა ფორმების მიმართაც.

ადვილი შესამჩნევია, რომ ცპ-ი პირველ ხანებში ფერის მიხედვით ალაგებს ფიგურებს და სრულიად ვერ ამჩნევს ფორმის სხვადასხვაობას. მაგრამ მისთვის მაინცადამაინც ძნელი არ არის ახალ საფეხურზე გადასვლა, ოღონდ კი ც. ხ-მა. აჩვენოს მაგალითი ფორმის მიხედვით დაჯგუფებისა — დაუპირისპიროს ერთმანეთს. სამკუთხედები და წრეები. აქ კი იგი უკვე ამჩნევს, რომ ყველა წითელი ფიგურა ერთნაირი არ არის და რომ ისინი ფორმით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. მაგრამ ჯერ კიდევ ვერ მიმხედარა იმას, რომ სხვადასხვა ფერის ფიგურები შეიძლება ერთი და იმავე ჯგუფის წევრები იყვნენ. ფერის სხვადასხვაობა



ფარავს მის თვალში ფორმის ერთნაირობას და როცა მას ეძლევა ამოცანა, დაჯგუფება ფორმის ერთნაირობის მიხედვით მოახდინოს, იგი აბსოლუტურად უმწიფოა: ფერით განსხვავებული, ფორმით კი ერთნაირი ფიგურები ჩვენი თვალში ერთმანეთს ვერ ვეულება. რომ შემჯგომს საფეხურზე ავიდეს, მას კიდევ დახმარება სჭირია ც. ხ-ის.

ქვემოთ მოყვანილი ოქმი შემდგომ საფეხურს გვიხატავს: ცპ. მზია (6,0). ეძლევა ჩვეულებრივი ინსტრუქცია. აჯგუფებს ფიგურებს ფერის მიხედვით: ფერად ფიგურებს ერთ ჯგუფად აწყობს, უფეროს მეორე ჯგუფად. ჯერ აგროვებს წითელ წრეებს; რომ მოათავებს ამას, სხვა ფერის წრეებს კიდებს ხელს და უმატებს ამ ჯგუფს. ამასაც რომ მოათავებს, ხელს მიჰყოფს ფერად სამკუთხედებს, შემდეგ სხვა ფორმებს, ვიდრე არ ამოსწურავს ფერად ფიგურებს.

დაჯგუფების ამ ფორმისათვის შემდეგია დამახასიათებელი: ბავშვი ჯერ კიდევ განვითარების წინა საფეხურზე გრძნობს თავს: თავდაპირველად მასალას რომელიმე ერთი ნიშნის მიხედვით აჯგუფებს, მხოლოდ იდენტურ ფიგურებს ღებულობს მხედველობაში და არ გადადის ამ საზღვრებს, ვიდრე არ ამოსწურავს ამ ნიშნის მქონე იდენტურ ობიექტებს და ვიდრე გარემოება თვალს არ გაუხელს, რომ დაჯგუფების საფუძვლად აღებული ნიშანი არა იდენტურ ობიექტებთანაც შეიძლება იყოს დაკავშირებული. მთელი განსხვავება ამ ფორმასა და ახლახან აღწერილ ფორმას შორის მხოლოდ ის არის, რომ ცპ. აქ თითონ აღწევს დაჯგუფების სწორ ფორმას, იქ კი საკმაოდ დიდი დახმარება სჭირდება ც. ხელმძღვანელისაგან.

4. ცხადია ობიექტური ნიშნებით ხელმძღვანელობის უნარი იმ შემთხვევებში უფროა განვითარებული, სადაც ამოცანის სრულიად დამაკმაყოფილებელი გადაწყვეტისათვის ც. ხ-ის მაგალითიც საკმარისია.

ცპ. ვახტანგი (4,4 თითონ ვერ აჯგუფებს ფიგურებს, მაგრამ მას შემდეგ კი, რაც ც. ხ. მის თვალწინ 3—4 ფიგურაიან ჯგუფებს შეადგენს, ცპ. საესებით სწორად აჯგუფებს დანარჩენ მასალას. ც.ხ-ი (მაგიდაზე აწყვია ფერით ერთნაირი ფიგურები) — „აბა, ახლა ეს ფიგურები კიდევ ორ ჯგუფად უნდა დააწყო“. ცპ. სდუმს, და არც არავითარი რეაქცია არა ჩანს. ც. ხ. თითონ იწყებს ფიგურების დაწყობას ორ ჯგუფად ფორმის მიხედვით, ცპ. განაგრძობს დანაწილებას...

5. დაჯგუფების უნარის უმაღლეს ფორმას იმ შემთხვევაში ვხედავთ, როცა ჩვენი ნორჩი ცპ. დამოუკიდებლად და დაუბრ-



კოლმბოვი გადადიან ერთი ნიშნიდან მეორეზე და შეუძლიათ სურვილისამებრ ხან ერთი ნიშანი აირჩიონ დაჯგუფების განსახლებისათვის, ხან მეორე. სანიმუშოდ მოგვყავს ცპ. ვანოს (7,0) ოქმის ამონაწერები (ჩვეულებრივი საცდელი მასალა, ჩვეული ინსტრუქცია). ცპ-ი ანაწილებს მასალას ჯერ ორ ჯგუფად: სამკუთხედები და წრეები. ც. ხ.: „ახლა ესენი ორ ჯგუფად დაალაგე“ (უთითებს შედგენილ ჯგუფებზე). ცპ-ი იმ წუთსავე აჯგუფებს ფერის მიხედვით: ყველა ფერად ფიგურას ერთ ჯგუფში აწყობს, დანარჩენებს, ე. ი. უფეროებს, მეორე ჯგუფში. ც. ხ-ის შემდეგი მოთხოვნილებებისამებრ ცპ. ასევე ადვილად აჯგუფებს ფიგურებს სიდიდის მიხედვით: „უფრო დიდები აქეთ, უფრო პატარები იქით“ — ლაპარაკობს თავისთვის.

ახლა ც. ხ-ი აწვდის ცპ-ს ისეთ ფიგურებს, რომლებიც ფერების რიცხვით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან: „ახლა ახლა სცადე ამათი დაჯგუფება“. ცპ-ი დიდხანს და, როგორც ჩანს, ყურადღებით ათვალაირებს ფიგურებს. ცოტა ხნის შემდეგ იგი ადგენს ორ ჯგუფს: ორფერიან და სამფერიან ფიგურათა ჯგუფს. ც. ხ-ის შეკითხვაზე, როგორ დაანაწილე ფიგურებიო, ის პასუხობს: „აქ ორფერიანი ფიგურები მაქვს, იქ სამფერიანი“. ნათლად ჩანს, რომ ცპ-ს სრულიად არ უჭირს დაჯგუფება ისეთი მასალის, სადაც ცალკე ეგზემპლარები მრავალი ნიშნით განსხვავდებიან ერთი მეორისაგან: იგი ადვილად აღიქვამს ობიექტთა ცალკეულ ნიშნებს და აღარებს ამ ობიექტებს ერთმანეთს სწორედ ამ ნიშნების თვალსაზრისით.

მაგრამ ძნელი არაა დაადასტურო, რომ იგი ჯერ კიდევ ვერ დაუფლებია სავსებით იმ მექანიზმს, ცნობიერ დაჯგუფების აქტს რომ უღევს საფუძვლად: იგი თანდათან ადგენს ჯგუფებს, ნაბიჯ-ნაბიჯ — ჯერ ერთი ნიშნის მიხედვით, შემდეგ მეორე ნიშნის მიხედვით, იმისდა კვალობაზე, თუ რომელი მათგანი იჩენს თავს; რაც სავსებით დასაჯგუფებელი ობიექტების სუბესტურ ძალაზეა დამოკიდებული.

როცა კლასიფიკაციის უნარი სრულიად მომწიფებული და სავსებით განვითარებულია, მდგომარეობა სულ სხვაა. აქ თითქმის ყოველი ნიშანი თავიდანვე არის მოცემული სუბიექტის ცნობიერებაში და როცა მას დასაჯგუფებელ მასალას ვაძლევთ, იგი მაშინვე კითხულობს: „რა პრინციპით უნდა დავაჯგუფო? აქ შეიძლება სხვადასხვანაირად მოიქცე: შეიძლება ფორმის მიხედვით, ფერის მიხედვით, სიდიდის მიხედვით შეადგინო ჯგუფები“ (ერთი მოზრდილის



ოქმიდან 23.10). დაჯგუფების ამ უმაღლეს ფორმისათვის, მასთანადა
 მე, სულ ერთი ყოფილა, თუ რომელი ნიშნის მიხედვით შეუდგენილია
 დაჯგუფება: ყველა ნიშანი მოცემულია ცპ. ცნობიერებაში, მხოლოდ
 ასაკის ბავშვებს, ჩვენ რომ გვანტერესებს, დაჯგუფების პრინციპი
 გარედან ეძლევა: იგი დასაჯგუფებელი მასალიდან მოდის და სრულ-
 ლებით არ არის დამოკიდებული სუბიექტის სურვილზე. ბავშვის
 თვალწინ გამოვლილი დასაჯგუფებელი მასალის ცალკეული ეგზემ-
 პლარები იქცევენ მის ყურადღებას ამა თუ იმ მხრით და თვისებით,
 და ბავშვიც თავისი ასაკის და განვითარების კვალობაზე საგანსაც
 ამა თუ იმ ნიშნის მიხედვით აჯგუფებს. რა თქმა უნდა, ძლიერ
 მნიშვნელოვანი იქნებოდა გარკვეულიყო, თუ სახელდობრ ობიექტ-
 ტების რომელი მხარე, როგორი თანმიმდევრობით და წესით იპყ-
 რობს ბავშვის ყურადღებას.

დ. კ ა ტ ს ამ საკითხის ცნობილი გამოკვლევის შემდეგ*, იგი კი-
 დევ რამდენიმე მკვლევარის მიერ იყო მრავალ მხრით შესწავლილი
 (ტობი, ფოლკელტი), ისე რომ ჩვენ ახლა საკმაოდ სანდო მასალა
 მოგვეპოვება ამ საკითხის გადასაწყვეტად. ჩვენი შედეგებიც იმ-
 ლევიან ზოგ რასმე საყურადღებოს ამ პრობლემისათვის. მაგრამ
 ჩვენ არ გვინდა ჯერ ამაზე ვილაპარაკოთ, რადგან ჯერ საჭიროა
 გამოირკვეს, თუ როგორი თანმიმდევრობით ვითარდება ჩვენთვის
 საინტერესო ასაკში ზემოდასახელებული ფორმები დაჯგუფებისა.
 ამისათვის საჭიროა ჩვენი შედეგების ქვალიტეტური ანალიზი გავა-
 კეთოთ.

IV. დაჯგუფების ცდათა შედეგების კვანტიტატური ანალიზი

ჩვენ დავადასტურეთ მრავალი განსხვავებული ფორმა და-
 ჯგუფებისა. მაგრამ პირველი სამი ფორმა აგვიწერს მხოლოდ ერთ-
 თეულ შემთხვევებს. თავისი პრიმიტიულობით საინტერესო ფორ-
 მებისას, სადაც სულ სხვადასხვა ობიექტი ერთ ჯგუფში თავსდება.
 ისინი წარმოადგენენ მხოლოდ ა დ რ ე უ ლ ფ ო რ მ ე ბ ს ნამდვილი
 დაჯგუფებისას და მხოლოდ ორ და სამწლიანებს შორის გვხვდება
 ცალ-ცალკე შემთხვევებში. მაგრამ როგორც კი ჩნდება ბავშვის
 ცნობიერებაში ტენდენცია ობიექტების ნიშნების მიხედვით დაჯგუ-
 ფებისა, ეს პრიმიტიული ფორმები, რაც დრო გადის, სულ უფ-

* D. Katz, Studien zur Kinderpsychologie, Lpzg, 1913.

რო და უფრო იკარგება. დაბოლოს მთლად ქრება. ოთხწლიანებს შორის და უფრო მაღალ ასაკში ისინი აღარ გვხვდებიან. შემდგომი ფორმა დაჯგუფებისა, რომელიც რამდენიმე ფორმას შეიცავს, წარმოადგენს ერთნაირი ობიექტების თავმოყრას ჯგუფში. ერთნაირად შეიძლება ჩაითვალოს ისეთი ეგზემპლარები, რომელთაც თითო ან ორ-ორი ნიშანი აქვთ საერთო. როგორც ზემოთ დავინახეთ, ეს ფორმაც განვითარების პრიმიტიულ საფეხურად უნდა ჩაითვალოს. ჩვენ ცდებში, სადაც მიზნად დასახული იყო უფრო განვითარებული ფორმების აქტივაცია, ამ ფორმებმა იშვიათ, ცალ-ცალკე შემთხვევაში იჩინა თავი. აქ ჩვენთვის უმთავრესად შემდეგია საინტერესო:

მართლაც, იდენტური ობიექტების თავმოყრა ერთ ჯგუფში უფრო ხშირია მაღალ საფეხურზე, ვიდრე უფრო დაბალ საფეხურზე. ეს ფაქტი შეიძლება ზედმეტ საბუთად ჩაითვალოს ჩვენ მიერ გამოთქმული აზრისა, რომ შედარებისას შესადარებელი ობიექტების ერთიანობის დადასტურებაში ობიექტური მომენტები მით უფრო ნაკლებ როლს თამაშობენ, რაც უფრო დაბალ ასაკშია ბავშვი.

ყველაზე უფრო ხშირი იყო ჩვენს ცდებში ისეთი შემთხვევები, როცა ერთმანეთს ენაცვლებოდნენ დაჯგუფების პრინციპად მიღებული ცალკეული ნიშნები. ჩვენ აღვნიშნეთ ზემოთ, რომ ერთი ნიშნიდან მეორეზე გადასვლა, ე. ი. დაჯგუფების პრინციპების შეცვლა, ან დამოუკიდებლად ხდებოდა, ან ც. ხ-ის მაგალითის დახმარებით, ანდა ბოლოს დაწვრილებით ახსნა-მიითითების შედეგად, თუ სახელდობრ როგორ უნდა მოიქცეს ცდისპირი. ცხრილი I გვიჩვენებს, თუ როგორაა განაწილებული დაჯგუფების ეს ფორმები სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე.

ცხრილი 1

ასაკობრივი საფეხური

დამოუკიდებლობის საფეხურები	3—4	4—5	5—6	6—7	7—8
I	—	26	44	43	63
II	64	36	22	43	32
III	36	36	34	14	5

ჩვენს ყურადღებას აქ პირველ რიგში 3-წლიანთა რუბრიკა იპყრობს. აქ არც ერთი შემთხვევა არ არის, რომ ბავშვს დამოუკიდებლად დაეჯგუფებინოს მიწოდებული მასალა. 36% შემთხვე-

ვაში დაჯგუფებას საფუძვლად ედება ის ნიშანი, რომელზედაც ც. ხ. პირდაპირ მიუთითებს: „ყველა მრგვალი ფიგურა ერთად უნდა დააწყო, ყველა სამკუთხი მეორე ჯგუფში უნდა იყოს“. ჩენი 64% იყენებს იმ ნიშნებს, რაც ცბ-მა თითონ აირჩია, მაგრამ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ც. ხ-მა დაჯგუფების მაგალითი უჩვენა.

ეს, მაშასადამე, ის ნიშნებია, რაც ცბ-მა ამოიკითხა ც. ხ-ის მიერ ჩატარებული დაჯგუფებიდან.

თუ ამას კიდევ ის ფაქტიც დავუმატებთ, რომ ამ ასაკში არც ისე იშვიათია დაჯგუფების ფუნქციის პრიმიტიული ანუ წინარე ფორმები, ჩვენთვის ნათელი გახდება, თუ რა დაბალ დონეზე დგას სამწლიან ბავშვებში ეს ფუნქცია. რატომ ვერ ახერხებს სამწლიანი ბავშვი თვითონვე დაალაგოს მიწოდებული საცდელი მასალა? შეიძლება ეს იმის ბრალი იყოს, რომ საცდელი მასალა მას იმდენად კრელი ეჩვენება, რომ ცალკე ეგზემპლარებს შორის ვერაფერი საერთო მოუნახავს, რომ მის ნიადაგზე დაჯგუფება მოეხდინა. ან შეიძლება იმის ბრალიც იყოს, რომ მიწოდებულ საცდელ ფიგურებს იგი აღიქვამს მხოლოდ როგორც მთლიანებს, რომელშიც ბავშვი ვერ ხედავს სრულიად ნაწილებს. — ცხადია, რომ ამ ორ შესაძლებლობიდან პირველი უნდა გამოირიცხული იქნეს, რადგან უცნობ მასალაში მოზრდილიც კი ვერ ამჩნევს ერთი შეხედვით განმასხვავებელ ნიშნებს; თანაც, როგორც ჩვენ ზემოთ დავინახეთ, საგანთა ობიექტური ნიშნების ნათელი აღქმის უნარი პატარა ბავშვებს ძლიერ სუსტად აქვთ განვითარებული. და თუ ჩვენი ც. პირები ვერ ხედავენ განსხვავებას ცალკეულ ფიგურებს შორის, ხომ არ იქნება სწორი დავუშვათ, რომ ისინი საერთოდ ვერ ხედავენ ცალკე ფიგურებს როგორც ასეთებს. ამით ჩვენ მივაღქვით მესამე შესაძლებლობას, რომელიც ბავშვის ფსიქოლოგიაში ამჟამად ნიღბულ შეხედულებათა თვალსაზრისით ყველაზე უფრო სწორად უნდა ჩაითვალოს.

ამრიგად: სამწლიანი ბავშვი აღიქვამს გეომეტრიულ ფიგურებს როგორც ერთიანს, გაუნაწევრებელ მთლიანობებს. მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ გასაგებია, რომ იგი არც კი ცდილობს მათ დაჯგუფებას.

ამ შემთხვევაში ც. ხ-ი შემდეგ ღონისძიებას მიმართავს: იგი არღვევს აღქმულ მთლიანობას და აწყობს ცბ-ის თვალწინ ისეთ კომბინაციას გეომეტრიული ფიგურებისას, რომ ახლა უკვე შეუ-



ძლებელი ხდება მისი კომპლექსური მთლიანობის სახით აღქმა, რაკი ცპ-ს ბიჭვი მიეცა — ფიგურათა განსხვავების ანეგალიზაციის მოახდინოს, იგი შემდგომი დაჯგუფების ოპერაციებში სწორედ ამ თვალსაზრისის მისდევს და აგებს ცალ-ცალკე ჯგუფის სახით ახალ კომპლექსურ მთლიანობებს.

მაშასადამე, ცალკე ფიგურათა განსხვავებულობის აპერცეპცია უქვეელი და აუცილებელი პირობაა იმისა, რომ ჯგუფები ახალი ნიშნის მიხედვით აიგოს. სამწლიან ბავშვებს ის შევლის რომ ც. ხ-ი შეგნებულად ანაწევრებს მთლიანობებს ისეთ ნაწილებად, რომლებიც სწორედ ამ განსხვავებულობაზე მიმართავენ ბავშვის ყურადღებას. მაგრამ უნდა ითქვას, რომ ეს ყოველთვის ერთნაირად აღვილი არ არის; ხშირად ხდება, რომ ბავშვი ვერ ახერხებს თავის ყურადღების წარმართვას ამ განსხვავების აღქმაზე. უნდა ვიფიქროთ, რომ ასეთ შემთხვევებში მთლიანის რომელობა სჯობნის ცალკეულ ფიგურების რომელობათ, და ამიტომ ბრკოლდება მთლიანობის დარღვევა. სწორედ ასეთ შემთხვევებში სჭირდება ც. ხ-ს უკიდურესი ღონისძიება: იგი ცდილობს ყურადღება გარკვევით ცალკეულ რომელობებზე გადაიყვანოს იმით, რომ პირდაპირ მიუთითებს ბავშვს მასზე.

დიდად მნიშვნელოვანი იქნებოდა იმის გამოკვლევა, თუ რამდენად და სახელდობრ რადარა ცალკეული რომელობის მიმართ ხერხდება ეს. ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ გეომეტრიულ ფიგურათა შედარების დროს ბრძოლაა ნიშანთა ორ კატეგორიას შორის: ერთი მხრით ის ნიშნებია, რომლებიც ჯგუფების მთლიანობითი ერთიანობის საფუძველსა და საყრდენს წარმოადგენენ ძირითად მხრით კი ისინი, რომლებიც შეიძლება საფუძველად დაედოს ფიგურათა ურთიერთ განსხვავებას და მთლიანის დანაწევრებას ცალკეულ ეგზემპლარებად. ბრძოლის შედეგი იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად მზად არის ობიექტის ცალკეული ნიშნება აქტუალისაციისათვის ბავშვის ცნობიერებაში სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე.

სკოლამდე ასაკის ბავშვის ე. წ. „აბსტრაქციის“ გამოკვლევებმა დაგვანახვეს, რომ განვითარების პროცესში ნიშანთა სხვადასხვა კატეგორიები მზაობის მხრით გარკვეულ კანონს ემორჩილებიან (კაცი, ფოლკლტი, ტობი). ჩვენს ცდებშიც იგივე გამოიჩინა. სახელდობრ, გაირკვა, რომ სხვადასხვა ნიშანი (ფერი, ფორმა, სიდიდე, რიცხვი ფერებისა) სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე მზაობის მხრივ სხვადასხვა დონეზე დგას. ცხრილი 2 ახასიათებს ჩვენს სამ-

წლიან ცპ-ს იმ მხრით, თუ რამდენად შეუძლიათ მათ ამა თუ იმ ნიშნის აქტუალიზაცია.

დამოუკიდებლობის საფეხურები	ფერი	ფორმა	სიდიდე	წერტილთა რიცხვი	ფერთა რიცხვი
I	—	—	—	—	—
II	87	87	75	—	—
III	13	13	25	100	100

ამ ცხრილიდან ჩანს, რომ სამწლიანები, რაც ჩვენ ზემოთაღ-
დავინახეთ, სრულებით ვერ ახერხებენ გეომეტრიული ფიგურე-
ბის დაჯგუფებას ნიშანთა მსგავსების საფუძველზე. ნიშანთა 65%
რასაც კი ამჩნევენ საერთოდ ცპ-ები მხოლოდ მას შემდეგ აქტუ-
ალიზირდება, რაც ც. ხ-ი მაგალითს აჩვენებს. დანარჩენ 35%-სათ-
ვის არც ეს არის საკმარისი: მათი აპერცეპციისათვის საჭირო ხდე-
ბა პირდაპირი ახსნა-განმარტება.

რაც შეეხება ახლა ამ ნიშნებს ცალ-ცალკე, ჩვენ ვხედავთ, რომ
ფერი და ფორმა ერთნაირად იპყრობენ სამწლიანის ყურადღებას.
ობიექტთა სიდიდის აპერცეპცია ორჯერ უფრო ძნელი ჩანს მისთ-
ვის. წერტილთა ან ფერთა რიცხვს კი მხოლოდ მაშინ ამჩნევენ იგი,
თუ ც. ხ. პირდაპირ მიუთითებს და პირდაპირ ეტყვის: „ასეთი
ფიგურები ორფერია და პირველ ჯგუფში უნდა იყვნენ, ესენი კი
სამფერია და—სხვა ჯგუფში“. დამახასიათებელია ამ ასაკისათვის,
რომ არის ისეთი შემთხვევებიც, როცა ბავშვი ასეთი ახსნა-განმარ-
ტების შემდეგაც კი ვერ ახერხებს რიცხობრივი მიმართების აღქ-
მას.

ყოველივე ზემოთ ნათქვამის მიხედვით, ცხადია, რომ ცალ-
კეული ნიშნების მზაობა აქტუალიზაციისათვის, და აგრეთვე
ე. წ. „ანალიზური“ უნარი სამწლიანებში ემბრიონალურ მდგომარე-
ობაშია, ამიტომ ამ უნარის ამოქმედება მხოლოდ ც. ხ. გეგმიანი
ზემოქმედების გზით შეიძლება.

მივხედოთ ახლა ოთხწლიანებს! ცხრილი 1 და 3 გვაძლევენ
რიცხობრივ მაჩვენებლებს, სადაც ჩანს, რომ ოთხწლიანთა 26%
სრულიად დამოუკიდებლად აჯგუფებს გეომეტრიულ ფიგურებს
(ცხრ. 1). ეს იმას ნიშნავს, რომ ისინი მთლიან ქვალიტეტის მიღმა
ცალკეულ ნიშნებსაც ხედავენ. ეს ძლიერ მნიშვნელოვანი ნაბიჯია

წინ. მაგრამ ამ დიდ წარმატებას არ ეგუება ის ფაქტი, რომ 36% ჯერ კიდევ პირდაპირი მითითება სჭირია ცდის ხელმძღვანელთა საგან.



ცხრილი 3

დამოუკიდებლობის საფეხურები	ფერი	ფორმა	სიდიდე	წერტილთა რიცხვი	ფერთა რიცხვი
I	64	33	26	—	—
II	36	66	53	18	9
III	—	—	20	82	91

დამოუკიდებლად ყველაზე უფრო ხშირად ობიექტის ფერია შემჩნეული (64%). შემდეგ — ფორმა (33%) და შემდეგ კიდევ სიდიდე. განსაკუთრებით დამახასიათებელია, რომ ფერისა და ფორმის შემჩნევაში არც ერთხელ არ ყოფილა საჭირო ც. ხ-ს პირდაპირი ახსნა-განმარტება. რაც შეეხება ფიგურათა სიდიდეს (20%) და მეტადრე რიცხვითს მიმართებას (82 და 91%), ოთხწლიანებიც კი საჭიროებენ ც.ხ-ის პირდაპირ დახმარებას, რომ ეს ნიშნები დაჯგუფების საფუძველად აირჩიონ.

შემდეგ ნაბიჯს ხუთწლიანები ადგამენ. ცხრილი 1 და 4 შემდეგს მოწმობენ: ჯერ ერთი დამოუკიდებელი დაჯგუფება ობიექტებისა თავისი განვითარების პროცესში ნახტომს აკეთებს (44%). მეორე ფერი, რომელსაც წინა საფეხურზე ყველაზე უფრო მეტი აქტუალიზაციის მზაობა ჰქონდა, უმაღლეს წერტილს აღწევს აქ ყველა იმ შემთხვევაში, როცა იგი დაჯგუფების საფუძველია. ც.ხ-ის დამოუკიდებლად ირჩევს ც. ხ-ის დახმარების გარეშე ფორმა კი იმავე საფეხურზე რჩება. სხვა მხრით ეს ასაკი ვერ იჩენს

ცხრილი 4

დამოუკიდებლობის საფეხურები	ფერი	ფორმა	სიდიდე	წერტილთა რიცხვი	ფერთა რიცხვი
I	100	77	44	—	—
II	—	22	44	23	23
III	—	—	12	77	77

დიდ პროგრესს. განსაკუთრებით საინტერესოა ის ფაქტი, რომ სრულებით არ კლებულობს იმ შემთხვევათა რიცხვი, სადაც საჭიროა ც. ხ-ს პირდაპირი უშუალო მითითება შესამჩნევ ნიშანზე.

ექვეწლიანები კი (ცხრ. 1) სწორედ ამ მხრივ აკეთებენ დიდ ხაზს: ასეთი შემთხვევების რაოდენობა 31%-დან 14%-ზე ჩამოდიან. დანარჩენი მაჩვენებლები კი სწორედ უცნაურ შთაბეჭდილებებს სტოვებენ, ისინი თითქოს სრულებით არ შეეფერებიან პროგრესს: დამოუკიდებელი დაჯგუფების 43% თუ რეგრესს არა, წინა ასაკთან შედარებით (44%), განვითარების ტემპის უეჭველ შენელებას მაინც მოწმობს. შემდეგ წარმატებად უნდა ჩაითვალოს, რომ სიდიდის ნიშანი — აგრეთვე ფერი და ფორმა — ან მაგალითისამებრ, ან სრულიად დამოუკიდებლად იპყრობენ ყურადღებას.

ცხრილი 5

დამოუკიდებლობის საფეხურები	ფერი	ფორმა	სიდიდე	წერტილთა რიცხვი	ფერთა რიცხვი
I	90	37	50	30	10
II	10	63	50	40	60
III	—	—	—	30	30

ჩვენ აღარ ვჩერდებით განვითარების შეფერხების იმ ფაქტის ახსნაზე, რომელიც მეექვსე წლიდან იჩენს თავს, და გვინდა გადავიდეთ შემდეგ ასაკზე, რომელსაც ცხრ. 6 ახასიათებს.

ცხრილი 6

დამოუკიდებლობის საფეხურები	ფერი	ფორმა	სიდიდე	წერტილთა რიცხვი	ფერთა რიცხვი
I	100	88	50	33	29
II	—	22	50	67	43
III	—	—	—	—	28

ცოტადენი შეფერხების შემდეგ წინა საფეხურზე, შეიღწლიანები შეუჩერებელ წინსვლას იწყებენ. ეს მრავალის მხრით ჩანს: 1. ამოცანის დამოუკიდებლად გადაწყვეტა საბოლოოდ იმარჯვებს (63%). არადამოუკიდებლად გადაწყვეტათა რიცხვი საგრძნობლად მცირდება, განსაკუთრებით კი III კატეგორიაში, სადაც იგი 5%-ზე ეცემა (ცხრ. 1). 2. რაც შეეხება ცალკე ნიშნების აქტუალიზაციისათვის მზაობას, ნიშანთა თანმიმდევრობა აქ არ იცვლება (ცხრ. 5): ფერი, ფორმა, სიდიდე და ფერთა რიცხვი. როგორც

ახალი ფაქტი აქ აღნიშნული უნდა იქნეს შემდეგი: თუ ^{შეხვეტი} წლიდან ფერთა რიცხვს და წერტილთა რიცხვს ერთნაირად ^{არაა} რე აქვთ, და სწორედ მუდამ მესამე ზონაშია, აქ მდგომარეობა ^{არაა} ცვლელა, რადგან ფერთა რიცხვის შემჩნევა უფრო ადვილი ხდება ც. პირებისათვის, ვიდრე წერტილთა რიცხვისა, მესამე ზონაში მხოლოდ ეს უკანასკნელი რჩება.

ახლა ჩვენ გვინდა უფრო დაწვრილებით შევისწავლოთ ცალკეული ნიშნები. უკვე დავინახეთ, რომ ფერი, ფორმა, სიდიდე და ფერთა რიცხვი სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე მზაობის ერთსა და იმავე დონეზე არ დგანან. ვიცით, რომ ფერი უფრო ადვილად აღძრავს ბავშვის ყურადღებას, ვიდრე დანარჩენი ნიშნები, რომ ფორმას მეორე ადგილი უჭირავს. მაგრამ მუდამ ცდილობს არ ჩამორჩეს ფერს, ექვსწლიანებში კი იმავე დონეს აღწევს, როგორც ფერი. გაცილებით უფრო ცუდად აქვს საქმე ობიექტის სიდიდეს: იგი ხუთწლიანების ყურადღებასაც კი ვერ იპყრობს ყოველთვის. რიცხვი ცხადია უკანასკნელ ადგილზეა. მაგრამ ასეთი თანმიმდევრობა მხოლოდ ნიშანთა დამოუკიდებელი აპერცეპციის საფეხურს ეხება. მაგრამ საკითხი სხვა თვალსაზრისითაც უნდა იქნეს განხილული. ხომ შესაძლებელია, რომ ბავშვი ფიგურათა ფერის და აგრეთვე ფორმის განსხვავებას დამოუკიდებლად ამჩნევდეს, მაგრამ მათი აპერცეპცია არ იყოს ერთნაირად ადვილი.

ცხრ. 7 გვიჩვენებს, რომ სამწლიანები ყველა იმ ნიშანს შორის, რასაც ისინი დამოუკიდებლად ამჩნევენ, უპირატესობას ფერს აძლევენ. ფორმას მეორე ადგილი უჭირავს (22%), და ბოლოს სიდიდე მხოლოდ 12%-ის შემთხვევაში არის არჩეული პირველ რიგში (იხ. I სვეტი).

II სვეტი იმ შემთხვევებს ეხება, როცა შემჩნევა მეორე რიგში ხდება. აქ ვხედავთ, რომ ფორმა ორჯერ მეტად არის შემჩნეული (56%), ვიდრე ფერი (28%); სიდიდეს კი ისევ ის ადგილი უჭირავს. III სვეტი ეხება იმ ნიშნებს, რომლებიც მესამე რიგში შეიმჩნევიან: აქ უპირატესობა ეძლევა სიდიდეს (60%), შემდეგ ფორმას (20%) და ბოლოს მოდის ფერი და წერტილები (10%).

ეს კორელაცია არ იცვლება არსებითად არც შემდეგ ასაკობრივ საფეხურებზე. თუ მაინც და მაინც დიდ მნიშვნელობას არ მივანიჭებთ იმ ფაქტს, რომ ხუთი წლიდან პირველი ადგილის საბოლოო მონოპოლიზაციას ფერის ნიშანი ახდენს. დანარჩენი ნიშნები მეორე ან შემდგომ რიგში აღძრავენ ბავშვის ყურადღებას. მაგრამ ასეთი მდგომარეობა შვიდ წლამდე გრძელდებოდა: აქ კი



საკუთარი აღივლი წყაროს მხედველი	3-4					4-5					5-6					6-7					საქართველოს ეროვნული მეცნიერებათა ცენტრი				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
	ფერი	66	28	—	—	—	87	—	—	—	—	100	—	—	—	—	100	—	—	—	—	75	17	11	—
ფორმა	22	56	20	—	—	6	30	28	—	—	—	78	25	—	—	—	40	33	—	—	25	50	22	—	—
სიდიდე	12	16	60	—	—	6	47	56	—	—	—	22	75	—	—	—	17	55	14	—	—	33	34	14	—
ფართობი რიცხვი	—	—	10	100	—	—	12	—	100	—	—	—	—	25	—	—	33	—	43	—	—	—	33	21	25
წერტილთა რიცხვი	—	—	10	—	100	—	11	16	—	—	—	—	—	75	100	—	10	12	43	100	—	—	—	58	75



რადაც მოულოდნელი რამ ხდება: ფერი კარგავს თავის უპირატესობას და 25% შემთხვევაში მეორე ან მესამე რიგში გადადისა და წინა საფეხურებზე არც ერთხელ არ მომხდარა. ფორმა ადგილისაკენ მიისწრაფის და იწყებს ფერის კონკურენციას. რიცხობრივი მიმართებაც კი პირველად ადგილზე გამოდის და სიდიდის ნიშანს კონკურენციას უმართავს. ეს მოვლენა ძლიერ დამახასიათებელია შვიდწლიანებისათვის, იგი ამ ასაკის სხვა მოვლენებთანაცაა დაკავშირებული და მოწმობს, რომ ამ ასაკში ბავშვს დიდი ნაბიჯი გადაუდგამს წინ.

ძლიერ საინტერესოა გამოიკვვეს ცპ-ის დამოკიდებულება გეომეტრიულ ფიგურათა სიდიდისადმი. სამ და ოთხწლიანი ცპ-ები ზოგიერთ შემთხვევაში, პირველ რიგში, შეამჩნევენ მას, ე. ი. უპირატესობას აძლევენ დანარჩენ ნიშანთა წინაშე — ფერის წინაშეც კი. შემდეგში იგი იმდენად იტუქსება, რომ ძნელი საფიქრებელია, მან როდისმე მოახერხოს პირველი ადგილის დაპყრობა. ორწლიანებზე შემთხვევით წარმოებულმა ცდებმა გვიჩვენა, რომ აქ ბავშვი მხოლოდ სიდიდის ნიშნის მიხედვით თუ ახერხებს საცდელი მასალის მოწესრიგებას: ვერც ფერი, ვერც ფორმა, ვერც ფერთა რიცხვი ვერ უწევს მას რაიმე საგულისხმო კონკურენციას. მაგრამ სულ მალე — სამს, და ოთხ წელში — იგი უკვე უკანა რიგში გადადის და ვერასოდეს ვეღარ იპყრობს პირველობას.

მაგრამ როგორღაა მოცემული სიდიდის ნიშანი მოზრდილის ცნობიერებაში? ამის პასუხს ცპ-ი გ. (50,0) ოქმი იძლევა:

ც. ხ. (უჩვენებს ჩვეულებრივს საცდელ მასალას): „ეს საგნები ჯგუფ-ჯგუფად უნდა დააწყოს!“ ცპ-ი—„კარგი, მაგრამ რა პრინციპით?“ ც. ხ.: „როგორც გსურს—ჩემთვის სულ ერთია“. ცპ-ი: „მაშ ფორმის მიხედვით დაჯგუფებ?“ ც. ხ.: „ახლა ისეც ისეც ჯგუფ-ჯგუფად უნდა დაწყოს!“ ცპ-ი ჰყოფს ჯგუფებს ფერის მიხედვით. შემდეგ ფერთა რიცხვის მიხედვით. ც. ხ.: „ესენიც უნდა დაწყოს!“ ცპ.: (დიდი პაუზა) „არა, ამის დაჯგუფება არას გზით აღარ შეიძლება (ც. ხ. იცინის. დიდ პაუზა). „ხო! შეიძლება სიდიდით დაჯგუფება. დიდი იქით. პატარა აქით“. ც. ხ.: „მადლობა ღმერთს! ასე ძნელი იყო ჯანა?“ ცპ-ი: დიალ! სიდიდე—ეს რა პრინციპია დაჯგუფებისათვის! მე უფრო ფერზე, ფორმაზე ვფიქრობდი! სიდიდე—სრულებით არ მიფიქრია“.

როგორც ვხედავთ, სიდიდეს მოზრდილი თავდაპირველად სრულებით არ აქცევს ყურადღებას: როცა იგი ათვალისწინებს საცდელ მასალას, სრულებით უგულებელყოფს ეგზემპლარების სიდიდეს და ამ ნიშანს აბუჩადაც კი იგდებს: „სიდიდე! ეს რა პრინციპია დაჯგუფებისათვის!“ ამიტომ ცხადია, რომ ასაკთან ერთად სულ უფრო და უფრო ნაკლები ყურადღება ექცევა სიდიდის ნი-

შანს, და ეს ხაზი მოზრდილის ცნობიერებაში სრული ინდივიდუალურობის ზონაში შედის.

ახლა თუ გადავხედავთ ყველა ნიშანს, რაც ჩვენ მიგვითხრობს წავილლ ასაკის ბავშვებს შეუმჩნეველად, უნდა ვთქვათ, რომ ის თანმიმდევრობა, რომელმაც დამოუკიდებლობის საფეხურების შესწავლისას იჩინა თავი, აქაც უცვლელი რჩება: როგორც იქ, ისე აქაც პირველი ადგილი უჭირავს ფერს, მას მოსდევს ფორმა, სიდიდე და ბოლოს ფერთა და წერტილთა რიცხვი.

ეს შედეგია, რომელიც ორი სხვადასხვა გზით არის მიღებული, მთლად ეთახხმება ფერის და ფორმის საკითხში დ. კაცის, დეკედრის, ფოლკელტის, ელიაშისა და სხვათა შედეგებს, თუმცა ჩვენი გეომეტრიული ფიგურები, შეგნებულად, არ ყოფილან მაძლრად შეღებილი. ჩემი აზრით, მაგალითად, ექვსი ფიგურის შედარებისას (სამი თეთრი და სამი მაძლარი წითელი სამკუთხედი, როგორც დ. კაცს ჰქონდა), ფორმა და ფერი არ არის თანაბარ პირობებში, რადგან საფიქრებელია, რომ ერთნაირ ფერებს გაცილებით უფრო მეტი კოჰერენტობა აქვთ ერთმანეთთან, როცა ისინი მაძლარი ფერებია, ვიდრე მაშინ, როცა არ არიან მაძლარნი.

მაშასადამე, როცა მზაობის მხრით ვაძარებთ ერთმანეთს ფერს თავისთავად და ფორმას თავისთავად, უნდა ვეცადოთ, რომ სიმაძლარის მომენტს რამდენადაც შეიძლება დაუყარგოთ ძალა. ამიტომაც იყო, რომ ჩვენს ცბებს არამაძლარი ფერის ფიგურებიც მივეციით დასაჯგუფებლად — ყავისფერი, რუხი და სხვა.

ახლა ვიკითხოთ როგორ იქცეოდნენ ბავშვები ასეთ შემთხვევებში? გამოირკვა რომ არამაძლარი ფერის ფიგურების მიმართ ნაკლებ ინტერესს იჩენდნენ, ვიდრე მაძლრებისადმი და ზოგიერთ შემთხვევაში ხმამაძლაც კი გამოხატავდნენ თავის უარყოფითს დამოკიდებულებას ახალი ფერებისადმი. ასე, მაგალითად, ერთმა ცბ-მა, როცა არამაძლარი ფერის ფიგურებს აჯგუფებდა, თქვა: „ამასაც ფერი ჰქვია რაღა? ეს რა ფერია!“ მიუხედავად ამისა, დომინანტობა ასეთ შემთხვევებშიც ფერებს რჩება, ფორმასთან შედარებით.

რიცხვითი მიმართების შემჩნევა

როგორც იყო უკვე ნათქვამი, ფიგურათა შორის, ორფერი და სამფერი ფიგურებიც გვქონდა. თავისთავად ცხადია, რომ სულ სხვადასხვა ფერები იყო აღებული, ასე რომ ფიგურები მხოლოდ ფერთა რიცხვით უდგებოდნენ ან განსხვავდებოდნენ ერთმანეთისაგან. ამიტომ დაჯგუფების დროს საჭირო იყო, როცა ფერთა



რიცხვს ეხებოდა საქმე, ყველა ორფერი ფიგურა სამფერი ფიგურისაგან ყოფილიყო განსხვავებული და მამასადამე ორფერი ფიგურისაგან ყოფილიყო შედგენილი. რადგან სულ მალე გამოირკვა, რომ ბავშვები, თუმცა ზოგიერთ შემთხვევაში შემთხვევით ფერთა რიცხვის განსხვავებულ ჯგუფებს ადგენენ, მაგრამ ცნობიერად ფერთა რიცხვს კი არ მისდევენ, არამედ შეცდომით რომელიმე სხვა ნიშანს. ამიტომ ჩვენ ამის პარალელურად ახალი ცდა შევიტანეთ: იგი იმაში მდგომარეობდა, რომ ფიგურების შეუღლება გვერდზე ორ-სამ წერტილს ვსვამდით და ამ მასალას ვაძლევდით დასაჯგუფებლად ჩვენს ცბ-ებს.

ვიკითხოთ ახლა: რა და რა ნიშნებს ამჩნევენ ჩვენი ცბ-ები ფერთა რიცხვის ნაცვლად? ოქმები გვიჩვენებს, რომ მესამე ფერა აპერცეპტირებული იყო როგორც შუა ზოლი ორ დანარჩენ ფერს შორის და ამის მიხედვით ორი ჯგუფი სდგებოდა: ფერთა შუა ზოლიანი და მეორე „უზოლო“, როგორც ცბ-ები ამბობდნენ. ობიექტურად კი ეს ჯგუფები მართლაც ორ ან სამფერიანი ჩანან.

იმ ცხრილებიდან, რომლებიც ზემოთ შევისწავლეთ, ჩანს, რომ ჩვენს ცბ-ს ყველაზე მეტად რიცხვითი მიმართების აპერცეპცია უჭირთ. ცნობილია, რომ დეკედრმაც იგივე შედეგი მიიღო. ასაკის ზრდასთან ერთად რიცხვიც სულ უფრო და უფრო მისაწვდომი ხდება, მაგრამ იგი ვერსად ვერ აღწევს მზაობის იმ დონეს, რასაც დანარჩენი ნიშნები (ცბრ, 8). მოზრდილების ცდებმა გვიჩვენა, რომ ისინიც უკანასკნელ რიგში აქცევენ ყურადღებას რიცხვს. რაც შე-

ცხრილი 8

დამოუკიდებლობის საფეხურები	3-4		4-5		5-6		6-7		7-8	
	წერტილთა რიცხვი	ფერთა რიცხვი	წერტილთა რიცხვი	ფერთა რიცხვი	წერტილთა რიცხვი	ფერთა რიცხვი	წერტილთა რიცხვი	ფერთა რიცხვი	წერტილთა რიცხვი	ფერთა რიცხვი
I	—	—	—	—	—	—	30	10	33	29
II	—	—	18	9	23	23	40	60	67	43
III	100	100	81	91	71	77	30	30	—	28

ეხება ბავშვებს, სამწლიანები ვერა შემთხვევაში ვერ ახერხებენ რიცხვის დამოუკიდებელ შემჩნევას: მხოლოდ მესამე ზონაში ახერხებენ ამას (II,I), ე. ი. მას შემდეგ, რაც ც. ხ-ი პირდაპირ მიუთითებს: „აქ სამფერი, იქ ორფერი უნდა ეწყოს“.



განვითარების შემდეგ საფეხურზე ნახტომი ჩანს ჯერ ოთხ-
წლიანებში და შემდეგ კიდევ ექვსწლიანებში. ეს ფაქტი
თებს იმ საგანგებო მნიშვნელობაზე, რომელიც ამ ორ ასაკობრივ
საფეხურს უნდა მიეკუთვნოს იმ ფაქტორების განვითარების
მხრით, რიცხვითი მიმართებისადმი ინტერესს რომ კვებავენ. ცნობილია, რომ ჯერ კიდევ ვ. შტერნმა იგივე შედეგი მიიღო ოთხ-
წლიანების მიმართ: ამ ასაკობრივ საფეხურს იგი ახასიათებს როგორც
„კრიტიკულ ასაკს, პრიმიტიული რიცხვის გაგებაში, როგორც
ასაკს, რომელშიც არითმეტიკული განვითარება ყველაზე უფრო
სწრაფად მიმდინარეობს“.

ძლიერ საჭიროა ჩვენთვის გამოიჩვენეს, თუ რაში მდგომარეობს
ის პროგრესი, რომელიც ამ ორ ასაკობრივ საფეხურზე ხდება, და
რა განსხვავებაა მათ შორის.

ოთხწლიანების პროგრესი სამწლიანებთან შედარებით იმაშია,
რომ ისინი უკვე მეორე ზონაში ახერხებენ ფიგურათა დაჯგუფებას
ფერთა რიცხვის მიხედვით, ან წერტილთა რიცხვის მიხედვითაც კი,
ე. ი. მას შემდეგ, რაც ც. ხ-ი მაგალითს უჩვენებს: ეს დიდი ნაბი-
ჯია წინ, რადგან იმისათვის, რომ მოცემული ჯგუფიდან ის ნიშანი
დაასკვნა, რომელიც საფუძვლად უდევს დაჯგუფებას, უკვე გარკ-
ვევით მომწიფებული უნდა იყოს მზაობა ამ ნიშნის აპერცეპციისა-
თვის. თუმცა სამწლიანები ც. ხ-ის პირდაპირი მითითების შემდეგ
ახერხებენ ფიგურების დაჯგუფებას ფერთა ან წერტილთა რიცხვის
მიხედვით, მაგრამ ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს იმას, რომ მათ უკვე
შეუძლიათ რიცხვის „ორის ან სამის“ აპერცეპცია მოახდინონ და
ცნობიერად განასხვავონ ერთმანეთისაგან. რადგან, როცა ჰკითხა-
ვენ მათ, რატომ დააჯგუფე ასე-ო, ისინი ჩვეულებრივ გვიპასუხე-
ბენ: „აქ ბევრი ფერია; იქ არაო“. ეს პასუხი კარგად ახასიათებს
მათ წარმოდგენას რიცხვზე: ჩანს, მათ „სიმრავლის“ ერთგვარი
ლაბილური, გაუნაწევრებელი თვალსაჩინო წარმოდგენა ჰქონიათ,
და ეს სიმრავლე მხოლოდ იმდენად შეიძლება დიფერენცირებული
იყოს, რომ იგი „მეტია“ ან „ნაკლებია“. სრულებით სხვა მდგომარეობაა ოთხწლიანებში. უკვე ის ფაქტი, რომ ისინი ადვილად აგრ-
ძელებენ ც. ხ-ის მიერ დაწყებულ დაჯგუფებას ფერთა რიცხვის
მიხედვით, ბადებს აზრს: ხომ არ მომწიფებულა აქ რაიმე ახალი
ფუნქცია, რაც წინა ასაკში არ ყოფილა? რომ ეს მართლაც ასე
უნდა იყოს, ჩანს იმ დავაბუთებიდან, რასაც ისინი იძლევიან თავის
დაჯგუფების წესის და პრინციპის შესახებ: „რადგან აქ ორი წერ-
ტილი გვაქვს, იქ კი სამი-ო“. როგორც ვხედავთ, ისინი თვითონ
რიცხვს ასახელებენ. ეს საუკეთესო საბუთია იმისა, რომ მათ უკვე

განელილი აქვთ „ბევრის“ ან „ცოტას“ სტადია და განვიფარების/ შემდეგ საფეხურზე ასულან.



მაგრამ მიინც საგანგებოდ ხაზი უნდა გავსვას იმას, რომ ამ ასაკის ბავშვის წარმოდგენას რიცხვზე ჯერ კიდევ საგრძნობი ლაბილობა და გაუნაწევრებლობა ახასიათებს, რაც მაგ., ც. პირის ოთარის (4,0) ოქმიდან ჩანს. ეს კარგად ეთანხმება ბავშვის რიცხვითი ოპერაციების კონკრეტულსა და თვალსაჩინოებითს ბუნებას, რაც დადასტურებულია მრავალი მკვლევარის მიერ (პ. ვერნერი):

გადავიდეთ ახლა ექვსწლიანებზე. პროგრესი წინა ასაკთან შედარებით შემდეგში გამოიხატება: ჯერ ერთი, პირველად ჩნდება რიცხვის დამოუკიდებელი აპერცეპციის შემთხვევები და ამის პარალელურად ძალიან კლებულობს სრული დამოკიდებულობის შემთხვევები. ამ პრინციპით დაჯგუფების დროს (91%-დან 30% ჩამოდის). მეორე: ქვანტიტეტური ნიშნის მიხედვით ცნობიერი დაჯგუფების განვითარებაში მიღწეულია ის ეტაპი, სადაც რიცხვის წარმოდგენა უკვე განთავისუფლდა კონკრეტული გრძნობადი შინაარსისგან და ცპ-ს უკვე შეუძლია დააჯგუფოს ფიგურები ფერთა რიცხვის თვალსაზრისით, იმისდა მიუხედავად, თუ რა ფერისაა ფიგურები.

იმ დასაბუთებათა ანალიზი, რომელსაც ცპ-ები იძლევიან დაჯგუფების პრინციპის შესახებ, მოწმობს, რომ ამ საფეხურის ბავშვის ცნობიერებაში ცვლილებები მომხდარა.

როცა ეკითხები, რატომ შეიტანე ესა თუ ის ფიგურა ამა თუ იმ ჯგუფში, ექვსწლიანები სამგვარ პასუხს იძლევიან:

1) „რადგან ეს ფიგურები ასეთებია, ისინი კი არა“, და მიუთითებენ ერთ-ერთ ჯგუფზე. 2) რადგან აქ ამ ფიგურებს აქ ეს აქვთ (მიუთითებენ მესამე ფერზე): იმათ კი არ აქვთ. 3) რადგან აქ ყველა სამფერია, იქ კი ორფერია“. — პირველი ორი ტიპი დასაბუთებისა უფრო ხშირია წინა ასაკობრივ საფეხურზე. ჩვენი ექვსწლიანი ცპ-ბი, მაშასადამე, ჯერ ვერ განთავისუფლებულან სავესებით რიცხვის წარმოდგენის პრიმიტიულ ფორმისაგან. მესამე ტიპი დასაბუთებისა, პირიქით იმას მოწმობს, თუ რა დიდი ნაბიჯი გადაუდგამს ამ ასაკში რიცხვის წარმოდგენას: როცა ცდისპირები პირდაპირ ამბობენ, რომ დაჯგუფებას ფერთა რიცხვის მიხედვით აწარმოებენ, ჩვენ უნდა აღვიაროთ, რომ ისინი მართლაც ცნობიერად უდგებიან დასაჯგუფებელი მასალის რაოდენობრივ მომენტებს.

მაგრამ ამ ასაკის დასახასიათებლად უნდა განსაკუთრებით იქნეს აღნიშნული, რომ ცპ-ი თავიდანვე კი არ იძლევიან დასაბუთების

მესამე ტიპს, არამედ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც ც. ხ. დაუწყო ნებს მათ პირველ ორ ტიპს.

საილუსტრაციოდ მოვიყვანოთ ცპ-ი თინას ოქმი!

თინა (6:0) სწორედ აჯგუფებს ფიგურებს ორ ჯგუფად ფერთა რიცხვის მიხედვით, მაგრამ ვერ გასცილება ერთნაირი ფერის ფიგურებს. ც. ხ.: „რა ფიგურები გაქვს ამ ჯგუფში?“ ცპ-ი „ასეთები“ (მიუთითებს ფიგურებზე). ც. ხ.: „სახელდობრ, რა ფიგურებია?“ ცპ-ი „ასეთებია“ (ისევ ორფერ ფიგურებზე ათითებს). ც. ხ. (უჩვენებს სხვა ფერის ფიგურებს) — „ესენიც უნდა დააჯგუფო“. ცპ-ი: „ეს ისეთები არ არის“. ც. ხ. თითონ იწყებს დაჯგუფებას და ორ ჯგუფად დაპყოფს, ცპ-ი ერთხანს უკვირდება ც. ხ-ს და მერე წამოიძახებს: „ხო, ხო! აქ ორფერებია, იქ სამფერები“ და თითონვე აჯგუფებს, ისე რომ ყურადღებას აღარ აქცევს ფიგურათა აბსოლუტურ ფერებს.

ექვს გარეშეა, ცპ-ი თავდაპირველად ოთხწლიანის საფეხურზეა. მაგრამ საკმარისია ცოტა ხანს დააკვირდეს ფერთა რიცხვის მიხედვით დაჯგუფების პროცესს, რომ მასში თავი იჩინოს კონკრეტული ფერთი შინაარსისაგან რიცხვის აბსტრაქციის უნარმა.

მაშასადამე, უდავოა, რომ ამ ასაკობრივი საფეხურის ბავშვებს უკვე შეუძლიათ, შედარებით ადვილად, გამოყოფა კონკრეტული მასალიდან რიცხვითი მიმართებისა. ამასთან ის დიდი პროგრესი აბსტრაქტული აზროვნების განვითარებაში, რითაც ეს ასაკი განსხვავდება წინა ასაკისაგან. მაგრამ ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს, რომ ამ ასაკის ბავშვმა საბოლოოდ გაითავისუფლა თავი აზროვნების ადრინდელი ფორმისაგან. არა, ძველი მემკვიდრეობა ექვსწლიანების აზროვნებაში კვლავ განაგრძობს არსებობას და მას პირველი ადგილის დაკავების ტენდენციაც კი აქვს. მაგრამ, როგორც კი გამოიჩვენება, რომ აზროვნების ახალი ფორმები უფრო მოხერხებულა, ძველი იძულებული ხდება დაუთმოს ადგილი ახალს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ექვსწლიანს ცნობიერების ორი სიბრტყე ჰქონდეს: ერთი, რომელიც განვითარების წინა საფეხურს წარმოადგენს, მეორე უახლოეს ეტაპს განვითარებისას. ვერც ერთი მათგანი ვერ გრძნობს თავს მთლად მტკიცედ: პირველი მიტომ, რომ მეორის შემოსვლამ უკვე შეარყია იგი; მეორე კი მიტომ, რომ მას ჯერ კიდევ დასაპყრობი აქვს პირველობა. ექვსწლიანებისათვის დამახასიათებელია სწორედ ეს ორკოფობა, მერყეობა, დაურწმუნებლობა ძველსა და ახალს შორის. გასაგებია, რომ ასეთი მდგომარეობა შემაფერხებელ გავლენას უნდა ახდენდეს ამ ასაკობრივ საფეხურზე.



შვიდწლიანებში ეს კრიზისი საბოლოოდ დაძლეულია. როგორც ჩანს, რეცხვითი მიმართებები იმდენად აქტუალიზირებულია, რომ წერტილთა აპერცეპციისათვის სრულიად აღარ არის საჭირო პირდაპირ მითითება; ხოლო ფერების აპერცეპციისათვის ასიდან მარტო 28 შემთხვევაშია საჭირო.

ცნებათა შემუშავება სკოლის წინარე ასაკში

I — შესავალი

1. საკითხის დაყენება.
2. ცდების ორგანიზაცია.
3. ცპ-თა ძირითადი განწყობა და ინტერესი.
4. ინტერესი საცდელი მასალის მიმართ.

II — დაჯგუფების ცდების შედეგები

1. დაჯგუფების ფორმები და მათი ანალიზი.
2. ჯგუფების განზოგადება.
3. დაჯგუფების დასაბუთების ფორმები.
4. შედეგების რიცხობრივი ანალიზი.

III — სახელდების ცდები

1. ბავშვის ქცევა ცდებში.
2. აზრმდებლობის საფუძვლები.

IV — ურთიერთგაგების ცდები

1. ცდის ორგანიზაცია და ფუნქციონალური დამოკიდებულება.
2. რეაქციის ფორმები ამ ცდებში.

V — განზოგადების ცდები

1. ცდის ორგანიზაცია.
2. განზოგადების საფუძვლები და ფორმები.
3. სიტყვის „მნიშვნელობის ცვალებადობის“ პრობლემისათვის.

VI — განმარტების ცდები

1. რეაქციის ფორმები.
2. განვითარების გზა სკოლამდე ასაკში.

I—შესავალი

I. საკითხის დაყენება

თავის გამოკვლევაში „ცნებათა შემუშავების შესახებ“ ნ. ახი მიგვიითითებს იმ საგანგებო მნიშვნელობაზე, რაც ცნებათა შემუშავების კვლევის დროს ფუნქციონალურ თვალსაზრისს უნდა მიეცეს: „ფუნქციონალური მომენტის უგუ-

ლ ე ბ ე ლ ყ ო ფ ა“ მისი აზრით მთავარი მიზეზია, რომ სწავლის შემუშავების წინანდელი ცდები არ იყო ნაყოფიერი*: ექსპერიმენტი იგი გულისხმობს თავდაპირველად სიტყვის მნიშვნელობას, რომელიც ყველა იცის, ვისაც კი აზრიაანად წაუკითხავს სიტყვა ან ტექსტი ან ნათქვამი გაუგია**. მაგრამ სიტყვა, ცხადია, აღამიანთა ურთიერთგაგების იარაღია. ცნებათა შემუშავებისას ეს გარემოება გადამწყვეტ როლს თამაშობს. ურთიერთგაგების პროცესში გარკვეულ ბგერათა კომპლექსი გარკვეულ მნიშვნელობას იძენს: იგი, მაშასადამე სიტყვად ან ცნებად იქცევა. ურთიერთგაგების ეს ფუნქციონალური მომენტი რომ არ ყოფილიყო, ვერც ერთი ბგერათა კომპლექსი ვერ გახდებოდა მნიშვნელობის მატარებლად და ვერც ერთი ცნება ვერ გაჩნდებოდა.

* როგორი მდგომარეობაა ბავშვებში? ე. პი ა ე ე ს დაკვირვებით ბავშვის აზროვნებასა და მეტყველებას 5 — 6 წლამდე განსაკუთრებით ეგოცენტრიზმი ახასიათებს***. მაგრამ ფაქტია, რომ კონტაქტი ბავშვსა და მოზრდილთა წრის შორის შედარებით ადრე ვითარდება, და რომ მის განსამტკიცებლად და შემდგომი განვითარებისათვის მოზრდილები სწორედ მეტყველებას ხმარობენ, იმ ასაკშიც კი, როცა ბავშვს ჯერ კიდევ არ შესწევს მისი გაგება. მაშასადამე, ბავშვი თავიდანვე მეტყველებს გარემოში, ატმოსფეროში, იზრდება და უკვე მეორე წლიდან თვითონაც მიმართავს საჭიროებისა და მიხედვით მეტყველების მექანიზმს. უდავოა, რომ იგი უაზრო ბგერათა კომპლექსებს კი არ ხმარობს, არამედ ნამდვილ სიტყვებს და რაც დრო გადის სულ უფრო და უფრო დიფერენცირებულ მნიშვნელობას აკუთვნებს მათ.

სრული სოციალიზაცია ბავშვის აზროვნებისა და მეტყველებისა შედარებით გვიან ხდება. პი ა ე ე ამტკიცებს, რომ ეგოცენტრიზმი მხოლოდ 7 წელში იწყებს შესამჩნევ კლებას. მართალია უახლესმა გამოკვლევებმა საგრძნობლად შეარბილეს პი ა ე ე ს დასკვნა, მაგრამ უეჭველია, რომ აზროვნების სოციალიზაციის იმ საფეხურს, რაც სრულქმნილი ცნებების შემუშავებისათვისაა საჭირო ბავშვი საკმარისად გვიან აღწევს.

ამგვარად, ერთი მხრივ ვხედავთ, რომ სრულდებოდა ცნება, რომელიც აზროვნების სოციალიზაციის უმაღლეს საფეხურს

* Narcis Ach „Über die Begriffsbildung, 1921. S. 29.

** ibid S. 2.

*** J. Piaget. Le Language et la pensée chez l'enfant, 1923.

გულისხმობს, მხოლოდ გვიან ვითარდება, მეორე მხრით კი ველები ძლიერ ადრე იწყებენ სიტყვიერების ხმარებას და ახერხებენ ერთმანეთისა და მოზრდილების გაგებას. მაშინ, ცხადია, რომ სიტყვას, ვიდრე იგი სრულქმნილი ცნების საფეხურს მიაღწევდეს, შეუძლია იკისროს მისი ფუნქცია და ადამიანთა ურთიერთგაგების იარაღად გამოდგეს. სათანადო ასაკის სპეციალურმა გამოკვლევამ უნდა გვაჩვენოს, თუ როგორ ვითარდება აზროვნების ის ფორმები, რომლებიც ცნებებად კი არა, მხოლოდ მათ ფუნქციონალურ ექვივალენტებად უნდა ჩაითვალოს, და როგორ აღწევენ ისინი იმ საფეხურს, რაც მთლად განვითარებულ აზროვნებას ახასიათებს.

2. ცდის ორგანიზაცია

ჩვენს ცდებში მასალად გამოვიყენეთ: 1. სხვადასხვაგვარი მუყაოს გეომეტრიული ფიგურები, 2. ზოგიერთი სახმარი საგანი, მაგალ., კალმები, ლილები, ფულები, ყუთები და სხვ. ყველა ეს ობიექტი სხვადასხვა ფერის, ფორმისა და სიდიდის იყო: ისინი განსხვავდებოდნენ კიდევ ფერების რიცხვითაც: იყო ერთფერი, ორფერი და სამფერი საცდელი ობიექტები. ეს ობიექტები, ცდისპირის თვალწინ გაშლილი, საკმაოდ ჭრელი სიმრავლის შთაბეჭდილებას ახდენდნენ მასზე.

ამოცანა იმაში მდგომარეობდა, რომ მთელი სიმრავლე რაიმე გზით დაყვანილი ყოფილიყო სულ რამდენიმე კატეგორიაზე რათა ისინი შემდეგ — ცდის ხელმძღვანელისა და ცდისპირის ურთიერთგაგების გასაადვილებლად ამა თუ იმ ბგერათა კომპლექსით აღგვენიშნა. ეს ძირითადი ამოცანა ცდებში რამდენიმე დამოუკიდებელ სერიად* გაფორმდა.

I. სერია: ცპ*-მა უნდა გაანაწილოს საცდელი მასალა ოთხ სხვადასხვა ჯგუფად, ისე, რომ თითოეული ჯგუფი შეიცავდეს ამა თუ იმ მხრით ერთნაირ ობიექტებს. ამიტომ დაჯგუფება საცდელი ფიგურების ოთხ ნაწილობრივ შინაარსთაგან — ორ-ორი ნაწილობრივი შინაარსის მიხედვით შეიძლება: ფერისა და ფორმის მიხედვით, ან ფერისა და სიდიდის მიხედვით და სხვა. რადგან მთავარი ამოცანა ჩვენთვის საინტერესო ფუნქციის ამოქმედება იყო, ამიტომ ინსტრუქციაც უნდა გარიჩებულყოფილიყო ყოველცალკე შემთხვევაში, რომ სათანადო ფუნქცია ამოძრავებულებო.

* ცპ. — ცდისპირი.

ამისათვის სამი გზა გვქონდა: 1. თუ ცპ-მა არ იცის, როგორი რეაქცია მოახდინოს ინსტრუქციის პირვანდელ ფორმაზე, უკანასკნელს დაწვრილებით უხსნის, თუ რა მოეთხოვება მას, 2. თუ ამან არ იკმარა, ც. ხ. თვითონ ადგენს ჭგუფებს, თვითეულ ჭგუფში აწყობს ორს, სამს ან, თუ საჭირო იქნა, მეტ ფიგურას და სთხოვს ცპ-ს განაგრძოს დანარჩენ ფიგურათა დაჭგუფება, 3. იმ შემთხვევაში, თუ ამან არ უშველა საქმეს, ც. ხ. სპეციალური შეკითხვების საშუალებით ეხმარება ცპ-ს, რომ მიაქციოს მისი ყურადღება სათანადო ნაწილობრივ შინაარსს, და თუ შეცთა, ეხმარება შეცთომის გასწორებაში, 4. თუ ამანაც არ უშველა, ც. ხ. პირდაპირ ეუბნება ცპ-ს, რა უნდა გააკეთოს, მაგ.: „ყველა ფიგურა, რომელიც ფერადია და დიდია, ერთ ჭგუფში შევა, პატარა ფერადი ფიგურები კი მეორე ჭგუფში, დიდი და უფერო ფიგურები — მესამე ჭგუფში, ზოლო პატარა უფერო ფიგურები — მეოთხეში“.

II სერია: ჩვეულებრივ მასალას, ფერით, ფორმით და სხვა ნიშნით რომ განსხვავდება, ემატება კიდევ ახალი ფიგურები და აგრეთვე ზემოთ ჩამოთვლილი სახმარი საგნები, რომელთაც სწორედ ისეთი საერთო ნიშნები აქვთ საცდელ ფიგურებთან, რომელთა საფუძველზეც დაჭგუფება უნდა მოხდეს. ამოცანა: მთელი მასალა ოთხ ჭგუფად უნდა დაიყოს. შედეგებმა უნდა გვიჩვენოს, მიღებული იყო თუ არა მხედველობაში დაჭგუფების დროს ახალი ობიექტები და როგორ.

III სერია: ცპ-ს მიერ შედგენილ ჭგუფებს რაიმე სახელი უნდა დაერქვას (სახელი დების ცდებში) ჩვენი ცდისპირებისათვის ცნობილი იყო ისეთი თამაში, სადაც მთავარ ამოცანას სწორედ სახელის გამოყენება შეადგენს. ც. ხ. ისეთ ინსტრუქციას აძლევდა, რომ შეექმნა სწორედ ასეთი თამაშის შესაფერი განწყობა. ცდებში სიძნელის ოთხი საფეხური იყო. 1. ცპ-ს ევალება თვითონ მოიგონოს ჭგუფის სახელი, 2. ცპ-ს აკუსტიკურად ან ოპტიკურად ეძლევა სია, რომელიც მთელ რიგ უაზრო ბგერათა კომპლექსს შეიცავს: ამ სიიდან მან უნდა თვითეულ ჭგუფს აურჩიოს შესაფერისი სახელი, 3. დაბოლოს, ც. ხ-ი სახელს თვითონ არქმევს ჭგუფებს, გაამეორებინებს მას ცპ-ს, რამდენჯერაც საჭირო იქნება, რათა კარგად დიმიანსოვროს. ამის პარალელურად ცპ-ს მოეთხოვება, დაასაბუთოს, თუ რატომ დაარქვა ამა თუ იმ ჭგუფს სწორედ ეს სახელი და არა სხვა.

* ც. ხ. ცდის ხელმძღვანელი.



IV სერია: ორად იყოფა: 1. ურთიერთგაგების ცდები, 2. ზოგადების ცდები.

ურთიერთგაგების ცდებში ცპ-ს ეძლევა სხვა ამოცანა საცდელი ფიგურების მიმართ. რადგან აქ ახალი სახელები იხმარება, ამიტომ ამოცანა მხოლოდ მაშინ შეიძლება იქნას გადაწყვეტილი, თუ ცდის მონაწილეებს სწორად ესმით და სწორად იყენებენ ამ სახელებს. ამოცანები ასეთი იყო: 1. „მომეცი ორი ეღეზა... პოპოლი“ და სხვა: 2. „რა ქვია ამას?“ ეკითხება ც. ხ. ერთ-ერთ საცდელ ფიგურაზე. აქაც, როგორც ყველგან, თუ ცპ-მა შეცთომა დაუშვა, ც. ხ-ი ცდილობს, სათანადო დამხმარე შეკითხვების საშუალებით თანდათან გაუადვილოს მას ამოცანის გადაწყვეტა.

განზოგადების ცდებში იგივე ამოცანები რჩება, ოღონდ ერთი ახალი პირობა ემატება: საცდელ მასალაში შეტანილია ახალი ფიგურები და სრულიად ჰეტეროგენული საგნები. მაგ., ყუთები, ფულები, ლილები და სხვა. ცდის პირებს ვუფართოვებთ „ახალი სიტყვების“ მნიშვნელობის არეს მით რომ ვთხოვთ ამ სიტყვების გადატანას ახალ საგნებზე.

V სერია: ახალი სიტყვების განსაზღვრება. ცხ-ი აყენებს კითხვას: „რა არის ეღეზა...; ხროუ“ და ასე შემდეგ, ყველა ახალი სიტყვის მიმართ. განსაზღვრების ცდებშია უნდა გადაგვაწყვეტინონ ბავშვის ლოგიკურ ცნებათა წარმოშობის საკითხი. წინა სერიები არ ვარგა ამისათვის, რადგან აქ საქმე ცნებების ანდა მათი ფუნქციონალური ექვივალენტების შედგენაშია, რათა ცდებში დაყენებული პრაქტიკული ამოცანების გადაწყვეტა მოხერხდეს. განსაზღვრების ცდებში კი ცპ-ი მოქმედების სფეროდან მეტყველებითი აზროვნების სფეროში უნდა გადავიდეს და მის მიერ ნახმარი სიტყვიერი კომპლექსების მნიშვნელობა წარმოიდგინოს ხოლმე.

ცდები ჩატარებული იყო თბილისში. 1928 წ. ზამთარში და გაზაფხულზე. გამოკვლეული იყო მთლად 76 ბავშვი, 2 წლიდან 7 წლამდე, და მათ გარდა კიდევ რამდენიმე პირი უფრო მაღალი ასაკობრივი საფეხურისა. ცპ-თა ძირითადი მასა საბავშვო ბაღის ბავშვებია და პომოგენურ სოციალურ წრეს ეკუთვნის. ყველა ცდა დიდის დაკვირვებით უშუალოდ მაშინ ჩემმა მოწაფემ და თანამშრომელმა რ. ნათაძემ ჩატარა.

3. ბავშვების ძირითადი განწყობა და ინტერესი ცდებრივად

I. რამდენად სანდო მასალას მოგვცემს ჩვენი ცდებრივი მონაცემები პრობლემის გადასაწყვეტად, დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორ გორ ეპყრობიან ჩვენი ცვაბი ცდებს. თუ ცდის პირობებით შექმნილი სიტუაცია უცხო და უტყვია ბავშვისათვის, მისი სულიერი ძალები არ ამოქმედდება და ჩვენც ვერ დავიკეროთ მათი ფუნქციონების წესსა და ფორმას, რადგან ამის მთავარი პირობა ის არის, რომ ბავშვი ისეთს სიტუაციაში გრძნობდეს თავს, რომელიც მისი გონის წინაშე ნამდვილ საკითხს აყენებს, ნამდვილ პრობლემას აღძრავს და მის ძალებს ამოქმედებს: აზროვნება ხომ „ფუნქციაა“ და არა „მოვლენა“ და როგორ უნდა შეიმცნო იგი თუ არა მის მოქმედებაში.

ეხლა საკითხავია, როგორი პირობები უნდა შეიქმნას, რომ ბავშვის აზროვნება ამოქმედდეს? რადგან იმან, რაც ჩვენთვის მოზრდილესათვის საინტერესოა და ჩვენი აზროვნების ამოქმედება შეუძლია, შეიძლება ბავშვზე სრულებით არ იმოქმედოს და მის აზროვნებას არც კი შეეხოს. როგორ უნდა მოინახოს ნამდვილი პრობლემა ბავშვისათვის? ჩვენ აქ ერთ-ერთი მეთოდოლოგიური სიძნელის წინაშე ვდგავართ და იგი როგორმე უნდა გადაწყდეს, თუ ბავშვის აზროვნების გამოკვლევას ვაპირებთ. მაგრამ თავისთავად ცხადია, რომ იმის გამოსარკვევად თუ რა არის ბავშვის აზროვნებისათვის პრობლემატიური საჭიროა უკვე იცნობდეს მის თავისებურებებს, მეორე მხრით კი ამ თავისებურების მისაგნებად სწორედ პრობლემატიური უნდა გამოიყენო. ამგვარად, ზემოდასახელებული მეთოდოლოგიური სიძნელე თითქოს დაუძლეველი ჩანს.

მაგრამ ცხადია, რომ იმან, ვინც ბავშვის კვლევას დააპირებს, როდი უნდა დაიწყოს სულ თავიდან, და ჩვენთვისაც სპეციალურად მისი აზროვნება, სრული წყვედიადით კი არ არის მოცული: ჩვენი ყოველდღიური, შეიძლება კიდევ შემთხვევითი უსისტემო დაკვირვების გზით ჩვენში ყალიბდება ესა თუ ის წარმოდგენა ბავშვზე. ამას ემატება კიდევ ჩვენი საკუთარი ბავშვობის მოგონება, აგრეთვე ფანტაზიაც, რომელიც ცდილობს ბავშვის არსება მისებურად წარმოგვიდგინოს, და დაბოლოს, კიდევ განსაკუთრებით ე/წ. „აზრითი ექსპერიმენტი“. ასეთია ის საშუალებები, რომლებიც გარკვეულ შეხედულებას გვიქმნიან ბავშვზე ყოველგვარ ექსპერიმენტამდე.

მაგრამ ეს შეხედულებები პროვიზორულ ცოდნად უნდა ჩაითვალოს, გარკვეულ „პრაგმატიულ დებულებებად“ შემდგობა კვლევის მოთხოვნილებას რომ ბადებენ და თვითონაც იცვლებიან და ივსებიან ამ კვლევის პროცესში. ასეა ყოველი მეცნიერული კვლევის დროს და ჩვენს შემთხვევაშიც ასეა. ამიტომ ჩვენ არ გვაბრკოლებს ის გარემოება, რომ ბავშვის აზროვნებისათვის ნამდვილად პრობლემატიურის ძიებაში ჩვენ ამ შეხედულებებით ვხელმძღვანელობთ.

არის ერთი საშუალება ამგვარად არჩეული გზის მეთოდური სისწორის შესამოწმებლად. სახელდობრ, დაკვირვება ბავშვის ინტერესზე ცდის სიტუაციის მიმართ. თუ ინტერესი დიდია, ეს იმას ნიშნავს, რომ ჩვენ მივაგენით რასაც ვეძებდით და სწორედ იმას რაც იპყრობს ბავშვის აზროვნებას და ამოქმედებს მის ძალებს.

ცნობილია, რომ ჩვენთვის საინტერესო ასაკს ახასიათებენ, როგორც თამაშის ასაკს, ე. ი. ისეთ ასაკს, როცა ბავშვის პროვინების ყველა ფსიქოფიზიკური ძალები თამაშის გზით ვითარდება. ეს უდავოდ სწორი დაკვირვება ნათელყოფს, რომ ბავშვის ძალების გამოკვლევა ყველაზე უკეთესია თამაშის სიტუაციაში მოეწყოს.

უნდა ითქვას, რომ ჩვენ მოვახერხეთ ამ ცდებისათვის თამაშის ხასიათი მიგვეცა და, მაშასადამე, ცპ-ში შესაფერისი გახწყობა შეგვექმნა. მაგრამ იმ სიტუაციამ, რომელშიაც გაიშალა ცდები, თავიდანვე მიაქცია ჩვენი ყურადღება იმ გარემოებას, რომ ჩვენი მიზანი მაინც ვერ განვახორციელებთ ზუსტად, რადგან ჭერ-ერთი — ცდების ადგილი, საცდელი მასალა და ამოცანები, ბავშვებს, რომ ეძლეოდათ. მეორე — მოზრდილების მონაწილეობა — და სწორედ ც. ხელმძღვანელისა — აგრეთვე ისიც, რომ ბავშვებს ცალ-ცალკე ვირკვევდით — არ შეეფერება სავსებით ჩვეულებრივი თამაშის სიტუაციას. მაგრამ ეს არც იყო აუცილებელი. ჩვენთვის საკმარისი იყო, რომ ბავშვებს უჩნდებოდა ისეთი განწყობა, რომელიც მათ საბავშვო ბაღის ჩვეულებრივი მუშაობის დროს აქვთ რადგან ეს განწყობა საბოლოოდ სწორედ თამაშის განწყობაზეა დაფუძნებული.

რომ ბავშვებში მართლაც საბავშვო ბაღისეული განწყობა იყო და არა ნამდვილად თამაშის განწყობა, ეს ჩანს მათი დამოკიდებულებიდან ც. ხელმძღვანელისადმი: ისინი შემოესეოდნენ ხოლმე მას და ეხვეწებოდნენ: „მასწავლებლო, ახლა მე მინდა“... ც. ხ-სა და ერთ-ერთ ხუთწლიან ცპ-ს შორის ასეთი საუბარი გაიბა:

ც. ხ-ლი (ცდისპირი დიდ და ქრელ ფიგურებს „პეპელა“-ს უწოდებს) — „რას ეტყვი დედას, რომ გკითხოს რა არის „პეპე-



ლა“: ცპ-ი „დედამ არ იცის, რა არის „პეპელა“: იმან რუსული იცის.

ეს უკანასკნელი შენიშვნა საგულისხმოა ამ შემთხვევაში. „იმან რუსული არ იცის“, ნიშნავს: ის არ დადის სკოლაში და არ იცის, რას ასწავლიან სკოლაში“. პატარა გოგომ, მაშასადამე, ჩვენი ცდები სასკოლო მუშაობის ერთ-ერთ მომენტად მიიჩნია და დარწმუნებულია, რომ დედა ვერ გაიგებს, რადგან იგი არასდროს არ ყოფილა სკოლაში. — მაგრამ ამავე დროს ბავშვებმა ისიც იციან, რომ აქ მართლა სასკოლო მუშაობა, სწავლა კი არ არის, რომელიც ჩვეულებრივი ცოდნის გადაცემას ისახავს მიზნად; კარგად იციან, რომ ეს უფრო საინტერესო გასართობია. თუ არადა სხვა-ნაირად ვერ ავხსნით, რატომ იქცევიან ისინი ცდების დროს ისევე, როგორც თამაშის დროს.

ასე მაგალითად: ექვს წლიანი ტუხია ხმამაღლა და შეუწყვეტლივ იცინის, ხუთწლიანი გოგი დიდის გულმოდგინებით ასრულებს დავალებებს და გამოთქვამს სურვილს, ასეთი „სათამაშოები“ სახლშიც მქონდესო. იგი ეუბნება ც. ხ-ს: „მე ვეტყვი დედას, გამიკეთოს ასეთი სათამაშოები“. ექვსწლიანი ბიჭიკო აჯგუფებს საცდელ მასალას და იძახის: „ეს რა არის, ეს ფოკუს-მოკუსია“ და გულიანად იცინის. იგი ეკითხება დედამისს, რომელიც ამ დროს შემთხვევით შემოდის: „შენ არ იცი, რა არის „ქრე“ ან „ქიალუა“. როცა გეომეტრიულ ფიგურების გროვაში პატარა საშლელს დაინახავს, იგი წამოიყვირებს: „ამას რა უნდა აქ? აქ საიდან გაჩნდი?“. ასევე სხვა ცდისპირებიც საცდელ მასალას „სათამაშოებს“ ეძახიან და ცდებს კი „თამაშს“.

მაშასადამე, ნათელია, რომ ჩვენს ცდისპირებს ცდის პროცესში თამაშის განწყობა ჰქონდათ, მაგრამ იმავე დროს იცოდნენ, რომ აქ უბრალო თამაში კი არ არის, არამედ თამაში ისეთ პარტნიორთან, რომელიც მისი ჩვეულებრივი ამხანაგი კი არ არის, არამედ, „მასწავლებელია“. გარდა ამისა, სხვა მოსაზრებების გამოც ვერ ჩაითვლება იგი უბრალო თამაშად: ამ თამაშს, ასე თუ ისე, კუჟამახვილობა სჭირია, რომელიც არ შესწევს ყველა ბავშვს.

როცა ცდისპირმა ბიჭიკომ გაიგო, რომ ერთი მისი ნაცნობი პატარა გოგოც უნდა გამოიცადოს, მან სპონტანურად თქვა: „არა, ის ვერ შესძლებს. ის სულელია, ვერ გააკეთებს“.

შეიძლება ამაში ჩვენი ცდების მეთოდური სისწორის საწინააღმდეგო არგუმენტიც დაინახონ. რადგან, თუ ბავშვი თვითონვე ამბობს, რომ მოცემულ ამოცანებს ყველა ბავშვი ვერ გადაწყვეტს,

ეს მხოლოდ იმას უნდა ნიშნავდეს, რომ ისინი ამ ბავშვისათვის სიძნელეს წარმოადგენენ და რომ ამ სიძნელეს ყველა ვერ დაძლევა, რადგან საამისო კუთვამაზელობა ყველას არ აქვს. მეოთხე, სადმე, არ ვარგა ცნებათა განვითარების საკვლევად; იგი უფრო ისეთს „ამოცანას“ წარმოადგენს, რომელიც მხოლოდ ბავშვის ზოგად გონიერებას ამოწმებს.

ამიტომ ძლიერ საჭიროა აღვწიროთ, თუ როგორ უდგებოდნენ ბავშვები ჩვენ ცდებს, ამ „სერიოზულ თამაშს“. ამოცანათა გადაწყვეტისას მათ მართლაც დიდი სიძნელები ხვდებოდათ. ისინი მალე დაანებებდნენ თავს თამაშს და შემდეგი ცდებიც აღარ გამოიწვევდნენ მათში ინტერესს. ჩვენმა ცდისპირმა თითქმის გამოუწავლისად დიდი ინტერესი გამოიჩინეს ცდებში; ისინი საერთოდ დიდის ხალისით წყვეტდნენ ამოცანებს.

ერთი პატარა გოგო პირდაპირ იხეყება: „მეც მიინდა თამაში, ახლა მე ვითამაშებ“. მეორე უკმაყოფილოა, რომ „თამაში“ გათავდა: მას კიდევ უნდა გააგრძელოს ცდები. მესამე იძახის: „სრულებით არა ვარ დაღალული“, თუმცა იგი მართლაც დაღალული უნდა იყოს, რადგან ცდა დიდხანს გრძელდებოდა. მეოთხეს უნდა დამოუკიდებლად გადაწყვიტოს ამოცანა და როცა ც. ხ-ი შეეღის, იგი ყვირის: „არა, მე თითონ, მე თითონ“.

ამრიგად უშეველია, რომ ბავშვები მართლაც ინტერესით ეკიდებოდნენ ჩვენ ცდებს, და რომ ჩვენი ცდები, მასასადამე, არ მოითხოვდნენ ბავშვებისაგან შეუფერებელ და დაუძლეველ რასმე, არამედ იმდენად ადვილი იყვნენ, რომ ბავშვის ინტელექტუალური ძალები ამოქმედდეს და მასთან იმდენად ძნელიც, რომ მათი გაგრძელების ინტერესიც არ მოიშალა.

4. ინტერესი ცდის მახალის მიმართ

მაგრამ ინტერესი ცდებში შეიძლება სხვადასხვა რამეზე იყოს, მიმართული: შესაძლებელია თვით ამოცანებმა მიიპყრონ ინტერესი, და მხოლოდ ასეთ შემთხვევაში შეიძლება ითქვას, რომ ინტერესი ჩვენი სიტუაციის სასარგებლოდ ლაპარაკობს. მაგრამ თუ ინტერესი ცდების გარეგან მხარეზეა მიმართული, ცდა ჩაშლილია, რადგან აღარ არის მოსალოდნელი, რომ ჩვენთვის საჭირო აზროვნებითი ფუნქციები ამოქმედდება.

ჩვენს ცდებში გამოირკვა, რომ ბავშვების ერთმა ჯგუფმა საგანგებო ინტერესი გამოიჩინა: ისინი ხარბად დაეწაფნენ გეომეტრიულ ფიგურებს, ათვლიერებდნენ ყოველმხრივ, კითხულობდნენ საიდან არისო, სპონტანურად გამოითქვამდნენ სხვადასხვა აზრს საცდელი მასალის შესახებ და სხვა. განსაკუთრებით ინტერესებდათ ჩვეულებრივი სახმარი საგნები, რომლებიც ჩვენ განზრახ შე-

ეიტანეთ ფიგურათა ჯგუფში; ისინი ასახელებდნენ მათ, კიდევ
ლობდნენ, გეომეტრიულ ფიგურებში რატომ არიან ^{გარკვეულად}
ითხოვდნენ მოგვეციოთ და სხვა; მოკლედ, შთაბეჭდილება ^{საქმი}
იყო, თითქოს ისინი მართლაც ცხოველ-ინტერესს იჩენდნენ ჩვენი
ცდების მიმართ.

მაგრამ თუ დავუკვირდებით საქმეს, მაშინ დავინახავთ, რომ
აქ ინტერესი ნამდვილად თვით ცდებზე კი არ იყო მიმართული,
არამედ მათ გარეგან მხარეზე. ბავშვის ინტერესი უშუალოდ თვით
ამოცანებზე კი არ იყო მიმართული, არამედ საცდელ მასალაზე,
როგორც უშუალო გრძნობად მოცემულობაზე: თითოეულ გეო-
მეტრიულ ფიგურას, სახმარ საგანს ცბ-თა ამ კატეგორიის თვალ-
ში დამოუკიდებელი მნიშვნელობა ეძლეოდა და მათთვის ამოცანა
უშთავრესად იმაში იყო, რომ რაც შეიძლება სრულიად და ყოველ-
მხრივად აღეჭვათ ისინი. რა თქმა უნდა, იმ ამოცანის გადასაწყვე-
ტად ^{ა.ბ.} რომ ეძლეოდათ, საცდელი მასალის აღქმაც აუკლებ-
ბელია, ოღონდ მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც მისი ცალ-ცალკე
ეგზემპლარები ნიშნათა იმ ერთნაირობას ან განსხვავებულებას შეი-
ცავენ, რაც ცდებშია მოსაძებნი. ამ მიზნისათვის კი სრულებით არ
არის საჭირო ყურადღების კონცენტრაცია იმ ინდივიდუალურ თა-
ვისებობებათა სიმრავლეზე, გეომეტრიული ფიგურები ან სხვა
საცდელი საგნები რომ შეიცავენ, რადგან ცნობილია, რომ შეიძ-
ლება ძლიერ კარგად აღიქვა თვით რელაცია, ისე რომ რელატები
მათ ინდივიდუალურ თავისებურებაში ნათლად არ აღიქვა*. ჩვენი
ცბ-ი კი, რაკი მხოლოდ რელაციის წევრების აღქმაზე ახოინდნენ
ყურადღების კონცენტრაციას, თვით რელაციას ყურადღების გა-
რეშე სტოვებენ და ამიტომაც იყო რომ ნამდვილი ამოცანა—ცდის
მასალა დაანაწილოს ჯგუფ-ჯგუფად, ისე, რომ თითოეულ ჯგუფში
იყოს ერთი რომელიმე მხრით ერთნაირი ეგზემპლარები — ან
სრულებით გადაუჭრელი რჩებოდა ან ყოველ შემთხვევაში ძლიერ
ფერხდებოდა.

დამახასიათებელია, რომ ცბ-თა ეს კატეგორია ყველაზე უფ-
რო ხშირად დაბალ ასაკობრივ საფეხურებზე გვხვდებოდა, მართა-
ლია იყო რამდენიმე შემთხვევა, რომ უფრო მაღალი ასაკის ბავშ-
ვებიც თვით საცდელმა მასალამ დაინტერესა და იგი თვით გადაიქ-
ცა დაკვირვების საგნად, მაგრამ ასეთი „ყურადღების აბერაცია“-ს
შემაფერხებელი გავლენა ყოველთვის ერთნაირი არ იყო. განსა-

* შეად. მგ. A. Crünbaum, Ueber d. Abstraction der gleichheit
Ar. ch. fiir ges. Ps. 12, 1908.



კუთრებით ძლიერია იგი იმ ასაკში, სადაც ეს მოვლენა უფრო ხშირია; სწორედ ორწლიანებისათვის არის დამახასიათებელი, თუ კი თავიდანვე ყურადღება საცდელი მასალის ინდივიდუალურ თვისებებს მიაქცევს, დამოუკიდებლად სრულებით ვეღარ უბრუნდებიან ამოცანას და მის გადაწყვეტას. ასეთ შემთხვევებში წესად გადაიქცა, რომ ც. ხ-ლი იძულებულია დაეხმაროს ბავშვს საგანგებოდ ფორმულირებული შეკითხვებით და ამ გზით მისი ყურადღება ამოცანას მიაპყროს. მაგრამ ეს ვერ შველის საქმეს და ბავშვა მაინც თითქმის ვერასოდეს ვერ წყვეტს დადებითად ამოცანას.

მაგრამ უფრო მაღალ საფეხურებზე თავს იჩენს ერთი ახალი მოვლენა, რომელიც საგანგებოდ უნდა იქნას აღნიშნული. როგორც ვთქვით, აქაც გვხვდება თითო-ოროლა ისეთი ბავშვი, რომ თვით საცდელ მასალას აპყრობს ყურადღებას და პირველ მომენტში თითქოს ამით არის გაართული. მაგრამ ირკვევა, რომ ბავშვს ადვილად შეუძლია მიატოვოს მასალა და ყურადღება სხვა მხრით წარმართოს: მას შეუძლია ცდებში მოცემული ამოცანების ფიქსაცია. მაგრამ ყვილას ერთნაირად კი არა, ზოგიერთისათვის ეს შესაძლებელი ხდება მხოლოდ ც. ხ-ის ჩარევის შემდეგ, რომელსაც მოხდენილი შეკითხვებით, ბავშვის ყურადღება შესაფერ სფეროში გადაყავს; სხვებს კი ასეთი დახმარება არ სჭირიათ და შეუძლიათ სურვილისამებრ წარმართონ თავისი ყურადღება.

ამგვარად, ჩვენი დაკვირვებების შედეგად შეიძლება ითქვას, რომ ცპ-თა განსაკუთრებული ინტერესი თვით მასალის მიმართ, აბრკოლებს ცალკე ეგზემპლარებს შორის არსებულ მიმართებათა აღქმას. შემდეგ ირკვევა, რომ დაბრკოლების მეტ-ნაკლებობა მჭიდროდ არის დაკავშირებული ყურადღების ცვალებადობათან: ყველგან, სადაც ყურადღება თავისუფლად გადადის ერთი მიმართულებიდან მეორეზე, აღქმა რელაციებისა, საცდელ მასალად მოცემულ გეომეტრიულ ფიგურებსა ან სახმარ საგნებს შორის რომ არსებობენ, შესაძლებელი ხდება. დაბოლოს, როგორც ჩანს, ყურადღების გადანაცვლების უნარი ასაკის ფუნქციად უნდა იქნას მიჩნეული.

II. დაჯგუფების ცდების შედეგები

დაჯგუფების ცდებში ცპ-ს ეძლეოდა დავალება მრავალფეროვანი საცდელი მასალა ოთხ ჯგუფად დაეყო. რომ ამ ამოცანის გადაწყვეტა შესძლო, უნდა მოახერხო დაჯგუფება მსგავსების საფუძველზე ორი ნიშნის მიხედვით — სიდიდე და ფერი, ან სიდიდე და ფორმა და სხვ. მამასადამე, ორივე ნიშანი სიმულტანუ-

რად ცნობიერებაში უნდა იქონიო; რადგან ცხადია, თუ მსგავსებში
საფუძველზე ორი ნიშნის მიხედვით დაჯგუფებისას ექსპონენსული
ნიშანთაგანი გამოგრჩა მხედველობიდან, აუცილებლად ცალმხრივ
ჯგუფებს შეადგენ, ე. ი. ერთი ნიშნის მიხედვით. მაშასადამე, უნდა
შეგვიძლოს ობიექტების დაჯგუფებისას ადვილად გადახვიდე ერთი
ნიშნიდან მეორეზე, მაშასადამე, მეტად თუ ნაკლებად განვითარე-
ბული აბსტრაქციის უნარი უნდა გქონდეს; რომ უფრო ღრმად ჩა-
გვეხედა ბავშვის მოქმედებასა და აზროვნებაში, ჩვენ ჰქვია ერთი
ვეკითხებოდით რატომ დააჯგუფა სწორედ ასე? და მეორე — სა-
ცდელ მასალაში შეგვეჩინა რამდენიმე სახმარი საგანი, რომელ-
თაც რამდენიმე საერთო ნიშანი ჰქონდათ გეომეტრიულ ფიგურებ-
თან და ამიტომ იმავე ჯგუფებად შეიძლება დაყოფილიყვნენ.

1. დაჯგუფების ფორმები და მათი ანალიზი

ჩვენ დავადასტურებთ ხუთი სხვადასხვა ფორმა ამ ამოცანის
გადაწყვეტისა. ორი ნიშნის მიხედვით დაჯგუფებისას. ვცადოთ თი-
თოეული ფორმის ცალკე ანალიზი.

საფუძველზე დაბალ ფორმას დაჯგუფებისას წარმოადგენს ის
შემთხვევები, სადაც ობიექტთა ჯგუფები ერთი ნიშნის მიხედვით
არის შედგენილი. მეორე ნიშანი სრულიად ყურადღების გარეშე
რჩება და ამიტომ არაერთარ გავლენას არ ახდენს დაჯგუფებაზე.
ამოცანა ასეთ შემთხვევებში, ცხადია, ვერ ჩაითვლება გადაჭრი-
ლად.

ც-ს ვ ე რ ი კ ა ს (ნ:ი) ეძლევა სხვადასხვა ფერის გეომეტრიული ფი-
გურები, რათა ოთხ ჯგუფად დაქვას. ც-რი ჯერ უძრავად წის: სრულებით
არ ეხმარება დაეღებას. ც-ი ანაწილებს ფიგურებს ოთხ სხვადასხვა ჯგუ-
ფად: ფერადი სამკუთხედები, ფერადი წრეები, უფერო სამკუთხედები, უფე-
რო წრეები. თითოეული ჯგუფი ორ ფიგურას შეიცავს. ც-ს ეძლევა დავაღე-
ბა, განაგრძოს დანარჩენი ფიგურების დაჯგუფება. ც-ი ფიგურებს ანაწილებს
ფერის თუ უფერობის მიხედვით, ფორმას კი არ აქცევს ყურადღებას: წრე-
ების ჯგუფში შეყავს ყველა ფერით ერთნაირი ფიგურა, ფორმის განსხვავე-
ბას კი ყურადღებას არ აქცევს. ც-ის რეაქცია არ იცვლება, თუმცა ც-ს-ი
სხვადასხვაგვარ ახსნა-განმარტებას აძლევს, რათა გაუადვილოს ამოცანის გა-
გება.

რა უშლის ხელს ც-ს კარგად გადაწყვეტოს ამოცანა? განი-
ორკვა, რომ იგი ვერ ახერხებს სხვადასხვა ფერის ფიგურები ერთ
ჯგუფში მოაქციოს. მიუხედავად ც-ის ახსნა-განმარტებისა, იგი
მინც ვერ ხედავს მსგავსებას სხვადასხვა ფერის ფიგურებს შო-
რის: ფერის განსხვავებულობა ფარავს ც-ის თვალში ყოველწვე

შსგავსებას, რაც ამ ფიგურათა შორის არის შესაძლებელი. მაგრამ თუ ერთი ფერის ფიგურებთან აქვს საქმე, მაშინ, იგი ადვილად და ნათლად ხედავს მათ შორის მსგავსებას ან განსხვავებულ ფორმისა ან სიდიდის მხრით.

ამიტომ ცპ-ს შეეძლო ამოცანა—მასალის ოთხ ჯგუფად დაყოფა — ასე გადაეწყვიტა: ჯერ დაეყო მთელი მასალა ფერით განსხვავებულ ორ ჯგუფად; მაშასადამე ყველა ფერადი ფიგურა ერთად და ყველა უფერო ერთად, შემდეგ კი თითოეული ფერის ერთნაირი ჯგუფი დაენაწილებინა ფორმით და სიდიდით განსხვავებულ ჯგუფებად. ამ მეთოდით იგი ადვილად მიაღწევდა მიზანს, მაგრამ ის ასე არ მოიქცა. ნაცვლად იმისა, რომ ფიგურები სუქტესიურად ორ-ორ ჯგუფად დაელაგებია, მან შეადგინა ორი ფერით განსხვავებული ჯგუფი და შეჩერდა ამაზე: ამ ჯგუფებს შიგნით კიდევ ახალი ჯგუფების შედგენა მას არც კი უცდია. რატომ?

ცხადია, ამის მიზეზი ის არის, რომ ცპ-ს არ შეუძლია ერთდროულად იქონიოს ცნობიერებაში ორივე ნიშანი. მაგრამ რატომ არ შეუძლია? ყველაზე უფრო მარტივი პასუხი იქნებოდა, ეგრეთ წოდებული ცნობიერების სივიწროვის ცნება დაგვემოწმებინა: იგი ხომ საშუალებას არ აძლევს ადამიანს ერთ გარკვეულ მომენტში ერთ აზრზე მეტი იქონიოს ცნობიერებაში. მაგრამ მაშინ უნდა დაგვეშვა, რომ ცპ-ს აქვს უნარი საგნის ნიშნები ცალკე მთელის გარეშე წარმოიდგინოს. ეს კი ძლიერ საექვოდ მიგვაჩნია, რადგან თუ ადამიანს შეუძლია ცალკეული ნიშანი მთელისაგან ცალკე იაზროს, მას მთელიც უნდა ჰქონდეს რაიმენაირად, თუნდ შესაფერი განწყობის სახით უამისოდ. შეუძლებელი იქნებოდა ერთი ნიშნიდან მეორეზე გადასვლა, მაგრამ ჩვენ ცპ-ს ეს არ შეუძლია.

ამიტომ უფრო ბუნებრივი იქნება ვიფიქროთ, რომ ცპ-ს მთელის გაუნაწევრებელი წარმოდგენა აქვს, რომელიც მის ცნობიერებაში ან ფერის ან ფორმის ან სხვა ასპექტში ისახება. ამიტომ გასაგებია, რომ ასეთი ცპ-ი რაკი ერთხელ დააჯგუფებს მოცემულ ობიექტებს ერთ-ერთი ნიშნის მიხედვით, ვეღარ ახერხებს შემდგომ დაჯგუფებას, რადგან ამ ობიექტებს, ვითარცა გაუნაწევრებელ მთლიანობებს, აღარ აქვთ მის თვალში არც ერთი კერძო ნიშანი, რომ მათი ერთმანეთისაგან განსხვავება შეიძლებოდეს.

II. დაჯგუფების უახლოესი ფორმაც უპრიმიტივეს ფორმად უნდა ჩაითვალოს. იგი ტიპურად სამ და ოთხწლიანებში გვხვდება.

ცპ-ი (3,7) ვერ ახერხებს ფიგურების ოთხ ჯგუფად დაყოფას. ც.ხ-ი თვითონ ადგენს ოთხ ჯგუფს, თითოეულ ჯგუფში 3—4 ფი-

გურაა, დანარჩენი ფიგურები ცპ-მა უნდა გამონახოს და განაგრძოს მასალის განაწილება, მოცემულ ოთხ ჯგუფად.



ცპ-ი ვერ წყვეტს ამოცანას.

ც. ხ-ი მაშინ პირდაპირ უხსნის: „ყველა დიდი ფიგურა ამ ჯგუფში“... და სხვა. ამ ახსნა-განმარტების შემდეგ ცპ-ი იღებს დიდ ფერად სამკუთხედს და სდებს მას პატარა ფერადი ფიგურების ჯგუფში. ც. ხ-ი ეკითხება „ეს დიდი თუ პატარა?“ ცპ-ი: „დიდი“. ც. ხ-ი: „სად უნდა იყოს დიდი ფიგურა?“.. მხოლოდ ასეთი შენიშვნების შემდეგ ახერხებს ცპ-ი ორიენტაციას სიტუაციაში და ასე თუ ისე სწორ დაჯგუფებას იწყებს.

ცპ-ი ე ლ ი ს ო (4:0) ც. ხ-ი ანაწილებს ფიგურებს სიდიდისა და ფერის მიხედვით. თითოეულ ჯგუფში ორ-ორი ფიგურაა ც. ხ-ი იღებს პატარა ფერად ფიგურას და ეკითხება ცპ-ს: „რომელ ჯგუფს უდგება ეს ფიგურა?“... ცპ-ი „ამას“ (მიუთითებს დიდი ფერადი ფიგურების ჯგუფზე, სხვა შემთხვევაში იგი მიუთითებს მხოლოდ სიდიდით მსგავსებას). ც. ხ-ი: „რატომ აქ?“ ცპ-ი „იგი იმავე ფერისაა“. ც. ხ-ი „ფერი აქაც იგივეა“ (მიუთითებს ფერად ფიგურების მეორე ჯგუფზე), „აქ პატარებია თუ დიდები?“ ცპ-ი: „პატარები“ ც. ხ-ი: „მაშ, სად უნდა იყოს ყველა პატარა ფერადი ფიგურა?“ ცპ-ი სწორად უჩვენებს ჯგუფს.

ადვილი დასანახავია, რომ ეს ცდისპირები თავდაპირველად იმავე საფეხურზე დგანან, როგორც შემოდახასიათებულნი: ამათაც აქვთ მიდრეკილება ერთი ნიშნის მიხედვით დააჯგუფონ, სახელდობრ ფერის მიხედვით. შემდეგი დამხმარე კითხვები და მეტადრე პირდაპირი მითითება ც. ხელმძღვანელისა და ბოლოს აღვიძებს მათში სწორი დაჯგუფების უნარს; როგორც ჩანს, ეს უნარი აქ ჯერ კიდევ ემბრიონალურ მდგომარეობაშია და ამიტომ ჯერ კიდევ სპონტანურად ვერ ახდენს ვერავითარ გავლენას ცდისპირზე.

III. შემდეგი ფორმა დაჯგუფებისა იმ ცპ-ში გვხვდება, რომლებიც ასე თუ ისე ახერხებენ ორივე ნიშნის სიმულტანურ და ხანგრძლივ გაცნობიერებას. მაგრამ ეს ყველას ერთნაირად როდი ეხერხება.

უახლოეს ფორმას დაჯგუფებისას იძლევიან ის ცპ-ი, რომლებიც ამას მხოლოდ მაშინ ახერხებენ, თუ ც. ხ-მა დაჯგუფების მაგალითი უჩვენა, რათა მზამზარეულად მოცემულ ჯგუფებში მათი შედგენის პრინციპი ამოიკითხოს. მაგრამ ეს ფუნქცია ცპ-ს იმდენად სუსტად აქვს ჯერ განვითარებული, რომ ობიექტების დაჯგუფების პროცესში მრავალ სხვადასხვანაირ დახმარებას საჭი-

როებს ც. ხ-ისას. შემდეგი ოქმები ნათელყოფენ დაჭაფუფების ფუნქციის ამ ფორმის ბუნებას.

ცდისპირი ნათელა (5:0) ვერ ახერხებს ფიგურების დამოუკიდებლად დაჭაფუფებას. ც. ხ-ი თითონ ანაწილებს ფიგურებს ოთხ ჯგუფად. თითოეული ჯგუფი 2 — 3 ფიგურას შეიცავს. დანარჩენ ფიგურებს ცპ-ი სწორად ანაწილებს, ზოგან შეცდომა მოსდის; ფიგურების დაჭაფუფებისას იგი მხოლოდ ერთი ნიშნით მსგავსებას მისდევს და აღგენს ისეთსავე ჯგუფებს, როგორც I კატეგორიის ცპ-ში. ასეთ შემთხვევებში საკმარისია ც. ხ-მა უთხრას: „ეს ფერადია?“ ან „ეს პატარაა თუ დიდი?“, რომ ცპ-მა იმწამსვე გაასწოროს შეცდომა.

ცპ-ს ოთარს (5:0) დამოუკიდებლად ვერ დაუნაწილებია ფიგურები ოთხ ჯგუფად. მაშინ ც. ხ-ი შველის და იწყებს ჯგუფების დალაგებას. როცა ჯგუფებში 3 — 4 ფიგურა გაჩნდება. ცპ-ს უკვე შეუძლია განაგრძოს დანარჩენი ფიგურების ოთხ ჯგუფად დანაწილება. 2 — 3 შემთხვევაში ცპ-ს ავიწყლებოდა ერთ-ერთი ნიშანი, მაგრამ საკმარისია ერთი შენიშვნაც ც. ხ-ლის: „ეს ასეთი ფიგურაა?“ და ცდისპირი ისევ სწორ გზას უბრუნდება.

IV. დაჭაფუფების მეოთხე ფორმა განვითარების შემდგომ საღებურს წარმოადგენს. წინა ფორმისაგან იგი იმით განსხვავდება, რომ დაჭაფუფების პრინციპი ცპ-ის ცნობიერებისათვის შედარებით მაღე და ც. ხ-ლის საგანგებო დახმარების გარეშეც ხდება ნათელი, მზა ჯგუფების წყალობით, ც. ხ-ი რომ აღგენს.

ცპ-ს ოთარს (6:0) უპირის საცდელი მასალის დამოუკიდებელი დაჭაფუფება. ც. ხ-ს ეშველება და იწყებს ჯგუფების შედგენას. ცპ-ი სწორად იჭერს დაჭაფუფების პრინციპს და განაგრძობს დაჭაფუფებას. ის შემდგანათრად იქცევა: ჯერ ანაწილებს შესაფერ ჯგუფებში მხოლოდ რომელიმე ერთი ფერის ფიგურებს; ამას რომ ამოსწორავს, გადადის შემდეგ ფერზე და სხვა.

V. დაჭაფუფების მეხუთე ფორმა წარმოადგენს დაჭაფუფების ყველაზე უფრო განვითარებულ წესს, რომელიც განსაკუთრებით მოზრდილ ცპ-ს აქვს. დამატებითი მისთვის ის არის, რომ დაჭაფუფების პრინციპს დამოუკიდებლად, ც. ხ-ის დახმარების გარეშე, პოულობენ და დაჭაფუფებას თავისუფლად და უშეცდომოდ ახდენენ.

ცპ-რი გოგო (7:0); ეძლევა ჩვეულებრივი საცდელი მასალა. ც. ხ-ლი „ყველა ეს ფიგურა უნდა დანაწილო ოთხს სხვადასხვა ჯგუფად“ ცპ-რი ჯერ აჭაფუფებს ფერის მიხედვით ორ ჯგუფად, შემდეგ — ფერთა რიცხვის მიხედვით — უკვე შედგენილი ფერადი ჯგუფების ფარგლებში.



რადგან ეს ხუთი ფორმა სხვადასხვა ასაკობრივ სტადიაზე გვხვდება, ჩვენ საშუალება გვაქვს სრულიად დავხასიათოთ: მათგან ფეხურები ამ ფუნქციის მხრით. მაგრამ ვიდრე ამაზე გადავიდოდეთ, ჩვენ გვინდა ცოტა ხანს შევჩერდეთ 1. იმ შედეგებზე, რაც სრულიად პეტეროგენული საგნების ფიგურათა ჯგუფებში განაწილებისას მივიღეთ და 2. ცპ-თა მიერ მათი დაჯგუფების წესის დასაბუთებაზე.

2. ჯგუფების განყოფილება

გადავიდეთ ჯერ საგანთა დაჯგუფების ცდების შედეგებზე, როცა ცპ-ი საბოლოოდ წვდებოდა ფიგურათა დაჯგუფების ერთ-ერთ წესს, ჩვეულებრივ საცდელ მასალას ვუმეტებდით კიდევ რამდენიმე მცირე საგანს: მაგ., საშლელი, პატარა გულის ქინძისთავი, ფანქარი, ფული, პატარა კოლოფი და სხვა.

რა მოხდა, როცა ცპ-ში ფიგურების ჩვეულებრივი დაჯგუფებისას ამ ახალ საგნებს წააწყდნენ?

ჩვეულებრივ — თითქმის ყოველთვის — ისინი უმწეობისა და გაურკვევლობის განცდას ბადებდნენ: აქამდის სულ გეომეტრიულ ფიგურებთან ჰქონდათ საქმე, ახლა კი უეცრივ სრულიად ახალი უცნაური საცდელი მასალა დაინახეს, რა გასაკვირია რომ ამ უჩვეულო სიტუაციაში ერთგვარი გაურკვევლობა და გაკვირვება განიცადეს. ასე, მაგ. ცპ-მა აღიკომ (5:0), როცა მაგიდაზე ეს საგნები დაინახა, წამოიძახა: „ეს რისთვის არის? ც. ხ-ი: „რომ ვითამაშოთ!“ ცპ-ი: „ამით ვითამაშოთ!“

რა თქმა უნდა, ეს განცდა ყოველთვის არ მტკავრდება ასე აშკარად. მაგრამ ცპ-თა მიმიკა და საერთოდ მთელი მათი მოქმედება პირდაპირ გვიხატავს ამ განცდის ნამდვილ ბუნებას. გაკვირვებული თვალებით თითქოს ეკითხება ც. ხ-ს: „რა ვუყო ამათო?“.

ც. ხ-ლი უხსნის ცპ-ს, რომ ეს საგანი ისევე, როგორც ფიგურები, ჯგუფ-ჯგუფად უნდა დანაწილდეს, და ბავშვებიც ამოცანის გადაწყვეტას უდგებიან. რა თქმა უნდა, ეს ამოცანა გაცილებით უფრო ძნელია: გეომეტრიული ფიგურების ჯგუფში უნდა შეიტანოს სრულიად პეტეროგენული საგნები, რომლებიც, როგორც მთლიანობანი, სრულიად სხვანაირად გამოიყურებიან. რომ



ეს ამოცანა ცნობიერად გადაწყვეტო, უნდა შეგეძლოს მოცილებული ნიშნების ხედვა და მათი შედარება გეომეტრიული ფიგურების ასევე აბსტრაქტიზებულ ნიშნებთან. გასაგებია, ამოცანის გადაწყვეტისას თავი იჩინა რამდენიმე ტიპურად განსვავებულმა ფორმამ.

I. გვხვდება ისეთი ცპ-ბი, რომ ვერცკი გაუგიათ, რა უყონ მოცემულ საგნებს. თუმცა ც. ხ-ლი ეხმარება, ისინი მაინც უმწეონი არიან, ნიშნები ვერ წარმოუდგენიათ. მთელისაგან „იზოლირებულად“ და ვერ შეუდარებიათ ერთმანეთთან.

ცპ-ი ე თ ე რ ი (3,0) არც კი ინძრევა, ხელსაც არ ახლებს საგნებს.

II. ც. ხ-ლი: „როგორია ეს საგანი: პატარაა თუ დიდი?“ ცპ-ი: „დიდი“, ც. ხ-ლი „სად უნდა იყოს ყველა დიდი და ამ ფერის საგანი?“... „ყველა დიდი და ასეთი ფერის ფიგურა ამ ჯგუფში“. ასეთი დახმარებაც კი ვერ აღწევს მიზანს და ცპ-ი მაინც ვერ ახერხებს საგნების აღქვებურ დალაგებას.

III. ცპ-თა მეორე ჯგუფი საგნებისა და ფიგურების შედარებას და სწორად დაჯგუფებას, მართალია, ახერხებს თუ ც. ხ-ლი დაეხმარა შეკითხვებით. ეს შეკითხვები აღვიძებენ აბსტრაქტული აზროვნების ჩანასახ ძალებს და ცპ-ი თანდათან ერკვევა სიტუაციაში. ძლიერ საინტერესოა დაკვირვება, თუ როგორ დაძაბულია ცპ-ი, რომ ც. ხ-ის შეკითხვებით პროვოცირებული აზროვნება ამოქმედდეს.

ცპ-ი ც ი ა ლ ა (3;4) აღვილად ანაწილებს ფიგურებს ოთხ ჯგუფად: დიდი ფერადი, პატარა ფერადი, დიდი ნეიტრალური, პატარა ნეიტრალური როცა ცპ-ს სხვა ფერის ფიგურა ეძლევა, ვიდრე უკვე დაჯგუფებული ფიგურები, პირველ წუთში გაუგებრობაში ვარდება. მაგრამ ცოტა ხნის შემდეგ იგი ამასაც სწორად ათავსებს. ახლა ცპ-ს ეძლევა მწვანე კოლოფი, ც. ხ-ლი: „რომელ ჯგუფს ეკუთვნის კოლოფი?“ ცპ-ის სახეზე გაურკვევლობა და უმწეობა იხატება... პაუზა... ცპ-რი ფიქრობს. შემდეგ იღებს მწვანე კოლოფს და სდებს პატარა ფერადი ფიგურების ჯგუფში. ც. ხ-ლი: „კოლოფი დიდია თუ პატარა?“ ცპ-რი (პაუზის შემდეგ): „დიდია“ ც. ხ-ლი „მერე, დიდი ფიგურები აქ არის?“ ცპ-რი სდებს კოლოფს დიდი ფერადი ფიგურების ჯგუფში. ახლა ეძლევა პატარა საშლელი. ცპ-რი იღებს საშლელს და ამბობს: „ეს პატარაა“. უცქერის პატარა ფიგურების ორივე ჯგუფს, მაგრამ ვერ ვერ



გადაუწყვეტია. ც. ხ-ლი „რომელ ჯგუფს მიუღებია უფრო?“ ცპ-ი სდებს განს შესაფერ ჯგუფში. ახლა ეძლევა წითელი ფანქარი. ცპ-ს იღებს, ხვდება და აზრად აქვს პატარა ნეიტრალურ ფიგურათა ჯგუფში მოათავსოს, მაგრამ უეტრივ ჩერდება და თავს იქნევს, დასცქერის ფერადი ფიგურების ორივე ჯგუფს, შემდეგ დებს ფანქარს პატარა ფიგურათა წრეში და გამარჯვებული იცინის... ც. ხ-ლი ცპ-თა ამ კატეგორიის საუკეთესო წარმომადგენლად უნდა ჩაითვალოს. სხვებს უფრო ხშირად სჭირდება ც. ხ-ლის დამხმარე შევითხვები, რომ სწორად მოუძებნოს საგნებს შესაფერი ჯგუფები.

III. ცპ-თა შემდეგი ჯგუფი უფრო ხშირად აგვარებს საქმეს ც. ხ-ლის დაუხმარებლად მათი აზროვნება იმდენად წინ წასულა, რომ უკვე შეუძლიათ საგნების დაჯგუფება მათი ცალკეული ნიშნების მიხედვით: მაგრამ ზოგიერთ შემთხვევაში ც. ხ-ლის ბიძგს საჭიროებენ.

ცპ-რი ტარიელი (4;0) ეძლევა გეომეტრიული ფიგურები, მაგრამ ამ ფიგურათა გროვაში, გარეულია შემდეგი საგნებიც: პატარა სპილენძის ფული. ვერცხლის ფული, სამკუთხი საშლელი, ყვითელი მრგვალი კოლოფი. ც. ხ-ლი თხოვს ცპ-რს მთელი მასალა ოთხ ჯგუფად დაალაგოს. პირველ ხანებში ცპ-რი სწორად ალაგებს ფიგურებს; საგნებს კი ხელს არ ახლებს. ც. ხ-ლი: „მე ხომ ვითხარი, ყველა უნდა დაალაგო ჯგუფებში“. ცპ-რი შეხედავს ც. ხ-ლს, გაიციინებს, აიღებს ხელში ვერცხლის ფულს და დიდის ყოყმანით, ეპკით და ნელა სდებს ნეიტრალურ წრე ფიგურათა ჯგუფში, შემდეგ სპილენძი ფულს ფერად წრეების ჯგუფში, შეხედავს. ც. ხ-ს, ამოიხვნეშებს. შემდეგ იღებს საშლელს და დებს ნეიტრალურ სამკუთხედების ჯგუფში...

ცპ-რი ისა (5;0) სწორად აჯგუფებს ფიგურებს. საგნებს ხელს არ ახლებს: ც. ხ-ლი: „ესენიც უნდა დააჯგუფო!“ ცპ-რი: „მერე, სად დავდო?“ ც. ხ-ლი: „ეს შენ თითონ მიხვდი“. ცპ-რი იღებს ხელში ერთ საგანს, რომ შესაფერ ჯგუფში დასდოს. ც. ხ-ლი: „კარგი. აბა, ახლა სხვები“. ცდისპირი სწორად აჯგუფებს საგნებს; მაგრამ ძლიერ ნელა, ყოყმანით, ეპკით, ყოველ ფენის გადადგმაზე ფიქრობს. ყვითელ კოლოფს მრგვალ ფიგურათა ჯგუფში სდებს. ც. ხ-ლი: „აქ რატომ დასდე ეს კოლოფი?“ ცპ-რი: „იმიტომ, რომ ამას უდგება“. ც. ხ-ლი: „აბა ნახე კარგად“. ცპ-რი: „არა: უფრო ამას უდგება“ (ათითებს წითელ ფერად ფიგურებზე).

IV. მეოთხე ფორმას გვაძლევენ ის ცპ-ბი, რომლებიც სწრაფად ერკვევიან სიტუაციაში და იმწამსვე იწყებენ ობიექტების დაჯგუფებას, მიუხედავად მათი ჰეტეროგენურობისა.

ცპ-ი ირიცხე (6;0) ეძლევა ჩვეულებრივი საცდელი მასალა და აგრეთვე საგნები, დაინახავს თუ არა საგნებს, წამოიძახებს: „ესენი რაღა?“ იგი

იწყებს მთელი მასალის დაჯგუფებას. ორ შემთხვევაში ამბობს თვის-
თის: „ეს ფერი ვიცი სად გუთვნის“...



3. დასაბუთების ფორმები

როცა ცბ-ში ფიგურებისა და საგნების დაჯგუფებისას მართ-
ლაც ცალკეული ნიშნებით მსგავსებას მისდევენ, საფიქრებელია,
რომ, რაც უფრო შეგნებულად აჯგუფებენ, მით უფრო შეუძლიათ
დაასაბუთონ თავისი მოქმედება, თუ ც. ხ-მა მოითხოვა, ამიტომაც
იყო, რომ ც. ხ-ლი, როცა ცბ-ში რომელიმე ფიგურას ამა თუ იმ
ჯგუფში შეიტანდა, ეკითხებოდა, რატომ აჯგუფებს სწორედ ასე და
არა სხვაგვარად.

იმ პასუხებში, რაც ასეთ შეკითხვებზე იყო მიღებული, სხვა-
დასხვა ფორმამ იჩინა თავი:

I. ცბ-თა ერთი ჯგუფი ც. ხ-ის შეკითხვაზე — დაჯგუფება
დაასაბუთო, სრულის დუმილით პასუხობს, ან მხრების აწევით ან-
და ზოგიერთ შემთხვევაში პირდაპირ ამბობს — „არ ვიცი“.

არავითარი საბუთი არა გვაქვს ვიფიქროთ, რომ ეს მეტყველე-
ბის სისუსტის ბრალია და რომ იგი ხელს უშლის ცბ-ს ადექვა-
ტურ ფორმაში გამოხატოს სათანადო აზრი. სხვა შემთხვევაში
და სხვა სტიმულების გავლენით იმავე ცბ-ბმა არა ერთგზის კარ-
გად განვითარებული მეტყველების უნარი გამოიჩინეს. უფრო
საფიქრებელია, რომ ამ ჯგუფის ცბ-ბი ვერ აძლევენ თავის თავს
ანგარიშს საცდელი მასალის დაჯგუფების პრინციპზე.

II. მეორე ჯგუფი ც. ხ-ის იმავე შეკითხვაზე შემდეგ ტი-
პიურ პასუხებს იძლევა: „რადგან აქ ასეთია, იქ კი არა“. „რადგან
ესენი გვანან ერთმანეთს“...

ადვილი გასაგებია, რომ ჩვენ აქ საქმე გვაქვს ისეთ სუბი-
ექტებთან, რომლებიც დაჯგუფების საფუძვლად საგნის ცალკეული
ნიშნების იდეას კი არ ირჩევენ, არამედ თვით მთელის წარმოდგე-
ნას. უამისოდ გაუგებარი იქნებოდა, დასაბუთების დროს რატომ
სწორედ მთელთა მსგავსებაზე გვითითებენ და არა ცალკეულ
ნიშნებზე.

III. დასაბუთების შემდეგ ფორმას გვაძლევენ ის ცბ-ბი, რო-
მელთაც უკვე შეუძლიათ ცალკეული ნიშნებით ოპერირება, მაგ-
რამ ჭერ კიდევ არა აქვთ ორივე ნიშნის იდეა და ამიტომაც დასა-
ბუთებისას მხოლოდ ერთ ნიშანს ასახელებენ: „რადგან აქ ყვე-

ლა ფერადი ფიგურებია...“ „რადგან ყველა რვეალი ფიგურაა აქ არის“.



როგორც მოსალოდნელი იყო, ასეთ დასაბუთებას შემთხვევაში ის ცპ-ბი იძლევიან, რომლებმაც დაჯგუფებისას ცუდი შედეგი მოგვეცეს, ვინაიდან საცდელ მასალას მხოლოდ ერთი ნიშნის მსგავსების მიხედვით აჯგუფებდნენ.

IV. ერთი ნაბიჯით წინ არიან ის ცპ-ები, რომლებიც ისევე როგორც წინა საფეხურის ცპ-ები ცალმხრივად ასაბუთებენ დაჯგუფებას, მაგრამ თავის პასუხებში ნათლად ჩანს, რომ საცდელი მასალის დაჯგუფებისას მათ ორივე ნიშანი ჰქონიათ მხედველობაში. ისინი ასახელებენ კიდევ ორივე ნიშანს, მაგრამ ერთად კი არა, არამედ ცალ-ცალკე და დამოუკიდებლად, და ისიც მხოლოდ ც. ხ-ლის დამხმარე შეკითხვების წყალობით.

საილუსტრაციოდ მოვიყვან ცპ-ს თ ი ნ ა ს (6;0) ოქმს სწორად აჯგუფებს. ეძლევა ახალი ფიგურა, რომელსაც სულ სხვა ფერი აქვს, ვიდრე ყველა დანარჩენს. ამასაც სწორად ათავსებს. ც. ხ-ლი: „ესენიც ხომ პატარებია?“ (უთითებს პატარა ფერად ფიგურათა ჯგუფებზე). ცპ-რი: „რადგან ესენი ფერადებია, ისინი კი არა“.

V. დაბოლოს გვაქვს საეცებით ცნობიერი დასაბუთება დაჯგუფებისა, რომელიც განსაკუთრებით „ინტელიგენტ“ მოზრდილებისათვისაა დამახასიათებელი. ოღონდ უნდა ითქვას, რომ დასაბუთების ეს ფორმა ბავშვებში უმეტეს შემთხვევაში დაგვიანებული და გაძნელებულია.

ცპ-რი ბ ი კ ი კ ო (6;1) ადვილად ანაწილებს ფიგურებს ოთხ ჯგუფად; ც. ხ-ლი: „ეს ფიგურები ამ ჯგუფში რატომ დააწყვე?“ ცპ-რი: „იმიტომ, რომ ისინი დიდებია“. ც. ხ-ლი: „ისინიც, რომ დიდებია?“ ცპ-რი „აქ ფერადებია... ფერადებია“.. ც. ხ-ლი: „რატომ დასდე აქ?“ ცპ-რი: „იმიტომ რომ ფერადია და პატარა“.

4. ძვანტიტატური ანალიზი შედეგებისა

ვიკითხვთ ახლა, როგორის რაოდენობით გვხვდება სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე, როგორც ზემოთ დახასიათებული დაჯგუფებისა და განზოგადების ფორმები, ისე დასაბუთების ის ფორმებიც ცპ-ბი რომ გვაძლევენ.

ცხრ. 1 გვაძლევს დაჯგუფების ფორმების ასაკობრივი განაწილების სურათს.



ჩვენ ვხედავთ, რომ სამწლიანებისათვის დაჯგუფების განსაკუთრებით პირველი ორი ფორმაა დამახასიათებელი. მართლაც სამწლიანებს შორისაც გვხვდება ისეთი პირები, რომ დაჯგუფება მესამე ფორმას გვაძლევენ. მაგრამ ესენი ვერ ჩაითვლებიან ამ ასაკის ტიპურ წარმომადგენლებად, რადგან აქ მათი რიცხვი ძლიერ მცირეა, მაშინ როცა პირველ ფორმაში ვერც ერთი შემდგომი ასაკი ვერ შეეცილება სამწლიანებს.

ცხრილი 1

ასაკი დაჯგუფების ფორმები	3 წ.	4 წ.	5 წ.	6 წ.	7 წ.
1	23	0	0	11	0
2	55	33	8	6	0
3	22	25	34	30	36
4	0	42	42	53	45
5	0	0	16	0	30

ცხრილი 2

ასაკი განსოჯადების ფორმები	3 წ.	4 წ.	5 წ.	6 წ.	7 წ.
1	43	0	0	0	0
2	57	50	14	16	0
3	0	25	43	58	40
4	0	25	43	26	60

ეს გარემოება ძლიერ დამახასიათებელია სამწლიანებისათვის: მათ სრულებით არ შეუძლიათ მასალის დაჯგუფების ცალკეული ნიშნის იდეა გამოიყენონ, ანდა ც. ხ-ლის პირდაპირ ახსნა-განმარტებას საჭიროებენ, რომ ეს იდეა გაუჩნდეთ. უნდა მივიღოთ, რომ სამწლიანი ვერასდროს ვერ ახერხებს სპონტანურად ნიშნების



აბსტრაქციას მთელისაგან და აზ ნიშნების სიმულტანურ გაფორმებულ რეზას.

მაგრამ, თუ ეს მართლაც ასეა, მაშინ სამწლიანმა ცკ-ბმა სრული უმწეობა უნდა გამოიჩინონ, როცა ფიგურების ჯგუფში საგნების შეტანა დაევალებათ, რადგან, ცხადია, რომ ფერადი გეომეტრიული ფიგურები სულ სხვანაირად გამოიყურებიან, ვიდრე, მაგ., ფანქარი, რომელიც საცდელ მასალაშია გარეული. შედეგი სავსებით ამართლებს ამ აზრს: გვიჩვენებს, რომ სახმარი საგნების დაჯგუფებაში სამწლიანები მხოლოდ პირველ ორ ფორმას წვდებიან. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ჩვენს ცკ-ებს ან სრულიად არ შეუძლიათ საცდელი საგნების დაჯგუფება (43%), ანდა მხოლოდ ც. ხ-ლის პირდაპირი მითითების შემდეგ წყვეტენ ამოცანას (57%).

ბუნებრივია, რომ სამწლიანების მიერ ნაცადი დასაბუთება დაჯგუფებისა სავსებით შეეფერება მათი აზროვნების ჩვეულებრივ წესს. ამ ცდების ანალიზი გვიჩვენებს, რომ ისინი საბოლოოდ შეიძლება აქაც პირველ ორ ფორმაზე (დასაბუთების ცდები) იქნან დაყვანილი, რომელიც ჩვენ ზემოთ დავახასიათეთ: ჩვენი სამწლიანი ცკ-ბი ან სრულებით ვერ იძლევიან დასაბუთებას და სრულებით არ უპასუხებენ ც. ხ-ს მის შეკითხვებზე, ანდა, თუ დააპირებენ დასაბუთებას, კმაყოფილებიან შემდეგი ძლიერ ზოგადი თქმით: „ისინი ერთნაირებია“: ან „აქ ასეთებია, იქ კი ისეთებია“. რაც შეეხება ნიშნის გამოყოფას, ჩვენ მხოლოდ ორ შემთხვევაში შევძელით დაგვედასტურებინა ასეთი რამ.

გადავდივართ რა ოთხწლიანებზე, ჩვენ უნდა აღვნიშნოთ, რომ განვითარება აქ ორი მიმართულებით მიდის: ჯერ ერთი სრულებით ქრება სრული უმწეობის შემთხვევები დაჯგუფებაში (ფორმა პირველი) და ამასთანავე დაჯგუფების მეორე ფორმაც სულ უფრო და უფრო იშვიათი ხდება—მით უფრო იშვიათი, რაც უფრო მაღალია ცკ-თა ასაკი, დაროგორც ჩანს, მეშვიდე წელში სრულიად ქრება, მეორე — აქ პირველად შემოდის ახალი, სატილოდობრ მეოთხე ფორმა დაჯგუფებისა, რომელიც ცხოვრების შემდგომ წლებში სულ უფრო და უფრო ხშირდება, მაგრამ გაბატონებულ როლს, როგორც ჩანს, მხოლოდ სასკოლო ასაკის ბავშვის ცნობიერებაში თამაშობს.

ოთხწლიანი ბავშვები კიდევ ერთ ნაბიჯს დგამენ აბსტრაქციული აზროვნების დაუფლების გზაზე და ეს მათ საშუალებას აძლევს, მზამზარეულად მოცემულ ჯგუფებიდან ამოიკითხონ, მსგავსების საფუძველზე, ორი ნიშნის მიხედვით დაჯგუფების



პრინციპი. ეს პატარა საქმე არ არის, რადგან იმას მოწმობს, რომ ბავშვის აზროვნებას უკვე შეუძლია ცალკეული ნიშნებით მძღვანელოს და არ აყვეს მთელის თვალსაჩინო წარმოდგენას. მაგრამ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს ყველა შემთხვევაში ხდება და რომ აბსტრაქციული აზროვნება ამ ასაკში უკვე სავსებით დამკვიდრებულია. არა. იგი აქ მხოლოდ პირველად იჩენს თავს და საბოლოო სტაბილურ მდგომარეობიდან ჯერ შორსაა. ჩვენი ოთხწლიანი ცპ-ბის 58% ჯერ კიდევ დაჯგუფების პირველი ორი პრიმიტიული ფორმის საფეხურზეა.

ამ აზრს საფუძვლიანად ამართლებს შემდგომი ცდების შედეგებიც. ცხრ. 2 გვიჩვენებს, რომ ოთხწლიანებს წარმატება აქვთ აზროვნების იმ პროცესებშიც, რომლებიც განზოგადების ამოცანის (საგნების მოთავსება ფიგურათა ჯგუფებში) გადაწყვეტისათვისაა საჭირო: ისინი უკვე იწყებენ გეომეტრიულ ფიგურათა ჯგუფებში ისეთი საგნების შეტანას, რომელთაც, როგორც მთლიანს, არაფერა მსგავსება არ აქვთ ფიგურებთან და მხოლოდ ცალკე ნიშნები აქვთ მათთან საერთო. მართალია, ოთხწლიანთა 50% ჯერ კიდევ დაჯგუფების მეორე ფორმის საფეხურზე დგას, მაგრამ ეს სწორედ იმას ამტკიცებს, რომ ამ ასაკის ბავშვები, მხოლოდ ენერგიულ სიმბტომებს იძლევიან განვითარებული აბსტრაქციული აზროვნებისას და მეტს არაფერს.

რაც შეეხება ახლა დასაბუთების იმ ფორმებს, ოთხწლიანებს რომ მოყავთ, ცხრ. 3 ამბობს, რომ ამ ასაკის ყველა ცპ-თა 50% დასაბუთების მესამე ფორმას მიმწვდარა. ე. ი. ჩვენ ცპ-თა ნახე-

ცხრილი 3

დასაბუთების ფორმები	ასაკი	3 წ.	4 წ.	5 წ.	6 წ.	7 წ.
1		60	12	0	8	0
2		20	38	17	8	14
3--4		20	50	50	67	42
5		0	0	33	17	44

ვარი უკვე აპერცებირებს ცალკე ნიშნებს, მაგრამ ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს მათ სიმულტანურ აღქმას ერთ აქტში. ეს ასეც უნდა

ყოფილიყო, რადგან ეს ბავშვები მხოლოდ პირველ ნაბიჯს აკეთებდნენ აბსტრაქციულ აზროვნებაში. მეორე ნახევარი ცპ-თა სერიაში არ პასუხობს ც. ხ-ლის შეკითხვაზე („რატომ შეიტანე ეს აბსტრაქციული იმ ჯგუფში?“), ან უბრალოდ ამბობს: „მსგავსებია“, „ეს ფიგურაც ასეთია“. აქედან, მაშასადამე, შეგვიძლია დავასკვნათ: დასაბუთების მეოთხე ფორმა ყველაზე უფრო დამახასიათებელია ოთხწლიანებისათვის — პირველ ორ ფორმასთან ერთად, რომლებიც კიდევ განაგრძობენ ფუნქციონებას.

მეხუთე წელში გრძელდება აბსტრაქტული აზროვნების თანდათან მომწიფების პროცესი. განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს იმ გარემოებას, რომ ზოგიერთი ცპ-რი (16%) იმდენად მომწიფებულია უკვე, რომ სრულიად დამოუკიდებლად აპერცეპირებს ცალკე ნიშნებს და მათ საფუძველზე ახდენს დაჯგუფებას. აზროვნების შემდეგი სიმპტომი არის ის მიღწევები რასაც ბავშვი განზოგადებისა და დასაბუთების ამოცანათა გადაწყვეტის დროს ამქლავნებს. განზოგადების მესამე და მეოთხე ფორმა, რომელსაც მხოლოდ ზოგიერთი ოთხწლიანი თუ ახერხებს, ახლა ისე ხშირია (86% ერთად), რომ ჩნდება შთაბეჭდილება, თითქოს ეს ფორმები განზოგადებისა სპეციალურად ამ ასაკისათვის იყოს დამახასიათებელი; ცპ-თა 14% კი მაინც განზოგადების მეორე ფორმის საფეხურზე დარჩენილა. გასაგებია, რომ ეს პროგრესი დასაბუთების ფორმებშიც იჩენს თავს: მხოლოდ ამ ასაკში შეუძლია ზოგიერთ ბავშვს (33%/6) დაჯგუფების საფუძველად ორივე ნიშანი დასახეულოს (5 ფორმა დასაბუთებისა). 50% ჯერ კიდევ დასაბუთების მესამეს ან შეიძლება კიდევ მეოთხე ფორმას ინარჩუნებს, რაც კარგად ეთანხმება განვითარების იმ საფეხურის თავისებურებას, ამ ასაკის ბავშვებს რომ მიუღწევიათ.

მეექვსე წელში განვითარების აღმავალი ხაზი იხრება*. ჩნდება ისევ პირველი ფორმა დაჯგუფებისა (11%), მეხუთე კი, ყველაზე უფრო მომწიფებული ფორმა, პირიქით აღარ ჩანს. ამიტომ განსაკუთრებით იხრდება მეოთხე ფორმის გამოყენების შემთხვევები (53%).

ანალოგიურ მოვლენას ვამჩნევთ განზოგადების ცდებშიც: განზოგადების მეორე ფორმა იკლებს, საგრძნობლად იკლებს მეოთხე ფორმაც (26%/6 ნაცვლად 43%), და მატულობს მესამე ფორმა

* ანალოგიური მოვლენა შეამჩნია M. V. Kuenburg-მაც (Z. Ang. Ps. B 17. 281).

(58% ნაცვლად 43%). ეს ფაქტები კარგად ეთანხმება დაჯგუფების ცდების შედეგებს.



ყოველივე ეს იმას ამბობს, რომ აზროვნების განვითარების დასახელებული მეოთხე ფორმა დაჯგუფებისა, აგრეთვე დასაბუთების მესამე სახეც, აბსტრაქტული აზროვნების განვითარების მაღალ დონეს მოწმობენ. მაგრამ ამ საფეხურისთვის განსაკუთრებით დამახასიათებელია ის გარემოება, რომ აბსტრაქტული აზროვნება ჯერ არ ასულა იმ საფეხურზე, რაც საჭიროა ბავშვის აზროვნების ადრინდელი ფორმების საბოლოო ლიკვიდაციისათვის და რომ ეს ფორმები აბრკოლებენ რამდენიმედ მის მოქმედებას.

ეს აზრი საკმაოდ კარგად ხსნის იმ ფაქტს, რომ ექვსწლიანებში დომინანტური როლი დაჯგუფების მეოთხე ფორმას და დასაბუთების მესამე და მეოთხე ფორმას ეკუთვნის (67%). რაკი აქ კონკრეტულიც და აბსტრაქტული აზროვნებაც განვითარების ერთსა და იმავე დონეზე დგანან, გასაგებიც არის, რომ ჩვენი ცპ-ბი; როცა დაჯგუფების საფუძვლად ცალკეულ ნიშნებს ასახელებენ, მუდამ კონკრეტული მთლიანობის გზაზე უხვევენ, და ვერ ახერხებენ მათ იზოლაციას კონკრეტული მთლიანისაგან, რომ აზრით დაუკავშირონ ისინი ერთმანეთს — ამ მთლიანის გარეშე. მეორეს მხრით, ცხადია, აბსტრაქტული აზროვნება უკვე იმდენად განვითარებულია, რომ არ კმაყოფილდება ერთი ნიშნის დასახელებით, და ამიტომ მეორე ნიშანსაც ასახელებს.

შემდგომ ასაკში წინა წლის კრიზისი უკვე გადაწყვეტილია. დამოუკიდებელი დაჯგუფება ხელახლა, და ახლა უკვე საბოლოოდ, შემოდის ხმარებაში (ცხრ. 1). პირველი ფორმა ისევ განიდევნა და განზოგადება მხოლოდ 3 და 4 ფორმით ხდება. ამას კარგად ეთანხმება დასაბუთების ის ფორმა, რომელსაც ბავშვები იძლევიან აქ: თითქმის ნახევარი (44%/6) შეგნებულად და დარწმუნებით დაჯგუფების ორივე ნიშანს ასახელებს.

III. სახელდების ცდები

ცდების ამ უკანასკნელ სერიაშიც ცპ-რთ ეძლეოდა ასეთი ამოცანა: თავ-თავისი სახელები დაერქმიათ იმ ოთხი ჯგუფისათვის, რასაც საცდელი მასალის დანაწილების შემდეგ ლეზულობდა. ასეთი დასახელება საჭირო იყო იმ ამოცანების გასაადვილებლად, რაც ცპ-თ უნდა მისცემოდა გადასაწყვეტად. ცდა ამგვარად ორ მომენტს შეიცავდა: 1. ჯგუფისათვის ამა თუ იმ ბგერათა კომბლექსების სახელად დარქმევა, 2. ახალი ამოცანები, რომლებიც

მხოლოდ მაშინ შეიძლება გადაწყდნენ, თუ ცპ-ბმა ეს ახალი სახე-
ლები ისეთ სიმბოლოებად მიიჩნიეს, ყოველ ცალკეულ ჯგუფს ჩვეულებრივ
სპეციალურად აღნიშნავენ. ამას დაუმატოთ კიდევ, რომ ცდების
დასასრულს ცპ-ბს ევალებოდათ, მათ მიერ ნახმარი ახალი ნიშ-
ნები სიტყვიერად განემარტათ, როგორც ჯგუფის სახელები.

როგორც მოსალოდნელი იყო, ჩვენ მივიღეთ კარგი მასალა,
რომელიც არა თუ მხოლოდ ავსებს წინა სერიების შედეგებს,
არამედ ახლის მხრით აშუქებს ცნების შემუშავების პროცესს სკო-
ლამდელ ბავშვებში.

სახელების ამოცანას სამი ვარიაცია მივეცით:

1. თავდაპირველად ბავშვს ევალებოდა თითონ მოეგონა ისე-
თი სახელები, რომ ჯგუფები ადექატურად ყოფილიყვნენ გამო-
ხატული: „ხომ იცი, ბავშვები თავის სათამაშოებს და სხვადასხვა
საგნებს ახალ სახელს რომ გამოუგონებენ ხოლმე, რომ ითამაშონ
მერე. შენც ახლა თითოეულ ამ ჯგუფს ახალი სახელი უნდა მოუ-
გონო და მერე ვითამაშოთ“.

2. თუ ამან არ გასჭრა, ცპ-ბს ეკითხება სია, რომელიც სხვა-
დასხვა ბგერის კომპლექსს შეიცავს, და მან ამ სიიდან თითოეული
ჯგუფისათვის უნდა აირჩიოს ყველაზე უფრო შესაფერისი სახელი.
„ყველა ამ ჯგუფს თავ-თავისი სახელი აქვს; მაგრამ, რადგან შენ
არ იცი, რომელ ჯგუფს რა ქვია, მე წაგიკითხავ რამდენიმე სახელს.
რომელთა შორის არის ისეთებიც, რომ ამ ჯგუფებს აღნიშნავს, და
შენც უნდა მიხვდე, რომელი სახელი ყველაზე უფრო უდგება პირ-
ველ ჯგუფს, რომელი მეორეს, რომელი მესამეს და რომელი
მეოთხეს.“

3. თუ ამანაც არ იკმარა, მაშინ ც. ხ-ლი თითონ არქმევს ჯგუ-
ფებს სხვადასხვა ბგერათა კომპლექსებს და ასწავლის ცპ-ს
ამ სახელებს, ვიდრე კარგად არ დაიმახსოვრებენ. ყველა შემთხ-
ვევაში ცპ-ებს ეკითხებოდით: „რატომ გგონია, რომ ამ ჯგუფს
სწორედ ეს ჰქვია და არა სხვა?“.

1. ბავშვების ძვივან ცდებში

გადავდივართ რა სახელდების ცდების შედეგებზე, უწინარეს
ყოვლისა უნდა ვიკითხოთ, თუ როგორ მოეკიდნენ ბავშვები მათ
მიერ ჯგუფებისათვის დამოუკიდებლად სახელის გამოძებნის
ამოცანას.

რა თქმა უნდა, ყველა ცპ-მა იცის, რომ ყოველ საგანს თავისი
სახელი აქვს: მათ უკვე დიდი ხნის გავლილი ეგრეთ წოდებ-
ული შეკითხვების პირველი ასაკი, როცა ბავშვი განუწყვეტლავ

საგნების სახელებს კითხულობს ხოლმე. ამიტომ შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ამოცანა არათერს გაუგებარს არ შეიცავს ც. ზარბაზნაშვილისათვის; და მართლაც გამოირკვა, რომ ინსტრუქცია თითქმის ყოველთვის სწორად იყო გაგებული. ამას კიდევ ხელი შეუწყო იმ გარემოებამ, რომ ზოგიერთ ცპ-ს თვითონ ქონია შემთხვევითი სახელების თამაშში მიეღო მონაწილეობა. მიუხედავად ამისა, ჩვენი ყურადღება თავიდანვე მიიქცია ცპ-თა ქცევის თავისებურებამ, რომელიც ყველა ასაკობრივ საფეხურზე, მოწიფულობის ასაკშიც კი, კანონზომიერად და ტიპიურ ფორმაში იჩენს თავს.

ცპ-ბი არც თუ მაინც და მაინც დიდი ხალისით ეძებენ ჩგუფების სახელებს; შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს გაურბიან კიდევ ენერჯის დაძაბვას, რაც სახელის გამოგონებისათვის არის საჭირო. ზოგიერთი თხოვს კიდევ ც. ხ-ლს, თითონ დაარქვას სახელები, რომ მერე თამაშში შეიძლებოდეს.

ასე მაგალ. ცპ-ი ბ ი კ ი კ ი (6;6): „არა, უკეთესია შენ თვითონ დაარქვი ჩგუფებს“. ც. ხ-ლის ენერჯიული მოთხოვნის შემდეგ: („არა ესე არ ივარგებს. ჭერ შენ უნდა დაარქვა სახელები ჩგუფებს; მერე მეც იმავე სახელს დავუძაბებ და ასე ვითამაშოთ“), ბედავს იგი ბოლოს და ბოლოს სახელებს მოკიდოს ხელი: მაგრამ ცხადად ჩანს, რომ ეს მას ძლიერ უჭირს: იგი წითლდება, შორცხვობს, გაუბედავი ღიმილით კითხულობს: „რა უნდა დავარქვა?“ და ბოლოს არქმევს ჩუმი, გაუბედავი ხმით.

ეს გაუბედაობა, ყოყმანი და უმწეობა, რაც ჩვენმა ცპ-ებმა გამოიჩინეს ამოცანის გადაწყვეტისას, სპეციფიკური უნდა იყოს სახელდების ამოცანისათვის. ექვს გარეშეა, რომ ეს ამოცანა ერთობ არასასიამოვნოა მათთვის, და ისინი სიამოვნებით უარს იტყობდნენ მის გადაწყვეტაზე. არც ისე იშვიათია, რომ ცპ-ბი იმ იმედით, რომ როგორმე აიცდინონ თავიდან ეს უსიამოვნო მოვალეობა, აცხადებენ — არ შემოიძლიაო.

ასე მაგალ. ცპ-ი გ ო გ ი (6;6) იმ წამსვე უარს ამბობს ამოცანაზე: „არ შემოიძლია“ ენერჯიულად ამბობს. დამახასიათებელია, რომ ასეთივე რამე მოზრდილებშიაც გვხვდება.

ცპ-ი ლ ი ა (16;0) აჩგუფებს საცდელ მასალას, როგორც ამოცანა მოითხოვს. ც. ხ-ლი „ახლა შენ რამე სახელები უნდა დაარქვა ჩგუფებს!“ ცპ-რი იცინის. ც. ხ-ლი „აბა! მოვიგონე რაიმე სიტყვა, რომ ამ ჩგუფის სახელად გამოვდგეს!“. ცპ-რი: „არა, არ შემოიძლია!“ ც. ხ-ლი: „ვარკი ერთი! რა თქმა უნდა შეგვიძლია! აბა სცადე. ცპ-რი (პაუზის შემდეგ). „არა, არ შემოიძლია!“

ც. ხ-ლი: „პატარა ბავშვები მშვენიერად ახერხებენ!“ ცდისპირი „მეტი“
პატარა ვიყავი, მაშინ მეც შემეძლო, ახლა კი აღარ შემიძლია“. ცხელი
სცადე!“ ცპ-ი: „არა, არ შემიძლია“.

ანდა ცპ-რი ვასო (23,0); დაპყო ფიგურები ოთხ ჯგუფად. ც. ხ-ლი:
„ახლა შენ უნდა მოუგონო თითოეულ ჯგუფს შესაფერი სახელი“. ცპ-რი:
„როგორ მოუგონო ამ ჯგუფებს სახელები, თუ ჯგუფში სულ სხვადასხვა
საგნები შედის?“ ც. ხ-ლი: „ხო, სწორედ ასეთი სახელი უნდა მოუგონო“.
ცპ-რი: „მაშ, შენ გინდა, რომ ახალი სიტყვა გამოვიგონო?“ (პაუზა)... მაშ,
აღამის როლი უნდა ვიკისრო... არა, ახალ სიტყვებს ვერ მოვიგონებ. ძველი,
ცნობილი სიტყვები კი შემიძლია დავარქვა“...

დგება საკითხი: როგორ უნდა აიხსნას ცპ-თა ასეთი დამო-
კიდებულება სახელდების ამოცანისადმი? ცხადია, აქ ინდივიდუა-
ლურ თავისებურებასთან კი არა გვაქვს საქმე, ამ მოვლენას საერ-
თო ხასიათი აქვს. უფრო საფიქრებელია, რომ თვით ამოცანაშია
რადაც ისეთი, რომ ცპ-თა უმრავლესობა, ინდივიდუალობის მიუ-
ხედავად, ვერ ბედავს ამოცანის გადაწყვეტას მოკიდოს ხელი.

პირველი მიზეზი ამისა, ჩემის აზრით, საერთოდ ახალი
სიტყვების გამოგონების ობიექტური სიძნელე უნდა იყოს. ყველა
ჩვენთაგანისათვის ცნობილია, თუ რა ძნელია ახალი ცნებისათვის
შესაფერისი სახელის ან ახალი ტერმინის გამოძებნა, რომ ახალი
შინაარსი ძველისაგან ნათლად გაიმიჯნოს. ეს იმიტომ არის ძნე-
ლი, რომ: ჯერ ერთი, იმ წამსვე გაცოცხლდება დიდძალი ლექსი-
კური მასალა, რომელიც ჩვენ მზადა გვაქვს, და აფერხებს სათანა-
დო ცენტრს. მეორე — ლექსიკურ ახალქმნადობაზე — ზოგ შემთ-
ხვევაში მეტს, ზოგში ნაკლებ გავლენას ახდენს ყოველდღიური
სიტყვათა მარაგი; ზოგჯერ ახალი სიტყვა, რომელიც ჩვეული
სიტყვების ელემენტებს შეიცავს, დამახინჯებული ჩვეულებრივი
სიტყვის შთაბეჭდილებას ქმნის და ამიტომ სასაცილოც კია. ამას
გარდა, როგორც ჩვენ სხვა ადგილას დავასაბუთეთ¹, სახელდებაში
ერთი ობიექტური ფაქტორი თამაშობს როლს, რომელიც სრუ-
ლიად შეუძლებელყოფს ამა თუ იმ ბგერათა კომპლექსის დაკავ-
შირებას შემთხვევით აღებულს მნიშვნელობასთან: ჩვენ ვგრძნობთ
ამ კავშირის არსებობას ხასიათს და ვიცით, რომ გარკვეულ შინა-
არსს რაგინდარა ბგერათა კომპლექსით ვერ გამოხატავ. ამიტომ

¹ დ. უზნაძე, სახელდების ფსიქოლოგიური საფუძვლები. „ჩვენი მეცნი-
ერება“, № 2-3, 1923.



თავისთავად ცხადია, რომ ჩვენ მიერ ახლად შექმნილი ბგერითა კომპლექსები ძველი სიტყვების იმ ელემენტების გამო, რაც მათში უკვე არაა, ში აუცილებლად არის, მათ შესაფერ წარმოდგენებს იწვევენ ჩვენში და ამიტომ ახალი შინაარსების აღსანიშნავად ნაკლებად გამოსადეგი არიან. — მაგრამ იმ შემთხვევაშიც კი, სადა ახალი კომპლექსები — სუბიექტურად მაინც — სრულიად ორიგინალურად არის შექმნილი, ძნელია ხოლმე მათი სავსებით მიღება, რადგან ამ შემთხვევაში არ არის საკმარისი, რომ ისინი მთლად ახლის შთაბეჭდილებას ახდენენ მხოლოდ, არამედ საჭიროა რომ არსებითადაც შეეფერებოდნენ გამოსახატავ შინაარსებს*.

როცა ამას კიდევ იმ სუბიექტურ მომენტს დავუმატებთ, რომ ბავშვს მაინცდამაინც არ ეხალისება უცხო ადამიანის თვალში სასაცილო იყოს, ჩვენთვის მთლად ნათელი გახდება, თუ რატომ არის ეს ამოცანა ეგზომ უსიამოვნო ჩვენი ცპ-ბისათვის. ამიტომ საკვირველიც არ არის, რომ ჩვენი ცპ-ბი დიდის ხალისით და სრულიად უკრიტიკოდ ლეზულობენ დახმარებას, თუ კი ვინმე გაუწევს.

ასე მაგალ. ცპ-რი ოთარი (4;0); ეძლევა ჩვეულებრივ საცდელი მასალა, რომელსაც იგი ინსტრუქციისამებრ ოთხ ჯგუფად ალაგებს.

ეძლევა სახელდების ინსტრუქცია. ოთარი დიდ გაჭირვებაშია, ვერც ერთი სიტყვა ვერ დაუსახელებია. შემთხვევით შემოდის ერთი ბიჭი, რომელსაც უკვე გავლილი აქვს ცდები; ოთარის უმწიგნობრობა რომ დაინახავს, ხმამაღლა შენიშნავს: „სულელი! ამას ქვია ლოტო, ამას პეპელია“. შენიშვნამ, როგორც ჩანს, შთაბეჭდილება მოახდინა; ოთარი გაიხედავს იმ კარებისაკენ, ბიჭი რომ გავიდა, სახის გამომეტყველება ეცვლება.

...ც. ხ-ლი: „ნუ უყურებ იმას: იმან რა იცის, ჩვენ როგორ ვთამაშობთ აქ. აბა! რა ქვია ამ ჯგუფს ფიგურებისას?“ ცპ-რი: „ამას ქვია ლოტო“ (მაშასადამე, იმეორებს, რაც ბიჭმა თქვა). ც-ლი: „რატომ ლოტო?“ ცპ-რი: „ხო, ლოტო. ამას კი პეპელია ქვია“...

ძლიერ საინტერესო სანახავია, თუ როგორ ადვილად დაემორჩილა ჩვენი — საერთოდ ძლიერ გონიერი ცპ-რი პატარა ბავშვის შთაგონებას. მაშასადამე, ეჭვი არ არის, რომ მზამზარეული

* H. Werner, Zum Problem der psychologischen Grundlagen der Namengebung. Ps. Fo. V, S. 24 ff.

ენობრივი მასალის ათვისებას და ახალის შემოქმედებას სულ სხვა-დასხვა საფუძველი აქვს. როგორც ვიცით, ახალის შემოქმედებისას აუცილებელია ბგერათა კომპლექსის და მხიშველობის ღრძანათესაობის განცდა. მზამზარეული მასალის ათვისებისას კი ეს საჭირო არ უნდა იყოს. უთუოდ ეს არის ძირითადი მიზეზი იმისა, რომ ადამიანის ენის განვითარებაში წაბადვა ასეთ დიდ

ცხრილი 4					ცხრილი 5				
ასაკი	4	5	6	7	3	4	5	6	7
I	29	17	43	40	50	67	80	80	100
II	43	33	31	50					
III	27	50	26	10					

როლს თამაშობს და რომ კონსერვატიზმი ასე ძლიერია, ამ დაბნეულობასა და გაუბედაობას დაბოლოს მაინც ბოლო ედება და ზოგიერთი ცპარი ხელს ჰკიდებს სახელდების ამოცანას. მათ განსაკუთრებით ის უკეთებს გულს, რომ ნება ეძლევათ ჩვეული სიტყვათა მარაგიც გამოიყენონ სახელდების დროს.

ამას გარდა, უნდა აღინიშნოს, რომ ყველა ჩვენ მიერ გამოკვლეულ ასაკობრივ საფეხურზე შეიძლება შეგახედეს ისეთი ცპებია, რომ იმ წამსვე, ყოველგვარი ყოყმანის გარეშე, — ყოველ შემთხვევაში გარედან, რომ არ ჩანს, — როგორც კი გაიგონებენ ინსტრუქციას, იწყებენ შესაფერისი სახელების ძებნას. მაგრამ ასეთი ბავშვები ცოტაა და ისინი ვერ ჩაითვლებიან თავის ასაკის ტიპიურ წარმომადგენლებად.

ცხრ. 4 გვიჩვენებს, თუ როგორ არის ასაკობრივად განაწილებული ბავშვთა ეს სამი ჯგუფი, ჩვენი ცპები რომ შეიძლება დაიყოს. I ჯგუფს შეადგენენ ის ბავშვები, რომლებიც სრულიად უმწონი არიან სახელდების ამოცანის გადაწყვეტაში; II ჯგუფს ის ბავშვები შეადგენენ, რომლებიც პირველად უარს ამბობენ და გაუბედაობას იჩენენ, მაგრამ ბოლოს და ბოლოს მაინც ხელს კიდებენ ამოცანის გადაწყვეტას. III ჯგუფს კი ისინი შეადგენენ, რომლებიც ყოველგვარი ყოყმანის გარეშე უდგებიან სახელდების ამოცანის გადაწყვეტას; ცხრილი ამბობს, რომ ოთხ და ხუთწლიანებს განსაკუთრებული ადგილი უჭირავთ: საუკეთესო შედეგებს სწორედ ეს ასაკები იძლევიან (ჯგუფი II და III—70% ოთხ წელში და 83% — ხუთ წელში). თუ რიცხვები არ გვატყუებენ,

ასეთი დასკვნა უნდა გამოვიტანოთ აქედან: რაც უფრო პატარა ბავშვი განსაზღვრულ ფარგლებში, მით უფრო ადვილია მისთვის დამოუკიდებლად სახელის დარქმევა. ყოველ შემთხვევაში უნდა იქნას, რომ ექვს წელში არსებითი განსხვავება იქნეს თავს წინა წლებთან შედარებით. ეს მით უფრო სანდო ფაქტია, რომ ამ ასაკში დაჭრუფების ცდებშიც განსაკუთრებული ადგილი დაიკავა.

ახლა გადავიდეთ სახელდების მეორე ვარიაციის რეზულტატებზე. როგორც ვიცით, ჩვენ ცპ-ებს ეკითხებოდა უაზრო ბგერათა კომპლექსების სია, ერთი და იმავე პრინციპით შედგენილი. ინსტრუქცია მოითხოვდა ბავშვებისაგან, ამ ბგერათა კომპლექსებში ამოერჩიათ ისეთი, რაც მათი აზრით ყველაზე უფრო მეტად გამოდგებოდა ჭრუფის სახელად.

არ შეიძლება იმის თქმა, რომ ცპ-ებს ამოცანა ყოველთვის სწორად ესმოდათ. ზოგიერთი ბავშვი, ჩანს, ინსტრუქციის ფორმამ შეიყვანა შეცდომაში: „შენ ჯერ ხომ არ იცი რა ქვია ამ ჭრუფებს. მე მაქვს სია, სადაც ბევრი სხვადასხვანაირი სიტყვა წერია; მათ შორის არის ამ ჭრუფების სახელებიც. შენ უნდა გამოიხატო ისინი“. როგორც ჩანს, ბავშვებს, ჩვეულებრივ, სიტყვა „სახელი“ ესმით, როგორც საკუთარი სახელი და ამიტომ, რადგან ვერც ერთი ნაცნობი სახელი სიაში ვერ იპოვეს, აცხადებდნენ: „აქ არცერთი სახელი არ არის“.

ც. ხ-ის დაქინებული მოთხოვნის გამო ცპ-ი დაბოლოს ირჩევდა რომელიმე ბგერათა კომპლექსს, მაგრამ სულ მალე ირკვეოდა, რომ მას იგი წამსვე ავიწყლებოდა. ძლიერ საფიქრებელია, რომ არჩევანი შემთხვევითი იყო. შემდგომმა ცდებმა საეხებით დაამტკიცეს ეს საილუსტრაციოდ შეიძლება ც. პირის შოთას (6;0) ოქმი მოვიყვანოთ.

ინსტრუქცია ეძლევა ჩვეულებრივი ფორმით. უაზრო ბგერათა კომპლექსების სიის კითხვის დროს იგი ათითებს ხან ერთ ჭრუფზე, ხან მეორეზე და ამბობს: „ამ ჭრუფს ეს ქვია“. ც. ხ-ლი: „რატომ გგონია?“ ცპ-რი: „ვიცი“. ც. ხ-ლი: „რატომ მიათითე სწორედ ამ ჭრუფზე?“ ცპ-რი: „იმიტომ, რომ ყველაზე უფრო ახლოა ჩემთან“.

თვით ბგერათა კომპლექსები ცპ-ბს იმ წამსვე ავიწყლებათ. მაგრამ ცპ-თა დიდი ნაწილი, სრულიად შეგნებულად, ირჩევს ერთ რომელიმე ბგერათა კომპლექსს და ცდილობს კიდევ დაასაბუთოს თავისი არჩევანი. — თუ რა დასაბუთებას იძლევა იგი, ამას ქვემოთ დავუბრუნდებით; მანამდე კი გვინდა მოკლედ დავახასიათოთ სახელდების შემდეგი ვარიაციის შედეგი.



იმ შემთხვევებში, როცა სახელდების ცდა ვერც ბირველ ფაზაში, ვერც მეორე ფაზაში ვერ ხერხდებოდა, ც. ხ-ლმა აძლევდა რამე სახელებს შედგენილ ჯგუფებს. ამოცანა მაშინ უკვე იმაში მდგომარეობდა, რომ ცპ-თ შეეთვისებიათ, დაემახსოვრებიათ ეს სახელები და სწორად გამოეყენებინათ სათანადო შემთხვევებში.

როგორც ცხრ. 5 ჩანს, ბავშვის წარმატებულობა ასაკის პარალელურად იზრდება, ისე, რომ შეიძლიანებში ვერც ერთს ველარ ნახავ, რომ არ შეეძლოს ამოცანის ამ სახით გადაწყვეტა. ყურადღებას იქცევენ ექვსწლიანები, რადგან აქ არავითარი წინსვლა არ ჩანს წინა წლებთან შედარებით: შთაბეჭდილება ისეთია, თითქმის განვითარება ამ ასაკში ძლიერ შეფერხებულია.

2. აზრდების საფუძვლები

სახელდების ყველა ცდაში ჩვენი ცპ-ბი ისე იყვნენ განწყობილი ბგერათა კომპლექსების მიმართ, რომ შესაძლებელი გახდა ესა თუ ის ბგერათა კომბინაცია გარკვეული მნიშვნელობის მატარებელი გამხდარიყო. ეს განწყობა ც. ხ-მა შეამზადა, როცა ცპ-ბს დაავალა თითოეული ჯგუფებისათვის შესაფერისი სახელი მოეჩინათ. ჩვენ უკვე დავინახეთ, რომ ამოცანის გაგება ჩვეულებრივ არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს. მაშასადამე ცპ-ბს უკვე თავიდანვე აქვთ შექმნილი საჭირო განწყობა, და სახელდებული ბგერათა კომპლექსები მათ მართლაც ნამდვილ, გარკვეული შინაარსის მქონე სიტყვებად მიაჩნიათ. ქვემოთ ჩვენ სპეციალურად განვიხილავთ, თუ სახელდობრ რა შინაარსს გულისხმობენ ცპ-ბი ამ ახალ სიტყვებში. აქ კი ბგერათა კომპლექსების სახელდების საფუძვლებზე გვექნება ლაპარაკი.

I. ჩვენს ცპ-ებს შორის ამ მხრით ყურადღებას იქცევენ ისეთები, რომელთა ტიპიურ წარმომადგენლად ცდისპირი მოთა (6:0) უნდა ჩაითვალოს:

რაკი ცპ-რმა ვერც თვითონ და ვერც სიის დახმარებით ვერ მოუნახა საცდელ მასალას სახელები, ც. ხ-ლმა მიაწოდა ორი ბგერათა კომპლექსი: „ედეზა“ და „ზიგუა“, როგორც ჯგუფის სახელები, ოღონდ ცპ-რს თვითონ უნდა ეთქვა, რომელ ჯგუფს უნდა დაერქვას „ედეზა“ და რომელს „ზიგუა“. ცპ-რი (დიდ ფერად ფიგურებზე მითითებით) „ამას ქვია ედეზა“ ც. ხ-ლი: „საიდან იცი?“ ცპ-რი სდუმს. ც. ხ-ლი: „ეგებ იმ ჯგუფს ქვია ედეზა?“ (მატარა ფერად ფიგურებზე) ცპ-რი: „არა იმას არა!“ ც. ხ-ლი: „აბა „ზიგუა“ რო-

მელს ჭკია?" ცპ-რი (დაურწმუნებლად): „ამათ (მატარა ფერად ფიგურებს) ც. ხ-ლი: „საიდან იცი, რომ სწორედ ამათ ჭკია ზიგუა?“ ცპ-რა (წითლდება): „არ... ვიცი! მე ისე ვთქვი“.



ეგვი არ არის, ცპ-ბი დაურწმუნებული არიან, რომ ედგა და ზიგუა უბრალო, უაზრო ბგერათა კომპლექსები კი არ უნდა იყოს, არამედ რაღაც ისეთი, რასაც სრულიად გარკვეული მნიშვნელობა აქვს, მაგრამ სახელდობრ როგორი, ეს რა თქმა უნდა, ჯერ არ იციან; და ამიტომ ც. ხ-ლის შეკითხვაზე მართალია ერთ გარკვეულ ჯგუფს ასახელებენ, მაგრამ არ იციან, რატომ სწორედ ეს ჯგუფი აირჩიეს და არა სხვა. შეიძლება ჩვენ აქ, როგორც თვითონ ცპ-რი ამბობს, მართლაც ბგერათა კომპლექსისა და მისი მნიშვნელობის შემთხვევითს კავშირთან გვექონდეს საქმე. ეს თუ ასეა, მაშინ უნდა დაეუშვათ, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვებში არიან ისეთი ბავშვებიც, რომ ბგერათა კომპლექსისა და მისი მნიშვნელობის ურთიერთ-დაკავშირება შემთხვევის საქმედ მიაჩნიათ. რა თქმა უნდა, ამის შესაძლებლობა არ არის მთლად გამორიცხული, რადგან ცნობილია, თუ რა დიდ როლს თამაშობს ენის შეთვისების პროცესში ეგრეთწოდებული მიზაძევა. ის სიტყვები კი, რომელთაც ბავშვი მიზაძევის გზით სწავლობს, ყოველთვის — ყოველ შემთხვევაში თვით შემთვისებლისათვის — კონვენციონალური შინაარსი აქვთ. ამიტომ არც არის გასაკვირველი, რომ არსებობს ერთი კატეგორია ბავშვებისა, რომლისათვისაც კავშირის სიტყვასა და მის მნიშვნელობას შორის, არსებითი ხასიათი არა აქვს და რომელსაც ამის გამო არ შესწევს მაინც და მაინც შემოქმედების უნარი მეტყველების სფეროში.

II. ჩვენი ცპ-ბის შემდეგი ჯგუფი „გრძნობს“—და უსათუოდ უყეთ—ვიდრე პირველი, რომ ბგერათა კომპლექსსა და ამა თუ იმ შინაარსს შორის რაღაც კავშირი უნდა იყოს, რომელიც სიტყვის სიმბოლური ფუნქციის საყრდენს წარმოადგენს. მაგრამ როცა საქმე ამ კავშირის კონკრეტულ ფორმულირებაზე მიდგება, ამ ჯგუფის ცპ-ბი ვერ ამბობენ მაინც და მაინც მასზე მეტს, რაც პირველმა ჯგუფმა თქვა.

ასე მაგ., ცპ-ი ა დ რ ი კ ო, ხუთწლიანი მკვირცხლი ბავშვი: მას ეძლევა ამოცანა, უაზრო ბგერათა კომპლექსების სიიდან ამოარჩიოს მოცემული ჯგუფების სახელები. ზოგიერთ ბგერათა კომპლექსზე ის ამბობს: „ეს არ არის სახელი“. მაგრამ როდესაც ედგა ს გაიფიქრებს, იგი ათითებს ფერად

სამკუთხ ფიგურათა ჯგუფზე და კითხულობს: „ამას ქვია ეღეზა“ მაგრამ ც. ხ-ლის შეკითხვაზე, საიდან იციო, პასუხს ვერ იძლევა. კომპლექსური სიტყვა „ეღეზა“-ს გაგონებაზე ცპ-რი გამოცოცხლდება, მიათითებს ფერადი წერტილებს სრულის რწმენით ამბობს: „აქ არიან უსმალი“. რაც შეეხება დანარჩენ ბგერათა კომპლექსს, მას არც ერთი მათგანი არ მოსწონს: „არა, ეს არაფერი არ არის“, იტყვის ხოლმე.

აღარ უნდა იყოს საექვო, რომ ჩვენი ცდისპირისათვის კომპლექსებს — ეღეზა და უსმალი — მართლაც ახასიათებს ერთგვარი დინამიური მიმართულება გარკვეული შინაარსისადმი, რაც მათ სიმბოლური ფუნქციის მატარებლად ზღის და მკვეთრად ასხვავებს დანარჩენ ბგერათა კომპლექსებისაგან. კომპლექსის არჩევისას ცპ-რი სწორედ ამ მხარეს ეძებს, თუმცა კი სრულებით ვერ ასაბუთებს თავის მოქმედებას.

III. სულ სხვაა უახლოესი ჯგუფი ცპ-ბისა; მათ უკვე შეუძლიათ არა თუ მხოლოდ იხელმძღვანელონ არსებითი კავშირით ბგერათა კომპლექსსა და მის მნიშვნელობას შორის, არამედ კარგად ახსნას კიდეც, თუ სახელდობრ, როგორია ეს კავშირი.

როცა ცპ-რი ვანო (7;0) გაიგონებს კომპლექსს ეღეზა, იგი იმ წამსვე ეკითხება ც. ხ-ლს: „ეღეზა, ამათ ქვია, არა?“ (ფერად სამკუთხედებზე). ც. ხ-ლი: „რატომ გგონია? ვგებ ეღეზა სწორედ ისინია (უფრო სამკუთხ ფიგურების ჯგუფზე)?“—ცპ-რი: „არა, ეღეზა“ ამათ ჰგავს“ ც. ხ-ლი: „რით ჰგავს, მითხარი!“ ცპ-რი: „არ ვიცი“.

ცხადია, ცპ-რი ვანო თავიდანვე წვდა გარკვეულ ბგერათა კომპლექსის გარკვეულ შინაარსზე მიმართულობას და „გაძნობს“ ნტიციედ, რომ მას ვერც ერთი ვერ შესცვლის. ამიტომ გასაგებია, რომ ის არა თუ მხოლოდ ერთ გარკვეულ ჯგუფს ასახელებს, როგორც შესაძლებელ შინაარსს ამა თუ იმ ბგერათა კომპლექსისას, არამედ ასევე გადაქრით უარს ამბობს ერთი ჯგუფის მეორეთი შეცვლაზე. მაგრამ ამ მხრით ჩვენი ცპ-ბი თითქმის არც კი განსხვავდებიან მეორე ჯგუფისაგან. განსხვავება უფრო იმაშია, რომ ცპ-ბი აქ გარკვევით ეძებენ ბგერათა კომპლექსისა და ჯგუფის ურთიერთ მიმართულობის საფუძველს და მსგავსების მომენტს ასახელებენ. მაგრამ, რომ ჰკითხო — რაშია მსგავსებო, ვერავითარ პასუხს ვერ მიიღებ. შეიძლება იფიქროს ვინმემ, რომ ც. ხ-ლის შეკითხვაზეც, ცპ-რი პასუხობს, რაც ენაზე ძოადგება, როცა ამბობს: „ისინი მსგავსებია“, და ამიტომაც არის, რომ მსგავსების ნამდვილი შინაარსი ვერ დაუნახავსო, მაგრამ სახელდების

ფსიქოლოგიური საფუძვლების ექსპერიმენტულმა გამოკვლევამ დაგვანახა, რომ ამა თუ იმ შინაარსს გარკვეული ბგერათა კომპლექსი იმ მსგავსების საფუძველზე ერქმევა, რომელიც მათ შორის არის. ის რასაც ჩვენ გეშტალტ ნათესაობის ფაქტორი და აგრეთვე სიღრმის ფაქტორი ვუწოდეთ, ამ მსგავსების განცდაზეა დაფუძნებული¹. ამიტომ სრული საბუთი გვაქვს ვიფიქროთ, რომ ჩვენი პაწია ცა-ბი ამ ფაქტორის საფუძველზე აწარმოებენ სახელდებას. ეს აზრი უფრო განმტკიცდება, თუ შემდგომი ცდების შედეგებს გავითვალისწინებთ, სადაც მსგავსება უფრო გარკვეულად იჩენს თავს.

ცა-ს ესმის ბგერათა კომპლექსი ევალი; ის იმ წამსვე ათითებს ფერად წრისებურ ფიგურათა ჯგუფზე: „ამათ ქვია, არა?“ ც. ხ-ლი: „რატომ გგონია?“. ცა-რი: „იმიტომ, რომ ყველა მრგვალია“. ც. ხ-ლი: „...მერე რა მნიშვნელობა აქვს, რომ მრგვალებია? რატომ ფიქრობ, რომ ევალი ქვიათ?“ ცა-რი სდუმს... ახლა ცა-რს ესმის ბგერათა კომპლექსი ხ რ ო უ. იგი პირდაპირ იძახის: „აქ არის ხ რ ო უ“ (უფერო წრისებური ფიგურების ჯგუფზე). ც. ხ-ლი ეკითხება: „რატომ ფიქრობ?“ ცა-ი: „იმიტომ, რომ ყველა მრგვალია და შავი“...

ცა-ის აზრით, მაშასადამე, ზოგიერთი ბგერათა კომპლექსი შეიძლება გამოდგეს გარკვეული ჯგუფის სახელად, თუ მას გარკვეული ნიშნები აქვს: მაგ. „მრგვალი ფორმა და შავი ფერი“.

ასევე იქცევა სხვა ცა-რი, მაგალ., თ ი ნ ი კ ო (6;0) ან თ ა მ რ ი კ ო (5;0). ერთ-ერთ შთავანს ვერ დაუსახელებია ის ნიშნები, რომელთა მიხედვით მოხდა დაკავშირება, და უბრალოდ ამბობს: „რადგან ამ ფიგურებს ეს აქვთ“. მერე კი ფერს ასახელებს, როგორც ბგერათა კომპლექსის არჩევის საფუძველს.

რა თქმა უნდა, ბგერათა კომპლექსსა და გარკვეულ შინაარსს შორის არსებული კავშირის ბუნება ჩვენი ც. პირებისათვის ჯერ გარკვეული არ არის, მაგრამ აქ უკვე ერთგვარი დიფერენციაცია მომხდარა: ცა-რი არ კმაყოფილდება უბრალოდ ამ ორი ურთიერთდაკავშირებული მომენტის მსგავსებაზე მითითებით: იგი კიდევ ერთ ნაბიჯს დგამს წინ, რადგან უკვე თვით შინაარსის ნიშნებზე მიგვითითებს: ეს არის ის ცენტრი სადაც იბადება შინაარსის მიმართულობა გარკვეულ ბგერათა კომპლექსზე, როგორც მისთვის შესაფერისს სახელზე.

¹ შეად. დ. უზნაძე, სახელდების ფსიქოლოგიური საფუძვლები.

IV. ყველა იმ უაზრო ბგერათა კომპლექსს შორის; რაც იმე
ცდებში იხმარებოდა, ყველაზე უფრო დიდ სიხშირეს კომპლექსში
პოპოლი იძლეოდა; თანაც საგულისხმოა, რომ იგი მტკიცე
და იმავე ჯგუფის აღსანიშნავად იხმარებოდა. ძლიერ ტიპურად
მიგვაჩნია ამ მხრით ხუთწლიანი თ ა მ რ ი კ ა ს ქ ე ვ ა :

ცპ-ს ესმის სხვათა შორის ბგერათა კომპლექსი პოპოლი. იგი განა-
რებული წამოიძახებს მტკიცედ: „ამათ ქვიან პეპელა, აი ამათ“. ც. ხ-ლი:
„რატომ გგონია, რომ სწორედ ამათ ქვია?“ ცპ-რი: „იმიტომ, რომ პეპელას
ფერი აქვთ“ ჩვენის აზრით, აქ სახელდების იმავე ფაქტორთან გვაქვს საქმე,
რასაც ჩვენ ერთხელ ასოციაციური ფაქტორი ვუწოდებთ.

ამავე ჯგუფს ვაუთენის გოგო (7;0) ცპ-რი თვითონ კითხულობს უაზ-
რო ბგერათა კომპლექსების სიას: ჯერ თავისთვის და ნელ-ნელა წაიკითხავს,
შემდეგ კი ხმამაღლა და მტკიცედ იმეორებს კომპლექსებს. ცპ-რი: „ზიგუა
ამ ჯგუფს ქვია“ (ორფერი ფიგურების ჯგუფი). მაგრამ იმ წამსვე ასწორებს:
„არა, არა. ამათ ხროუ ქვია, პალენკეკი იმათ“ (სამფერი ფიგურების
ჯგუფი) ცპ-ლი: „რატომ სწორედ იმათ“ ცპ-რი: „იმიტომ, რომ პალიან-
კას (რუსული სიტყვაა: მინდორი) გვანან. შუაში ყვითელი ფერი აქვთ“.
კომპლექსი ნარე ცპ-მა უფრო ფიგურების ჯგუფისათვის აირჩია.
ც. ხ-ლის შეკითხვაზე ასე პასუხობს: „იმიტომ, რომ ყველას ნარევი ფერები
აქვს“.

ჩვენ ვხედავთ, რომ ბგერათა კომპლექსი—ბგერითი მსგავსე-
ბის საფუძველზე—ერთ რომელიმე ცნობილ სიტყვასთან არის
იდენტიფიცირებული. ცხადია, ასეთი ნაცნობი სიტყვა ბევრია.
მაგრამ რომელი მათგანი შემოიჭრება ცნობიერებაში, ეს დამოკი-
დებულია იმაზე, თუ რომელი შინაარსისათვის ვეძებთ სახელს.
თუ გეომეტრიულ ფიგურათა ჯგუფი ცპ-ს ისეთ განწყობას უქმ-
ნის, რომ რომელიმე ნაცნობსა და ამა თუ იმ ბგერათა კომპლექ-
სის მსგავსად მკერ სიტყვას შეეფერება, მაშინ სწორედ ეს
სიტყვა რეპროდუქცირდება და არა სხვა რომელიმე, თუნდაც რომ
სხვა სიტყვა უფრო მეტად ჰგავდეს ამ ბგერათა კომპლექსს. მაშა-
სადამე, ასე კი არ არის: ც. პირს ესმის ჯერ ეს უაზრო კომპლექსი;
იგი აღვიძებს მის ცნობიერებაში ამ კომპლექსის მსგავს მკერ,
რომელიმე ნაცნობი ენის სიტყვას; და მხოლოდ ამის შემდეგ პოუ-
ლობს იმ გეომეტრიული ფიგურების ჯგუფს, რომელიც თითქოს
ყველაზე მეტად შეეფერება რეპროდუქცირებულ სიტყვას.—არა!
უფრო საფიქრებელია, რომ საქმის ვითარება ასეთია: ცპ-ს

აქვს განწყობა სახელი დაარქვას მოცემულ ფიგურებს, მაგრამ უბრალოდ სახელის დაარქმევის განწყობა კი არა აქვს, არამედ განწყობა სწორედ მოცემულ შინაარსს დაარქვას სახელი. მაშასადამე, სახელში როგორმე ეს შინაარსი უნდა იყოს აღბეჭდილი: იგი ობიექტურად დეტერმინირებული უნდა იყოს,—მაგრამ მტკიცედ და ერთი გარკვეული შინაარსის მიმართ კი არა, არამედ ყოველი აზრიანი შინაარსის მიმართ. ბგერათა კომპლექსის პერცეფციისათვის სწორედ ამ განწყობას უნდა ჰქონდეს გადამწყვეტი მნიშვნელობა: ჩვენ ვირჩევთ იმ ბგერათა კომპლექსს, რომელსაც შეუძლია არსებული განწყობა შემოთარგლოს, და განახორციელოს და რომელიც, მაშასადამე, ამ შინაარსისათვის ყველაზე უფრო შესაფერისი სახელი იქნება.

IV. ურთიმართ-გაბეზის ცდები

1. ცდის ორგანიზაცია და ფუნქციონალური დამოუკიდებლობა.

მას შემდეგ, რაც ცპ-რი აირჩევს ბგერათა კომპლექსებს და რამდენიმე განმეორების საშუალებით დაიმახსოვრებს მათ, ბავშვს ეძლევა მთელი რიგი ახალი ამოცანები; მათი გადაჭრა იმაზეა დანიშნული, თუ რამდენად შესძლებს ცპ-რი უაზრო ბგერათა კომპლექსების დაკავშირებას შინაარსთან და რამდენად შეუძლია მას, მაშასადამე, უაზრო მარცვალთა კრებული ნამდვილი ცნების ან რომელიმე მისი ფუნქციონალური ექვივალენტის გამოსახულებად აქციოს. ეს ამოცანები ასეთი იყო: ც. ხ-ლი ავალებს თავის ცპ-ს გამონახოს მთელ საცდელ მასალაში ისეთი ეგზემპლარები, რომ რომელიმე მის მიერ შედგენილ ჯგუფს ეკუთვნოდეს. თან ც. ხ-ლი ხმარობს იმ ახალ სიტყვებს, რაც ცდების წინა სერიაში დაერქვა სახელად: „ომომეცი სამი პოპოლი და ხუთი ედეზა!“ აქ უნდა ითქვას, რომ საცდელი მასალის გროვაში ახალი ეგზემპლარები გავურიეთ: ა) ისეთი ფიგურები, რომ ფორმითა და ფერით სავსებით განსხვავდებოდნენ იმ ფიგურებისაგან, რომელთაგანაც წინა ცდებში ჯგუფები იყო შედგენილი, მაგრამ მათ ისეთი ნიშნებიც ჰქონდათ, რომ მათი მიხედვით შეიძლებოდა ერთ-ერთ ჯგუფში მოთავსებულებყვნენ; ბ) ყოველდღიური სახმარი საგნები, ახალი ფიგურების დაგვარად შერჩეული ისე, რომ ამ საგნებს და-



ფიგურებს შეიძლებოდა შესაფერი ჯგუფის სახელი დარქმეულა, რომ არც ერთ სახელღებულ ჯგუფში არ ყოფილიყვნენ.

ცდების შედეგს უნდა ეთქვა, ასრულებს თუ არა ჩვენი ცპ-ბისათვის ახალი სიტყვები ნამდვილი სიტყვის როლს, როგორ ეს-მის მას ეს სიტყვები, შეუძლია თუ არა გადაიტანოს ისინი ახალ შინაარსზე და როგორ ხდება ეს.

აქ ჩვენს წინაშე ერთი საკითხია, რომელიც პირველ რიგშივე უნდა იყოს გადაწყვეტილი: ხომ არ წარმოადგენს ეს ცდა პირდაპირ განმეორებას იმ ცდებისას, რაც საცდელი მასალის ოთხ ჯგუფად დაყოფისას და შემდეგ სათანადო ჯგუფებში ზოგიერთი ახალი საგნის შეტანისას ხდებოდა? ეს ორი ცდის პირობა რომ შევადაროთ, დავინახავთ, რომ ერთადერთი განსხვავება მათ შორის ის არის, რომ ერთ შემთხვევაში ც. ხ-ლი ასე გამოთქვამს ამოცანას: „მომეცი ისეთი ფიგურები, რომლებიც ამ ჯგუფს ეკუთვნინან“ და სხვ., მეორე შემთხვევაში კი: „მომეცი პოპოლი ან ედეზა“. მაშასადამე, ის, რაც იქ მრავალი სიტყვით იყო აღწერილი, აქ ერთი სიტყვით ითქმის. ამიტომ შეიძლება იფიქროს ვინმემ, რომ აქ ორივე ცდაში ერთი და იგივე ვითარება გვაქვს.

მაგრამ ჩვენმა შედეგებმა დაგვანახეს, რომ ეს აზრი სწორი არ არის. თითქმის ყველა ჩვენს მიერ გამოკვლეულ ასაკობრივ საფეხურზე გვხვდება ისეთი ცპ-ბი, რომ სრულიად სხვადასხვა შედეგს გვაძლევენ ამ ორ ცდაში: არის შემთხვევები, რომ ფიგურათა დაჯგუფების ყველა ამოცანა ადვილად და სწრაფად სწყდება, მაგრამ იგივე ამოცანები თითქმის სრულიად გადაუჭრელი რჩება, როცა ც. ხ-ლი ახალ სიტყვებს ხმარობს. ამის ნათელსაყოფად მომყავს ცპ-ის ი რ ი ნ ე ს (6:0) ოქმი:

მიეცა ინსტრუქცია ფიგურების ოთხ ჯგუფად დაყოფის შესახებ. ც. ხ-ლი თვითონ აძლევს მაგალითს. ცპ-იბი სწრაფად ერყვევა სიტუაციაში და 2—3 ფიგურის შემდეგ ამბობს: „მე უკვე ვიცი, აქ ყველა პატარები უნდა იყოს; იქ კი — დიდები“. დანარჩენ ფიგურებს სწორად ანაწილებს. ამჩნევს უცხო საგნებს: „ეს რა არის?“ კითხულობს იგი. მაგრამ შემდეგ მაინც ადვილად ათავსებს შესაფერ ჯგუფში. თან იღებს მათ ხელში, ადარებს ფიგურებს და ამბობს: „მე ვიცი, სად ეკუთვნიან“. ც. ხ-ლის დამხმარე შეკითხვები: — „ესენი დიდებია?“ ან „სად არის ყველა ამ ფერის ფიგურა?“ — მხოლოდ 2—3 შემთხვევაში ვახდა საჭირო. შენდგომი ამოცანა — დამოუკიდებლად სახელის დარქმევა — ცპ-მა ვერ გადაწყვიტა. ც. ხ-ლი სახელებს არქმევს ჯგუფებს: ხროუ, ედეზა, პეპელა, ჭია, და შემდეგ აძლევს ცპ-ს ამო-

ცანას: საცდელი მასალის გროვიდან, სადაც ახალი ეგზემპლარებიც არის მოთავსებული, კ ი ა, პ ე პ ე ლ ა და სხე. ამოირჩიოს, ცპ-რი ვერ ასრულებს და დაეღებას.



ახლა ც. ხ-ლი არევის ერთმანეთში ფიგურებს და ხაგნებს და მიმართავს ც. პირს: „მომეცი რამდენიმე ისეთი, რომ ამ ჭგუფს ეკუთვნოდეს“ (ასე ყველა ჭგუფის მიმართ). ცდისპირი კარგად სწყვეტს ამოცანას. იგი მხოლოდ ფიგურებს კი არ იღებს, არამედ საგნებსაც, იმ ჭგუფების მიხედვით, რომელთაც ეკუთვნიან.

მაშასადამე, ექვს გარეშეა, რომ ჩვენს ცპ-ბს საკმაოდ მოძწიფებული აქვთ ყველა ის ფუნქცია, რაც მხოლოდ ზოგიერთი ნიშნით მსგავსი ობიექტების დასაჯგუფებლად საჭირო. მაგრამ ასევე უეჭვოა, რომ ჩვენი ცპ-ბი იმავე ამოცანებს ვერ წყვეტენ კარგად, თუ ამ ჭგუფების აღსანიშნავად ახალი სიტყვები ეიხმარეთ. ნათელია, რომ ამგვარი ამოცანის სწორი გადაწყვეტისათვის შემოდასახელებული ფუნქციები არ არის საკმარისი და რომ მათ კიდევ რაღაც ახალი უნდა დაემატოს და სწორედ ისეთი აქტი უნდა დაემატოს, რომელიც ამ ბგერათა კომპლექსს ახალ მნიშვნელობას მისცემს, რის გამოც იგი ნამდვილ სიტყვად იქცევა და იხმარება, როგორც ასეთი.

მაშასადამე, ცხადია, რომ ცდების ამ სერიაში ნამდვილად ისეთი ახალი ფუნქციები მოწმდება, რომელთაც განსაკუთრებულა მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეთ ცნებათა შემუშავებისათვის.

2. რეაქციის ფორმები ურთიერთ-გაგების ცდებში.

გადავივართ რა შედეგების გარჩევაზე, უნდა აღვნიშნოთ უწინარეს ყოვლისა, რომ ეს ამოცანა—საცდელი მასალის გროვაში ახალი სახელების მატარებელი ობიექტების მონახვა — ყველა ასაკისათვის ერთგვარ სიძნელესთანაა დაკავშირებული. მხოლოდ შეიძლიანებს დაუძლევიათ იგი საბოლოოდ; ამ ასაკამდე კი ცპ-ბს შორის ყველგან შეგხვდება ისეთები, რომ არჩეული ბგერათა კომპლექსი ვერ მოუხმარია, როგორც სიტყვა და ამ გზით ამოცანა ვერ გადაუწყვეტია (ცხრ. 6).

ცხრილი 6

ასაკი \ გადაწყვეტა	3	4	5	6	7
—	29	81	90	80	100
—	71	19	10	20	100



ბ. პირველ რიგში ყურადღებას იქცევს საოცარი გულდავი-
 ყობა ცდისპირებისა ახალი სიტყვების მნიშვნელობის შემოქმედ-
 თუმცა ახალი ბგერათა კომპლექსები ბევრჯერ იყო განმეორებული
 ლი და თითქოს კარგად აღიბეჭდა მეხსიერებაში, მაგრამ მაინც
 ირკვევა, რომ ცპ-ბს ისინი იმ წამსვე ავიწყდებათ, როგორც კი
 მიიღებენ დავალებას—საცდელ ფიგურათა გროვაში 2 ან 3 ედ ე-
 ზა მონახეთ. თავისთავად ცხადია, რომ ასეთ შემთხვევაში ლაპარა-
 კიც არ შეიძლება ამოცანის სწორ გადაწყვეტაზე.

ახლა დგება საკითხი, თუ როგორ უნდა აიხსნას ეს მოვლენა.
 ყველაზე ადვილი იქნება დავტყვავთ, რომ აქ ისეთ პირებთან გვაქვს
 საქმე, რომელთაც სწორედ ბგერათა დამახსოვრება უჭირთ. მაგ-
 რამ დაკვირვებამ ჩვენი ცპ-ბის მეხსიერებაზე გვიჩვენა, რომ
 საქმე ამაში არ არის. შესაძლებელია მეორე, ამის სრულიად
 საწინააღმდეგო აზრი: სახელდობრ, არ არის გამორიცხული, რომ
 უაზრო კომპლექსების ახალ სიტყვებად გამოქვეყნების უნარის
 უქონლობა დავიწყების ბრალი კი არ იყოს, არამედ პირიქით —
 დავიწყება იყოს ამ უნარის უქონლობის ბრალი. ეს აზრი ყველაზე
 უფრო სწორი ჩანს: 1. რადგან მის სასარგებლოდ მრავალი დაკ-
 ვირვება ლაპარაკობს: ახალი ბგერათა კომპლექსები განსაკუთრე-
 ბით იმ ცდისპ-ბს ავიწყდებათ, ვისაც სახელდება უჭირთ საერთოდ:
 იმ ცპ-ბს კი, ვინც სახელდების ამოცანას ადვილად ქრიათ, სრუ-
 ლიად არ უძნელდებათ ახალი კომპლექსების დამახსოვრება 2. ზო-
 გიერთ ცპ-ბს შეუძლიათ კომპლექსი ფიგურის მხოლოდ ერთ
 ნიშანს დაუკავშირონ: ასეთ შემთხვევაში ირკვევა, რომ სწორედ
 ეს კომპლექსი ამახსოვრდებათ კარგად, სხვები კი იმ წამსვე ავიწყ-
 დებათ. 3. ჩვენ გვაქვს ერთი მოზრდილი ცპ-ის ჩვენება, რომელიც
 უდავოდ ხდის ჩვენს აზრს.

ცდისპირი (25,6) ირჩევს ოთხ სხვადასხვა ბგერათა კომპლექსს შედგე-
 ნილი ჯგუფების დასარქმევად. «ეს ბ ლ ო შ კ ე ბ ი ა, პატარა ფერადი ფი-
 გურები, ისინი — დ ი დ თ ვ ა ლ ა (დიდი ფერადი ფიგურების ჯგუფი). ც.
 ხ-ლი: «რატომ სწორედ ამათ ეძახი დიდთვალას?» ცპ-რი: «რადგან ისინი გა-
 ლებული თვალების შთაბეჭდილებას ახდენენ»... ც. ხ-ლი: «დანარჩენებს რას
 ეძახი?» ცდისპირი: «ამათ — წინწყალი, იმათ კი «ვერცხლა». ც. ხ-ლი: «რა-
 ტომ?» ცპ-რი: «რადგან ისინი ვერცხლის შთაბეჭდილებას ახდენენ, ესენი კი
 წინწყალივითაა». ც. ხ-ლი: «არ დაივიწყო ეს სიტყვები». ცდისპირი: «რო-
 გორ დ ა მ ა ვ ი წ ყ დ ე ბ ა, რ ა კ ი ი დ ე ნ ტ ი ფ ი კ ა ც ი ა მ ო ვ ა ხ-
 დ ი ნ ე »...

დაბოლოს ცნობილია, რომ ის ბგერათა კომპლექსები, რომელთაც არ აქვთ მტკიცე მნიშვნელობა, გაცილებით უფრო ცუდად ამახსოვრდებათ, ვიდრე გარკვეული მნიშვნელობის მქონე კომპლექსები. ამიტომ არ არის საკვირველი, რომ სწორედ ის ცბ-ები; რომლებიც უაზრო ბგერათა კომპლექსებს ვერ უკავშირებენ საცდელი მასალის გარკვეულ ჯგუფებს, ასე ადვილად იფიქსებენ მათ და შთაბეჭდილებას ქმნიან, თითქოს განსაკუთრებით სუსტი მეხსიერება ჰქონდეთ.

ბ. არის კიდევ ერთი ჯგუფი ცბ-ბისა, რომლებიც თითქოს საკმაოდ კარგად იმახსოვრებენ ბგერათა კომპლექსებს, მაგრამ ამოცანას მაინც ვერ წყვეტენ მაშინაც კი, როცა ც. ხ-ლი შეეშველება.

ც. შ უ რ ა (4:0) რამდენიმე განმეორების შემდეგ იმახსოვრებს ახალ სახელებს. ც. ხ-ლი: „მომეცი ორი პ ა ბ ლ ი“ ცდისპირი ვერ ასრულებს დაველებას, თუმცა მასალა ჯერ კიდევ იმავე ჯგუფებად არის დალაგებული, რომელთაც ეს ესაა სახელები დაერქვათ. ც. ხ-ლის შეკითხვაზე ცბ-ი პირიპით ეკითხება მუდამ: „რომელი?“.

გ. ცბ-თა ერთ ჯგუფს ეს ბგერათა კომპლექსი ესმის, როგორც მთელი ჯგუფის სახელი: ცალკე ეგზემპლარებს „ახალი სიტყვები“ არ ეხება სრულიად.

ცდისპირი ვერ ა (3;7) ბოლოს და ბოლოს იმახსოვრებს ახალ სახელებს. ც. ხ-ლი: „მომეცი ერთი ბაბოჩკა! ცბ-ი სათანადო ჯგუფზე ათითებს. იგივე მეორდება სხვა სახელებზეც. ც. ხ-ლი ანგრევს ჯგუფს, არეებს მთელ საცდელ მასალას, ისე რომ ცდისპირის წინ ჯგუფების მაგივრად ფიგურათა უბრალო გროვაა. ც. ხ-ლი: „მომეცი ისევ სამი ბ ა ბ ო ჩ კ ა“. ცბ-რი შეცდომით იღებს ფიგურებს. ც. ხ-ლი: „არ არის სწორი. ბ ა ბ ო ჩ კ ა განა ასეთია? აბა მითხარი, ეს დიდია თუ პატარა?“ ც. ხ-ლი თანდათან იწყებს სწორი ფიგურების გამოჩვენებას, მაგრამ არა ყოველთვის.

ექვი არ არის, რომ ცბ-ი კოორდინაციას ამყარებს ბგერათა კომპლექსებსა და საცდელი მასალის ჯგუფებს შორის, მაგრამ, როგორც ჩანს, ეს ჯგუფები მისთვის ზოგიერთი ნიშნით მსგავსი ფიგურების კრებული კი არ არის ან ნიშანთა საერთოობის (ზოგადის) გამომსახველი რამ კი არ არის; არა ჯგუფი მისთვის კონკრეტული. ინდივიდუალური მოცემულობაა, რომლისათვისაც ცალკეული წევრების ნიშან-თვისება სრულიად უცხო არის. ასე უნდა იხსენას ის ფაქტი, რომ ბგერათა კომპლექსი მთელი ჯგუფის

სახელად, რომ იხმარება, ჩვენი ც. პირებისათვის სრულად არ ეხება ცალკეულ ფიგურებს: იგი გაგებულია და იხმარება როგორც საკუთარი სახელი ჯგუფისა, როგორც კონკრეტული მდგომარეობის დებელი მთლიანობის. ამიტომ გასაგებია, რომ, როგორც კი დამლი ჯგუფებს, ეს ბგერათა კომპლექსებიც ჰკარგავენ თავის ფუნქციას და ც. ხ-ლის დამხმარე შეკითხვებიც კი ვერ ცვლიან საბოლოოდ მდგომარეობას.

დ. მხოლოდ განვითარების შემდეგ საფეხურზე არჩეული სახელი გამოხატავს არა, თუ მხოლოდ თვით ჯგუფს, არამედ ამ ჯგუფში შემავალ ცალკეულ ეგზემპლარებსაც, როგორც გარკვეული ნიშნების მატარებელთ. ოღონდ აქ უნდა გავარჩიოთ რამდენიმე სტადია განვითარებაში. უპრიმიტივეს ფორმას გვაძლევს ცპ-რი ნ ე ლ ი ს ოქმი (3;10):

ცპ. თითონ არქმევს სახელს ჯგუფებს „ბ ა ბ ო ჩ კ ა, ჩ ე რ ვ ი ა - ჩ ო კ, ე უ ჩ კ ი“. 5 — 6 განმეორების შემდეგ სახელები კარგად აირს დამახსოვრებული ც. ხ-ლი: „მომეცი რამდენიმე ჩ ე რ ვ ი ა ჩ ო კ! ახლა — რამდენიმე ბ ა ბ ო ჩ კ ა!“ და სხვა.

ცპ-რი „რომელი?“ არ იცის, რომელი ფიგურები უნდა მისცეს. 20—25 ამგვარი ამოცანისა და ც. ხ-ლის მიერ გასწორების შემდეგ ეჩვევა ცპ-რი ჯგუფების სწორად გარჩევას სახელების მიხედვით... ახლა ჯგუფები ირღვევა და მასალაც არჩეულია. ც. ხ-ლი: „მომეცი ახლა ორი ბაბოჩკა... ჩერვიაჩოკ. 25 ასეთი ამოცანა მიეცა, მაგრამ ცპ-რი მხოლოდ იმ ამოცანებს წყვეტს სწორად, სადაც საქმე ჩერვიაჩოკს ეხება. დანარჩენ შემთხვევაში იგი მუდამ ცდება.

ჩვენ ეხედავთ, რომ ცპ-ბი თითქოს განვითარების ორ საფეხურს გადიან: თავდაპირველად ისეთი შთაბეჭდილებაა, რომ ბგერათა კომპლექსი მისთვის მხოლოდ ჯგუფს, როგორც ინდივიდუალურ მთლიანობას, ნიშნავს და სრულებით არ შეეხება ამ ჯგუფში შემავალ ცალკეულ ეგზემპლარებს. მაგრამ შემდეგ მდგომარეობა იცვლება და ცპ-რი ბგერათა კომპლექს ჩერვიაჩოკს განსაზღვრული ფიგურების აღსანიშნავად ხმარობს. მაგრამ სხვა კომპლექსების მიმართ ამას ვერ ახერხებს. უნდა ვიფიქროთ, რომ ჩვენი ცპ-რი ისეთი მხრით უდგება ფიგურათა ამა თუ იმ ჯგუფს, რომელიც მას საშუალებას აძლევს არა მხოლოდ მისი ცალკეული წევრები აღიქვას ერთნაირად, არამედ ისინი დაუკავშიროს ერთ გარკვეულ ბგერათა კომპლექსს, ამნაირად აპერცეპირებულს. თუ ეს ასე არ ხდება ბგერათა კომპლექსების მიმართაც, ამის მიზეზი ის

უნდა იყოს, რომ ცპ-ის სრულიად ვერ მოუნახავთ არსებითი შე-
სატყვისობა გარკვეული მხრით აპერცეპირებულ ცალკეულ
ეგზემპლარსა და ბგერათა კომპლექსს შორის.

ახლა ვიკითხოთ, თუ რას გულისხმობს ბგერათა კომპლექსი
ჩ ე რ ვ ი ა ჩ ო კ? ერთი რამ ნათელია: ცდისპირი ჯგუფს აღარ
უდგება როგორც დამოუკიდებელს, ინდივიდუალურ მთლიანობას.
მაგრამ რას გულისხმობს იგი პოზიტიურად, ამაზე ოქმი არაფერს
გვეუბნება. მაგრამ არის კიდევ სხვა ცპ-ბი ამავე ჯგუფს რომ
ეკუთვნიან და ამ პრობლემის გადასაწყვეტად ერთგვარ მასალას
გვაძლევენ. ასე, მაგალ., ექვსწლიანი ნო დ ა რ ი. ც. ხ-ლის მოთ-
ხოვნაზე, რამდენიმე პ ე პ ე ლ ა მომიძებნეო, იგი ეძებს მხოლოდ
წითელ ფიგურებს და აწვდის ც. ხ-ლს. ახლა ც. ხ-ლი უხსნის
მას, რომ პ ე პ ე ლ ა, მართო წითელ ფიგურებს კი არ ქვია, არა-
მედ საერთოდ იმ ობიექტებს, რომლებიც დიდ და ფერად ფიგურ-
რათა ჯგუფს შეადგენენ. მაგრამ ეს საქმეს არ შველის, და ცდის-
პირი მაინც წითელ ფიგურებზე რჩება. ცხადია, პ ე პ ე ლ ა მისთვის
მხოლოდ ის ფიგურებია, რომლებიც თავისი სიწითლის ქვა-
ლიტეტით გამოირჩევიან.

კოტაოდენ განსხვავებული სახით გვაძლევს იმავეს ცდისპი-
რი ნ ა თ ე ლ ა (5:0), რომელიც ც. ხ-ლის შეკითხვაზე, რომელ
ფიგურებს ქვია პეპელა, მუდამ ფერად ფიგურებს ათითებს, მათ
სიდიდეს კი ყურადღებას არ აქცევს.

აქედან ჩვენ ასეთი დასკვნა შეგვიძლია გამოვიყვანოთ: გან-
ვითარების გარკვეულ საფეხურზე ბგერათა კომპლექსი აღარ იხმა-
რება მხოლოდ ჯგუფის, როგორც ინდივიდუალური მთლიანობის,
აღსანიშნავად და გამოხატავს უკვე ცალკე ეგზემპლარის რომელი-
მე შესამჩნევ ნიშანს, რომელიც ამგვარად ჯერ არ არის სათანადოდ
განზოგადებული. რომ ზოგიერთ შემთხვევაში, სახელდების დროს,
ჯგუფის ერთ-ერთი წევრის ერთი რომელიმე საგანგებოდ ხაზგასმუ-
ლი ნიშანი იმ წამსვე იქცევა მთელი ჯგუფის გამოხატველი
სიტყვის მნიშვნელობად, ეს კარგად ჩანს ცპ-ი ი მ ე დ ა ს შემთხ-
ვევაში.

ც. პირი შედარებით ადვილად პოულობს სახელებს შედგენილი ჯგუ-
ფებისათვის: ყვითელი, წითელი, თეთრი — ასე დაარქვა მან სამ ჯგუფს.
მეოთხე უსახელოდ დარჩა. ც. ხ-ლი: „მომეცი ახლა ორი წ ი თ ე ლ ი“. ცპ-რი
აძლევს მართლაც მხოლოდ წითელ ფიგურებს. ც. ხ-ლი: „რომლებს ქვია წი-
თელი?“ ცპ-რი სწორად უჩვენებს სათანადო ჯგუფს. ც. ხ-ლი: „ამათ ყველას
ქვია წ ი თ ე ლ ი?“ ცპ-რი „ხო!“ ც. ხ-ლი: „აბა, მომეცი მამ ოთხი წითელი“.

ც-ი ისევ მხოლოდ წითელ ფიგურებს იღებს. იგივე მეორდება სხვა სიტყვების მიმართაც.



ჩვენ ვხედავთ, რომ ცპ-რი ჯგუფს იმ ნიშნით განსაზღვრავს, რაც მან ფიგურების აღქმისას პირველ რიგში შეამჩნია, და რომ ეს ნიშანი ც. პ-სათვის მთელი ჯგუფის რეპრეზენტანტია, და არა მისი ცალკე წევრებისა. ეს მდგომარეობა გრძელდება მხოლოდ მანამდე, სანამ სახელდებული ჯგუფები არ დაირღვევიან მაგრამ არც ეს შეცვლის პრინციპულად საქმის ვითარებას. სხვა ცპ-თა შორის გვხვდება ისეთი შემთხვევები, რომ ეს ჯგუფების დაშლის შემდეგაც გრძელდება: წითელი ან თეთრი — ამა თუ იმ ჯგუფის ყველა ფიგურაა (მაგალ. ცპ-ი გოგონა:0).

განვითარების იმავე საფეხურზე დგანან ის ცპ-ბიც, რომლებიც დასაწყისში ისევე იქცევიან, როგორც ზემოთ დახასიათებული ცპ-ნი, მაგრამ შემდგომ, ცდის პროცესში, წვდებიან ახალი სიტყვის ისეთ მნიშვნელობას, რაც სრულიად საკმარისია ურთიერთგაგებინებისათვის, მაგრამ სულ მალე ირკვევა, რომ კავშირი სიტყვასა და მის მნიშვნელობას შორის არ არის იმდენად მტკიცე, რომ ცდას ბოლომდე გაჰყვეს ცპ-ბს, და არ არის იმდენად ცნობიერი, რომ, თუ, დასუსტდა, მან იგი ნებისმიერ აღიდგინოს. ასე, მაგალ., ცდისპირი ზურვიკო (3;4) ეჩვევა ამოცანის გადაწყვეტას, მაგრამ ცოტა ხნის შემდეგ ისევ შეცდომებს უშვებს და აღარ შეუძლია, მიუხედავად ც. ხ-ლის დახმარებისა, აღადგინოს წინათ მიღწეული დონე.

გ. სულ სხვა სურათს იძლევიან ის ცპ-ბი, რომლებიც შედარებით სწრაფად ერკვევიან სიტუაციაში და იყენებენ ახალ სიტყვებს შესაფერი გეომეტრიული ფიგურების აღსანიშნავად. ც. ხ-ლი კმაყოფილია მათი მოქმედებით და არავითარი საბაბი არა აქვს იფიქროს, რომ ცპ-ბი სხვას რასმე გულისხმობენ ამ ახალ სიტყვებში, თუ არა იმას, რასაც თვითონ გულისხმობს. მათი საერთო დახასიათებისათვის უნდა ითქვას, რომ ამოცანას ისინი ჩვეულებრივ ადვილად და უშეცდომოდ სწყვეტენ. მაგრამ ყოველთვის არა. არიან ისეთი ცპ-ბიც, რომ ზოგჯერ შეცდომას უშვებენ; და ეს გარემოება გვაძლევს საშუალებას გამოვარკვიოთ, არის თუ არა რაიმე თავისებურება მათ მიერ სიტყვის მნიშვნელობის გაგებაში და შეიძლება თუ არა მათ მიერ ხმარებული სიტყვები ნამდვილ „ცნებებად“ ჩაითვალოს.

საბოლოო პასუხი ამ კითხვაზე ჩვენ მხოლოდ შემდგომი ცდების ანალიზის შედეგად შეგვიძლია მივიღოთ. აქ კი უნდა დაე-

კმაყოფილდეთ ზოგიერთი წინასწარი მითითებით, რაც ჩვენი
ბის ქეცვისა და მოქმედების ანალიზიდან გამომდინარეობს.



ცპ-ი ოთარი (6:9) მას ეძლევა სახელდების ჩვეულებრივი ინსტრუქცია... ც. ხ-ლი თვითონ არქმევს ჭფუფებს: ჭ ი ა, ე დ ე ზ ა, ხ რ ო უ, პ ე პ ე-
ლ ა... ჭფუფები დაირღვა და მასალა აირია. ც. ხ-ლი: „მომეცი ორი ედეზა...“
და სხვ. მიეცა 50 ასეთი ამოცანა. ცპ-მა ყველა სწორად გადაჭრა. ც. ხ-ლი:
„საიდან იცი, რომ ამათაც ჭ ი ა ქეია?“ ცპ-რი (იციანის): „იმიტომ, რომ
ისინიც ვერცხლისაა“. ც. ხ-ლი: „კარგი, მაგრამ ესენი, ხომ ვერცხლისაა —
ესეც ჭ ი ა ა?“ ცპ-რი: „ეს ხროუ, არა?“ ც. ხ-ლი „სწორია, მაგრამ რატომ?“
ცდისპირი: „რადგან დიღია“...

ორი მომენტი იქცევს აქ ჩვენს ყურადღებას:

1. ცპ-ი ყველა ამოცანას, რაც კი მიეცა, სწრაფად, დაუბრ-
კოლებლივ და სრულიად უშეცთომოდ წყვეტს. 2. მაგრამ როცა
ანგარიშს მოსთხოვ: რატომ სწორედ ასეთ ფიგურებს გულისხმობ
ამ ბგერათა კომპლექსშიო, მაშინ იგი ისე ადვილად ვეღარ წყვეტს
ამოცანას. ნაცვლად იმისა, რომ ორივე ნიშანი დაასახელოს, რომ-
ლებითაც ჭ ი ა სხვებისაგან განსხვავდება, იგი მხოლოდ ერთ-ერთი
ნიშნით კმაყოფილდება. ცხადია, რომ ამოცანის გადაწყვეტისას
იგი თავდაპირველად ორივე ნიშნით ხელმძღვანელობს; მაგრამ ისიუ
უეჭვოა, რომ ჩვენს ცპ-ბს არა აქვთ ნათელი და გარკვეული
ცოდნა იმ როლისა, რაც ორივე ნიშანს ეკუთვნის.

არის ისეთი ცპ-რი, რომელთანაც ეს უფრო ნათლად ჩანს.
ასე მაგალ. ცპ-რი გ ი ე ი (6:); მას ც. ხ-ლის დამხმარე შეკითხ-
ვაზეც კი ვერ გამოუთქვამს განსხვავება ორ ახალ სიტყვას შო-
რის. მაგრამ ეს ხელს არ უშლის მას ყოველთვის სწორად, გადა-
წყვიტოს ამავე სიტყვების სწორად გამოყენების ამოცანა. როგორ
უნდა აიხსნას ეს?

ორი სამკუთხი ფიგურა რომ ჰქონდა, ერთი დიდი და ერთი
პატარა, და ჰკითხო ცპ-ბს, ერთნაირებია ისინი თუ არა, მათ არ
გაუძნელდებათ პასუხი. მაგრამ რომ იმავე ცპ-ბს ვთხოვოთ გვითხ-
რას, თუ რაშია განსხვავება, ზოგი მათგანი ვერ მოგვცემს დამაკმა-
ყოფილებელ პასუხს. უნდა დავუშვათ, რომ ცპ-ბი ხ ე დ ა ვ ე ნ
განსხვავებას, მაგრამ ჭერ კიდევ არაფერი იციან მისი არსებო-
ბის შესახებ. ამიტომაც არის, რომ ობიექტების გარჩევა კარგად
შეუძლიათ. რადგან ამისათვის სრულიად საკმარისია განსხვავების
ხ ე დ ვ ა, მაგრამ სრულებით ვერ იტყვიან, რაშია განსხვავება რად-
გან, ეს რომ შესძლონ, ამის ცოდნა უნდა ჰქონდეთ.



ჩვენი აზრით ეს ორი ცნება მკვეთრად უნდა განვასხვავოთ: განსხვავების ალქმის ცნება, განსხვავების ცოდნის გან. მიმართების პრობლემას, რომელიც უკვე დიდ ინტერესებს მეცნიერებას, სრულიად არა აქვს ალტერნატიული ხასიათი: მიმართება არა თუ მხოლოდ ალქმის ან იაზრების, არამედ იგი შეიძლება ალქმული იქნეს და ნააზრევიც. ეს ნიშნავს: როცა ორ სხვადასხვა ობიექტს ალვიქვამ, რომლებიც რამით განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, მე მაქვს მთლიანი თვალსაჩინო ხატი ორივესი, და არ შეიძლება, რომ მე ორივე იდენტური სახით მქონდეს განცდილი, რადგან ეს ორი ხატი განსხვავდება ერთმანეთისაგან. მაგრამ თუ მოვინდომე იმის გაგება, თუ სახელდობრ რაოდენ განსხვავებულად განვიციდი მათ, მე უნდა უკუვავდო ორივე მთლიანი ხატი, როგორც ასეთები, და მათ ხაცვლად სუქცესიურად შევადარო ერთმანეთს ცალ-ცალკე, იზოლირებულად ობიექტივი ვიზუალიზაციის ნიშნები. შედეგად მივიღებთ მსჯელობას, რომელიც მეტყვის, რომ მსგავსება ან განსხვავება ამაშია ან იმაში; და ამრიგად. მე ამ ობიექტების ურთიერთმიმართების მარტო ხატი კი არა მაქვს, არამედ მისი ცნობიერი ცოდნა.

ამიტომ ვფიქრობთ, რომ ჩვენი ცპ-ბი, როგორც მაგალ., ოთარი, ალქვამენ განსხვავებას ცდის ფიგურებს შორის და მას საფუძვლად უდებენ ახლად შექმნილ სიტყვას. აქედან გასაგებიცაა, რომ სრულიად საკმარისია ეს სიტყვები გაიგონონ, რომ მთლიანი ხატები (მაგალ. დიდი ფერადი ფიგურებისა, რომლებიც ხან ერთის მხრით, ხან მეორის მხრით არიან აქცენტირებული) გაცოცხლდნენ და ამისდა მიხედვით სათანადო ფიგურები გვიჩვენონ. მაგრამ როცა ამავე ცპ-ბს მოვთხოვთ ზუსტად გამოთქვან ორი კომპლექსის მნიშვნელობათა განსხვავება, ამას ისინი უმეტეს შემთხვევაში ვეღარ ახერხებენ, რადგან მთლიანი ხატები აქ ველარაფერს ვერ გიშვებენ: ამისათვის უნდა გაანალიზო მთლიანობა, მისი ცალკეული ნიშნები ერთმანეთს შეადარო და ამ გზით იაზრო ამ ორ მნიშვნელობას შორის არსებული განსხვავების მიმართება. ამისთვის კი აუცილებელ პირობას მისი ობიექტივაცია წარმოადგენს.

ეს გარემოება საკმაოდ ნათლად იჩენს თავს თვით ცდების პროცესში, როცა ცდისპირს მთლიანი, ერთი ნიშნის გარშემო ცენტრირებული ხატი აქვს ობიექტისა: რაკი ბგერათა კომპლექსი ამ ხატის სიმბოლოა, იგი საუკეთესო იარაღის როლს ასრულებს ც. ხ-ლისა და ცპ-რის კომუნიკაციისათვის — მაგრამ ეს მანამდე, სანამ საქმე იმ მარტივი დავალებების პრაქტიკულ შესრულებას

ბას ეხება, ც. ხ-ლი რომ აკისრებს ც. პირს ხოლო როგორც კი
რამე სიძნელე იჩენს თავს და ცკ-ი მოტყუვდება ობიექტური
მსგავსების ან განსხვავების აღქმაში, იგი იძულებულია; ცდის ხელს
მძღვანელთან კონტაქტის დასამყარებლად მიმართოს ობიექტი-
ვაციას, რათა ეხლა უკვე მტკიცედ და ურყევად გაარკვიოს
ბგერათა კომპლექსის მნიშვნელობა, შეიძინოს ცოდნა მის
შესახებ.

V. განზოგადების ცდები

1. ცდის დაყენება

საცდელი მასალის გროვაში, ცკ-რის თვალწინ რომ არის
გაშლილი, გარეულია: 1) სხვა ფერების, ფორმებისა და სიდიდე-
ების ფიგურები, ვიდრე ის ფიგურები ჩვეულებად რომ არიან დანა-
წილებული; ამასთანავე მათ აქვთ ყველა ისეთი ნიშანი, რომ შეი-
ძლება ამა თუ იმ ჩვეულებში მოათავსო; 2) ჩვეულებრივი საგნები
(უცხო ნივთები), რომელთაც სხვა ნიშანთა შორის ისეთი ნიშნე-
ბიც აქვთ, რომ ისინიც შეიძლება გარკვეულ ჩვეულებში მოათავსო.
ამოცანა შემდეგში მდგომარეობს: ცკ-მა უნდა გამონახოს საცდე-
ლი მასალის გროვაში რამდენიმე ხროუ, ედეზა და სხვ. საქმე
აქ იმაშია, შეუძლია თუ არა ცკ-ს ახალი სახელები, რომელთაც:
იგი აქამდე, გარკვეული ფიგურების მიმართ ხმარობდა, ფიგურ-
რათა ახალ ეგზემპლარებზე და სრულიად პეტეროგენულ საგნებ-
ზედაც კი გადაიტანოს. მაშასადამე, საქმე ეხება ე. წ. განზოგა-
დების პრობლემას.

გამოიკვია, რომ ცკ-ბი, მიუხედავად იმ გამოცდილებისა,
რომელიც მათ წინა სერიებში აქვთ მიღებული, განზოგადების
ამოცანებში ვერ ბედავენ ერთბაშად ამ სახელების გადატანას საგ-
ნებზედაც: ფანქარზე, ყუთზე და სხვ.

ცდისპირი ოთარი (4;8) ეძლევა საცდელი მასალა, მაგრამ ახლა მხოლოდ
საგნები: ვერცხლის სამშურაინი, საშლელი და სხვ.

ც. ხ-ლი: „აქ უნდა გამონახო სამი პეპელა და ორი ლოტო“. ცკ-
რი დიდხანს ათვალეერებს საგნებს... ამოიხვენეშებს... ც. ხ-ლი „რას ფიქრობ
ოთარ?“ ცკ-რი სდუმს. ც. ხ-ლი: „მაშ მომეცი სამი პეპელა?“ ცდისპირი
წითლდება და თავჩაქინდრული შესცქერის ც. ხ-ლს; აიღებს ხელში ლურჯ
ფანქარს და კიდევ ერთხელ შეხედავს დაბნეულად ც. ხ-ლს.

როგორც ვხედავთ, ჩვენი ცკ-სთვის არ არის ადვილი ის
სიტყვა, რომლითაც იგი აქამდე გეომეტრიულ ფიგურებს აღნიშ-

ნავდა, ერთბაშად სრულიად ჰეტეროგენ ობიექტებზე გადაიტანოს დაბოლოს იგი ახერხებს ამოცანის გადაწყვეტას, მაგრამ უნდა იქნას ც. ხ-ლის მიშველებით. სწორედ ასეთსავე სურათს იძლევა სხვა ცპ-ებიც: ყოველთვის საჭიროა რაიმენაირი დახმარება ც. ხ-ლისა, რომ სახელის განზოგადება მოხერხდეს. მაგრამ თუ კი ერთხელ გადადგა ეს ნაბიჯი, ცპ-მა, ის მეტს აღარ ყოყმანობს, და საგნები ამიერიდან ჩვეულებრივი საცდელი მასალის როლს თამაშობენ.

2. განზოგადების საფუძვლები და ფორმები

ახლა ვიკითხოთ: როგორ ახერხებენ ამას ჩვენი ცპ-ები? განსხვავება საცდელ საგნებსა და ჩვეულებრივ გეომეტრიულ ფიგურებს შორის იმდენად დიდია, რომ არ შეიძლება იმის თქმა, თითქოს მათი მთლიანი ხატების იდენტიფიკაცია ხდებოდეს მაშასადამე, უნდა ვიფიქროთ, რომ ცპ-ები აბსტრაგირებენ რა სათანადო ნიშნებს, ახდენენ მათ იდენტიფიკაციას ახალ საცდელ საგნებში და ახალი სახელებიც გადააქვთ მათზე, როგორც ამ ნიშნების მატარებლებზე.

ამ შემთხვევაში ახალი სიტყვის შინაარსად უნდა ვიგულოთ ცოდნა იმ ფიგურებისა და საგნების ზოგად ნიშნებზე, რომლებიც ედებს, ხოლო და სხვა ჯგუფებს შეადგენენ. მაგრამ ცნობილია, რომ პრიმიტიული ცნობიერებისათვის შეიძლება იმდენად განსხვავებული ობიექტები ჩანდეს იდენტურად, რომ ჩვენ მათში შორეული მსგავსებაც კი ვერ დავინახოთ. ასე მაგალითად ერთ-ერთი ტომის ზანგებს ქოლგისათვის ლამურა უწოდებიათ. როგორ აიხსნება ეს ფაქტი? ხომ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ აქ ნათელი ცოდნა იმ საერთო ნიშნებისა, ამ ობიექტთა ორივე ჯგუფს რომ ახასიათებენ? რა თქმა უნდა, არა. **პ. ვერნერი**, რომლისაგანაც ჩვენ ეს მაგალითი ვისესხეთ, შემდეგს ლაპარაკობს: „ეს მოვლენა მხოლოდ ასე უნდა იქნას გაგებული. ქოლგის მოძრაობა მის გახსნისას, მისი ფერი და სხვ. შეესატყვისება ლამურას მოძრაობას, ფრთებსა და ფერს. საერთო შთაბეჭდილების მიხედვით ისინი ერთ ჯგუფს შეადგენენ. აქ ერთგვარი საგნების შთაბეჭდილებაა. ლამურას და ქოლგას ალვიქვამთ... ისე, რომ ორთავე ერთ კლასს ეკუთვნის“**. მაგრამ თუ ეგზომ განსხვავებული საგნები, როგორცაა ქოლგა და ლამუ-

* H. Werner, op. cit s. 179.

** H. Werner, Einführung in d. Entwicklungspsychologie, 1926,

რა, შეიძლება ერთგვარ საგნებად იყოს მიჩნეული, არ არის გარდა-
რიცხული ისიც, რომ ჩვენმა პაწია ცპ-ებმაც შესძლონ გენეტიკური
რიული ფიგურების სახელები გადაიტანონ საგნებზე, — ვინაიდან
ვერცხლის ფულზე და სხვ., მხოლოდ და მხოლოდ მთლიანი, ერთ-
ნაირად აქცენტირებული ხატების მსგავსების საფუძველზე.

ამგვარად, შეიძლება ვიფიქროთ, რომ სახელების განზოგადე-
ბა ჩვენ ცდებში ან საერთო ნიშნების საფუძველზე ხდება ანდა
დასარკმევი ობიექტების მთლიანი ხატების მსგავსების აღქმასა
დაფუძნებული. პირველ შემთხვევაში ჩვენ ნამდვილი ცნება
გვაქვს, მეორე შემთხვევაში კი ე. წ. ზოგადი წარმოდგენ-
ა. შემდგომმა ანალიზმა უნდა დაგვანახოს, თუ რა და რა როლს
თამაშობს ორივე ეს მოვლენა ჩვენი ცპ-ების მოქმედებაში.

მაშასადამე, ჩვენ ვხედავთ, რომ ცპ-ებს უჭირთ სახელების
გადატანა გეომეტრიული ფიგურებიდან სრულიად სხვაგვარ
ობიექტებზე. მაგრამ საბოლოოდ ისინი მაინც საკმაოდ კარ-
გად ახერხებენ ამას. ჩვეულებრივ ეს ასე ხდება:
ც. ხ-ის მოთხოვნაზე გამოინახოს ყველა ედეზა, ცპ-რი ჯერ
ამოსწურავს ყველა პატარა ფერად ფიგურას, რაც კი არის საც-
დელ მასალაში, ე. ი. იმ ფიგურებს, რომელთაც სახელდების
ცდებში ედეზა ეწოდათ, — და ჩერდება: „ედეზა მეტი აღარა!“
საცდელი მასალის გროვაში კი არის კიდევ ისეთი საგნები —
პატარა და ფერადი ობიექტები — რომ ძლიერ კარგად შეიძლე-
ბოდა ისინიც ედეზად მიჩნეულიყო. მაგრამ ცპ-ბმა თავისით
ეს ვერ გაბედეს, მიუხედავად იმისა, რომ მათთვის არავითარ სიძ-
ნელეს არ წარმოადგენს სრულიად ახალ ფიგურას, სულ სხვა
ფერი, ფორმა და სიდიდეც, რომ ქონდეს, იგივე სახელი უწოდონ,
ოღონდ კი ისინი პატარა და ფერადი იყვნენ.

მაშასადამე, ფიგურათა სახელის გადატანა საგნებზე უფრო
ძნელი ამოცანა ყოფილა, ვიდრე ამავე სახელების გადატანა ახალ
ფიგურებზე. აქამდე ედეზა ნიშნავდა ყოველთვის მხოლოდ
პატარა და ფერად გეომეტრიულ ფიგურებს. როგორ შეუძლია
მას ერთბაშად ისეთ ობიექტებზე გადავიდეს, როგორიც არის ფან-
ქარი, საშლელი ან ფული? რომ ეს მოხდეს, როგორც ჩანს, ახალი
აქტია საჭირო, სახელდობრ, განზოგადების აქტი, რომელ-
საც შეუძლია ბგერათა კომპლექსი ედეზა საერთოდ პატარა ფე-
რად ობიექტთა კატეგორიის სახელად აქციოს. ამ აქტის სტი-
მულაციისათვის ც. ხ-ლი ცდილობს მიახვედროს ცპ-რი, რომ
ედეზაში იგი მარტო ფიგურებს კი არ გულისხმობს, არამედ
მის წინ მდებარე საგნებსაც. მაგრამ თუ ესეთმა სტიმულაციამ არ



იციან აგრეთვე, რა ჰქვია ამ ჯგუფში შემავალ ყველა ფიგურას. მაგრამ მათი სახელის გადატანა ამავე ჯგუფის სხვა ეგზემპლარებზე არ შეუძლიათ. მაშასადამე, ჩანს, რომ ჩვენი ცდისპირები ფიგურების განზოგადებისას სხვა რამით ხელმძღვანელობენ, ვიდრე სახელების განზოგადებისას. წინა ცდებში მათ ობიექტების თავთავის ჯგუფებში დანაწილების დროს ცალ-ცალკე ნიშნების იზოლირებული განხილვის განწყობა შეუქმნუვადათ. სახელდებაში კი ისინი ინარჩუნებენ მათთვის ბუნებრივ განწყობას ობიექტების მთლიან ხატებისადმი. ექსპერიმენტული საგნების მთლიან ხატსაც კი არაფერი აქვს საერთო გეომეტრიულ ფიგურების მთლიან ხატთან. ამიტომაც ცპ-ს უჭირს ორივე ერთიდაიმავე სახელით აღნიშნოს. რომ ეს მოხდეს, საჭიროა საქმე შევაბრუნოთ და ცპ-ებს ცალკეული ნიშნების განწყობა შევეუქმნუვათ.

მაშასადამე, ჩვენ ვხედავთ, რომ ამ შემთხვევაში განზოგადობების საფუძველს წარმოადგენს ც. ხ-ლის მიერ გამოწვეული განწყობა სხვადასხვაგვარი ობიექტების ცალკეულ ნიშნებისადმი. და რომ ის სიტყვები, რომლებიც აქამდის ცენტრირებულ მთლიან გეომეტრიულ ფიგურებს ნიშნავდნენ, ამიერიდან ცალკეული ნიშნების კომპლექსს ნიშნავენ და მაშასადამე ამ ნიშნების მატარებელს, როგორც მთლიანს სრულიად აღარ ექცევა ყურადღება.

II. მაგრამ სახელების გადატანა ახალ მნიშვნელობაზე ყოველთვის ერთსა და იმავე აზროვნების პროცესს კი არ გულისხმობს: არის ისეთი შემთხვევები, რომ საგნების აღნიშვნა გეომეტრიული ფიგურების სახელებით იმავე მთლიან ხატზეა დაფუძნებული, რომლითაც, ფიგურების სახელებისას სარგებლობდნენ. ასეთ შემთხვევებში ფიგურებისა და საგნების ჰეტეროგენულობა არ უშლის ხელს ჩვენს ცპ-ბს ისინიც იმგვარადვე აღიქვან და მაშასადამე იმდენად ერთნაირად მიიჩნიონ, რომ ერთი და იგივე სახელით აღნიშნონ. თანაც ცპ-ბს არ სჭირდებათ სრულიად ც. ხ-ლის დახმარება და თვითონვე წვდებიან იმ აზრს, რომ შესაძლებელია ობიექტებსაც და გეომეტრიულ ფიგურებსაც ერთი და იგივე სახელი ეწოდოს. მაგრამ ასეთი შემთხვევებისათვის დამახასიათებელია სწორედ ის, რომ საოცრად იზრდება შეცთომათა რიცხვი; რასაც, ცხადია ადგილი არ უნდა ჰქონდეს, რომ სახელის გადატანას საფუძვლად ედოს ცნობიერი აზრი ამ ნიშნების ერთნაირობის შესახებ. და აქ საჭირო ხდება ც. ხ-ის ჩარე-



ვა, რომ ცპ-ის ეს აზრი გამოიწვიოს, რასაც შემდეგ უშეცდომოდ გადაჭრა მოსდევს.

საქართველოს
საქართველოს

ცპ-ი ოთარი (4:0). ც. ხ-ლი: „მომეცი ორი ლოტო“. ცპ-ი იღებს ერთ დიდ საშლელს და ერთ პატარა ვერცხლის ფულს. ც. ხ-ლი „ეს ლოტოა?“ ცპ-ი: „აი“. ც. ხ-ლი: „რომლებს ჰქვია ლოტო?“. ცპ-ი: „აი ასეთი ფერი, რომ აქეთ“. ც. ხ-ლი: „მაშ ესეც ლოტოა?“ (პატარა სამკუთხ ფიგურაზე). ცპ-ი: „არა ც. ხ-ლი: „რატომ არა?“ „ისინი დიდებია“. ც. ხ-ლი „მაშ მომეცი ორი ლოტო“. ცპ-ი ახლა კარგად წყვეტს ამოცანას.

III. შემდეგ ჯგუფში შემავალი ცპ-ბი თავიდანვე სწორად აზოგადებენ ახალ სიტყვებს, თუმცა იმავე ნიადაგზე რჩებიან, რომელზედაც გეომეტრიული ფიგურების სახელდების დროს იდგნენ. ამა თუ იმ სიტყვით აღსანიშნავ საგანთა წრის გაფართოების ამოცანა არ ცვლის არსებითად მათს აზრთა მიმდინარეობას. ერთადერთი, რასაც ჩვენ ამ ცპ-ში ვამჩნევთ, არის მეტად თუ ნაკლებად ხანგრძლივი ლატენტური პერიოდი რომელიც საჭიროა ახალი საგნების ისეთივე ფიქსაციისათვის, როგორც გეომეტრიული ფიგურებისათვის.

ცპ-ი ლილი (5:0) ც. ხ-ლის მოთხოვნით, პოელობს ორ ე დ ე ზ ა ს, სამ კ ი ა ს და სხვ. ადვილად და უშეცდომოდ მაგრამ ხელს არ ახლებს საცდელ მასალაში გარეულ საგნებს. ც. ხ-ლი მიუთითებს საგნებზე და ეკითხება: „იქ არც ერთი პეპელა არ არის?“ ცპ-ი ძლიერ დიდ ხანს და დიდის ყურადღებით, ათვალიერებს, შემდეგ იცინის და დარცხვენილი ათითებს ერთ-ერთ საგანზე. დანარჩენი სახელები კარგად გადააქვს.

შეიძლება ისეთი შთაბეჭდილება გავვიჩინდეს, თითქოს ჩვენი ცპ-ბი განზოგადების ამოცანაში მხოლოდ ცალკეული ნიშნებით ხელმძღვანელობდნენ და არა ობიექტთა მთლიანი ხატებით, მაგრამ შემდგომმა დაკვირვებამ სრულიად საწინააღმდეგო რამ გვიჩვენა. ასე, მაგ. როცა ეკითხებიან ცპ-რს რა არის ე დ ე ზ ა — სიტყვა, რომელსაც იგი უშეცდომლად აზოგადებს — იგი შესდევნაირ რეაქციას იძლევა: ან გვიჩვენებს თითოთ კონკრეტულ ფიგურებს, რომელთაც იგი ეძებს და რომლებიც მაგიდის მოძორებულ ადგილას აწყვია. ანდა — თუ საცდელი ობიექტები სრულიად არ ჩანან — ასე განმარტავს სიტყვას: „ე დ ე ზ ა, ლ ა მ ა ზ ე ბ ი რომ არიან“. მაშასადამე, სიტყვა აღძრავს მის ცნობიერებაში მართლაც

კონკრეტულ ხატს, რომელსაც შეიძლება ან პირდაპირ მიათხოვო, ანდა ლამაზის პრედიკატი მისცეს.



IV. სკოლამდელ ასაკის ბავშვებს შორის არიან ისეთებიც, რომ დამოუკიდებლად შეუძლიათ განზოგადონ სიტყვის მნიშვნელობა—არსებითი ნიშნების ცოდნის საფუძველზე და არა მათი კონკრეტული მატარებლის — წარმოდგენის საფუძველზე.

ცპ-თა ამ ჯგუფისათვის სიტყვა იმთავითვე სიმბოლოა ობიექტთა გარკვეული ნიშნების კომპლექსისა. გასაგებია, რომ იგი ადვილად გადაიტანება ყველა შესაძლებელ ობიექტებზე, რაკ ესენი მხოლოდ ამ ნიშნებს შეიცავენ. ცპ-ები არ საჭიროებენ ც. ხლის დახმარებას: სრულიად საკმარისია ამოცანა იქნეს გაგებულო, და ცოტა ხნის შემდეგ, რაც ამოცანის გადაწყვეტის ლატენტურ პერიოდად უნდა ჩაითვალოს, ცპ-ები სწორედ შესაფერ ობიექტებს პოულობენ საცდელი მასალის გროვაში. ამასთან ჩვეულებრივი შეცთომებაც არ მოსდით და თავის არჩევახს არა მხოლოდ მაშინ ასაბუთებენ, როცა ამას პირდაპირ მოვთხოვთ, არამედ ზოგიერთ შემთხვევაში სპონტანურადაც:

ცპ-რი ბიჭიკო (6;1) ირჩევს არა თუ მხოლოდ ფიგურებს, არამედ საგნებსაც. იგი უშეცთომოთ წყვეტს 20 ამგვარ ამოცანას. ც. ხ-ლი: „ესეც ეღეზა?“ ცპ-ი: „კი რადგან ესეც ფერადი და პატარაა“...

ცპ-რი ეთერი (5;0) დაინახავს საგნებს, რომლებიც ც. ხ-მა მისგან ფარულად დააწყო მაგიდაზე; გაკვირვებული წამოიყვარებს: „ეს რაღა?“ ც. ხ-ლი: „არის აქ „სხვა ფერი“ თუ არა?“ ცპ. უყურებს ჯერ ც. ხ-ლს, მერე საგნებს გადახედავს... პაუზა... ცპ-რი: „კი, არის“ ც. ხ-ლი: „აბა სად?“ ცპ-რი: „აქ (სწორად უჩვენებს ერთ-ერთ საგანს). ც. ხ-ლი „რატომ გგონია, რომ ეს სხვა ფერია?“ ცპ-რი: „მიტომ რომ ასეთი ფერი აქვს და დიდია“.

ამ კატეგორიის ცდის პირებში განზოგადებული აქტი საცდელი ობიექტების ფარგლებსაც კი სცილდება. ახი არჩევს ორ ფაქტორს ცნებათა შემუშავებაში: „სათანადო ცნების შინაარსს, რომელსაც განსაზღვრავენ არსებითი თვისებები (საერთო ნაწილობრივი შინაარსები) იმ ობიექტებისა, რომელთა სახელდების დროსაც წარმოიშვა ეს შინაარსი, და — ცნების სფეროს, ე. ი. საგანთა ის წრე რომელთაც იგი მოიცავს, რომელთაც შეიძლება მიუყენო იგი. გამოყენების სფეროს განსაზღვრავს ის მიზნები, ის ფუნქცია, რომელთაც ექვემდებარება ის საგნები, რომელთა საერთო ნაწილობ-

რივი შინაარსები მის არსებით ნიშნებს შეადგენენ. ამიტომ ახალი ცნებების გამოყენების სფერო თვით ექსპერიმენტის საფუძველზე იფარგლება და ისინი მხოლოდ საცდელი საგნების მიმართ მხოლოდ ბიან. მაგრამ თუ ცნებაში შემავალი საგნები ერთმანეთს სხვადასხვა, კავშირით დაუკავშირდნენ, ვთქვათ: „გასაყიდი საქონელი ძალაზი-ში, სადეკორაციო საგნები ვიტრინაში, სახმარი საგნები ჩემს ოთახ-ში და სხვ. მაშინ სათანადო ცნებაში არა თუ მხოლოდ საცდელი საგნები იგულისხმება, არამედ ყოველი საგანი, რომელსაც შესაფერი ნიშნები აქვს“*.

ჩვენ ცდებში სხვათა შორის ეს შედეგიც გამართლდა. მაგრამ არის რამდენიმე ცპ-რი, რომ თავიდანვე შეუძლია ახალი სიტყვის გამოყენების სფერო საცდელი ობიექტების ფარგლებსაც გადააცილოს, მათი მიზანდანიშნულების გაუფართოვებლადაც. ასეთია, მაგ. სხვათა შორის სამწლიანი ც ი ა ლ ა ც (3;4).

ც ი ა ლ ა შედარებით ადვილად ითვისებს ახალ სიტყვებს ც. ხ-ლის მოთხოვნაზე იგი იღებს, როგორც ფიგურებს, ისე ნივთებსაც. ც. ხ-ლი: „გინახავს სადმე სხვაგან პეპელა? ცპ-რი „მაშინ ჩვენთან სახლში... არ ფრინავს...“ ც. ხ-ლი: „აბა როგორია?“ ცპ-რი: „ხისაა. დღია“ (უჩვენებს ხელებით).

ც. ხ-ლი: „სათამაშოა?“ ცპ-რი „კი, სათამაშო... მამამ მიყიდა“.

ცხადია, ახალი სიტყვები ჩვენი ცდ. პირებისათვის მხოლოდ იმ ობიექტებს კი არ ნიშნავენ, ცდებში რომ იყო გამოყენებული. მათ გადაბიჯეს ცდების ვიწრო ფარგლებს და ჩვეული ობიექტების სამყაროში შეიჭრენ, რამდენად ამათაც შესაფერი ნიშნები აქვთ. მაგრამ მეორე მხრით არ უნდა დავივიწყოთ არც ის, რომ ცპ-ბი ყველა შესაძლებელს, სათანადო ნიშნების მქონე ობიექტებს კი არ გულისხმობენ, არამედ მხოლოდ იმათ, რომლებიც შეეფერებიან ცპ-თა ძირითად განწყობილებას — სწორედ თამაშის განწყობას: სხვადასხვა ობიექტებს შორის, რაც კი უნახავთ, ისინი გულისხმობდნენ მხოლოდ სათამაშოებს და სწორედ ისეთ სათამაშოებს, რომელთაც სათანადო ნიშნები აქვთ. რომ ცპ-ბს წმინდა ცდების განწყობა ქონოდათ, ისინი მხოლოდ საცდელ-ობიექტებს იგულისხმებდნენ, როგორც ეს ახის ცდებში იყო. აქედან ჩანს, რომ ც-ნ-ე-ბ-ი-ს-გ-ა-მ-ო-ყ-ე-ნ-ე-ბ-ი-ს-ს-ფ-ე-რ-ო-ს-ა-

* N. A ch, Begriffsbildung, 83. 279.

თვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს სწორედ მოაზროვნე სუბიექტის განწყობას.



3. მნიშვნელობის ცვალებადობის პრობლემისათვის

დაკვირვებული მკითხველი შეამჩნევდა, რომ ჩვენი ცპ-ბი საცდელი ობიექტების აღსანიშნავად ყოველთვის უზრო ბგერათა კომპლექსებს როდი ხმარობენ: ზოგიერთ შემთხვევაში ისინი მიმართავენ ერთ-ერთი ნაცნობი ენის ჩვეულ სიტყვებსაც. დამახასიათებელია, რომ ცპ-ბი ხშირად სწორედ ისეთ სიტყვებს მიმართავენ, რომელთაც მათი ემოციონალური იერის გამო ახასიათებს განსაკუთრებით დიდი მზაობა აქტუალიზაციისადმი. ასე, მაგალითად, იხმარება ისეთი სიტყვები, როგორცაა პეპელა, წითლები და სხვ. — ბუნებრივია ვიკითხოთ: როგორ შეუძლიათ ისეთ კომპლექსებს, რომლებიც ეგოდენ მჭიდროდ არიან შერწყმული მათს ჩვეულებრივ მნიშვნელობასთან, სრულიად ახალი შინაარსების აღსანიშნავად გამოდგნენ? ნუ თუ ძველი მნიშვნელობა არ აფერხებს არსებითად ახალ მნიშვნელობის შემუშავებას?*

ამის შესამოწმებლად ც. ხ-ლი განსაზღვრის ცდებში სპეციალური შეკითხვების საშუალებით არკვევს, თუ ახალი სიტყვების ხმარებისას რამდენად არის მოცემული ც. პირის ცნობიერებაში მათი ძველი მნიშვნელობა. გაირკვა შემდეგი:

I. როცა ზოგიერთი ცპ-რი ახალი შინაარსის აღსანიშნავად რომელიმე ჩვეულ სიტყვას ხმარობს, სრულებით არ ავიწყდება მისი ნამდვილი მნიშვნელობა. მაგრამ ეს გარემოება, როგორც ჩანს, ზოგიერთი ცდისპირისათვის არავითარ როლს არ თამაშობს, ე. ი. ვერ ახდენს რაიმე შესამჩნევ გავლენას ახალი მნიშვნელობის მიცემის პროცესზე—ყოველ შემთხვევაში, ცპ-რთ ძველი სიტყვები ხშირად ისე ადვილად და ადექვატურად ესმით ახალი მნიშვნელობით, შეიძლება ეკვივ კი შეგვეპაროს, რომ სიტყვების ძველი მნიშვნელობა რაიმე სახით იყოს ცნობიერებაში დარჩენილი.

ცპ-რი ელისო (4;0) ადვილად ითვისებს ახალ სახელებს. ამოცანებს კარგად წყვეტს. ც. ხ-ლი: „მომეცი პეპელა და სამი ბურთი. ცპ-რი

* აქ, მაშასადამე, საქმე ენება ე. წ. გენერატული შეფერხების მოქმედებას: თუ წარმოდგენა a, რომელიც თავიდანვე b—წარმოდგენასთან იყო დაკავშირებული, რამდენიმე განმეორების საშუალებით... კიდევ c წარმოდგენას უკავშირდება, a-c ასოციაციის შექმნისას უკვე არსებული a-b ასოციაცია თავს იჩენს როგორც დამრღვევი შემადგენელი ვითარება (ასოციაციური ანუ გენერატული შეფერხება) G. E. Müller, Abriss der Psychologie, 1924. გვ. 22.

წევებს 55 ასეთ ამოცანას. ც. ხ-ლი: „რომელი უფრო მოგწონს: — ჰეპე-
ლა თუ ბურთი?“ ცდისპირი: „პეპელა უფრო ლამაზია“. ც. ხ-ლი: „რა
არის პეპელა?“ ცპ-რი სდუმს. ც. ხ-ლი: „როგორ არ იცი რა არის პეპე-
ლა?“ ცდისპირი: „პეპელა ჩიტია“ ც. ხ-ლი: „აბა ბურთი რა არის?“ ცპ-რი:
„რომ ბურთი ითამაშო“ ც. ხ-ლი: „კიდევ რას ნიშნავს ბურთი?“

ცპ-რი: „ბურთი შეიძლება პატარაც იყოს და დიდიც“. ც. ხ-ლი: „აქ არის
ბურთი?“ ცპ-რი: „არა“. ც. ხ-ლი: „პეპელა რა არის?“ ცპ-მა არ იცის
ც. ხ-ლი: „აბა მომეცი ორი პეპელა და ერთი ბურთი“... ცპ-ი იმწამსვე დაუ-
ფიქრებლად არჩევს სათანადო ობიექტებს და აძლევს. ც. ხ-ლი „მაშ, აქ ყო-
ფლა პეპელა? ცპ-რი არა; ეს სათამაშო პეპელაა“.

მამასადამე, ცპ-ის ცნობიერებაში სიტყვის ორივე მნიშვნე-
ლობა მოცემული: ოღონდ ისინი თითქოს სრულიად არ უშლიან
ხელს ერთმანეთს. ცდისპირი სრულიად ნათლად განასხვავებს მათ
ერთმანეთისაგან და კარგად იცის, რომ ახალ მნიშვნელობას მხო-
ლოდ „თამაშის“ დროს აქვს ძალა, სხვა შემთხვევებში კი, მაგალ-
ც. ხ-თან ლაპარაკშიც კი, მხოლოდ ძველს, ჩვეულ მნიშვნელო-
ბას გულისხმობს. ცხადია, საქმე აქ ცპ-თა განწყობაშია:
განწყობისა და მიხედვით იცვლება სიტყვის სფეროც. ერთ განწყო-
ბაში იგი ერთი მნიშვნელობის მატარებელია. მეორეში — მეორე
მნიშვნელობის. გასაგებია, რომ ეს ორი მნიშვნელობა სრულებით
არ უშლის ხელს ერთმანეთს; ისინი ორ სხვადასხვა განწყობას
ეკუთვნიან და ამიტომ არც ხვდებიან ერთმანეთს.

II. მაგრამ არის ერთი კატეგორია ცპ-თა, რომ არ შეუძლიათ
ჩვეული სიტყვები ახალი განწყობით იხმარონ: ცნობილი ბგერათა
კომპლექსი მათში ჩვეულებრივ განწყობას იწვევს და მათ მხოლოდ
ამ განწყობით შეუძლიათ მათი ხმარება.

ცპ-რი გოგო (6:0) ასეთ სახელებს არქმევს საცდელი მასალის ჯგუ-
ფებს: ყვითლები (დიდი ფერადი ფიგურების ჯგუფი), თეთრები
(დიდი უფერო ფიგურები), შავები და წითლები (პატარა უფერო
და ფერადი ფიგურები), ც. ხ-ი გკითხება თითოეულ ჯგუფზე: „რას ეძახის
ამათ?“ ცპ-რი სწორად ამბობს სახელს. ახლა ჯგუფები ირღვევა და ცპ-ის წი-
ნაშე ფიგურები არეულად ჰყრია ც. ხ-ლი: „მომეცი სამი თეთრები“. ცპ-რი
იღებს თეთრი ფერის ფიგურებს მხოლოდ ც. ხ-ლი: „კიდევ-ხუთი თეთრები“.

ცპ-რი აძლევს მხოლოდ ორ თეთრ ფიგურას: „შეტი აღარ არის თეთრე-
ბი“. ც. ხ-ლი: „შენ ხომ ყველას დაარქვი „თეთრები“ მართა ამ თეთრებს

ხომ არა! განა შენ მხოლოდ თეთრებს დაარქვი „თეთრები“? ცპ-რი: „არა, ყველა ასეთებს“. ც. ხ-ლი: „მამ მომეცი შეიდი თეთრები“ ფეხიდან დაიშალა აძლევს ხუთ თეთრ ფიგურას: „აქ თეთრი მეტი აღარაა“. იგივე ხედავს სხვა სახელების მიმართაც.

მთლად ასეთსავე სურათს იძლევა ცპ-რი იმედს (4;9) ქცევაც ვერც ერთი მათგანი ვერ ახერხებს ახალი შინაარსების კონსტანტური სახელებით აღნიშნავს; სახელების ცდები მათ, მაშასადამე, არ ეხერხებათ. მართალია, ამ ცპ-ბში ჩანს ინტენცია მთელი ჯგუფის და არა ცალკე ეგზემპლარების სახელებისადმი; მაგრამ როცა საქმე შესაფერი სახელების გამონახვაზე მიდგება, ისინი ფიგურათა ფერების სახელებს მიმართავენ — ფერის გავლენით. მაშასადამე, ისეთ სიტყვებს უბრუნდებიან, რომელთაც ბავშვებისათვის განსაკუთრებით მჭიდრო „შერწყმითი ერთიანობა“* უნდა ჰქონდეთ. როგორც ცნობილია, ბავშვებში გაბატონებულია განწყობა ფერის მიმართ. ამიტომ გასაგებია, რომ ისეთი სიტყვების დარქმევისას, როგორცაა „თეთრები“, „წითლები“ და სხვ. სწორედ ეს განწყობა მოქმედებს, და „თეთრები“ ან „წითლები“ ამა თუ იმ ჯგუფში შემავალი ყველა ფიგურის ერთიანობას კი არ ნიშნავენ, არამედ მხოლოდ მართლაც თეთრ ან წითელ ფიგურებს.

ეს იმას როდი ნიშნავს, რა თქმა უნდა, რომ ყველა ცპ-ზე იგივე ითქმის და რომ ისინი ვერც ერთ შემთხვევაში ვერ ახერხებენ ფერის სახელის გამოყენებას სრულიად ახალი მნიშვნელობით. თუ მთელი საქმე აქ იმაშია, რომ ცპ-ბს არ აქვთ უნარი დასძლიონ ბუნებრივი, ან ჩვეული განწყობა ფერის მიმართ, მაშინ, მეორე მხრით, როგორც კი შეიძენენ ამ უნარს და როგორც კი შესძლებენ ახალი მნიშვნელობისათვის საჭირო განწყობის გამოწვევას, ახალი სიტყვები შეიძლება ყოველგვარი მნიშვნელობით იქნას ხმარებული. ამიტომ არ უნდა გაგვიკვირდეს, რომ ჩვენ ცპ-ბს შორისაც გვხვდება ზოგი, რომელსაც ჩვეულებრივი ფერის სახელი სულ სხვა მნიშვნელობით შეუძლია იხმაროს.

ცპ-რი ლ ე ვ ა ნ ი (5;4) ანწილებს მასალას ოთხ ჯგუფად. ჯგუფებს სულ ადვილად არქმევს სახელებს: რუხები, შავები, ლურჯები, ყვითლები. ც. ხ-ლი (არღვევს ჯგუფებს): „მომეცი სამი „ყვითლები“ და სხვ. ცპ-რი სრულიად უშეცდომოდ წყვეტს ამოცანებს (სულ 45).

* ახის გაგებით: „შერწყმითი ერთიანობა“ (Fusionseinheit) არის ნიშნის და იდეური ობიექტის შერწყმა და გაერთიანება.



III. ცპ-თა შემდეგ ჯგუფმა თითქოს აღარც კი იცის რა არის სიტყვის ძველი მნიშვნელობის შესახებ და მხოლოდ მნიშვნელობით ხმარობს მათ. დამახასიათებელი ფაქტორი ცპ-თა ეს ჯგუფი იმდენად მრავალრიცხოვანია, რომ გადაუჭარბებლად შეიძლება ითქვას: სწორედ ეს ჯგუფია სახელდების ფუნქციის ნორმალური განვითარების მაჩვენებელი სკოლამდელ ასაკში. მაშინ როცა წინა ჯგუფებში თავმოყრილია შედარებით იშვიათი გადახრები ნორმიდან.

რომ მივუბრუნდეთ ამ კატეგორიის ცპ-ბს და ვკითხოთ, „რას ნიშნავს ერთ-ერთი მათ მიერ ნახმარი ჩვეული სიტყვა, არც ერთს არ მოუვა აზრად მისი ჩვეული მნიშვნელობის დასაბუთება. ისინი თავიდანვე იმ მნიშვნელობაზე მიგვითითებენ, რაც ცდებში იყო შემოღებული, და არავითარ საბუთს არ იძლევიან ვიფიქროთ, რომ მათ ახსოვთ სიტყვის ძველი მნიშვნელობა.“

ცხადია, ც. ხ-ლი საგანგებო შეკითხვებით ცდილობს გამოარკვიოს, მართლა გაქრა სიტყვის ჩვეული მნიშვნელობა თუ არა, და ირკვევა: 1. არც ერთი ამ კატეგორიის ცპ-რი სიტყვის დასახელებისას არ გულისხმობს მის ჩვეულებრივ მნიშვნელობას და 2. ცპ-თა ერთი ნაწილი საერთოდ ვერ ახერხებს სიტყვის ჩვეულებრივი მნიშვნელობის მოგონებას, მეორე ნაწილი კი ც. ხ-ლის შთამაგონებელი შეკითხვების წყალობით ან სწრაფად და ადვილად ახერხებს ამას, ანდა, პირიქით, მხოლოდ ხანგრძლივი შრომისა და წვალების შემდეგ.

დავახასიათოთ ჯერ ის ცპ-ბი, რომელთაც თითქოს აღარაფერი იციათ სიტყვის ძველი, ჩვეული მნიშვნელობის შესახებ:

ცპ-რი ი ი ს ა (ნა) ფერად სამკუთხ-ფიგურებს პეპელა დაარქვა. ც. ხ-ლის დავალება, ამდენი პეპელა მომიძებნეო, სწორად შეასრულა. ც. ხ-ლი: „რა არის პეპელა?“ ცპ-რი: „პეპელა აქ არ არიან“ ც. ხ-ლი (მოაცილა ფიგურები): „როგორები?“ ცპ-რი: „წითლები“... ც. ხ-ლი: „კიდევ რას ნიშნავს პეპელა?“ ცპ-რი იღებს ყუთს, რომელშიაც საცდელი ფიგურები იყო, ხსნის მას და უჩვენებს სთანადო სამკუთხ ფიგურებს. ც. ხ-ლი: „დღეაშენმა, რომ გკითხოს, პეპელა რას პქეიო, რას ეტყვი? ცდისპირი „მე ვერაფერი... (სდუმს)“. ც. ხ-ლი: „აბა, რას ეტყვი?“ ცპ-რი: „დღეამ არ იცის რას ვაყეთებ სკოლაში“. ც. ხ-ლი „სოფელში ყოფილხარ?“ ცპ-რი (აღტყინებით): „კი, დეიდასთან“. ც. ხ-ლი „იქ პეპელა არ გინახავს?“ ცპ-რი: „კი, ბევრი“ ც. ხ-

ლი: „მაშ რა არის პეპელა“ (უცქერის საცდელი ფიგურების ყუთს)... ც. ხ-ლი: „აბა, რა არის პეპელა?“ ცპ-რი: „წითლები რომ არიან“.



ცპ-რი თავიდანვე სიტყვა „პეპელას“ ახალ მნიშვნელობას გულისხმობს მანამ ვიდრე იგი ცდის სიტუაციაში გრძობს თავს. მაშინ ც. ხ-ლი ცდილობს გამოიწვიოს ცდისპირში ისეთი განწყობა, რომ სიტყვის ჩვეულებრივი მნიშვნელობის რეპროდუქციას შეუწყოს ხელი: იგი მოაგონებს შესაძლებელ საუბარს დემისტან, შემდეგ ახსენებს სოფელში ყოფნას, სადაც ცპ-რს უცქველად უნდა ენახა პეპელა. მაგრამ ეს სრულებით არ შეეღის: ძველი მნიშვნელობა მაინც ვერ აღსდგა. ეპვს გარეშეა, რომ ც. ხ-მა ვერ დაარღვია ცპ-რის მტკიცე განწყობა ცდისადმი და ვერ შეუცვალა იგი ახალი განწყობით, რომელიც ხელს შეუწყობდა სიტყვის ჩვეულებრივი მნიშვნელობის რეპროდუქციას. რომ, ეს მართლაც ასეა, ჩანს იქიდან, რომ ცპ-მა სოფელში ყოფნის მოგონებაზე აღტყინებით წამოიძახა: „იქ ბევრი პეპელა მინახავს“. შემდეგ კი ისევ უმწეოდ და დაბნეულად ათვალეერებს საცდელი ფიგურების ყუთს. უნდა დავუშვათ, რომ სოფლის სურათის მოგონებაზე ცპ-რის ჩვეულებრივი განწყობა ცდისადმი, ისევე, როგორც სიტყვის ახალი მნიშვნელობის ცნობიერებაც უნდა შერყეულიყო; მაგრამ ც. ხ-ლის ახალი შეკითხვების გამო ისევ ძველი განწყობა გამეფდა, სიტყვის ჩვეულებრივ მნიშვნელობას კიდევ დაეკარგა შესაძლებლობა ცნობიერებაში შემოვიდეს.

IV. ცხადია, ყველა ცპ-ბს კი არა აქვთ ასეთი ცალმხრივი განწყობა. უმრავლესობას მათ შორის შეუძლიათ შეიცვალონ განწყობა ც. ხ-ლის გავლენით, ზოგს მეტად, ზოგს ნაკლებად.

1. ცპ-რი ქეთო (7:10) ოთხ ჩვეულებს საცდელ მასალას... ცოტაოდენი ყოყმანის შემდეგ იგი ირჩევს მხოლოდ ორი ჩვეულის სახელს: „მრგვალი“ — დიდი ფერადი ფიგურებისათვის და „სამკუთხი“ — უფრო პატარა ფიგურებისათვის. ც. ხ-ლი: „რატომ დაარქვი ამათ მრგვალი?“ ცპ-რი: „აქ მრგვალებია“ (უჩვენებს ერთ-ერთ მრგვალ ფიგურას დიდი ფერადი ფიგურების ჩვეულებაში). ც. ხ-ლი: „მხოლოდ მაგათ დაარქვი მრგვალი?“ ცპ-რი: „არა, მრგვალი ყველა ასეთებს დავარქვი“ (მთელ ჩვეულებაზე). ც. ხ-ლი (არეებს ერთმანეთში ფიგურებს); „შომეცი სამი მრგვალი და ორი სამკუთხი“



ცპ-რი უშეცთომოდ ჭრის 20 ასეთ ამოცანას. ც. ხ-ლი: „რას ჰქვია მრგვალი?“ ცპ-რი: „აი ამათ“ ც. ხ-ლი აფარებს ხელს ფიგურებს „რას?“ ცპ-რი სოფის. ც. ხ-ლი იმეორებს შეკითხვას. ცპ-რი: „ყველა ჟუაღადა, აქ რომ აწყვია“. ც. ხ-ლი: „რას ჰქვია სამკეთხი?“ ცპ-რი: „შავები, ვერცხლის ფერის. ბატარები“. ც. ხ-ლი: „დღეღამ რომ გკითხოს, რას ნიშნავს მრგვალიო, რას ეტყვი?“ ცპ-რი: „მე ვეტყვი დიდები და ფერადები რომ არიან“-თქო ც. ხ-ლი „ბურთი გინახავს?“ ცპ-რი: „რა თქმა უნდა“. ც. ხ-ლი: „როგორია ბურთი?“ ცპ-რი სდუმს ერთხანს, თითქოს რაღაცას ფიქრობს, და ბოლოს ამბობს მორიდებულად და ჩუმი ხმით „ის მრგვალია“.

ცდისპირი, როგორც ჩანს, მაინცდამაინც შორს არ არის წასული წინა კატეგორიის ცპ-თაგან, მაგრამ იგი მაინც პრინციპულად განსხვავებული ქცევის ტიპს გვაჩვენებს. მართალია, ცპ-რის ცხოვრებაში სიტყვის ახალ მნიშვნელობას იმდენად დიდი ადგილი უჭირავს, რომ სიტყვა ძველი მნიშვნელობის გავლენის კვალზეც კი ვერ იფიქრებ, მაგრამ ც. ხ-ლი მაინც ახერხებს ბოლოს ძველი მნიშვნელობისადმი განწყობის გაღვიძებას. მაშასადამე, ჩვენ აქ საქმე გვაქვს ისეთ ცპ-თან, რომ ც. ხელმძღვანელს შეუძლია (მართალია დიდი ჯაფაა საჭირო) ბოლოს მაინც შეაცვლევინოს განწყობა. ძლიერ დამახასიათებელია, რომ ასეთი ცპ-ბი უფრო ხშირად სწორედ დაბალ ასაკებში გვხვდება.

2. უახლოეს კატეგორიას ცდისპირებისას, რომელიც ყველაზე უფრო მრავალრიცხოვანია მაღალ ასაკებში, ეხასიათებს ძლიერ განვითარებული უნარი განწყობის შეცვლისა. ცდების განმავლობაში ისინი მტკიცედ დგანან სიტყვის ახალ მნიშვნელობაზე, მაგრამ მათ სრულებით არ გაუქირდებათ სიტყვის ჩვეულებრივი მნიშვნელობაც გაიხსენონ, თუ კი ც. ხ-მა ბიძგი მისცა.

ც. პირი გოგო (7:0) შემდეგ სიტყვებს ირჩევს ჯგუფების დასარქმევად: „ნ ა ც ა რ ი, შ ა ვ ი, ყ ვ ი თ ე ლ ი, ლ უ რ ჯ ი...“ ც. ხ-ლი:

„რას ნიშნავს ლურჯი?“ ცპ-რი (პაუზის შემდეგ): „ქალაღი“... „კარტონი“... იგივე თქვა სხვა სახელებზეც. ც. ხ-ლი: „რითი განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან? რომელს ჰქვია ნ ა ც ა რ ი?“ ცპ-რი: „ყ ვ ე ლ ა რ უ ხ ს და შ ა ვ ე (პასუხი სწორია)“. ც. ხ-ლი: „მაშ რას ჰქვია ნაცარი?“ ცპ-რი სდუმს. ც. ხ-ლი: „შენ რომ მასწავლებელმა გკითხოს, რას ჰქვია ნაცარიო, რას ეტყვი?“ ცპ-რი: „მე ვეტყვი, რომ ნ ა ც ა რ ი... მტვერია“, ც. ხ-ლი „რას ნიშნავს შავი?“, ცპ-რი უჩვენებს შავ პალტოზე.



ჩვენ რომ ახლა თვალი გადავავლოთ ცხრ. 7, რომელშიც მხოლოდ დახასიათებულ კატეგორიათა რიცხობრივი განაწილებას ვხე-
 ცემული სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე, იმ წამსვე ნათელი
 გახდება, რომ აქ ერთ კანონზომიერებასთან გვაქვს საქმე, რომელ-
 ლიც ასე უნდა გამოითქვას: განწყობის ნებისმიერი
 შეცვლის უნარი ჩვენი ცდისპირების ასაკის
 ფუნქციას წარმოადგენს.

თუ ყველა ჩვენს მიერ დახასიათებულ კატეგორიებს იმ თვალ-
 საზრისით მივუღებთ, თუ რამდენად ადვილია მათთვის, ხეხსით
 ან ც. ხლის შეკითხვების გავლენით, განწყობის შეცვლა ყველა
 ცხრ-ში ორ ჯგუფად უნდა დავყოთ: უძრავი და მოძრავი
 განწყობის ჯგუფი (ცხრ. 7). პირველ ჯგუფს ეკუთვნიან ის ბავშვ-
 ში, რომელთაც ან მხოლოდ სიტყვის ძველი მნიშვნელობა აქვთ
 ცნობიერებაში (ჯგუფი II) ან მხოლოდ ახალი მნიშვნელობა
 (ჯგუფი III); მეორეს კი ისინი, რომელთაც ძველი მნიშვნელობის
 გარდა, ახალი მნიშვნელობის რეპროდუქციაც შეუძლიათ (ჯგუფ-
 I, IV₁, IV₂).

ასაკი		ცხრილი 7				
		3	4	5	6	7
ცხრ-თა ჯგუფები						
I	—	16	—	10	20	
II	—	17	—	20	—	
III	100	17	20	10	—	
IV ₁	—	—	40	40	60	
IV ₂	—	50	40	20	20	

ეს ორი ჯგუფი, რომ შევადაროთ ერთმანეთს, დავინახავთ,
 რომ პირველი ჯგუფის ბავშვების პროცენტი საგრძნობლად კლებ-
 ბულობს ასაკის მატებასთან ერთად (100, 334, 20, 30, 0), მაშინ
 როცა მეორე კატეგორიის პროცენტი სულ უფრო და უფრო მატ-
 ბულობს (0, 66, 80, 70; 100). გამონაკლისს ექვსწლიანები შეადგენენ.
 მაგრამ ეს გარემოება უფრო ამ კანონზომიერების სასარგებლოდ
 ლაპარაკობს, ვიდრე მის წინააღმდეგ. ავი გამოიჩინოთ, რომ ეს ასა-
 კი სხვა ამოცანების გადაწყვეტაშიც ჩამორჩენას, ანდა, ყოველ
 შემთხვევაში, განვითარების ტემპის საგრძნობ შენელებას იძლევა.

ამავე კანონზომიერების სასარგებლოდ ლაპარაკობს აგრეთვე
 ქვანტიტატური შედარება IV₁ და IV₂ ქვეჯგუფისა, ე. ი. ისეთი



ც-ბისა, როდელთაც ახალი მნიშვნელობის გვერდით ძველი მნიშვნელობაც აქვთ ცნობიერებაში. ამ კანონზომიერებასთან ერთად ძველი მნიშვნელობის აღდგენა უმცროს ბავშვებისათვის უფრო ძნელი უნდა იყოს, უფროსებისათვის კი უფრო ადვილი.

ცხრილი ამბობს, რომ ეს მართლაც ასეთა: IV_2 ჯგუფის ც. პირთა პროცენტი კლებულობს ასაკის მატებასთან ერთად (50%, 40%, 20%, 20%), მაშინ როდესაც IV_1 ჯგუფის ც-თა პროცენტი სულ უფროდაუფრო მალა აღის (0%, 0%, 40%, 40%, 60%).

მაშასადამე, ვხედავთ, რომ შემაფერხებელი გავლენა, ჩვენს რომ მოველოდით, არც ერთს ჩვენს მიერ დახასიათებულ ჯგუფში არ დასტურდება. თუ ც-რი რომელიმე სიტყვას ახალი მნიშვნელობით მოიხმარს, მას უკვე აღარ აქვს ცნობიერებაში მისი ძველი მნიშვნელობა. სპეციალური შეკითხვებია საჭირო, რომ იგი ამოქმედდეს; ზოგიერთის მიმართ ეს ადვილია, ზოგის მიმართ—ძნელი. ზოგის მიმართ კი მოუხერხებელიც. მაგრამ არც ერთს ცდისპირს, რომელსაც ახალი მნიშვნელობისადმი აქვს განწყობა, ძველი მნიშვნელობა არავითარ დაბრკოლებას არ უქმნის. ამიტომ უნდა დავუშვათ, რომ ერთისა და იმავე სიტყვის სხვადასხვა მნიშვნელობას სხვადასხვა განწყობა უღვევს საფუძვლად. მაგრამ რადგან სიტყვის მნიშვნელობები სხვადასხვა განწყობის სფეროს ეკუთვნიან, ისინი ერთმანეთს ვერ ხვდებიან და მაშასადამე ვერ მოახდენენ ერთმანეთზე რაიმე შემადგერხებელ ან ხელის შემწყობ გავლენას*.

VI. დეფინიციის ცდები

ცდების უკანასკნელ სერიაში ჩვენს ც-ს სრულიად ახალი ამოცანის წინაშე ვაყენებდით, სახელდობრ, აქამდის მხოლოდ პრაქტიკულად ხმარებული ახალი სიტყვები უნდა განემარტათ სიტყვიერად. ეს იმდენად უნდა ჩაითვალოს ახალ ამოცანად, რამდენადაც აზროვნების სახეთა შორის ორი განსხვავებული სახე არსებობს: პრაქტიკული აზროვნება და ლოგიკური. ცნობიერი აზროვნება**. ამიტომ თუ პრაქტიკული დავალებების შესრულებისას ც-ბს სწორად ესმოდათ სიტყვები, და სწორადაც იყენებდნენ მათ ეს კიდევ სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ მათ ამ სიტყვების სწორი განმარტებაც უნდა შეეძლოთ. რომ ეს მართლაც ასეთა ჩანს, სხვათა შორის, შემდეგიდანაც:

* აქედან შეიძლება ზოგიერთი საინტერესო დასკვნის გამოტანა. ე. წ. სიტყვის მნიშვნელობის ცვალებადობის პრობლემის შესახებ.

** J. Piaget. Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. p. 281.



ცპ-რი იუ რ ა (7,0) დამოუკიდებლად არქმევს სახელებს: რ ე ზ ი კ ი, თ ო მ ა, შ ო თ ა და ო თ ა რ (ეს მისი მეგობრების სახელებია). ც. ხ-ლი: „შომეცი ორი ოთარი და ერთი რეზიკო... ან ამოარჩიე სამი თომა“. 50 ასეთი ამოცანა ეძლევა. ყველას უშეეთომოდ წყევტს. ც. ხ-ლი: „რას ჰქვია ოთარი?“; ცპ-რი (ფიქრობს): „ბიჭის სახელია“. ც. ხ-ლი: „რა არის, აბა, შოთა?“ ცპ-რი: „ესეც ბიჭის სახელია“.

ც. ხ-ლი: „რას ნიშნავს კიდევ ოთარი?“ ცპ-რი: „არაფერს“. ც. ხ-ლი: „შომეცი სამი ოთარი“. ცპ-რი იღებს სამ სათანადო ობიექტს. ც. ხ-ლი: „მაშ, რა არის ოთარი?“ ც. ხ-ლი: „ბიჭის სახელი“.

ც. ხ-ლი: „კიდევ რას ნიშნავს ოთარი?“ ცპ-რი სდუმს. ც. ხ-ლი: „უნდა მომეც ოთხი ოთარი“. ც. ხ-ლი: „ბიჭის სახელი“.

ჩვენი ცპ-ბი სრულიად თავისუფლად და ადვილად ხმარობენ სიტყვას ოთარს ახალი მნიშვნელობით, მაგრამ როგორც საქმე მის ადექვატურ სიტყვიერ დეფინიციაზე მიდგება, იგი უძლური აღმოჩნდება; მაშასადამე, ეკვივ აღარ შეიძლება, რომ დეფინიციის ცდები მართლაც სხვა ფუნქციებს ამოქმედებენ, ვიდრე წინა სერიებში რომ ვიკვლევდით. მაგრამ ნამდვილ ცნებათა შემუშავებისას საქმე სწორედ ამ ფუნქციებს ეხება. ამიტომ ჩვენი პრობლემისათვის დიდი მნიშვნელობა ექნება სკოლამდელ ასაკში დეფინიციის განვითარების შესწავლას.

ამ მიზნით ჩვენს ცპ-ბს ეძლეოდათ კითხვა, თუ რას ნიშნავს ესა თუ ის მისგან ხმარებული ახალი სიტყვა, აღმოჩნდა რეაქციათა სხვადასხვა ფორმა.

I. კვაპციის ფორმები დეფინიციის ცვლებში

I. პირველად მოდის იმ ცპ-თა ჯგუფი, რომელთაც არც კი უცნაოთ სიტყვის განმარტება.

ცპ-რი ნათელა (3;0) სწორად ხმარობს ახალ სიტყვებს: აწედის ც. ხ-ლს სათანადო ობიექტებს, როცა იგი სახელს იტყვის. ც. ხ-ლი: „რას ჰქვია ეღეზა?“ ცპ-რი აჩვენებს სათანადო ჯგუფს. იგივე მეორდება სხვა სიტყვების მიმართაც. ასეთ შემთხვევებში ც. ხ-ი ხელს დააფარებს ფიგურებს ან სულ ალაგებს, რომ ცდისპირი სრულიად მათ ვერ ხედავდეს. მაგრამ შეკითხვის განმეორებისას იგი ან ვერაფერს პასუხს ვერ ღებულობს, ანდა მოკლესა და გარკვეულს: „არ ვიცი“. ანდა ბოლოს: „ეს ისეთებია, იქ რომ არიან“. მხოლოდ შემდეგ შთამაგონებელ კითხვებზე — როგორია, „ეღეზა“, „დიღია თუ პატარა“... „ხროუ?“ ახერხებს ცპ-რი სათანადო ობიექტების ცალკეული ნიშნების დასახელებას.



მაშასადამე, ნათელია, რომ ახალი სიტყვები ცდისპირთა ერთი ჯგუფისათვის მხოლოდ იმ კონკრეტულ ობიექტებს რომელთა თვალსაჩინოდ წარმოდგენა შეიძლება. იმ ამოცანის სწორი გადაწყვეტისათვის, რომელიც მათ საცდელი ობიექტების მიმართ ეძლევათ, ეს როგორც ჩანს, სრულიად საკმარისია. მაგრამ იმ შემთხვევებში, საცა ცნობიერი, ლოგიკური აზროვნების ჩარევა საჭირო, კონკრეტი თვალსაჩინო აზროვნება აღარ კმარა, და სათანადო ამოცანაც გადაუწყვეტელი რჩება.

II. უფრო წინ არიან წასული ის ცპ-ბი, რომლებიც, მართალია პრიმიტიულის, მაგრამ მაინც დეფინიციის მოცემას ცდილობენ, ისინი კმაყოფილდებიან ამ სიტყვით აღნიშნული ობიექტის რომელიმე ნაწილობრივი შინაარსის დასახელებით.

ასე, მაგ., ცპ-ბი: მ ე დ ი კ ო (4:10) ც. ხ-ლის შეკითხვაზე: „რას ქვია პეპელა?“. პასუხობს — „წითლები, ლურჯები“. ც. ხ-ლი: „კიდევ რას ქვია პეპელა?“

ცპ-ი „ისეთები, წითელი, ლურჯი რომ არიან“.

მაშასადამე, განსამარტებელი სიტყვის გაგონებისას ცდისპირის ცნობიერებაში ჩნდება ფერზე ცენტრირებული წარმოდგენა ობიექტისა, რომელიც, როგორც ჩანს, მისთვის ერთადერთ მნიშვნელობას წარმოადგენს სათანადო სიტყვისას. რომ სიტყვა მართლაც კონკრეტულ წარმოდგენას გამოხატავს და არა რომელიმე ობიექტურ ნიშანს, იქიდან ჩანს, რომ სიტყვის განმარტებისას ისეთი ნიშნებია აღებული, რომლებიც სუბიექტის მდგომარეობას და არა ობიექტის თვისებას გამოხატავენ:

ცპ-ი ო თ ა რ ი (4:0) შეკითხვაზე: კიდევ რას ქვია პეპელაო, ასე პასუხობს: „ბევრი პეპელაა... რომლებიც პატარებია და კარგი, ის ყველა პეპელაა...“ ან ცპ-ი ი რ ა კ ლ ი (5:0): „რომლებიც ნაზი და ლამაზებია“.

ჩვენ ვხედავთ, რომ ცპ-თა ერთი კატეგორიისათვის სიტყვა ნიშნავს რომელიმე ერთს კერძო ნიშანზე (ფერი, სიდიდე და სხვ.) ცენტრირებულ კონკრეტ წარმოდგენას, რომლის მთლიანი ბუნება ნათლად ჩანს მის ე მ ო ც ი ო ნ ა ლ უ რ იერში. საჭიროა აღინიშნოს, რომ ასეთი „ცნებები“ პრაქტიკულად, მარტივი ამოცანების გადასაწყვეტად, ცპ-ბს რომ ეძლევა, სრულებით საკმარისნი არიან საერთოდ.



III. არის კიდევ რამდენიმე ცპ-რი, რომ არც ერთს კერძო ნიშანს არ გულისხმობს სიტყვაში, არამედ სულ სხვა რასმე აქტუალურად აღწერს.

ცპ-რი ა დ ი კ ო (5:0); ც. ხ-ლის კითხვაზე „რა არის ეღუბა?“, პასუხობს: „ეღუბა ქალაღია“. ც. ხ-ლი: „რა ქალაღია?“ ცპ-რი: „ქალაღია სათამაშო“. ც. ხ-ლი: „რა არის უსმაღი?“ ცპ-რი „ესეც ქალაღია სათამაშო“. ც. ხ-ლი: „უსმაღი და ეღუბა ერთნაირებია? ცპ-რი: „არა, ერთნაირები არ არიან“. ც. ხ-ლი: „რითი განსხვავებღიან?“ ცპ-რი ვერაფერს ვერ ამბობს.

დამახასღათებღია, რომ ცპ-რი ყვეღა ახალ სიტყვას კარგად და აღვიღად ხმარობს. ერთი კვირღის შემღდეღაც კი ახერხებს იღი არა თუ მხოლოდ პრაქტიკულად გამოიყენოს ახალი სიტყვები. არამედ უცხო საგნებზეღაც გადაიტანოს, წინა ცღებში რომ არ ყოფიღან. — მაგრამ როცა საქმე დეფინიციებზე მიღება, ცპ-რა ასახეღებს საცღელი ობიექტების დანიშნულებას: „ისინი ქალაღღია სათამაშოთ“. ნიშნებს კი, სიტყვის ახალი მნიშვნეღობა რომ გუღისხმობს, იღი ყურადღების გარეშე ტოვებს, ისევე, როგორც სხვა ყვეღაფერსაც, რითაც კი შეიძღლება იხელმძღვანელო! ამოცანის გადაწყვეტისას. ნაცვღად ამისა იღი ამბობს—იმ ძირითადი შთაბეჭდიღების გამო, რომელსაც მასზე ცღის ობიექტები ახღენენ და რომელიც ჩრდიღავს ყოვეღივეს—რომ ეს სიტყვა „ქალაღღია სათამაშოთ“.

ასეთი შემთხვევებიღან ჩვენი პრობლეღმისათვის მხოლოდ ის დასკვნა შეიძღლება გაკეთდეს, რომ ბავშვის ცნებათა შემუშავებაში დიდი როღი ეკუთვნის სუბიექტურ მომენტს. რაღგან საგნის დანიშნულება, რომღის მიხედვითაც განმარტავს ბავშვი ცნებებს, ცხადღია. სუბიექტურ მომენტად უნდა იქნას ჩათვლიღი: — არა ობიექტის კუთვნიღებად, არამედ თვით სუბიექტის განწყობის დამახასღათებელ მომენტად. ამიტომ დეფინიციის ეს ტიპი ნამღვღიღად არც კი ნიშნავს პროგრესს წინა ტიპთან შეღარებით.

IV. არიან ისეთი ცპ-ბიღც, რომღებიღც ორივე ნიშანს ასახეღებენ. ახალ სიტყვაში რომ იგუღისხმება, მაგრამ ის კი ვერ მოუხერხებღიათ. რომ მათი კავშირი იაზრონ სათანადო სიტყვის მნიშვნეღობის შინაარსად: ისინი ამ ნიშნებს თითო-თითოდ ასახეღებენ და არც კი ცღიღობენ, ეს ნიშნები ერთ მოწესრიგებულ მთღიანობაში გააერთიანონ. ც. ხ-ღის დამხმარე კითხვებიღც კი ვერ სძრავენ აქეთკენ ცპ-რს.

ამ კატეგორიის ცპ-თა უმრავღესობა, როცა პირდაპირ დეფინიციის ამოცანის წინაშე დღას, კმაყოფიღდება სათანადო ობი-



ექტებზე მითითებით, თუ ისინი მის თვალწინ არიან; თუ არა, მაშინ
 ანაკეითარ ანაკეითარ რეაქციას არ იძლევიან. ც. ხ-ლი: „კიდეცა“
 შველის მათ ამნაირად:

ც. ხ-ლი: „როგორია ზ ი გ უ ა?“ ცპ-რი: „პატარა“, ც. ხ-ლი „ე დ ე ზ ა?“
 ცპ-რი: „ის დიდა“. ც. ხ-ლი: „ყველა დიდები — ე დ ე ზ ა ა?“ ცპ-რი:
 „არა“. ც. ხ-ლი: „რომელია ე დ ე ზ ა?“ ც. პ-რი: „რომლებსაც სხვადასხვა
 ფერი აქვთ“. ც. ხ-ლი: „ესენი ე დ ე ზ ა?“ ც. პ-რი: „არა, ესენი შავებია და
 თეთრები“.

ცპ-რი როგორც ჩანს, აზროვნობს ორივე ნიშანს, რომელ-
 თაც სიტყვა ე დ ე ზ ა გულისხმობს — შ ა ე ვ ი და ფ ე რ ა დ ი,—
 თუმცა მხოლოდ ც. ხ-ლის დამხმარე კითხვების წყალობით და
 ისიც მხოლოდ ცალ-ცალკე, თუ ახერხებს მათ დასახელებას.

V. დანარჩენი ცპ-ბი წარმოადგენენ შემდეგ საფეხურს გან-
 ვითარებისას, რამდენადაც იმავე სიტუაციაში ახერხებენ ამ ორი
 ნიშნის დაკავშირებას.

ცპ-ი რ ე ზ ო (7;0). ც. ხ-ლი: „რას ჰქვია პეპელა?“ ცპ-რი: „პეპელა
 კრელია... წითელი, მწვანე“... ც. ხ-ლი: „ეს პეპელა?“ (პატარა წითელ ფი-
 გურაზე). ცპ-რი: „არა, პეპელა დიდა. ეს ე დ ე ზ ა“. ც. ხ-ლი: „რა არის
 ხ რ ო უ?“ ცპ-რი „რუხი და შავი“. ც. ხ-ლი: „რას ჰქვია ჭია?“ ცპ-რი „ჭ ი ა
 რ უ ხ ი და შ ა ე ვ ი ა, მაგრამ ჭ ი ა პ ა ტ ა რ ა ა; ხროუ კი დიდა“.

დეფინიციის ორი უკანასკნელი ფორმა ნათელფენს, თუ რას
 წარმოადგენენ ჩვენი ცპ-თა „ცნებები“. ნათელია, რომ დავალების
 შესრულებისას ისინი თავიდან ობიექტების მთლიანი წარმოდგე-
 ნითი ხატებით სარგებლობენ. ს ი ტ ყ ვ ა მ ა თ თ ვ ი ს ნ ი შ ნ ა ე ს
 ს წ ო რ ე დ ა მ მ თ ლ ი ა ნ წ ა რ მ ო დ გ ე ნ ი თ ხ ა ტ ს. ამა თუ იმ
 ნ ა წ ი ლ ო ბ რ ი ვ ი შ ი ნ ა ა რ ს ი თ ც ე ნ ტ რ ი რ ე ბ უ ლ ს. —
 გასაგებია, რომ ამ პირობებში შეცდომებიც აუცილებელია; და
 შეცდომების გასასწორებლადაც ისევე, როგორც თავისი მოქმე-
 დების დასასაბუთებლადაც, ც. ხ-ლი რომ მოითხოვს, მთლიანი
 წარმოდგენითი ხატი, როგორც სიტყვის მნიშვნელობა, აღარ არის
 საკმარისი. და აქ აღიგზნების ც ო დ ნ ი ს დ ი ს პ ო ზ ი ც ი ა, რო-
 მელიც ამ ორი კატეგორიის ცპ-ბს აქვთ: პირველთათვის (ჯგუფი
 IV) თვალსაჩინოებითი — მთლიანი მაინც გაბატონებულ ელე-
 მენტს წარმოადგენს; მაგრამ ოჯი თანდათან ემორჩილება ცალკეული
 ნიშნების ცოდნის გავლენას, რადგან მისი ცენტრირება იცვლება
 ამ ნიშნებისა და მიხედვით შესამჩნევად. გაზრდილია ცალკეული
 ნიშნების ცოდნის როლი ცპ-თა მეორე კატეგორიაშიც (ჯგუფი V):



ამოცანებზე. მაგალ. განზოგადებისა ან დეფინიციის შემოქმედებაზე, ირკვევა, რომ თითქმის ყოველთვის ც. ხ-ლს დასახვა დამხმარე კითხვებს საჭიროებენ (რეაქციის I და II ფორმა. ცხრ. 10). ამიტომ უნდა მივიღოთ, რომ კონკრეტულ-მთლიანი, მცირედ დიფერენცირებული ხატი, რომელიც სამწლიანებში სიტყვის მნიშვნელობის საფუძველს წარმოადგენს, განზოგადების ამოცანისათვის ნაკლებადაა გამოსადეგი. ც. ხ-ლს შეკითხვები ამ მთლიანი ხატის დიფერენცირებისაკენ არის მიმართული და განზოგადებაც ხერხდება.

იქაც კი, სადაც საქმე ეხება სიტყვის მნიშვნელობის ცნობიერ გააზრებას და სიტყვიერ ახსნას, სამწლიანი ამავე კონკრეტ-თვალსაჩინო, მთლიანის და პირველ ხანებში ნაკლებად დიფერენცირებული ხატის საფეხურზე რჩება. ცხრ. 11 ნათლად ამტკიცებს ამას; იგი ამბობს, რომ დეფინიციასში სამწლიანი ბავშვების 100%-ს მხოლოდ რეაქციის პირველი ფორმის გამოყენება შეუძლიათ. სახელდობრ: როცა ეკითხები მათ მიერ ხმარებული სიტყვის მნიშვნელობაზე, ისინი კმაყოფილდებიან იმით, რომ მხოლოდ ათითებენ ცალკეულ ობიექტებზე და არც ერთხელ არ უცდიათ სიტყვიერად გამოთქვან ამათუიმ სიტყვაში ნაგულისხმევი ნიშნები.

მამასადამე, სამწლიანების საერთო დახასიათებისათვის შეიძლება ითქვას, რომ მათთვის სიტყვის მნიშვნელობას უწინარეს ყოვლისა ობიექტის თვალსაჩინო-მთლიანი, არადიფერენცირებული ხატი წარმოადგენს. მისი

სახელდების ცდები	ასაკი	ცხრილი 8	
		გადაწყვეტა %	
		+	-
	3	44	56
	4	82	18
	5	90	10
	6	62	38
	7	90	10

ურთიერთგაგებინების ცდები	ასაკი	ცხრილი 9				
		3	4	5	6	7
		გადაწყ. ფორმა				
I	20	0	0	0	0	
II	40	17	17	13	10	
III	20	0	0	9	0	
IV	0	38	38	18	10	
V	20	45	30	36	30	
VI	0	0	15	28	50	

მე, ნათელია, რომ მთლიანი წარმოდგენითი ხატების დიფერენციაციის უნარი ოთხწლიანებში საგრძნობლად განვითარებულია.

განზოგადების ცხრილმა (10) უნდა გვიჩვენოს, თუ როგორ ვითარდება თავისთავად დიფერენციაციის პროცესი, აქ ვხედავთ რომ ბავშვები 55% შემთხვევაში (გადაწყვეტის ფორმა I და II) მხოლოდ ც. ხ-ლის დამხმარე შეკითხვების წყალობით ახერხებენ სიტყვების განზოგადებას, მაშასადამე, „ცნების“ მოცულობის გაფართოებას. დანარჩენ (45%) შემთხვევაში (სამწლიანებში მხოლოდ 22%) ისინი ამ დამხმარებას არ საჭიროებენ. წინსვლა, მაშასადამე, გამოიხატება იმაში, რომ იზრდება მთლიანი წარმოდგენითი ხატების დამოუკიდებელი დიფერენციაცია.

რომ პროგრესი მართლაც და აშკარად სწორედ ამ მიმართულებით მიდის, დეფინიციის ცდების შედეგებიდან ჩანს. ჩვენ ვხედავთ, რომ ახალი სიტყვების დეფინიციის ცდებში ე. ი. იქ, სადაც ცნობიერად მათი მნიშვნელობა უნდა იქნას ნაჩვენები, არც ერთი ბავშვი არ კმაყოფილდება მთლიანს, ჯერ კიდევ დაუშლელ ჯგუფზე მითითებით, არამედ სრულიად ცნობიერად ან ერთ-ერთ ცალკეულ ნიშანს ასახელებს ან ორივეს ერთად. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია ის გარემოება, რომ ზოგიერთი ცპ-ი (22%) უკვე იძღენად წინ წასულა, რომ გადაწყვეტის მე-V ფორმას იძლევა: ცნობიერად გამოთქვამს ორივე ნიშანს, სიტყვის მნიშვნელობას რომ უდევს საფუძვლად.

ხუთწლიანები განაგრძობენ განვითარებას იმავე ხაზით. პრინციპულად ახალია აქ შემდეგი: ურთიერთგაგებინების ცდებში ჩვენი ხუთწლიანების 15% გადაწყვეტის VI ფორმას იძლევა, სადაც სიტყვის მნიშვნელობად ცალკეული ნიშნების მეტად, თუ ნაკლებად ცნობიერი ცოდნა უნდა იქნას ნაგულისხმევი. თუ რამდენად მალაღია ცნობიერების საფეხური, იქიდან ჩანს, რომ არის ისეთი ცპ-ბი (9%), რომელთაც შეუძლიათ ახალი სიტყვების დეფინიციისას ორივე ნაგულისხმევი ნიშნის დასახელება.

განვითარება იმდენად დიდია, რომ მთლიანის მეტად თუ ნაკლებად დიფერენცირებული ხატების გვერდით აგრეთვე ცალკეული ნიშნების მეტი თუ ნაკლები ცნობიერება იჩენს თავს.

ექვსწლიანები. აქაც იგივე მდგომარეობა მეორდება რაც პირველად დაჯგუფების ცდებში დავინახეთ. ცხრ. 8 ამბობს, რომ განვითარება აქ საგრძნობლად ფერხდება: ურთიერთგაგებინების ცდებში ეს ასაკი უფრო უკან არის ვიდრე წინა ასაკი.

მაშასადამე, ცნებების ან მათი ექვივალენტების შემუშავების ფუნქცია ექვს წელში საგრძნობ შეფერხებას განიცდის.

როგორ ხდება ეს? ურთიერთგაგებინების ცდების მოწმობს (ცხრ. 9), რომ ექვსწლიანებში სწორედ გადაწყვეტის ის ფორმებია ხშირი, რომლებიც განვითარების მაღალ ფორმებად უნდა იქნან მიჩნეული: V (36%) და VI (28%) რეაქციის ფორმა, მაშინ როცა უფრო პრიმიტიული ფორმები, როგორც მაგ. IV საგრძნობლად შემცირებულია (18%). განსაკუთრებით დამახასიათებელია რომ სწორედ VI ფორმას ემჩნევა დიდი წინსვლა: მაშასადამე, ექვსწლიანები ხუთწლიანებზე უფრო ადვილად ხმარობენ ახალ სიტყვებს როგორც უფრო დიფერენცირებული მთლიანი წარმოდგენითი ხატების მნიშვნელობით (რეაქციის ფ. V—36%, ნაცვლად 30%-სა წინა ასაკში), ისე, განსაკუთრებით, ცალკეული ნიშნების მეტად, თუ ნაკლებად ცნობიერი ცოდნის — მაშასადამე ი დ ე უ რ ი ო ბ ი ე ქ ტ ი ს მნიშვნელობითაც (VI—28%, ნაცვლად წინანდელი 15%).

ამას კარგად ეთანხმება განზოგადების ცდების შედეგები, რადგან აქაც განსაკუთრებული ზრდა სწორედ IV ფორმას ემჩნევა, ე. ი. ნიშნების ცოდნის ხაზით მიდის. ცხადია, რომ ეს მხოლოდ პრიმიტიული ფორმების ანგარიშზე შეიძლება მოხდეს; და ამიტომაც არის, რომ განსაკუთრებით თვალში გეცემათ გადაწყვეტის III ფორმა.

იგივე პროგრესი იჩენს თავს დეფინიციის ამოცანაში. აქ ყურადღების ღირსია: ჯერ ერთი, დეფინიციის IV ფორმის გამოღივება (0-დან 21%). ეს ციფრები ცხადყოფენ, თუ როგორ ცოდნაზეა ლაპარაკი, როცა ექვსწლიანები განზოგადებისა და ურთიერთგაგებინების ცდებში ასეთ ნაბიჯს დგამენ წინ. ის ფაქტი, რომ დეფინიციის IV და V ფორმას (28%) უპირატესობა აქვს მთლად ცნობიერ VI ფორმასთან შედარებით (21%), მოწმობს, რომ ექვსწლიანების ცოდნა ცალკეული ნიშნებისა ჯერ არ მომწიფებულა იმდენად, რომ ცნობიერად გამოვიდეს სიტყვის მნიშვნელობის როლში: სიტყვების დეფინიციისას ცხები უმრავლეს შემთხვევაში ან ცალ-ცალკე ასახელებენ ორივე ნიშანს, ერთმანეთთან დაუკავშირებლად (ფორმა IV), ანდა ორივე ნიშანს ასახელებენ, ოღონდ არც იმდენად ცნობიერად, რომ უშეცდომოდ გადაწყვიტონ სათანადო ამოცანები (ფორმა V), დაბოლოს, აკავშირებენ ამ ორ ნიშანს ცნობიერი ი დ ე უ რ ი ო ბ ი ე ქ ტ ი ს სახით და ახალ სიტყვის მნიშვნელობად მას გულისხმობენ.



მაგრამ თუ ჩვენი ექვსწლიანი ცვ-ბი ყველა საგრძნობლად განვითარებულ ფორმებს იძლევიან, უმცროსი ცვ-ბი, როგორღა მოხდა, რომ სწორედ ამ ასაკში იჩინა თავი ზემოდაღწერილმა შეფერხებამ განვითარებაში?

ზემოდ, ამავე საკითხის გარჩევისას, ჩვენ ვთქვით, რომ ამ ასაკს გარდამავალი ხასიათი აქვს და შევეცადეთ ამით აგვეხსნა ხსენებული მოვლენა. აბა ვნახოთ, ხომ არ გამოდგება იგივე აქაც.

ჩვენ ვიცით, რომ დაბალი ასაკებისათვის მთლიანი წარმოდგენითი ხატებია დამახასიათებელი, მაღალ საფეხურებზე კი სიტყვის მნიშვნელობის როლს კისრულობს მეტად თუ ნაკლებად ცნობიერი აზრი ცალკეული ნიშნების შესახებ როგორაა წარმოდგენილი ექვსწლიანებში ერთიც და მეორეც?

სიტყვის მნიშვნელობის პირველ სახეს წარმოადგენს განზოგადების პირველი სამი ფორმა, მეორე კი მხოლოდ მეოთხე ფორმაშია მოცემული. და ჩვენ ვხედავთ კიდევ, რომ ექვსწლიანთა 48% სიტყვის განზოგადებაში პირველ სამ ფორმას ხმარობს, ე. ი. მხოლოდ მთლიან წარმოდგენითს ხატებს. ძლიერ დამახასიათებელია, რომ მეოთხე ფორმა ექვსწლიანებში თითქმის იმავე მაჩვენებელს იძლევა, სახელდობრ 40%.

იგივე მეორდება დეფინიციის ამოცანებშიც: სიტყვის მნიშვნელობის პირველი სახე წარმოდგენილია აქ რეაქციის პირველ ორ ფორმაში, და მიწუს ნიშნით აღნიშნულ შემთხვევებში, მეორე სახე კი — უკანასკნელ სამ ფორმაში. ცხრილი 11 ამბობს, რომ უკანასკნელ ფორმებს 49% ირჩევს და პირველ ფორმებს მიწუს 2 შემთხვევითურით 51%.

ამგვარად, ჩვენი ექვსწლიანები თითქოს ნახევრად წინა ასაკს ეკუთვნიან, ნახევრად — მომდევნო ასაკს. არც პროგრესული აზროვნების ფორმები განვითარებულან მასში იმდენად, რომ გაბატონდნენ, და არც პრიმიტიულ ფორმებს აქვთ იმდენი ძალა, რომ წინანდელი ბატონობა შეინარჩუნონ. მაშასადამე, ექვსწლიანებს თითქოს ცნობიერების ორი სიბრტყე აქვთ და ისინი, რადგან მზაობის ერთსა და იმავე დონეზე დგანან, ერთმანეთს აფერხებენ.

შვიდწლიან ბავშვებში კი, როგორც ჩანს, საბოლოოდ იმარჯვებს აზროვნების პროგრესული ფორმები. ბგერათა კომპლექსი აქ 90% შემთხვევაში ნამდვილ სიტყვად იქცევა, რომელშიაც ჩვეულებრივ მთლიანი წარმოდგენა კი აღარ ივლისხმება, არამედ

პირველ რიგში ცალკეული ნიშნები. ეს განსაკუთრებით ნათლად ჩანს განჯოგადების ცდებში, რადგან ცნებითი სიტყვების მოცულობის სფერო 84% შემთხვევაში ცალკეული ნიშნების მსგავსების საფუძველზე ფართოვდება.

დეფინიციის ცდების შედეგები ამას გარდა კიდევ იმასაც ამბობენ, რომ სიტყვის მნიშვნელობად აქ ნამდვილად ორივე ნიშნის სინთეზი იგულისხმება, სახელდობრ, 33% შემთხვევაში სრულიად ცნობიერად, რაც ამ ასაკისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელ პროგრესს მოწმობს.

შვიდწლიანი, ამგვარად, განვითარების იმ საფეხურს აღწევს, რომელიც მას საშუალებას აძლევს ადექვატურად გაიგოს და გადაამუშაოს ჩვენი აზროვნების მიღწევები: ხასკოლო სიმწიფე, მაშასადამე, ნამდვილად სრული შვიდი წლიდან იწყება.

1929 წ.

განწყობის შეცვლის ძირითადი კანონი*

1. განწყობა ყოველთვის შეიძლება ხელოვნურად იქნეს შექმნილი. თუ ცდისპირზე მრავალ-გზის ამოქმედებ ერთსა და იმავე გამლიზიანებელს, ბოლოს და ბოლოს მასში სათანადო განწყობა იჩენს თავს. ამ შემთხვევაში საქმე გვექნება სწორედ ისეთ განწყობასთან, რომელსაც მაგ. შუღცემ უმართებულოდ სუმაციის განწყობა უწოდა.

მევაწოდოთ ცდისპირს ტაქსტოსკოპის საშუალებით ორი ურთიერთის გვერდით მდებარე წრე (ან ოთხკუთხედი), რომელთაგანაც ერთის დიამეტრი 25 მილიმ. უდრის და მეორის 26-ს. ცპ-მა უნდა აღნიშნოს, რომელი წრე უფრო დიდია. ასეთი ექსპონიცი 10 — 15-ჯერ მეორდება. „მარჯვნივ უფრო დიდია“ — ამბობს ცპ-ი. იმისათვის რომ შემოწმებულ იქმნეს, შეუძუშავდა თუ არა მას შესაფერი განწყობა მეთერთმეტეჯერ ან მეთექვსმეტეჯერ ორს თანასწორ წრეს (ორივე 25 მილიმ.) ვაწვდით. ცპ-ი კვლავ გარკვევით აღნიშნავს: „მარჯვნივ უფრო დიდია“-ო. როგორც პირველი ცხრილიდან ჩანს, გამლიზიანებლის ასეთი მოდიფიკაცია 68% შემთხვევაში იჩენს თავს. ეს საკმაოდ დიდი პროცენტია, და სრული უფლება გვაქვს უყოყმანოდ დავასკვნათ, რომ ცპ-ს უეჭველი განწყობა უჩნდება, რომელიც გამლიზიანებელს თავისდა შესაფერისად ცვლის*.

ცხრილი 1**

გამლიზ.	—	=	+
25—26	68%	4%	28%
24—26	33,7%	16,3%	50%
22—26	25,1%	16,6%	58,3%

* იხ. გ. ხმალაძე, „მოცულობის ილუზია“.

** —ასიმულაციური ილუზია, + კონტრასტული ილუზია, = ტოლად აღქმა.



ამგვარად, ჩვენთვის უეჭველია, რომ როდესაც ცპ-ს ორ დღე გურას აწვდი განმეორებით ტაქსტასკოპის საშუალებით, რომელსაც თაგანაც მაგალ. მარჯვენა უფრო დიდი მოცულობისაა, ვიდრე მარცხენა, მას სრულიად გარკვეული განწყობა უჩნდება, რომელიც ყოველს ახალს გამლიზიანებელს მარჯვნივ თავისდაშესაფერისად ცვლის, ე. ი. აღიდებს.

2. საინტერესოა, რა ხდება, როდესაც განწყობა ირღვევა და მოქმედი გამლიზიანებლის აღქმა მის ნიადაგზე ველარ ხერხდება? არსებობს თუ არა რაიმე კანონზომიერება, რომელიც ასეთ შემთხვევაში იჩენს თავს და ჩვენი აღქმის პროცესს განსაზღვრავს?

ამ საკითხის შესასწავლად ისევ ექსპერიმენტულ გზას უნდა მივმართოთ. არ არის ძნელი ისეთი პირობების შექმნა, რომ აოსებული განწყობა დაირღვეს და მოქმედი გამლიზიანებლის აღქმა მაინც მოხდეს. ამისათვის, სრულიად საკმარისია, თუ ცდისპირზე ისეთ გამლიზიანებელს ამოქმედებს, რომელიც იმდენად დაშორებულია მის განწყობას, რომ ამ უკანასკნელმა მისი ასიმილაცია ვერ მოახერხოს, და პირიქით, თვით სუბიექტი შეიქმნეს იძულებული, გამლიზიანებლის ობიექტურ თავისებურებათა მიხედვით, თავისი მდგომარეობა შეცვალოს.

მაშ. იმისთვის, რომ განწყობა დავარღვიოთ, მასზე თვალსაჩინოდ განსხვავებული გამლიზიანებელი უნდა გამოქმედოთ.

ჩვენ ვიცით, რომ 10-15 ექსპოზიცია საკმარისია, რათა ცდისპირს გამლიზიანებელთა მოცულობის მიმართებისადმი („მარჯვნივ დიდი“) გარკვეული განწყობა შეუქმნავდეს. იმისათვის, რომ ეს განწყობა დაირღვეს, ცხადია, კრიტიკულ ცდაში ისეთი გამლიზიანებლები უნდა მივაწოდოთ, რომ მათი მოცულობა საგრძნობლად განსხვავებული იყოს თითოეული ძირითადი გამლიზიანებლის მოცულობისაგან. რათა განწყობამ ვერც ერთის მიმართულებით მათი ასიმილაცია ვერ მოახერხოს. ამ მოსაზრებათა მიხედვით ჩვენს ცდისპირებს ჯერ 2 მილიმ. განსხვავებულ წრეებზე შევუქმნავით განწყობა და მერე კიდევ უფრო მეტად განსხვავებულებებზე (ერთი წრის დიამეტრი იყო 22 მილიმ. მეორის — 26 მილ.). ამან შესაძლებლობა მოგვცა. კრიტიკულ ცდებში ისეთი გამლიზიანებლები მიგვეწოდებია, რომელნიც ორივე ძირითად გამლიზიანებლისაგან თანაბრად და მეტად თუ ნაკლებად საგრძნობლად იყვნენ დაშორებულნი.

ცხრილი 1 თვალსაჩინოდ გვითვალისწინებს, რომ კრიტიკულ ცდაში მოქმედი გამლიზიანებლის ასიმილაცია მით უფრო ადვი-



ლია არსებული განწყობისათვის, რაც უფრო ახლოს დგას იგი ამ უკანასკნელთან, და მით უფრო ძნელია, რაც უფრო დასერიანდება ლია მასზე. როდესაც დაშორებულობა საკმაოდ დიდია (ჩვენ ცდებში 4 მილიმ.), განწყობა გამლიზიანებლის მოდიფიკაციას ვეღარ ახერხებს და, მაშასადამე, იგი, როგორც ასეთი, ირღვევა. ეს იქიდან ჩანს, რომ კრიტიკულ ცდაში მოქმედი გამლიზიანებლის განწყობის შესაფერისად აღქმის შემთხვევების რიცხვი 68%-დან ერთბაშად 25%-მდე ეცემა. მაშ ცხადია ჩვენს წინაშე ხელოვნურად შექმნილი განწყობის დარღვევის უეჭველი ფაქტი დგას. ვნახოთ, რა გავლენას ახდენს ეს გარემოება სუბიექტის აღმქმელობაზე.

3. თუ ვიგულისხმებთ, რომ სუბიექტის განწყობა მოქმედი გამლიზიანებლის შეუფერებლობის გამო მართლა ირღვევა, მაშინ ცხადია, მის ადგილას ერთგვარი ინდიფერენტული მდგომარეობა უნდა გაჩნდეს, რომელიც სუბიექტს გამლიზიანებლის აღექვჯატური აღქმის შესაძლებლობას მისცემს. ამისდა მიხედვით, ჩვენს ცდებში მით უფრო ხშირად უნდა გვხვდებოდეს კრიტიკულ ცდებში მიწოდებული გამლიზიანებლების სწორი შეფასება (=შემთხვევები), განწყობის რაც უფრო აშკარა დარღვევასთან გვაქვს საქმე. ვნახოთ ამართლებს ამ მოლოდინს ჩვენი ცდების შედეგები, თუ არა. საკმარისია ოდნავ თვალი გადავავლოთ. პირველ ცხრილს, რათა დაერწმუნდეთ, რომ იგი სულ სხვას გვეუბნება. სახელდობრ, ნაცვლად თანასწორ შეფასებათა სიჭარბისა, ჩვენ + შემთხვევათა არაჩვეულებრივ ზრდას ვხედავთ: მათი რიცხვი 58,3% აღწევს. თუ განსხვავება განმაწყობელ ობიექტებს შორის კიდევ უფრო მეტი იქნება აღებული, მაშინ + ილუზიათა რიცხვი 76-სა და 96%-ს მიაღწევს (იხ. ცხრ. 2). ეს კი იმას ნიშნავს, რომ არსებული განწყობის დარღვევის შემდეგ მის ადგილს ყოველ შემთხვევაში ინდიფერენტული მდგომარეობა არ იჭერს.

ცხრილი 2

გამლიზ.	+	-	=
1. ჰაბტური ცდები (ბურთებით) . .	96,4%	„	3,6%
2. ტაქისტ. ცდები	76 %	14,1%	9,9%



მაშ როგორღა იცვლება სუბიექტის მდგომარეობა? ჩვენ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ აქ უეჭველად ერთგვარ კანონზომიერებასთან უნდა გვეკონდეს საქმე. 58,3% + შეფასებათა ლეზელია უბრალო შემთხვევით მოვლენად ჩაითვალოს: სახელდობრ, როდესაც სუბიექტზე ისეთი გამლიზიანებელი მოქმედებს, რომელიც საგრძნობლად განსხვავდება მისი აქტუალური განწყობის აღქმატ გამლიზიანებელთაგან, მისი აპერცეპცია არსებული განწყობის საწინააღმდეგო მიმართულებით ხდება. თუ განწყობა ასეთია: „მარჯვნივ უფრო დიდი“, მაშინ მარჯვნივ მდებარე ობიექტი (წრე) იმის მაგიერ, რომ უფრო დიდი გამოჩნდეს, პირიქით უფრო პატარა მოჩანს, ვიდრე მარცხნივ მდებარე. მაშასადამე ასეთ შემთხვევებში განწყობის საწინააღმდეგო მიმართულების ილუზია ჩნდება (+ილუზია).

აქედან სრულიად ცხადია, რომ არსებული განწყობის დარღვევის შემდეგ სუბიექტს ინდიფერენტული მდგომარეობა როდი უჩნდება: წინააღმდეგ შემთხვევაში მარჯვენა და მარცხენა წრე ორივე თანახმად მათი ობიექტური მოცულობისა — თანაბარი ზომის უნდა მოგვჩვენებოდა. უეჭველია, ნაცვლად ამისა, მასში ერთგვარი სპეციფიკური მდგომარეობა უნდა იჩენდეს თავს, რომელიც მოქმედ გამლიზიანებელს გარკვეული მიმართულებით ცვლის და ამრიგად სუბიექტს მისი აღქმატი აღქმის შესაძლებლობას ათმევს. ჩვენ ვიცით, რომ ჩვეულებრივ ამგვარ მოდიფიკაციას გამლიზიანებლის აღქმისას ის სპეციფიკური მდგომარეობა იწვევს, რომელსაც განწყობის სახელწოდებით ვიცნობთ. ამიტომ არაფერი გვიშლის ხელს, სუბიექტში მომხდარი ცვლილებების აღწერისას განსაკუთრებით ეს ცნება გამოვიყენოთ. მაშინ მთელი პროცესი შესაძლებელი იქნება ასე წარმოვიდგინოთ: როდესაც სუბიექტში რაიმე გარკვეული განწყობა არსებობს, და მასზე ახალი, ამ უკანასკნელისათვის შეუფერებელი გამლიზიანებელი მოქმედობს, განწყობა ირღვევა, და სუბიექტში ინდიფერენტული მდგომარეობის ნაცვლად ერთგვარი სპეციფიკური მდგომარეობა ჩნდება, რომელიც საწინააღმდეგო განწყობის შესაფერისად მოქმედობს: თუ პირვანდელი განწყობის მიხედვით, მაგალითად, მარჯვენა წრე გადიდებული სახით უნდა გამოჩენილიყო, იგი ეხლა პირიქით, შემცირებული სახით მოჩანს.

4. მაგრამ როგორ უნდა წარმოვიდგინოთ ეს საწინააღმდეგო განწყობა? ხომ არ უნდა ვითქვით, რომ იგი საბოლოო

მდგომარეობაა, რომელიც არსებული განწყობის დასლის შემდეგ სუბიექტში ხანგრძლივად ისადგურებს და ერთხელ დასრულებული წყობას ხელახლა გაღვიძების საშუალებას არ აძლევს? უნდა იქნებოდეს, რომ შეუძლებელია ეს ასე იყოს. წინააღმდეგ შემთხვევაში ყველა გამლიზიანებელი, რომელიც ამიერიდან სუბიექტზე მოქმედებდა უთუოდ ამ განწყობის ფონზე უნდა აღქმულიყო და მას მუდამ მოდიფიცირებული სახით განცდილიყო. მაშასადამე, აღქმვა ალქმის შესაძლებლობა ერთხელ შექმნილი განწყობის შემდეგ სა-მუდამოდ აღკვეთილი უნდა ყოფილიყო. ანდა ჭერ კიდევ ფეხნე-რის მიერ შენიშნული ფაქტი განწყობის მოქმედებისა საკმაოდ ხანგრძლივი დროის შემდეგაც სრულიად გაუგებარი იქნებოდა. ამიტომ უნდა ვიფიქროთ, რომ განწყობის დარღვევის შედეგად წამოჭრილი საწინააღმდეგო მიმართულებით მოქმედი განწყობა დროებითი, გარდამავალი მდგომარეობა, რომელმაც განსაზღვრუ-ლი დროის შემდეგ წინანდელ განწყობას ან ბოლოს სუბიექტის ფსიქოფიზიკურად ინდიფერენტ მდგომარეობას უნდა დაუთმოს ადგილი. ამ მოსაზრების შესამოწმებლად სპეციალური ცდები იქნა მოწყობილი*.

ცდისპირებს იგივე ფიგურები (წრე ან ოთხკუთხედი) ეძ-ლეოდან ტაქისტოსკოპის საშუალებით — იმავე წესით, როგორც ჩვეულებრივ. განსხვავება მხოლოდ ის იყო, რომ კრიტიკულ ცდ-ში ექსპოზიციის დრო თანდათანობით გრძელდებოდა: საკმაოდ მტკიცე განწყობის შექმნის შემდეგ ცდისპირს ორი თანასწორი ფიგურა ეძლეოდა შესათასებლად, და მათი ექსპოზიცია გაცილე-ბით უფრო ხანგრძლივი იყო, ვიდრე ჩვეულებრივ ცდებში. უნდა ვიფიქროთ, რომ თუ საწინააღმდეგო განწყობა მართლა გარდამავა-ლი მდგომარეობაა და არა მუდმივი და საბოლოო, მას კრიტიკული ცდის მხოლოდ დასაწყის მომენტში უნდა ეჩინა თავი და მერე რამდენიმე ხნის შემდეგ სხვა მდგომარეობისათვის დაეთმო ადგი-ლი. ამას კრიტიკული ცდის გამლიზიანებელთა შეფასების ცვალებ-ბაში უნდა ეჩინა თავი: სახელდობრ, პირველ მომენტში პირვანდე-ლი განწყობის საწინააღმდეგო მიმართულებით მოქმედი ილუზია უნდა გაჩენილიყო, მაგრამ რამდენიმე ხნის შემდეგ იგი უნდა შე-ნელებულიყო, როგორც ასეთი გამქრალიყო, და, იმის მიხედვით თუ რა სახის ახალი მდგომარეობა გაუჩნდებოდა სუბიექტს, სათა-ნადოდ შეცვლილიყო.

* იხ. გ. ხ მ ა ლ ა ძ ე, „მოცულობის ილუზია“ („მასალები განწყობის ფსი-ქოლოგიისათვის“, I. ტფილისი, 1938 წ.).



ცდის შედეგებმა ჩვენი მოლოდინი სავესებით გაამართლო. ცდისპირების ჩვენება თითქმის ყოველთვის ასეთი იყო: „მარჯვენა უფრო პატარაა... (რამდენიმე ხნის შემდეგ) არა... თანასწორია...“
 ორივე“. ზოგიერთი ცდისპირი მიუხედავად იმისა, რომ პირველ ჩვენებას საკმაო სიმტკიცითა და უყოყმანოდ იძლეოდა, სულ მცირე ხნის შემდეგ თავის „შეცდომას“ სიცილით ასწორებდა: „არა რასაკვირველია, ორივე სწორია“-ო*.

ამგვარად უეჭველია, რომ პირვანდელი განწყობის დარღვევის შემდეგ წამოჭრილი საწინააღმდეგო განწყობა დროებით ან გარდამავალ მდგომარეობად უნდა ჩაითვალოს, რომელიც მოქმედ გამლიზიანებელს მხოლოდ მცირე ხნის განმავლობაში ცვლის თავისი მიმართულებით.

ჩვენი ცდების შედეგები მიგვითითებენ, რომ ამ გარდამავალი საფეხურის შემდეგ სუბიექტში ერთგვარი მდგომარეობა ჩნდება, რომელიც გამლიზიანებელის ადექვატი ალქმის შესაძლებლობას იძლევა. ამიტომაც, რომ რამდენიმე ხნის შემდეგ ჩვენი ცდისპირები კრიტიკულ ცდაში მიწოდებული გამლიზიანებლების თანასწორობას უკვე სრულის გარკვეულობით გრძნობენ.

მაშასადამე, საბოლოოდ მტკიცდება, რომ განწყობის შეცვლას განსაზღვრული კანონზომიერება უდევს საფუძვლად, რომელიც შეიძლება ასე გამოითქვას:

როდესაც სუბიექტზე ისეთი გამლიზიანებელი მოქმედებს, რომ მისი ასიმილაცია, არსებული განწყობისადმი შეუფერებლობის გამო, არ ხერხდება, ეს უკანასკნელი ირღვევა და დროებით ადგილს უთმობს საწინააღმდეგო მიმართულებით მოქმედ განწყობას, რომლის ფონზეც აქტუალური გამლიზიანებლის ილუზიური ალქმა ხდება. საწინააღმდეგო მიმართულებით მოქმედი განწყობა გარდამავალი მდგომარეობაა, და მალე მის ადგილს „ინდიფერენტული“ მდგომარეობა იჭერს, რომელიც სუბიექტზე მოქმედ გამლიზიანებელთა ადექვატური ალქმის შესაძლებლობას იძლევა.

5. საწინააღმდეგო განწყობა, რომლის ნიადაგზეც აღნიშნული ილუზია ჩნდება, წმინდა დინამიური ბუნების მდგომარეობაა. ყველაზე უფრო თვალსაჩინოდ ეს იმ შემთხვევებში ჩანს, რომლებშიც ცდისპირები ე. წ. „გარდამავალ განცდებს“ ადასტურებენ, როდესაც ცდისპირს განწყობა აქვს შექმნილი, მაგ. მარჯვენა ხელში მძიმე საგანი იგრძნოს, ან მარჯვნივ დიდი მოცულობის წრე დაინახოს, და კრიტიკულ ცდაში ორს თანატოლ ობიექტს იღებს, იგი

* გრ. ხმაღაძე, i ibid.



ხშირად გრძნობს, თითქოს ობიექტი განწყობის მატარებელ ხელში ხაგრძნობლად „მცირდებოდეს“, „იკუმშებოდეს“ ან „ფარფარებოდეს“, „მსხვილდებოდეს“. ეს „გადიდების“ ან „დაპატარავების“ შთაბეჭდილება გამოკვეთილს დინამიურ ხასიათს ატარებს, და მისი აღწერა ყველაზე უკეთ ე. წ. „გარდასვლის განცდის“ ცნებით შეიძლება. „გარდასვლის განცდის“ ცნება თანამედროვე ფსიქოლოგიის ზოგი მიმართულებისათვის განსაკუთრებით საგულისხმო როლს ასრულებს: შედარების აქტის შედეგებს ხშირად ეს ცნება განსაზღვრავს. მიუღწერისა და შუშმანის აზრით, შარპანტიეს ილუზია არსებითად ასეთი განცდების ნიადაგზეა აღმოცენებული. ამიტომ შესაძლოა იფიქროს კაცმა, თითქოს აღნიშნული ილუზია ჩვენს შემთხვევაშიც „გარდასვლის განცდების“ მიერ იყოს განსაზღვრული, და, მაშასადამე, განწყობის იმ განსაკუთრებული გადახრის აღიარება, რომელიც ჩვენი რწმენით ილუზიის წარმოშვების ასახსენლადაა აუცილებელი, ზედმეტი ყოს.

მაგრამ სწორია კი ეს შეხედულება?

სრულიად ცხადია, ეს რომ მართლა ასე ყოფილიყო, მაშინ გარდამავალი განცდების დადასტურება ყველგან უნდა ყოფილიყო შესაძლებელი, სადაც კი ადგილი ექნებოდა ჩვენს ილუზიას. გარდა ამისა, განსაკუთრებით გამოკვეთილი სახით სწორედ ისეთ სუბიექტებს უნდა ჰქონოდათ აღნიშნული გარდამავალი განცდები, რომელნიც თავისი ხშირი და გარკვეული ილუზიებით განსაკუთრებულ ყურადღებას იქცევენ. — ჩვენი ცდების შედეგების მიხედვით კი არც ერთი დასტურდება და არც მეორე. გარდამავალი განცდა შესაძარებელი ობიექტის „გაფართოების“ ან „შეკუმშვისა“ ილუზიის მხოლოდ ზოგ შემთხვევაში იჩენს თავს და აქაც არა უთუოდ ისეთი პირობის ჩვენებებში, რომელთაც ილუზიის სიხშირე და გამოკვეთილობა ახასიათებს.

მაშ რა უნდა ითქვას ამ თავისებურ განცდათა ადგილის შესახებ ჩვენი ცდების მიმდინარეობაში?

როგორც ვხედავთ, შეუძლებელია ივინი პირველადი ხასიათის განცდებად ჩაითვალოს, განცდებად, რომელნიც განწყობის ილუზიის წარმოშვების ნამდვილ საფუძველს წარმოადგენენ. უფრო სწორი იქნება, თუ ვიგულისხმებთ, რომ ილუზია კი არ არის მათზე დამოკიდებული, არამედ, პირიქით, ივინი—ილუზიის ძირითად ფენომენზე. ჩვენ ვიცით, რომ დარღვეული განწყობის ადგილს საწინააღმდეგოდ მოქმედი განწყობა იქერს, და ილუზია ამ უკანასკნელის ნიადაგზე ჩნდება. გარდამავალი განცდა ასეთ პირო-



ბებში მხოლოდ მაჩვენებელია განწყობის გადასაცვლების ფაქტის ეს გადასაცვლების მომენტი, ეს მოძრაობა საწინააღმდეგო შემთხვევებით თულებით ობიექტის „გაფართოების“, თუ „შეკუმშვის“ განცდის სახით იჩენს თავს ცნობიერებაში. ეს გარემოება გასაგებად ხდის არა მარტო იმას, რომ ილუზიის ხშირად უამრავანდებოდაც აქვს ადგილი, არამედ იმასაც, რომ იგი როგორც „გარდასვლის“ განცდა წმინდა დინამიური ხასიათის ფენომენს წარმოადგენს.

6. ვთქვათ, რომ განწყობა, რომელიც უნდა დაირღვეს, მეტნაკლები სიმტკიცის ან გამოკვეთილობისაა. აქვს ამას რაიმე გავლენა იმ პროცესზე, რომელიც მისი დაშლისას ხდება სუბიექტში თუ არა? ამ საკითხის პასუხს შემდეგი ცდები იძლევა: ცპ-ს კრიტიკული ცდა განწყობის შესაქმნელ გამლიზიანებელთა მრავალგზისი განმეორების შედეგად კი არა, ერთი მიწოდების შემდეგ ვძლევა. ცხადია, ამ შემთხვევაში შეუძლებელია მასში ისეთივე სიმტკიცისა და გარკვეულობის განწყობა გაჩნდეს, როგორც მრავალგზისი განმეორების შემთხვევაში. ამიტომ კრიტიკულ ცდაში შედარებით სუსტისა და გამოუკვეთელი განწყობის დაშლა უნდა მოხდეს. ცდის შედეგებმა მაშასადამე განწყობის სიძლიერის ფაქტორის გავლენა უნდა გაგვითვალისწინონ იმ კანონზომიერების მიმდინარეობაზე, რომელიც განწყობის შეცვლას უღევს საფუძვლად. მე-3 ცხრილი*, რომელშიც ცდების შედეგებია თავმოყრილი, გვიჩვენებს, რომ ამ პირობებში ილუზიათა რიცხვი ძლიერ მცირდება: 96%-დან 36%-დე ჩამოდის, მაშინ როდესაც გამლიზიანებელთა სწორი შედარების შემთხვევათა რაოდენობა ერთბაშად იზრდება (3,6%-ს ნაცვლად 58%).

ცხრილი 3

გაღიხ.	+	=	-
ერთგზის მიწოდება...	36%	58%	6%

აქედან, შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ განწყობის საწინააღმდეგო მიმართულებით შეცვლა მით უფრო მკაფიოდ და გარკვევით ხდება, რაც უფრო მტკიცე და გარკვეულია თვით ის განწყობა რომელიც ირღვევა. ყველაფრის ამის მიხედვით, განწყობის ცვალების ძირითადი კანონზომიერება საბოლოოდ ასე შეიძლება გამოითქვას:

* იხ. გრ. ხმალაძე, op. cit.



როდესაც ჩვენზე აქტუალური განწყობის შეუფერებელი გამლიზიანებელი მოქმედობს, განწყობა ირღვევა და მისი გარდამავალი მდგომარეობა იკავებს, რომელიც გამლიზიანებლის ასიმილაციას საწინააღმდეგო განწყობის მიმართულებით ახდენს და შემდეგ თავის ადგილს „ინდიფერენტულ“ მდგომარეობას უთმობს, რომლის ნიადაგზეც გამლიზიანებლის ადექვატური აღქმა ხდება. არსებული განწყობის საწინააღმდეგო მიმართულებით გადახრა მით უფრო თვალსაჩინო და აქტუალურია, რაც მტკიცე და გარკვეულია თვით ის განწყობა, რომელიც ირღვევა.

7. თუ განწყობის შეცვლას მართლა ეს კანონი უღვეს საფუძვლად, მაშინ მისი დადასტურება ჩვენი ქცევის მრავალ შემთხვევაში უნდა იყოს შესაძლებელი. ჩვენ შევეხებით ზოგიერთს ასეთ შემთხვევას.

როგორც ცნობილია, შარპანტიემ ერთს საინტერესო მოვლენას მიაქცია ყურადღება: როდესაც ურთიერთს ვადარებთ სიმძიმის მხრივ ორს ყოველმხრივ ერთგვარს, ოღონდ სიდიდით განსხვავებულ ობიექტს, დიდი გაცილებით უფრო სუბუქი გვეჩვენება, ვიდრე პატარა. ამ ფენომენს სიმძიმის ილუზიას უწოდებენ.

როგორ უნდა აიხსნას იგი? იმ თეორიათა შორის, რომელიც ამ ფენომენის ასახსნელად იქმნენ წამოყენებული, მიუღწეველია და შუმიანის თეორიაა ყველაზე უფრო გავრცელებული. როდესაც სუბიექტი უმცირეს ობიექტს ჰკიდებს ხელს და მერე უდიდესზე გადადის, იგი — თანახმად ჩვეულებრივი გამოცდილებისა, რომლის მიხედვითაც დიდი უფრო მძიმეც არის, მეტ იმპულსს იწვევს, ვიდრე საგნის ობიექტური სიმძიმისათვისაა საჭირო, რის გამოც იგი ადვილად „შორდება მიწას“ და თითქოს თავისით „ზევით მიფრენს“. საგნის სიმსუბუქის განცდას, მიუღწეველია და შუმიანის თეორიის მიხედვით, სწორედ ეს „ზევით აფრენის“ შთაბეჭდილება უღვეს საფუძვლად: იგი ილუზიის წარმოშობის უმთავრესი ფაქტორია.

მაგრამ თუ ეს მართლა ასეა, მაშინ შეუძლებელია რაიმე ანალოგიურ ილუზიას ისეთ შემთხვევებშიც ჰქონდეს ადგილი, სადაც ობიექტის ზევით აწევის და მათასადამე მისი „ჰაერში აფრენის“ ახ „მიწაზე დაწებების“ შესახებ ვერ ვილაპარაკებთ. იმ ცდების შემდეგ, რომელიც ჩვენს ლაბორატორიაში ა. ბოქორიშვილმა ჩატარა*, საბოლოოდ დამტკიცებულად შეიძლება ჩათვალოს, რომ ანალოგიურ ილუზიას წნევის შეგრძნებათა არეშიც აქვს ადგილი:

* ი. ხ. „უნჩე, მოამბე“, VI

როდესაც ცდისპირი ურთიერთს აღარებს იმ ძალას, რომლითაც
ორი, მოცულობით განსხვავებული ობიექტი აწვება მისი ხელოს
წნევის წერტილებს, იგი გრძნობს, თითქოს მცირე მოცულობისაა
საგანი უფრო ძლიერ აწვებოდეს მას, ვიდრე დიდი მოცულობისა.
წნევის სიძლიერის შედარებისას სუბიექტის ხელი სრულიად პა-
სიურ მდგომარეობაში იმყოფება — საგანი მას შემოდან აწვება—
ასე რომ აქ ობიექტის „შემოდ აფრენის“ ან სხვა მსგავსი განც-
დის შესახებ ლაპარაკი, რა თქმა უნდა, სრულიად შეუძლებელია.
მიუხედავად ამისა, აქ იმავე ბუნების ფენომენი იჩენს თავს, რო-
გორითაც სიმძიმის ილუზია ხასიათდება. ცხადია, მიუღწერისა და
შუშანის თეორია ამ უკანასკნელ შემთხვევაში სრულიად არ გამო-
დგება. მაგრამ თუ იგი გამოუსადეგარია წნევის ილუზიის ასახსნე-
ლად, გამოუსადეგარი უნდა იყოს იგი სიმძიმის ილუზიის მიმარ-
თაც, ვინაიდან ორივე ფენომენი ერთისა და იმავე ბუნების მოვ-
ლენებს წარმოადგენენ.

შ ა რ პ ა ნ ტ ი ე ს ფენომენის ანალიზი ნათელყოფს, რომ ამ შემთხ-
ვევაში უეჭველად განწყობის დარღვევის ფაქტთან უნდა გვეკონ-
დეს საჭმე, და მაშასადამე მთელი მოვლენა ჩვენ მიერ აღწერილი
კანონზომიერების თანახმად უნდა მიმდინარეობდეს. მართლაც და,
როდესაც ჩემს წინ ორი ობიექტია, რომელთა შორისაც არავითარი
განსხვავება არ ჩანს, გარდა მოცულობის მეტ-ნაკლებობისა, მე რა
თქმა უნდა, თითოეულს მთლიანად აღვიქვამ და, მაშასადამე ცალკე
თვისებათა ან მომენტთა შესაძლო სხვადასხვაობაზე არ ვფიქრობ.
მე ხელში ვიღებ მოცულობის მსრივ უმცირესს და ვხე-
დავ, რომ იგი ამა და ამ მოცულობის და ამა და ამ სიმძიმის მთლი-
ანი საგანია; ვხედავ მეორეს და უწინარეს ყოვლისა გარკვეული
მოცულობის საგანს აღვიქვამ. მაგრამ ამ საგანში მოცულობა და
სიმძიმე ცალკე და ურთიერთისაგან დამოუკიდებლად როდი არსე-
ბობენ, არამედ ერთ მთლიან სტრუქტურას წარმოადგენენ: ამ საგ-
ნის ესა და ეს მოცულობა სრულიად გარკვეულს სიმძიმის განც-
დასაც შეიცავს. ამისდამიხედვით, როდესაც დიდი საგნის მოცუ-
ლობას ვკვრეტ, ჩემში ამასთან ერთად სათანადო სიმძიმის ობიექტის
აღქმის განწყობაა მოცემული. და როდესაც ამ ობიექტს ხელში
ვიღებ, აღმოჩნდება, რომ მისი ობიექტური სიმძიმე სრულად არ
შეეფერება შექმნილ განწყობას. ამის გამო მისი ასიმილაცია ამ
უკანასკნელის, ნიადაგზე ვერ ხერხდება, და განწყობა ირღვევა. სა-
მაგიეროდ, მის აღვილს საწინააღმდეგო მიმართულებით მოქმედი
განწყობა იჭერს, და ობიექტის აღქმა მის ფონზე ხდება. გასაგებია,
რომ ობიექტის სიმძიმე მოდიფიცირებული სახით გვევლინება: იგი



წინააღმდეგ პირვანდელი განწყობისა, უფრო დიდად კი არა, უფრო მცირედ გვეჩვენება, ვიდრე იგი ფაქტიურად არის. ამგვარად ჩნდება სწორედ ის, რაც მოსალოდნელი იყო თანახმად განწყობის დარღვევის ძირითადი კანონისა: ორი მარტოოდენ მოცულობის მხრივ განსხვავებული საგნიდან დიდი უფრო სუბიექტად გვეჩვენება, ვიდრე პატარა (მარპანტიე).

მიუღერმა და შუამანმა შენიშნეს, რომ სიმძიმის ილუზიას ადგილი აქვს განსაკუთრებით შედარების პირველ მომენტში და რომ ხანგრძლივი შედარების შემთხვევებში მისი გამოკვეთილობა ხაგრძობლად კლებულობს. მაგრამ ამ მოვლენის დამარწმუნებელი ახსნა მათ ვერ შესძლეს.

ჩვენი თეორიის მიხედვით კი, ეს არც შეიძლება სხვანაირად იყოს: როგორც ვიცით, საწინააღმდეგო მიმართულებით განწყობა, რომელიც დარღვეული განწყობის ადგილას ჩნდება და ილუზიას იწვევს, გარდამავალი მდგომარეობაა და როგორც ასეთი, მხოლოდ ღრობით განსაზღვრავს სუბიექტის ქცევას: რამდენიმე წნის შემდეგ იგი ადგილს უთმობს სუბიექტის „ინდიფერენტულ“ მდგომარეობას, და ამგვარად ადექვატური შედარების შესაძლებლობა ჩნდება: სუბიექტს ორივე სიმძიმე თანასწორად ეჩვენება.

თუ საქმის მდგომარეობას ჩაუკვირდებით, დავინახავთ, რომ არც ეს გარემოებაა ჩვენი თეორიის მიხედვით მოულოდნელი. მართლაც და, როდესაც ორ სიმძიმეს ურთიერთს ხანგრძლივად ვადარებთ, განწყობის საბოლოოდ ჩაქრობას და მის ნაცვლად „ინდიფერენტული“ მდგომარეობის დადგინებას ყოველთვის ერთი გარემოება უშლის ხელს, სახელდობრ ის, რომ განმეორებითი შედარებისას ორივე საგანს ყოველთვის ხელახლა ვხედავთ და წინასწარ ერთ-ერთის სიმძიმეს ვსინჯავთ. ამიტომ ერთი შედარებისას დარღვეული განწყობა ყველა ახალი შედარების დასაწყისში ხელახლა აღდგინდება და მამასადამე შესადარებელი საგნის აწვევისას ხელახლა ირღვევა. ამის ბუნებრივი შედეგი კი როგორც ვიცით ილუზიაა.

ამგვარად ილუზია სრულად არც განმეორებითისა და არც ხანგრძლივი შედარებისას არ აღიკვეთება. მაგრამ იმდენად აქტუალური მაინც არ ჩნება, როგორც ერთგზისი ჩვეულებრივი შედარების შემთხვევებში: ამის მიზეზი უძვეველია ისაა, რომ განწყობის ხელახალ აღდგენას მისი დარღვევა უსწრებდა უშუალოდ წინ და თანდათანობით გამოკვეთილობას უკარგავდა.

8. თუ ჩვენ მიერ დადასტურებული კანონზომიერება სწორია, მაშინ სიმძიმის ილუზიის მსგავსმა ფენომენმა, რა თქმა უნდა, აქ-



ტულური განწყობის დარღვევის ყველა შემთხვევაში უნდა იხი-
ნოს თავი. მართლაც, და, ვთქვათ, ხელში განსაზღვრული მოცუ-
ლობის მიმე თბიექტი მაქვს, მეორეში — მეორე სავსებში —
თივე მოცულობისა და ფორმის უფრო სუბუქი თბიექტი მომცეს
პირველთან შესადარებლად. რა მოხდება? უეჭველია — თუ ჩვენ
მიერ აღწერილი კანონი სწორია — მეორე უფრო დიდი მოცუ-
ლობის მქონედ უნდა მომეჩვენოს, ვიდრე პირველი. რატომ? მი-
ტომ, რომ განსაზღვრული ფორმისა და მოცულობის მიმე საგნის
აღქმა სათანადო განწყობას ჰქმნის ჩემში, რომლის მიხედვითაც
უფრო მიმე თბიექტი მეტი მოცულობის მქონედ უნდა მომეჩვე-
ნოს. მაგრამ რადგანაც შესადარებელი თბიექტის ნამდვილი მოცუ-
ლობა ამ განწყობას არ შეეფერება, ეს უკანასკნელი უნდა დაირღ-
ვეს და, თანაბრად ჩვენ მიერ დადასტურებული კანონზომიერებისა,
მის ადგილას საწინააღმდეგო მიმართულების განწყობა გაჩნდეს,
რომლის ზეგავლენითაც სუბუქი თბიექტის მოცულობის შესაბამი
მოდინდება უნდა მოხდეს, ე. ი. იგი უფრო დიდად უნდა მოგვე-
ჩვენოს, ვიდრე პირველი, მისი თანატოლი თბიექტი.

ჩვენს ლაბორატორიაში ჩატარებული შესაფერისი ცდების
შედეგები, რომელიც ჩემის თანამშრომლის გ რ ი გ. ხ მ ა ლ ა ძ ი ს
წერილშია მოცემული, ამტკიცებენ, რომ ჩვენი მოლოდინი სავსებით
გამართლდა.

ჩვენი თეორია მაშასადამე არა მარტო დამაკმაყოფილებლად
ხსნის ზოგს ცნობილ ფაქტს (შარპანტიეს ილუზია), არამედ იგი
ახალი ფაქტების აღმოჩენის შესაძლებლობასაც იძლევა. ეს მისი
სისწორის საუკეთესო საბუთად უნდა ჩაითვალოს.

9. ჩვენ მიერ აღწერილი კანონზომიერება სხვა შემთხვევაში
შეიძლება დადასტურებული იქნეს.

ა. სხვადასხვა მოდალობის შეგრძნებათა არეში თითქმის ყველ-
გან ერთს ცნობილს ერთისა და იმავე ბუნების მოვლენას ვხვდე-
ბით, რომელსაც ჩვეულებრივ ადაპტაციის ფენომენთა ჯგუფს
აკუთვნებენ. სანიმუშოდ სინათლის ან სიბნელის ადაპტაცია შეიძ-
ლება დავასახელოთ. როდესაც დღის სინათლიდან ბნელ ოთახში
შედიხარ, განსაკუთრებით ინტენსიურ სიბნელეს გრძნობ, მაგრამ
რამოდენიმე ხნის შემდეგ სიბნელის ინტენსივობა იკლებს და
ოთახში უკვე საგნების გარჩევას ახერხებ. ანალოგიური მოვლენა
თითქმის ყველა გრძნობის ორგანოს მუშაობის არეშია დადასტუ-
რებული.

ჩვეულებრივ, ამ მოვლენას მარტო პერიფერიული პროცესე-
ბის თავისებური მიმდინარეობით ხსნიან, იმ პროცესების, რომელ-



თაც თვით გრძნობის ორგანოში უნდა ჰქონდეს ადგილი მისთვის
 ძნელი დასაჯერებელია, ეგოდენ განსხვავებული სტრუქტურის
 აპარატებში, როგორც გრძნობის ორგანოებია, ისეთი რამ ვნახოთ,
 რაც პირველად განსაზღვრავს ეგოდენ მსგავსს ფენომენს. რა
 თქმა უნდა, ადაპტაციის შემთხვევებში ადგილობრივი ხასიათის
 მოვლენებიც თამაშობს თვალსაჩინო როლს და თავისი მეტი თუ
 ნაკლები მონაწილეობით აძლიერებენ ან ასუსტებენ ფენომენს,
 მაგრამ გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ალბად უფრო ზოგადი ხასიათის
 პროცესებს უნდა ჰქონდეთ, რომელნიც გრძნობის ორგანო-
 თა სტრუქტურის სხვადასხვაობის მიუხედავად ყველგან იჩენენ
 თავს. უნდა ვიფიქროთ, რომ აქაც იმ ზოგადი კანონზომიერების
 გამოვლენასთან გვაქვს საქმე, რომელიც აქტუალური განწყობის
 დარღვევისას იჩენს ხოლმე თავს. მართლაც და, სინათლის ხანგრძლივი
 ზეგავლენის გამო ჩვენ სათანადო განწყობა გვიჩნდება.
 ოთახის სიბნელე ამ განწყობას არღვევს და ჩვენში საწინააღმდეგო
 განწყობა იჩენს თავს, რომელიც ოთახს კიდევ უფრო ბნელად
 გვიჩვენებს, ვიდრე ფაქტიურადაა. მაგრამ ეს განწყობა, როგორც
 ვიცით, გარდამავალი მდგომარეობაა, და რამდენიმე ხნის შემდეგ
 ობიექტურად არსებული სინათლის ადექვატური აღქმის შესაძ-
 ლებლობა გვეძლევა.

ბ. ცნობილია, როდესაც ხანგრძლივად სკვერეტ მდინარეს ან
 ჩანჩქერს და მერმე თვალს უძრავ არეზე გადაიტან, გეჩვენება,
 თითქოს ეს უკანასკნელიც მოძრაობდეს. ოღონდ საწინააღმდეგო
 მიმართულებით. რამოდენიმე ხნის შემდეგ ეს ილუზიაც ჰქრება.
 უეჭველია, აქაც განწყობის შექმნასა და მერმე მის დარღვევასთან
 უნდა გვქონდეს საქმე.

გ. ჩვენ მიერ დადასტურებული კანონზომიერება ტიპოლოგიის
 კვლევის არეშიც საგულისხმო შედეგებს იძლევა.

ავიღოთ ერთი მაგალითი. ცნობილია, რომ ზოგიერთი ადამიანი
 განსაკუთრებით ადვილად ემორჩილება აფექტს. ეს გარემოება
 თავისებურ დაღს აჩენს მთელს მის ქცევას: იგი ადვილად გადადის
 ერთი მდგომარეობიდან მეორეში, სახელდობრ, საწინააღმდეგო
 მდგომარეობაში. საზოგადოდ, მისთვის კონტრასტულ განცდათა
 სწრაფი ცვალბება დამახასიათებელი. უეჭველია, რომ ხასიათის ამ
 თავისებურებას ჩვენ მიერ დადასტურებული განწყობის კანონზომიერება
 უნდა ედოს საფუძვლად.

სიმძიმის ილუზია და მისი ანალოგები*

რამდენიმე ათეული წლის წინ მიუღერმა და შემანმა გულდასმითი ექსპერიმენტული ანალიზი აწარმოეს ცნობილი, შარპანტიეს მიერ აღმოჩენილი, სიმძიმის ილუზიისა. ამ მოვლენის ასახსნელად მათ მიერ წარმოდგენილი თეორია დღესაც გაბატონებულია*.

როგორც ცნობილია, ამ თეორიის თანახმად, შედარების მსჯელობა უნდა ემყარებოდეს ტვირთების აწევის თანმხლებ შთაბეჭდილებებს, სახელდობრ — „საყრდენზე მიწებებისა“ და „ჰაერში აფრენის“ შთაბეჭდილებებს, რომლებიც გაპირობებულია ტვირთების აწევისას შეუსატყვისი იმპულსების გამოყენებით. მართლა ტვირთის აწევის თანმხლები შთაბეჭდილებები რომ თამაშობდეს იმ როლს, რომელსაც მათ ეს თეორია მიაწერს, მაშინ ილუზიას არ უნდა ჰქონოდა ადგილი არსად, სადაც ამგვარი შთაბეჭდილებების მონაწილეობა გამორიცხულია. ამრიგად, ისმის საკითხი: დასტურდება თუ არა ანალოგიური ილუზიები სხვა სენსორულ სფეროებშიც, სადაც შედარებისას არ ხდება ტვირთების აწევა?

I. წნევის ილუზია

რა ხდება, როდესაც უძრავი ხელის მტევნის სულ მცირე ზედაპირზე ვახდენთ წნევას ტოლი სიმძიმის, მაგრამ განსხვავებული სიდიდის საგნებით? ზემოხსენებული თეორიის მიხედვით, ამ შემთხვევაში არ უნდა ჰქონდეს ადგილი ანალოგიურ ილუზიას, რადგან აქ სრულიად გამორიცხულია „მიწებებისა“ და „აფრენის“ თანმხლები შთაბეჭდილებები**.

* Müller u. Schumman, Ueber die psychol. Grundlagen der Vergleichung gehobener Gewichte. Pflügers Arch. 45.

** ამდაგვარადვე სვამს საკითხს ფრიდლენდერიც (Z. Psychol. 84) მაგრამ, ჩვენი ცდებისაგან განსხვავებით, რომლებშიც შეფასება მუდამ ერთი და იგივე კანის არეთი ხდებოდა, მის ცდებში გამოიზიანებელი უშუალოდ მოქმედებდა უძრავ ხელზე. (ფრიდლენდერის გამოკვლევას მე გავეცანი მას შემდეგ, რაც ჩვენი ცდები უკვე დამთავრებული იყო და გამოქვეყნებული იყო თბილისში).

ცდებში გამლიზიანებლად გამოყენებული იყო ერთისა და იმავე ფორმისა (პრიზმები) და სიმძიმის, მაგრამ განსხვავებული სიდიდის 8 სხეული. გამლიზიანებელი საგნების სიმაღლე ცვლილებები ზღა შემდეგი რიგით: 1,5 სმ; 3,5 სმ; 4 სმ; 5 სმ; 7,5 სმ; 9 სმ; 10 სმ. ვუნდტის მიერ გაუმჯობესებული სტრატონის წნევის სასწორით ეს სიმძიმეები სუქცესიურად მოქმედებდა ცპ-ის უძრავ ხელზე. გამლიზიანებელთა მიწოდება მტკიცე თანამიმდევრობით არ ხდებოდა: ნორმალური გამლიზიანებლისა (5 სმ) და შესადარებელი გამლიზიანებლის შორის თანამიმდევრობას განზრახ აცვლიდით ხოლმე.

ცდების ერთ სერიაში (ა-ცდები) სხეულების სიმძიმეების შედარებისას ცპ-ში (ცდისპირები) უყურებდნენ მათ; მეორე სერიაში (ბ-სერია), პირიქით, მხედველობა არ მონაწილეობდა. განმეორებითი ცდები ჩატარდა 6 ზრდადასრულებულ ცპ-ზე. ამას გარდა ჩატარდა ერთხელობრივი ცდები, სახელდობრ: — ა-სერიის სახით, 13 — 15 წლის ასაკის 28 ცპ-ზე*, რიცხობრივი შედეგები (პროცენტებით) მოცემულია 1 ცხრილში.

ცხრილი 1

ცპ	ვ		შ		გ		თ		ბ		ნ							
შეფასება	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-						
სიდიდე	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-						
1,5	50	50	—	57	—	43	50	25	25	13	25	62	55	11	34	86	14	—
3,5	25	33	42	57	14	29	50	50	—	30	45	25	55	34	11	65	17	18
4,0	55	18	27	57	43	—	50	37	13	45	—	55	1	34	55	18	20	—
6,5	67	—	33	29	42	29	37	26	37	25	37	39	34	33	33	100	—	—
7,5	75	—	25	57	43	—	37	37	26	22	34	44	45	45	10	80	20	—
9,0	58	—	42	71	—	29	63	—	37	50	14	36	50	25	25	80	—	20
10,0	56	17	27	57	—	43	37	26	37	33	22	45	67	11	22	80	—	20
საშუალო	51	19	29	57	20	23	46	29	25	31	25	44	45	28	27	72	10	19

პირველ სვეტში მოცემულია გამლიზიანებელი სხეულების სიმაღლეები სანტიმეტრებით. ნორმულ გამლიზიანებლად გამოყენებული იყო 5 სმ სიმაღლის პრიზმა. ცპ-ების მიერ მოცემული შეფასებები როგორც ამ ცხრილში, ისე ყველა მომდევნო ცხრი-

* ეს ცდები ჩატარა ჩემმა თანამშრომელმა ა. ბოკორიშვილმა. შედეგები მან გამოაქვეყნა თბილისის უნივერსიტეტის „მომამბეში“, ტ. 7, თბილისი, 1927.



ლებში აღნიშნულია პლუსით (+), მინუსით (-) და ტოლობის ნიშნით (=). პლუსით (+) აღნიშნულია შემთხვევები, როდესაც უფრო დიდი საგანი შეფასებულ იქნა როგორც უფრო მსუბუქი; უფრო პატარა კი — როგორც უფრო მძიმე, ე. ი. ის შემთხვევები, რომლებშიც თავი იჩინა ჩვენთვის საგულისხმო ილუზიამ. მინუსით (-) აღნიშნულია შემთხვევები, რომლებშიც უფრო დიდი საგანი ცპ-ს უფრო მძიმედ ეჩვენება, ხოლო უფრო პატარა — უფრო მსუბუქად. საგნების ტოლად შეფასება ტოლობის ნიშნით (=) არის აღნიშნული.

თუ განვიხილავთ სხვადასხვაგვარი პასუხების სიხშირის საშუალო არითმეტიკულებს ცალკეული ცპ-ების შემთხვევაში, ვნახავთ, რომ წნევის ილუზიის აღმოცენება კანონზომიერებად უნდა იქნას აღიარებული. მხოლოდ ცპ-ი თ წარმოადგენს, თითქოს, გამოწვევის; როგორც ცხრილი გვიჩვენებს, ყველაზე უფრო ხშირად იგი ტოლად აფასებს გამღიზიანებლებს; მასთან წნევის ილუზია მხოლოდ ორი უდიდესი განსხვავების (9,10 სმ სიმაღლის შედარებისას 5 სმ-თან) შემთხვევაშია თვალსაჩინო. დანარჩენ ცპ-ებთან პირიქით, წნევის ილუზია განსაზღვრავს 45%-დან — 75%-მდე პასუხებს.

თუ მივიღებთ მხედველობაში, რომ საგნების სიდიდეთა განსხვავების აღქმა, როგორც ქვემოთ ვნახავთ, ილუზიის აღმოცენების აუცილებელი პირობაა, და რომ ზოგიერთი ცპ-ი როგორც თვითონ აღნიშნავდნენ, — მუდამ ჯეროვან ყურადღებას არ აქცევდა შესაძარბელი სხეულების სიდიდეებს, მაშინ აშკარაა, რომ ასეთ შემთხვევებში ილუზიებს მნიშვნელოვნად უნდა ეკლო. ამიტომ, ილუზიების სიხშირე სინამდვილეში მეტი უნდა ყოფილიყო, ვიდრე ეს ჩვენს ცხრილში შეიძლება გამოჩენილიყო.

მეორე მხრივ შეიძლება იმასაც ჰქონოდა მნიშვნელობა, რომ ერთსა და იმავე ცპ-ზე განმეორებითი ცდები იმავე წესით ტარდებოდა ხოლმე. ამიტომ ჩვენ დამატებით ჩავატარეთ ერთხელობრივი ცდები 28 ცპ-ზე. ამ ცპ-ებს მხოლოდ თითოჯერ უნდა შეეძარბინათ გამღიზიანებელი საგნები. ამ ცდების შედეგები მე-2 ცხრილშია მოცემული. როგორც ვხედავთ, წნევის ილუზია ნამდვილად წესზომიერად იჩენს თავს: ყველა ცდის 53%-დან 86%-მდე შემთხვევაში ცპ-ებს ეჩვენებათ, რომ უფრო დიდი მოცულო-

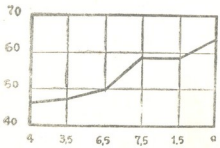
ბის საგანი ნაკლები ძალით აწვება ხელს, ვიდრე უფრო პატარა მოცულობის საგანი.



ცხრილი 2				
ცპ	სიდიდე	შეფასება		
		+	-	=
28	3,5	71	14	15
28	4,0	53	25	22
28	6,5	65	22	13
28	7,5	65	14	21
28	9,0	86	11	3
28	10,0	86	7	7

ცხრილი 3				
ნორმული სიდიდე	შესადარ. სიდიდე	შეფასებათა II	ილუზია %	
5	1,5	43	58	
5	3,5	42	47,5	
5	4,0	40	47	
5	6,5	41	51	
5	7,5	41	58	
5	9,0	40	65	

უფრო გულდასმით თუ განვიხილავთ ამ ცხრილებს, და განსაკუთრებით, — მესამე ცხრილს*, ვნახავთ, რომ ნორმალურსა და შესადარებელ სხეულებს შორის განსხვავების სიდიდე მნიშვნელოვან როლს უნდა თამაშობდეს. სახელდობრ, ირკვევა, რომ წნევის ილუზია მით უფრო ხშირად აღმოცენდება ხოლმე, რაც უფრო დიდია ეს განსხვავება. საქმის ასეთი ვითარება თვალსაჩინოდ არის მოცემული დიაგრამა 1-ზე.



აქ ჩვენ ვხედავთ, რომ ილუზიების მრუდი, საერთოდ; მით უფრო მაღლა ადის, რაც უფრო დიდია განსხვავება ნორმალურსა (5 სმ) და შესადარებელ გამლიზიანებელს შორის.

ჩვენ ცდებში საგნების მოცულობის განსხვავება მხოლოდ ობტიკურად მოქმედებს ცპ-ზე. ამიტომ თუ ცპ ვერ დაინახავს ტვირთებს, ილუზიაც აღარ უნდა აღმოცენდეს. ცდების მეორე სერია.

* ეს ცხრილი იმავე მასალას საფუძველზეა შედგენილი, რომლიდანაც მიღებულია ცხრ. 1-ში მოტანილი პრაქტიკული მაჩვენებლები ცალკეული ცპ-ებისათვის, სახელდობრ — 1,5—9 სმ სხეულების შედარების 247 შემთხვევის მასალაზე. ამ ცდებში ცალკეული ცპ-ები და ტვირთების ცალკეული შეფარდებები თანაბარი რაოდენობით არ არის წარმოდგენილი.



(ბ—სერია) თვალდახუჭულ ცბ-ებზე ჩატარდა. მე-4 ცხრილი გვჩვენებს, რომ ამ პირობებში, მართლაც, პლუს შემთხვევებში ნონზომიერ სიჭარბეს აღარ აქვს ადგილი. შემთხვევათა საერთო რაოდენობის საშუალოდ 57% ტოლად შეფასებაზე მოდის, ხოლო პლუს — შეფასებათა რაოდენობა (24%) უახლოვდება მინუს შეფასებათა რაოდენობას (19%).

ცხრილი 4

ცბ	შეფასებათა n	შეფასება %		
		+	-	=
ნ.	15	20	33	47
ბ.	8	25	13	62
თ.	16	25	11	64
გ.	14	28	22	50
ნო.	28	21	18	61
საშუალო . .	16,2	24	19	57

აქედან გამომდინარეობს, რომ ჩვენი ცდის პირობებში სიდიდეთა განსხვავების ოპტიკური აღქმა წარმოადგენს 1 და 2 ცხრილში მოცემული შედეგების, ე. ი. სიმძიმის ილუზიის, აუცილებელ პირობას.

როგორც აღვნიშნეთ, ზოგჯერ ცბ-ში იძლევიან ჩვენებას, რომ სიდიდეთა განსხვავება ა—სერიის ცდებშიც შეიძლება შეუმჩნეველი დარჩეს, კერძოდ — გამლიზიანებლების წნევის შეფასებაზე ყურადღების ძალიან ძლიერი კონცენტრაციის შემთხვევაში. უგულვებელი რჩებოდა გამლიზიანებლის სიდიდე: „სიდიდეთა განსხვავება, ასეთ შემთხვევებში, საერთოდ აღარ არსებობს“ — ამბობს, მაგალითად, ცბ ბრ. გასაგებია, რომ ასეთ შემთხვევაში ილუზია კლებულობს (მაგალითად, ამ ცბ-ისთვის იხ. ცხრ. 1, შესაძარბეული საგანი=4 სმ).

აღნიშვნის ღირსია, რომ ცბ-ების ჩვენებათა თანახმად, ა—სერიის ცდებში — ე. ი. სწორედ იმ ცდებში, რომლებშიც ილუზია უფრო აშკარადაა მოცემული — პასუხში დარწმუნებულობის ხარისხი უფრო მაღალია, ვიდრე ბ — სერიის ცდებში.

II. მოცულობის ილუზია

რა ხდება, როდესაც თვალდახუჭულები, მხოლოდ ჰაფტურად. მოცულობის მხრივ ვადარებთ ერთმანეთს ტოლი სიდიდის, მაგრამ განსხვავებული სიმძიმის ორ სხეულს?

ცა-ებს შესადარებლად ვაძლევედით ორ, სიმძიმით განსხვავებულ, სხვა მხრივ კი სრულიად ერთნაირ ხის ბურთს ერთ სერიაში მსუბუქი ბურთი ეძლეოდათ მარცხენა ხელში, ხოლო მეორე — მარჯვენაში. მათ ჯერ სიმძიმის მხრივ უნდა შეეღებინათ ბურთები ერთმანეთისათვის ისე, რომ არ შეეხებინათ მათთვის და ყურადღება არ მიექციათ მათი სიდიდისთვის, და ამის შემდეგ უნდა გადასულიყვნენ მათი მოცულობის შეფასებაზე. ცდების მეორე სერიაში ერთი და იგივე ხელი იყო ხოლმე გამოყენებული: ცა-ს მარჯვენა ხელში ვაძლევედით ჯერ მსუბუქ (ან — მძიმე) ბურთს; მას უნდა აღექვა ჯერ მისი სიმძიმე და შემდეგ (თვალდახუჭულად) — მისი მოცულობა. შემდეგ კი ვაძლევედით მძიმე (ან — მსუბუქ) ბურთს, რის შემდეგაც მას უნდა შეეღებინა ორივე ბურთის მოცულობა.

ცდა ჩატარდა სულ 72 ცა-ზე (ცდების საერთო რაოდენობა უდრიდა 365-ს). ცდაში გამოყენებული ორივე ბურთის დიამეტრა 59-ს უდრიდა. მათი წონა იყო 286 გრ და 880 გრ. ცდები ჩემი ხელმძღვანელობით ჩატარა ჩემმა თანამშრომელმა გრ. ხ მ ა ლ ა ძ ე მ.

ცდების შედეგები მოცემულია მე-6 ცხრილში. როგორც ვხედავთ, პლუს — შემთხვევების რაოდენობა — ე. ი. რაოდენობა იმ შემთხვევებისა, როდესაც მსუბუქი ბურთი უფრო დიდად ეჩვენებათ, ხოლო მძიმე — უფრო პატარად, — 50,4%-ს აღწევს, ხოლო მინუს — შემთხვევების (საწინააღმდეგო შეფასებების), ისევე როგორც ტოლად შეფასებების რაოდენობა ბევრად ნაკლებია მასზე.

ამის საფუძველზე შეგვიძლია დავადასტუროთ, რომ ფორმითა და მოცულობით ტოლი, ხოლო წონით განსხვავებული საგნების სიდიდეთა შედარებისას თავს იჩენს შარპანტიეს ილუზიის სავსებით ანალოგიური მოვლენა: უფრო მძიმე საგანი უფრო მცირე მოცულობის მქონედ გვეჩვენება, ვიდრე უფრო მსუბუქი (ან ეს უკანასკნელი უფრო დიდად, ვიდრე უფრო მძიმე). ამ მოვლენას ჩვენ მოცულობის ილუზიას ვუწოდებთ.

მაგრამ, ცდების შედეგებზე, შესაძლოა ამ შემთხვევაშიც გავლენა მოეხდინა იმას, რომ ერთი და იგივე ცა-ები განმეორებითად იყვნენ ხოლმე იმავე წესით გამოცდილი. ამის გამო დამატებით ჩატარდა ცდები, რომლებშიც ახალ ცა-ებს ერთხელობრივ ეძლეოდათ შესადარებლად ბურთები. ჩატარდა სულ 218 ერთხელობრივი ცდა. ცდების შედეგები მოცემულია მე-6 ცხრილში. ეს ცხრილი გვიჩვენებს, რომ პლუს — შემთხვევების, ე. ი. მოცულობის ილუზიების საერთო რაოდენობა ყველა შედარების 63%-ს

შეადგენს. ამრიგად, სავსებით დასტურდება წინა ცდების შედეგები, და არავითარი ეჭვი არაა, რომ აქ არსებობს შემდეგი სტრუქტურული კანონზომიერება:



ცხრილი 5			ცხრილი 6		
შეფასება %			შეფასება %		
+	-	=	+	-	=
50,4	21,5	28,1	63	21	16

როდესაც მხოლოდ შეხებით, თვალდახუჭული* სიდიდის მხრივ ვადარებთ ერთმანეთს ორ სხვადასხვა სიმძიმის მქონე სხვა მხრივ კი სავსებით ერთგვაროვან სხეულს, მძიმე სხეული უფრო პატარად გვეჩვენება, ხოლო მსუბუქი — უფრო დიდად.

ამ მოვლენას, ისევე როგორც ზემოაღნიშნულ წნევის ილუზიას, თუ შევადარებთ შარპანტიეს მიერ აღმოჩენილ ე. წ. სიმძიმის ილუზიას, აშკარა გახდება, რომ ეს სამივე მოვლენა ურთიერთის ახლო მონათესავეა. ანალოგია იმდენად შორსმწვდომია, რომ მოცულობის ილუზიის ცდებში შევქელით დაგვედასტურებინა ის, რასაც მიულერი და შუმანი სიმძიმის ილუზიის ცდებში შეხედნენ, სახელდობრ—1) ე. წ. „გადასვლის განცდები“, 2) ილუზიის მეტი სიხშირე სიმულტანური შედარებისას, ვიდრე სუქცესიურისას და 3) ილუზიის აღკვეთა საგნების ხანგრძლივად შედარებისას.

შენიშვნა 1. ცპ-ები საკმაოდ ხშირად სპონტანურად იძლეოდნენ ჩვენებს, რომ მსუბუქი ბურთი „იბერება“, ხოლო მძიმე „იკუმშება“. ეს მოვლენები, ჩვენი აზრით, იმავე ბუნებისაა, რაც მიულერისა და შუმანის მიერ აღწერილი „მიწებებისა“ და „აფრების“ ფენომენები.

შენიშვნა 2. ცხრილი მე-7 გვიჩვენებს, რომ მოცულობის ილუზია სიმულტანური შედარებისას 11%-ით უფრო ხშირად ჩნდება, ვიდრე სუქცესიური შედარებისას (შდრ. ქვემოთ, გვ. 193).

შენიშვნა 3. მიულერისა და შუმანის მიხედვით, ილუზია ყველაზე უფრო ძლიერია შედარების დასაწყის პერიოდში; ხანგრძლივად ილუზია არ აღმოცენდება ხოლმე, რადგან ბურთების ტოლობა ოპტიკურად მეტისმეტად აშკარაა და არ ემორჩილება ზეგავლენას.

ლივი შედარებისას სუსტდება და, ბოლოს, ცალკეულ შემთხვევებში სრულიად აღიკვეთება. ასევე ამბობდნენ ჩვენი ცენტრალური შესადარებელი სხეულები, რომლებიც თავდაპირველად განსხვავებული სიდიდისად ეჩვენებოდათ, რამდენიმე ხნის შემდეგ ტოლბად განიცდებოდნენ.

ცხრილი 7

შეფასებათა % ⁰ / ₀	სიმულტანური			სუქცესიური		
	+	-	=	+	-	=
	54	22	24	43	31	26

III. ახსნის ცლა

ისმის საკითხი ამ მოვლენების ახსნისა. თუ მათ ნამდვილად ერთგვაროვან მოვლენებად ვაღიარებთ, მაშინ, ბუნებრივია, რომ ისინი ჭრთსა და იმავე ფსიქოლოგიურ საფუძველებს უნდა ემყარებოდნენ. ერთი ამ მოვლენათაგანი, კერძოდ — სიმძიმის ილუზია — ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ხშირად გამხდარა მსჯელობის საგნად და თეორიებიც იყო წამოყენებული მის ასახსნელად.

განსაკუთრებით გავრცელებულია თეორიები, რომელნიც სიმძიმის ილუზიის საფუძველს „გაცრუებულ მოლოდინში“ ხედავენ. ამ შეხედულების თანახმად, საქმის ვითარება, დაახლოებით, ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: „ხშირი გამოცდილების საფუძველზე, რომ უფრო დიდი საგანი, ჩვეულებრივ, უფრო მძიმეც არის ხოლმე, უფრო დიდ საგანს უფრო მძიმედაც ვვარაუდობთ; რაც უფრო მაღალი ხარისხის დარწმუნებულობა ახლავს ამ ვარაუდს, მით უფრო ძლიერი იმპულსით აწევის განწყობას იწვევს იგი“*. ვინაიდან დიდი საგანი, ობიექტურად, პატარა საგნის ტოლი სიმძიმის არის, ხოლო მის ასაწევად მეტი ძალა გამოიყენება, ამიტომ იგი აწვევისას თითქოს „აფრინდება“, თითქოს უფრო სწრაფად და ადვილად მოსწყდება საყრდენს, ვიდრე პატარა საგანი. ამ ვარაუდებამ უნდა გამოიწვიოს დიდი საგნის სუბიექტურად გამჭატება“**.

* V. Benussi. Ueber die Grundlagen des Gewichtseindruckes. Arch. f. Psychol. 17, 168 ff.

** Müller u. Schumann, იქვე.



თუ ვფიქრობთ, რომ „აფრენასა“ და სხვ. ამდ. თანმხლებ მოვლენებს ასეთი დიდი როლი ვერ მიეწერება, მაშინ უნდა ვთქვათ, რომ სხვა საფუძვლები, რომლებიც გამოგვადგება იმის გასაგებად, რომ აწვევის ძლიერი იმპულსი გამდიზიანებელი სხეულის სუბიექტურად შემსუბუქებას იწვევს. კლაპარედის აზრით მან დაადგინა, რომ დიდი მოცულობის ტვირთი უფრო სწრაფად იწვევა ზევით, ვიდრე მცირე მოცულობისა, და რომ სიმძიმის ილუზია მით უფრო ნაკლებია, რაც უფრო უახლოვდება ტოლობას ტვირთების აწვევის სისწრაფე. მისი აზრით, აქედან გამომდინარეობს, რომ ძლიერი იმპულსის შედეგად სწრაფად უნდა აღიკვეთოს როგორც დაძაბულობის, ისე სახსრების შეგრძნებები და ეს იძლევა შემსუბუქების სუბიექტურ შთაბეჭდილებას*.

როგორც ვხედავთ, ილუზიის საფუძველს ორივე თეორია იმ სპეციფიკურ მოვლენებში ეძებს, რომლებიც საკუთრივ სიმძიმის აღქმის პირობებთან არის დაკავშირებული: მიუღწერათან და შუმანთან იგი დამოკიდებულია „საყრდენზე მიწებებისა“ და სხვ. ამდ. თანმხლებ მოვლენებზე, ხოლო კლაპარედთან — დაძაბულობისა და სახსრების შეგრძნებების აღკვეთაზე.

ამრიგად, ამ თეორიების თანახმად, ილუზიებს არ უნდა ველოდეთ არც ერთ შემთხვევაში, რომელშიც არც სხეულის აწვევას აქვს ადგილი და არც დაძაბულობისა და სახსრების შეგრძნებებს. მაგრამ, ჩვენ ვნახეთ, რომ ანალოგიური ილუზია პასიური წნევისა და სიდიდის შეხებით აღქმის სფეროშიც გვხვდება. წნევის ილუზია სტრატონის სასწორის საშუალებით იქნა დადგენილი: ხელი უძრავად იდო საყრდენზე, ხოლო გამდიზიანებელი მოქმედებდა მხოლოდ და მხოლოდ კანის გარკვეულ წნევის წერტილებზე. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში მონაწილეობას არ იღებდა არც აწვევა და არც მასთან დაკავშირებული თანმხლები მოვლენები. მიუხედავად ამისა, ილუზიამ აშკარად იჩინა თავი. არსებითად იგივე უნდა ითქვას მოცულობის ილუზიის შესახებ: როდესაც ცა ჰაბტურად აფასებს მისთვის მიწოდებული სხეულების სიდიდეს და გარკვეულ აზრს გამოთქვამს მათი მიმართების შესახებ, აწვევის სისწრაფე არავითარ როლს არ თამაშობს. ამიტომ, აღნიშნული ილუზიების გასაგებად არ გამოდგება ისეთ მოვლენებზე დამყარებული ახსნა, რომელთაც მხოლოდ და მხოლოდ სიმძიმის აღქმის შემთხვევაში შეიძლება ჰქონდეთ ადგილი. ხოლო ვინაიდან სამივე ილუზია

* V. Benussi, იქვე, გვ. 207.

აშკარად ერთისა და იმავე ბუნების არის, ამიტომ უნდა მოიძებნოს ახალი ახსნა, რომელიც გასაგებად გახდის ილუზიას მგრძობის ყველა სფეროში (სიმძიმის ილუზიის ჩათვლით).

2. წნევის ილუზიის აღმოცენების აუცილებელი პირობაა, რომ ცბ-მა გარკვევით აღიქვას შესაღარებელი სხეულების სიდიდეთა განსხვავება: წინააღმდეგ შემთხვევაში ილუზია არ აღმოცენდება. იგივე ითქმის, სათანადო შესწორებებით, სიმძიმის ილუზიაზეც: მოცულობის ილუზიის შემთხვევაში იმავე როლს თამაშობს სიმძიმის აღქმა.

რანაირად ახდენს განსხვავებული სიდიდეების აღქმა გავლენას სიმძიმეთა ან წნევათა შედარებაზე? ან განსხვავებული სიდიდეებისა — მოცულობების შედარებაზე? — უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს განსხვავების აღქმა იწვევს ერთგვარ განწყობას, სახელდობრ — განწყობას, რომელიც ეხება ამ ორი სხეულის არა მარტო იმ კერძო თვისებას, რომლითაც ისინი ობიექტურად ნამდვილად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, არამედ ორივე თვალსაჩინო სხეულს მთლიანად. დიდი სხეულის მარჯვნივ აღქმა, პატარისა კი — მარცხნივ, გრძობადი საგნების ერთიანობის გამო იწვევს შედეგებს, რომლებიც ეხება ამ საგნების ზოგადად ქვანტიტეტურ მიმართებას, და მომდევნო აღქმაზე შესატყვის გავლენას ახდენს იმ შემთხვევაშიც, როდესაც აღქმა არა მარტო კვლავ სპეციალურად თვალსაჩინო მოცულობების მიმართებას ეხება, არამედ, მაგალითად, სიმძიმეებისას ან მათ მიერ გამოწვეული წნევებისას. ზუსტად ასეთივე მდგომარეობა მოცულობის ილუზიის შემთხვევაში, როდესაც ჯერ სიმძიმეთა განსხვავება აღიქმება, მაგრამ იგი მაშინვე იწყებს მოქმედებას როგორც იმავე მიმართულების ზოგადი ქვანტიტეტური განსხვავება და, ამიტომ, სიდიდეთა, აღქმაზეც შეუძლია იქონიოს გავლენა.

ასეთი მოსაზრება ორ პრინციპს გულისხმობს: ჯერ ერთი რომ გარკვეული ქვანტიტური განსხვავების აღქმის მოქმედება არ რჩება ვიწრო და სპეციფიკური, არამედ (საგნის მოცემულობის ფუნქციური ერთიანობის პირობებში) მიმართულია იქით, რომ იქცეს შესატყვისი მიმართულების ზოგადად ქვანტიტეტურ განსხვავებად. მეორე, — რომ ამ ერთგვარი „ზოგადი განწყობის“ საფუძველზე ხორციელდება ისეთი მოვლენები, როგორცაა სიმძიმის, წნევისა და მოცულობის ილუზიები.

დიდი ხანია ცნობილია, უწინარეს ყოვლისა — მიულერისა და შუმანის გამოკვლევების წყალობით, რომ სიმძიმეების აღქმა



ემორჩილება განწყობის გავლენას, და რომ ეს გავლენა სწორედ ჩვენ მიერ დადასტურებული მიმართულებით მოქმედებს; სათანადო სიმძიმეების წყვილის აწევით შემუშავებული წყობა „მსუბუქი—მძიმე“, ამის შემდეგ ტოლი სიმძიმეების წყვილი აღიქმება როგორც „მძიმე-მსუბუქი“.

ჩვენი ჰიპოთეზის თანახმად, ამგვარი „მოტორული განწყობა“ ადვილად შეიძლება შენაცვლებულ იქნას ტოლი საგნების ობიექტურად არატოლად აღქმით. წინასწარ მოცემულ სიმძიმეთა წყვილის „ჯერ მსუბუქი — მერე მძიმე“ თანამიმდევრობით აღქმის ადგილი შეიძლება დაიჭიროს ტოლი მოცულობების „ჯერ პატარა — მერე დიდი“ თანამიმდევრობით აღქმამ. და ეს იმიტომ, რომ მომდევნო აღქმებზე ზეგავლენის თვალსაზრისით ამგვარი ქვანტიტეტური განსხვავებები ურთიერთისაგან არ განსხვავდება, ექვივალენტურია, რამდენადაც ზოგადად „ქვანტიტეტურ განსხვავებას“ ეხება.

აქედან გამომდინარეობს, რომ შესაძლებელია პირიქითაც იყოს, სახელდობრ: 1. სიმძიმეთა აწვევის გზით მოტორული განწყობის შემუშავების საესებით ანალოგიურად შეიძლება შემუშავებულ იქნას მოცულობათა განსხვავებულობის განწყობა განსხვავებული სიდიდეების მუდამ ერთი თანამიმდევრობით მიწოდების გზით; ამის შემდეგ ტოლი მოცულობები ისევე განსხვავებულად აღიქმება, როგორც აღიქმებიან ტოლი სიმძიმეები „მოტორული განწყობის“ შედეგად, და 2. განსხვავებული სიდიდეების მუდამ ერთი თანამიმდევრობით მიწოდების გზით შემუშავებული განწყობის ადგილი შეიძლება დაიჭიროს ტოლის საგნების სიმძიმეების იმავეგვარი განსხვავებულობის აღქმამ.

მეორე შედეგი დადასტურებულია ჩვენს მიერ „მოცულობის ილუზიის“ სახით. მაგრამ, ამ მოვლენას მხოლოდ მაშინ ექნება ის რეალური მნიშვნელობა, რომელსაც ჩვენ მას მივაწერთ, თუ აღმოჩნდება, რომ პირველი შედეგიც გამართლებულია, და რომ განსხვავებული სიდიდეებითაც ნამდვილად შესაძლებელია შეიქმნას განწყობა. მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ეს მოსაზრებაც დადასტურდება, უფლება გვქნება მოცულობის ილუზია (სიმძიმის განსხვავება განაპირობებს მოცულობის განსხვავებას) ისეთივე მიმართებაში დავყენოთ ზემოთ დადგენილ მოცულობის განწყობასთან, როგორც ადრე შარბანტიეს (ან წნევის) ილუზიასა (მოცულობის განსხვავება განაპირობებს სიმძიმის განსხვავებას) და მოტორულ განწყობას შორის დავადასტუროთ.



ამ მიზნით ჩვენ შემდეგი ცდები ჩავატარეთ. ცპ-ებს მრავალგზის ეძლეოდათ ერთ-ერთ ხელში პატარა (70 მმ დიამეტრის) ბურთი, მეორეში კი — დიდი (100 მმ). მათ ყოველ კერძო შემთხვევაში უნდა ეთქვათ, თუ რომელ ხელში ჰქონდათ უფრო დიდი ბურთი. რამდენიმე (ჩვეულებრივ 7—10) განმეორების შემდეგ შეშუშავდებოდა განწყობა: „დიდი მეორე ხელში“. ამას გვიჩვენებდა კრიტიკული (ერთხელობრივი) ცდა, რომლის დროსაც ცპ-ებს ორივე ხელში თანაბარი სიდიდის ბურთები ეძლეოდათ მოცულობის მხრივ შესადარებლად.

იგივე ცდა ჩატარდა ოპტიკურად, სახელდობრ — ტაქისტოსკოპურად: ცპ-ს 8—10-ჯერ ეძლეოდა ორი წრე (28 მმ და 20 მმ დიამეტრისა), ან ორი კვადრატი (28 მმ და 20 მმ სიგრძე გვერდებით), რომელთაგან დიდი ან მცირე — იმის მიხედვით, თუ როგორ განწყობას ვამუშავებდით — მარჯვნივ იყო მოთავსებული და ცპ-ს ყოველ კერძო შემთხვევაში უნდა ეთქვა, რომელი იყო უფრო დიდი წრე (ან კვადრატი). კრიტიკულ ცდაში ცპ-ს ეძლეოდა ორი ტოლი წრე ან, შესატყვისად, ორი ტოლი კვადრატი (28 მმ, 24 მმ, 20 მმ) რომლებიც მას უნდა შეედარებინა სიდიდის მხრივ, განწყობის ამ ცდების შედეგები მოცემულია მე-8 ცხრილში.

ცხრილი 8

	შეუსებათა %/%		
	+	-	=
1. ცდები ბურთებით	96,4	3,6	-
2. ცდები ტაქისტოსკოპით	76	2,2	14,1

პირველ სტრიქონში (ტაქტილური ცდები ბურთებით) მოცემულია 26 ცდისპირზე ჩატარებული 130 ცდის შედეგები პროცენტებში. მეორე სტრიქონში (სიდიდეთა ოპტიკური შედარება) — 15 ცპ-ზე ჩატარებული 180 ცდის შედეგები. პლუსით (+) აღნიშნულია ის შემთხვევები, რომლებშიც შედეგი ანალოგიურია ცნობილი მოტორული განწყობის შედეგისა; მინუსით (-) — საწინააღმდეგო მიმართულებების შედეგები. ამრიგად, +1 შემთხვევასთან გვაქვს საქმე მაშინ, როდესაც იმ მხარეზე, რომელზედაც საგანწყობო ცდებში დიდი ბურთი აღიქმებოდა ხოლმე, კრიტიკულ ცდებში მიწოდებული ბურთი ცპ-ს პატარად ეჩვენება, თუმცა იგი



მეორე მხარეზე მიწოდებულის ტოლია. ასევე უნდა იქნას გაგებული ოპტიკური ცდების +- შემთხვევები.

ცდების შედეგები სავსებით ადასტურებს ჩვენს ვარაუდს სხვაგვარად დასტურებული სიდიდეებისადმი ტაქტილური განწყობა: თითქმის ყველა შემთხვევაში მოქმედებს; ოპტიკური განწყობა კი — იმდენად ბევრ კრიტიკულ შედარებაში, რომ საწინააღმდეგო და ტოლობის შემთხვევები შედარებით ძალიან მცირე რიცხვებითაა არის წარმოდგენილი. ამრიგად, ჩვენ ვუჩვენეთ, რომ როდესაც ცხ-ს განვაწყობთ არატოლი სიდიდეების (გარკვეულ სივრცით მიმართებაში) აღქმისადმი და შემდეგ მივაწვდით მას ორ ტოლ სიდიდეს, მაშინ ამ უკანასკნელთაგან ცხ-ს უფრო პატარად ეჩვენება ის საგანი, რომელიც წინათ მიწოდებული დიდი საგნის მხარეზეა.

ამრიგად, დასტურდება მოცულობის განწყობა, რომელიც სავსებით ანალოგიურია სიმძიმეთა მიმართების შემთხვევაში დადგენილი ე. წ. მოტორული განწყობისა. მაშასადამე, ჩვენი ჰიპოთეზის მიხედვით, შარპანტიესი (და წნევის) ილუზია აიხსნება იმით, რომ სიმძიმეთა გარკვეულ მიმართებაზე წინასწარ შემუშავებული განწყობის ადგილი შეიძლება დაიჭიროს ამავე სხეულების რომელიმე სხვაგვარი კვანტიტეტური დამოკიდებულების აღქმამ, სახელდობრ — მათი სიდიდეების განსხვავების აღქმამ. და თუ ასეა, მაშინ მოცულობის ილუზიაც შეიძლება აიხსნას იმით, რომ სიმძიმეთა არატოლობის (მცდარი) აღქმა ფუნქციურად ექვივალენტურია მოცულობათა არატოლობის განწყობისა, რომელიც შემუშავებულ იქნა არატოლი მოცულობების მრავალგზის ერთი და იგივე მიმართულებით მიწოდების გზით.

ჩვენი ჰიპოთეზის თანახმად, როგორც ჩანს, სადავო უნდა იყოს ე. წ. მოტორული განწყობის გაგება, როგორც ნამდვილად „მოტორულისა“, შეიძლება ისიც მოხდეს, რომ განხილულ ცდებში შექმნილი განწყობის შესატყვისად არათანაბარი ინერვაციები ხორციელდება. მაგრამ, უკვე აუცილებელი აღარ უნდა იყოს შედეგების შეცვლის დაყვანა ამ გარემოებაზე. თუკი მოცულობის განწყობა გავლენას ახდენს მოცულობათა ჰაბტურ აღქმაზე ისე, რომ შეიძლება ვიფიქროთ, თითქოს იგი მხოლოდ მოტორიკაზე მოქმედებდეს. ასევე უშუალოდ შეიძლება მოქმედებდეს არატოლ სიმძიმეთა წინასწარი აღქმა სიმძიმეთა შემდგომ კუნთურ აღქმაზე და, მაშ, საქმე მართო იმაზე აღარ დაიყვანებოდა, რომ არათანაბარი, შეუფერებელი ინერვაციის გამო ტვირთი „აფრინდება“ ან „მიეწებება“. წმინდა წნევის ილუზიის ფაქტი, რომელიც სავ-

სებით თანხედება შარპანტიეს ილუზიას, მიუხედავად იმისა, რომ მის შემთხვევაში არავითარ აწევას არ აქვს ადგილი, თავისი გვაფრთხილებს, რომ ზედმეტი მნიშვნელობა არ მივაწეროთ სწორედ აწევის თანმხლებ მოვლენებს.

3. არ შეიძლება არ აღინიშნოს, რომ ჩვენ მიერ გამოყენებული განწყობის ცნება თითქოს ეწინააღმდეგება ფაქტებს, რომლებსაც ამავე სახელწოდებით აღნიშნავენ ხოლმე. საკმაოდ ხშირად ლაპარაკობენ განწყობის მოვლენებზე, რომლებიც მკვლევანება არა კონტრასტის, არამედ მიმსგავსების მიმართულებით*. ამგვარი განწყობის შედეგად, მაგალითად, განსხვავებული სიდიდეების მრავალჯის ერთი მიმართულებით, სახელდობრ: „პატარა (მარცხნივ) — დიდი (მარჯვნივ)“ აღქმის შემდეგ ტოლი სიდიდეების წყვილიც ამავე მიმართულებით („მარჯვნივ დიდი“) განსხვავებული უნდა მოგვჩვენებოდა. განწყობის ჩვენს ცდებში კი (და ე. წ. მოტორული განწყობის შემთხვევაში) პირიქით ხდება ხოლმე. რაკი აქ მინც, ნამდვილად, წინააღმდეგობას ხედავენ, ამიტომ უნდა გაიჩვენოს: ხომ არაა შესაძლებელი, რომ პრინციპულად იგივეობრივ „წინაისტორიას“ ან განწყობას კანონზომიერად ხან—ერთი შედეგი მოჰყვეს, ხან — მეორე, ცდების სხვადასხვაგვარი პირობების შესატყვისად?

ამ საკითხის გარკვევის მიზნით ჩვენ გავიმეორეთ ტაქსტოსკოპური ცდები წრეებზე. მათ სიდიდეთა განსხვავების დასაფხურებით. განწყობის შესამუშავებლად, 8 მმ-ით განსხვავებული წრეების ნაცვლად, გამოყენებულ იყო 4,2 და, ბოლოს, 1 მმ-ით განსხვავებული წრეები. კრიტიკულ ცდაში ორჯერ ზედიზედ იყო ხოლმე ნაჩვენები უმცირესი წრე. „საგანწყობო სიდიდეებს“ შორის განსხვავების შემცირებისდა კვალად მცირდება განსხვავებაც ერთ-ერთ მათგანსა და იმ ობიექტებს შორის, რომელიც იჭერდა მის ადგილს კრიტიკულ ცდაში.

კერძოდ: საგანწყობო ცდებში პატარა წრე მარცხნივაა, დიდი—მარჯვნივ. ცხ იძლევა მარჯვენა ობიექტის სიდიდის შეფასებას მარცხენასთან მიმართებაში (ასევე—კრიტიკულ ცდებშიც). I ცდა: ცხ-ს ეძლევა 8—10-ჯერ ზედიზედ გვერდიგვერდ განლაგებული 2 წრე 22 მმ და 26 მმ დიამეტრისა; კრიტიკულ ცდაში — ორივე წრე 22 მმ-სა. 2 ცდა: ჯერ — 24 მმ და 26 მმ, მერე — ორივე 24 მმ-სა. 3 ცდა: ჯერ — 25 მმ და 26 მმ, მერე — ორივე 25 — მმ-სა.

* შდრ. მაგ., K. Marbe, Einstellung u. Umstellung. Z. ang. Psychol. 2.



მე-9 ცხრილში თავმოყრილია 30 ცა-ზე ჩატარებული ცდის შედეგი. პირველი მიმართება (4 მმ-ით განსხვავებული მეტრები), ისევე როგორც წინა ცდებში (ცხრილი № 8), იძლევა ლიერეს კონტრასტულ მოქმედებას; პასუხების სიხშირე სრულიად არასიმეტრიულად არის განაწილებული, სახელდობრ — მოტორული განწყობიდან ცნობილი სახით; ე. ი. ობიექტურად ტოლი ბურთებიდან ცა-ებს მარჯვენა უფრო პატარად ეჩვენებათ, თუ წინასწარ წყვილ ბურთებიდან მარჯვნივ უფრო დიდი ეძლეოდათ. იმგვარივე მოქმედებამ, მხოლოდ შესამჩნევად შესუსტებული სახით, იჩინა თავი მე-2 ცდაში (დიამეტრების 2 მილიმეტრია-ნი განსხვავებისას). — მე-3 ცდაში კი (1 მმ განსხვავება) პირიქით, შეფასებათა ასიმეტრია უეჭველად შებრუნებული სახითაა მოცემული; განწყობის შედეგად აქ კრიტიკული ტოლი წრეები ცა-ებს უმეტეს წილად იმავე მიმართულებით ასიმეტრულად ეჩვენებათ, როგორც განწყობისათვის გამოყენებული წყვილი.

ცხრილი 9

დიამეტრების განსხვავება <i>m m</i>	შეფასება %		
	+	-	=
1	28	68	4
2	50	33,7	16,3
4	58,3	25,1	16,6

ეს შედეგები კარგად ეთანხმება აღრე დაკვირვებულ მოვლენებს (ზღურბლთან ახლო მყოფი გამლიზიანებლების აღქმის სფეროში). თავისთავად ისინი ორგვარად შეიძლება იყოს გაგებული: ცვლილება განწყობის მოქმედებაში ან იმითაა გამოწვეული, რომ საგანგებოდ გამოყენებულ ობიექტთა სიდიდეებს შორის განსხვავება ბოლო ცდებში ზომამზე მეტად მცირდება; ან კი საქმე ისაა, რომ ბოლო ცდებში ძალიან მცირედაა განსხვავება საგანწყობო ცდების დიდ ობიექტთა და იმ „კრიტიკულ ობიექტს“ შორის, რომელიც მის ადგილს იჭერს. მეორე მოსაზრება უფრო სწორი უნდა იყოს. ყოველ შემთხვევაში, უნდა ვაღიაროთ, რომ ამ ცდებში ერთგვაროვანი განწყობა კანონზომიერად ხან ერთ და ხან მეორე შედეგს იძლევა, თუ კი შევცვლით ცდის ქვანტიტეტურ პირობებს, ამიტომ არ შეიძლება ითქვას, რომ აქ ნამდვილად წინააღმდეგობასთან გვქონდეს საქმე. განწყობის დამაკმაყოფილებელმა თეო-



ჩიამ უნდა შეძლოს ორივეგვარი შედეგი დაასაბუთოს, თავთვიანთ პირობებში აუცილებელი. თუ როგორი ჩემი აზრით, ასეთი თეორია, ამის შესახებ სხვა დროს ლაპარაკი.

4. ა) განწყობები, რომლებიც ბურთებისა და ტაქსიტოსკოპურ ცდებში იქმნება, ცხადია, უსასრულოდ დიდხანს ვერ დარჩება. უწინარეს ყოვლისა მოსალოდნელია, რომ თუ უფრო დიდი ხნით მივაწვდით ცპ-ს კრიტიკული ცდების საგნებს, წინასწარი ცდების შემდეგმოქმედება მალე მოისპობა. მართლაც, ილუზია სწორედ პირველ მომენტშია ყველაზე უფრო აშკარად მოცემული და შემდეგ სწრაფად სუსტდება. როდესაც კრიტიკულ ცდებში გაეახანგრძლივეთ ექსპოზიცია, თავდაპირველად სიდიდეები ძლიერ განსხვავებული გამოჩნდა, მაგრამ შემდეგ მალე შესწორებულ იქნა ამგვარი შეფასება. ასე, მაგალითად, ერთი ცპ. ჯერ ამბობს: „მარჯვნივ დიდი“ და ცოტა ხნის შემდეგ დასძენს: „არა,—ტოლია... ჰო, ტოლი!“ ზუსტად იგივეს ვნახავთ, თუ მრავალჯის გავიმეორებთ კრიტიკულ ცდას. აგრეთვე, თუ პირველადი მიწოდებისას თითქმის ყველა შეფასება განწყობის შესატყვისია, გამეორება ზრდის ტოლად შეფასების რიცხვსაც და შეფასებათა სიხშირის მრუდის სიმეტრიულობასაც.

წინასწარ არაა მოსალოდნელი, რომ შედარებათა გამეორებამ ასეთივე გამანადგურებელი გავლენა მოახდინოს შარპანტიესა და წნევისა და მოცულობის ილუზიებზე, რადგან ზემოვანხილული განწყობა (ისევე, როგორც მოტორული) შემუშავდება ერთხელ, კრიტიკული ცდების წინ, შემუშავდება, ასე ვთქვათ, ხელოვნურად, და ახალ პირობებში მალე ჰკარგავს გავლენას. პირიქით, უკანასკნელი სამი სახის ილუზია აღმოცენდება ორი ობიექტის ერთი რომელიმე სახის ქვანტიტეტური განსხვავების გავლენით ამავე საგნების მეორე სახის ქვანტიტეტურ მიმართებაზე. ამ შემთხვევებში ილუზია ხელახლა იქმნება ყოველ განმეორებისას, რადგან „ილუზიის მოტივებიც“ მუდამ თვალსაჩინოდ მეორდება. თუ გამეორებას ასეთ შემთხვევაში ძალუძს ერთგვარად შეასუსტოს შედეგი, ეს, ალბათ, იმის გამო ხდება, რომ თანდათან უკეთ ხერხდება შედარება სიმძიმეებისა, წნევებისა და მოცულობებისა თავისთავად.

ბ) ამ თვალსაზრისით თუ განვიხილავთ საქმის ვითარებას, ის ილუზიები უნდა იყოს უფრო ძლიერი, რომლებიც გამოწვეულია გარკვეული მიმართულებით განსხვავების წინასწარი აღქმე-

ბით. მართლა ისაა ამის მიზეზი, რომ ამგვარ ცდებში განწყობილი ბელი აღქმების დაგროვება ხდება? როგორც ჩანს, ეს ნამდვილად ასე უნდა იყოს: როდესაც სიდიდეთა განსხვავებაზე განწყობილი შესაქმნელად ცპ-ებს ერთხელობრივ მივაწოდეთ განსხვავებული სიდიდის ორი წრე (20 მმ და 28 მმ დიამეტრის), შემდეგ კი — კრიტიკული ცდა ჩავატარეთ (ორივე მხარეს 20 მმ დიამეტრიანი წრით), 15 ცპ-ზე ჩატარებულ 150 ცდაში მივიღეთ შედეგები, რომლებიც წარმოდგენილია № 10 ცხრილში.

კონტრასტული მიმართულების ილუზიები ისევ თვალსაჩინოდ არის მოცემული, მაგრამ ტოლობის შემთხვევებიც უკვე ძალიან ხშირია.

გ) როგორც ზევით იყო ნათქვამი, მიუღერმა და შუმანმა დაადგინეს, რომ სიმძიმის ილუზია სიმულტანურ ცდებში ბევრად უფრო აშკარადაა მოცემული, ვიდრე სუქცესიური შედარებისას. იგივე ითქმის მოცულობის ილუზიის შესახებ (შდრ. გვ. 183) განსაკუთრებით, — ისეთ ცდებში, რომლებშიც არატოლი მოცულობების მრავალჯნის მიწოდებით იქმნება წინასწარი განწყობა. როგორც ადრე, ახლაც ცპ-ს მრავალჯნის ეძლეოდათ ორი ბურთი — 70 მმ და 100 მმ დიამეტრისა, ხოლო შემდეგ, კრიტიკულ ცდაში, ხდებოდა ორი ტოლი ბურთის სიდიდეთა შედარება, ისე კი, რომ ახლა ცპ თანამიმდევრად ერთი და იგივე ხელით იღებდა ორივე ბურთს, მეორე ხელი კი ცდაში არ მონაწილეობდა. ამ ცდის შედეგები მოცემულია მე-11 ცხრილის, „ბ“ სტრიქონში. მათი შედარება მე-8 ცხრილის პირველ სტრიქონთან (იხ. გვ. 183) გვიჩვენებს, რომ შეფასებათა ასიმეტრია, ე. ი. განწყობის მოქმედება, სუქცესიურ ცდებში ძალიან შემცირებულია (159 ცდა 26 ცპ-ზე).

ცხრილი 10

შეფასება %		
+	-	=
36	6	58

ცხრილი 11

მოცულობის ილუზია სუქცესიური შედარებისას	შეფასება %		
	+	-	=
ა) არატოლი სიმძიმეების	46	24	24
ბ)-მოცულობის განწყობით	54,9	7,1	38

ცხრილი № 11 ა. შეიცავს ბურთების სიმძიმით შექმნილი განწყობით გაპირობებულ მოცულობის ილუზიებს სუქცესიური შედარებისას. აქ, ისევე როგორც ზევით, ცხრილი № 5-ში, მოცემულია 72 ცპ-ის 365 ცდის შედეგი. განსხვავება (ძალიან მცირე) ძღვომა-



რეობს სუქცესიურად შედარებისას შეფასებათა ასიმეტრიის კლასი-
 ბაში. ყვლაზე უფრო მეტად მისაღები უნდა იყოს ახსნა-განმარტება
 „ცალი ხელით“ სუქცესიური ცდების დროს „მძიმისადმი“ და
 „მსუბუქისადმი“ განმაწყობელი მოქმედება სხვადასხვა სივრცითის
 მიმართულებაზე ან სხეულის სხვადასხვა ნაწილზე არ არის განა-
 წილებული, და მხოლოდ დროში შეიძლება იქნას ლოკალიზებული.
 როგორც ჩანს, ეს იმ ზომით ვერ ხერხდება, როგორც განწყობის
 წყვილად განლაგება სივრცეში. ყოველ შემთხვევაში, ახსნისათ-
 ვის საკმარისი არ იქნებოდა ის გარემოება, რომ, თითქოს, სუქ-
 სეციური შედარებები საერთოდ უფრო ზუსტია, ვიდრე სიმულტა-
 ნური შედარებები. ამგვარად შეუძლებელი იქნებოდა იმ დიდი გან-
 სხვავების გაგება, რომელიც არსებობს № 11-სა და № 8,1 ცხრი-
 ლებს შორის.

დ) წინასწარი განწყობით გამოწვეული მოცულობის ილუზი-
 ებზე ჩატარებული ცდების მსვლელობაში გამოიჩვენა, რომ გან-
 სხვავებულ შედეგებს ვლბულობთ იმის მიხედვით, თუ რომელი
 ხელით ჩავატარებთ გადამწყვეტ კრიტიკულ ცდას: მარჯვენით თუ
 მარცხენით ჩვენ ცდებში სიმულტანური შედარებისას ცპ-ებს ჯერ
 სხვადასხვა სიდიდის ბურთები ეძლევათ ორ ხელში, შემდეგ კი,
 კრიტიკულ ცდაში—ორივე ხელში ტოლი ბურთები. სახელდობრ—
 წინასწარ მიცემული წყვილის უმცირესი წევრის მოცულობისა.
 დადგენილ იქნა „უფრო დიდის“ განწყობის გავლენა იმ ხელზე,
 რომელიც უფრო მეტად უფრო ბატარა ბურთს ღებულობს, ვიდრე
 ამის წინ ღებულობდა. თუ ეს მარცხენა ხელია, მაშინ შეფასება-
 თა ასიმეტრია ბევრად უფრო მცირეა. ვიდრე იმ შემთხვევაში,
 როდესაც ცვლილება (და შეფასება) მარჯვენა ხელს ეხება, მიუ-
 ხედავად იმისა, რომ წინასწარი განმაწყობელი ცდების რაოდენ-
 ნობა ორივე შემთხვევაში ერთი და იგივეა. სხვადასხვა ხელით
 ჩატარებული ცდების შედეგებს შორის არ არის პრინციპული გან-
 სხვავება. თუ გავზრდით მოცულობათა განმაწყობელი შედარების
 რაოდენობას 8 — 10-დან 15 — 20-მდე, მაშინ განწყობის ილუზია
 გამოუკლებლივ იჩენს თავს კრიტიკულ ცდებში სიდიდის მარცხენ-
 ნა მხარეზე შეცვლის დროსაც.

მოძრაობის სისწრაფის ილუზია¹⁰

1. საკითხის დაყენება

საყოველთაოდ ცნობილია შემდეგი დაკვირვება: როდესაც სწრაფად მიმავალი მატარებლიდან (ან ავტოდან) მხედველობის არეში მოთავსებულ საგნებს (მაგ. ხეებს) სკვრეტ, გეჩვენება, თითქოს ახლო მდებარენი უკან გარბოდნენ, ხოლო უფრო დაშორებულნი — წინ. მაგრამ საკმარისია, მხედველობის არის ახლობელი ზონა დათარო და რომელიმე შორს მდებარე საგნის იზოლირებული ფიქსაცია მოახდინო, რათა იმწამსვე დაინახო, რომ ესეც უკან გარბის. განსხვავება მხოლოდ ისაა, რომ შორეული გაცილებით უფრო ნელა მოძრაობს, ვიდრე ახლომდებარე საგნები.

ამრიგად, ჩვენს წინაშე საკმაოდ რთული, კომპლექსური ილუზიაა. იგი შეიცავს: 1. მოძრაობის ილუზიას (უძრავი საგნები მოძრაოდ გეჩვენება), 2. მიმართულების ილუზიას (ახლო და შორს მდებარე საგნების საწინააღმდეგო მიმართულებით მოძრაობენ) და 3. სისწრაფის ილუზიას (ახლო საგნები უფრო სწრაფად მოძრაობენ, ვიდრე დაშორებულნი). სამივე ერთად იმ მთლიან შთაბეჭდილებას ჰქმნიან, რომელსაც ყოველი სწრაფი მოძრაობის შემთხვევაში ღებულობს ხოლმე კაცი.

მე არ ვაპირებ აქ ყველა ამ ილუზიის ანალიზის წარმოებას. ვფიქრობ, რომ აღწერილს კომპლექსურ ილუზიაში ძირითადი მნიშვნელობა მოძრაობის სისწრაფის ილუზიას უნდა ჰქონდეს, და ამიტომ ამ უკანასკნელის ანალიზზე მინდა შევჩერდე.

რა უდევს საფუძვლად ამ ილუზიას?

ამ საკითხისათვის ძირითადი მნიშვნელობა იმის გამორკვევას აქვს, თუ რა განსხვავებაა შორეულსა და ახლობელ საგნებს შორის, რომელთაგანაც პირველნი ნელა მოძრაოდ, ხოლო მეორენი სწრაფად მოძრაოდ გეჩვენებიან. საკმარისია ეს საკითხი დავაყენოთ, რომ იმწამსვე დავინახოთ, რომ განსხვავება, ჯერ ერთი, იმაშია, რომ ეს საგნები სხვადასხვა მანძილზე იმყოფებიან სუბიექტისაგან, და მეორე — იმაში, რომ შორეულნი თავისი სიშო-

რის გამო უფრო ფართო მხედველობით არეში არიან მოთავსებული, ვიდრე ახლომდებარენი. სრულიად ბუნებრივად აზრი, რომ მოძრაობის სისწრაფის ილუზიას რომელიმე მოვებათაგანი უნდა განსაზღვრავდეს, და მართლაც, ცნობილია, რომ დაშორებულ საგანთა მოძრაობა უფრო ნელი გვეჩვენება, ვიდრე ახლო მდებარეთა, მიტომ რომ მხედველობის კუთხე პირველ შემთხვევაში უფრო მცირეა, ვიდრე მეორეში, მაგრამ რალა როლს ასრულებს მეორე გარემოება, ეს ჯერ კიდევ არაა ცნობილი. ბუნებრივად დგება საკითხი: ხომ არ აქვს მასაც რაიმე მნიშვნელობა? ხომ არ არის მოძრაობის სისწრაფის აღქმა იმ არის მოცულობაზეც დამოკიდებული, რომელზედაც საგანი მოძრაობს? თანამედროვე ფსიქოლოგიაში, განსაკუთრებით Rubin-ს შემდეგ, ცნობილია, რომ ფიგურასა და ფონს შორის არა შემთხვევითია, არამედ არსებითი კავშირი არსებობს, რომ ფონი ფიგურის აღქმისათვის სრულიად არ წარმოადგენს ნეიტრალურ რაღაცას. ამიტომ არ იქნება საკვირველი, თუ აღმოჩნდა, რომ მოძრაობის სისწრაფის აღქმაში თავისი მნიშვნელოვანი წვლილი იმ ფონის თავისებურობებსაც შეაქვს, რომელზეც ეს მოძრაობა მიმდინარეობს.

2. ცდის მეთოდთა

ჰორიზონტალურად მდებარე კიმოგრაფიის წინ შავი შირმაა მოთავსებული, რომელიც სავსებით ფარავს მას. შირმას, შუა ადგილას, პატარა სარკმელი აქვს ამოკრილი. იგი შავი ვიწრო ვერტიკალური ზოლით ორ თანასწორ ნაწილადაა გაყოფილი. ერთ-ერთი მათგანი ქვევიდან ან ზევიდან ადვილად შეიძლება ნებისმიერად იქნეს შემცირებული, ასე რომ ერთი ნახევრიდან კიმოგრაფის უფრო ფართე არე მოჩანს, ვიდრე მეორიდან. კიმოგრაფს ლენტო აქვს შემოხვეული, რომელზედაც თანაბარი მანძილით ურთიერთისაგან დაშორებული წერტილთა ორი წყებაა მოთავსებული, მაგრამ ისე, რომ სარკმლის ერთი ნახევრიდან ერთი წყება მოჩანს. ხოლო მეორიდან მეორე. როდესაც კიმოგრაფი მოძრაობს, სარკმლის თვითეულ ნახევარში წერტილები ერთიმეორეს მისდევენ. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს სარკმლის მოცულობის მქონე თეთრ ველზე შავი წერტილები მოძრაობდნენ. სარკმლის ერთ-ერთი ნახევრის სათანადო შემცირების საშუალებით შესაძლებლობა გვეძლევა გავარკვიოთ, ახდენს თუ არა ობიექტურად თანაბარი



სისწრაფით მოძრავი წერტილების აღქმაზე ფონის მოცულობის რაიმე გავლენას. ყველა ქვემოთ აღნიშნული ცდა ჩემი ხელისავე ნელობით, ჩემი თანამშრომლის ნ. ა დ ა მ ა შ ვ ი ლ ი ს მიერ იქნა ჩატარებული.

3. ცდის შედეგები

1. კიმოგრაფის ლენტზე მოთავსებული წერტილები ისე განლაგებული, რომ ერთი წყების თვითეული წერტილი მეორე წყების თვითეული წერტილის პირდაპირ მდებარეობს (ს წ ო რ ხ ა ზ ი ა ნ ი გ ა ნ ლ ა გ ე ბ ა). როდესაც კიმოგრაფი მოძრაობს, ორივე სარკმელში ერთდროულად ჩნდებიან წერტილები ერთმანეთის პირდაპირ. მარჯვენა სარკმელი შემცირებულია. ცდისპირს ევალება აღნიშნოს, რომელ მხარეზე უფრო სწრაფად მოძრაობენ წერტილები: პატარა ფონზე, თუ დიდზე, ე. ი. მარჯვნივ თუ მარცხნივ. ამ ცდის თავისებურებას ის გარემოება შეადგენს, რომ, რადგან წერტილები ორივე სარკმელში ურთიერთის პირდაპირ არიან მოთავსებულნი, ისინი ერთდროულად ჩნდებიან და ერთდროულად ქრებიან. ამიტომ ცპ-ს მათი მოძრაობის სისწრაფის სწორი შეფასება საგრძნობლად გაადვილებული აქვს. როგორც 1-ლი ცხრილიდან ჩანს ცპ-თა 74,3%-ს (ე. ი. 31-დან 23-ს) წერტილების მოძრაობა მარჯვნივ, ე. ი. პატარა სარკმლიდან უფრო სწრაფი ეჩვენებათ ვიდრე დიდი სარკმლიდან. ეს იმას ნიშნავს, რომ ფიგურის (ამ შემთხვევაში წერტილის) მოძრაობის სისწრაფის შეფასება ფონის სიდიდეზეა დამოკიდებული.

	%	ცხრილი 1. აბსოლუტ. რიცხვი
1. ილუზია პატარა სარკ.	74,3	23
" დიდი სარკმ.	6,4	2
" არ არის	19,3	6

2. ცდების მეორე სერიაში ცპ-ს კიდევ უფრო გავუადვილეთ ამოცანა. ნაცვლად წერტილებისა, ლენტზე სწორი ხაზები იქნა მოთავსებული, ისე რომ, როცა დიდი სარკმლიდან ხაზის ერთი ნაწილი გამოჩნდებოდა, პატარა სარკმლიდან მისი მეორე ნაწილი მოჩანდა. უნდა ვიფიქროთ, ასეთ პირობებში მაინც უნდა მოეცათ ცპ-ებს ხაზების მოძრაობის სწორი შეფასება. მიუხედავად ამისა,



აღმოჩნდა, რომ ილუზია აქაც ძალაში დარჩა. 4 ცკ-დან ^{საქს სწრაფი} ხაზი პატარა სარკმლიდან უფრო სწრაფად მოძრაობდა ვიდრე დიდი სარკმლიდან. იგივე ცდები ჩატარდა ბავშვებზედაც (7 ვაჟი, 8 ქალი, 10 — 13 წლამდე) და ყველა ცდის 47%-მა ჩვეულებრივი ილუზია მოგვცა.

3. ზემოაღნიშნულ ცდებში ცკ-ებს ორივე სარკმელში ერთდროულად ეძლეოდათ მოძრავი ფიგურები. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში მათ სიმულტანურად უნდა ეწარმოებიათ შედარება. მაგრამ ცნობილია, რომ სიმულტანური შედარება ნაკლებ ზუსტია, ვიდრე სუქცესიური. მაშასადამე, საჭირო იყო ჩვენი ცდები სუქცესიური შედარების პირობებშიც ყოფილიყო ჩატარებული (ცკ-ს ჯერ მარცხენა სარკმლიდან ჭვრეტდა ფიგურის მოძრაობას და მერე მარჯვნიდან). აღმოჩნდა, რომ 26 ცკ-დან 25-ს (96%) პატარა ფანჯრიდან უფრო სწრაფი ეჩვენებოდა მოძრაობა, ვიდრე დიდიდან. მაშასადამე, ილუზია სუქცესიური შედარებისას უფრო ხშირად იჩენს თავს, ვიდრე სიმულტანურისას.

იმისათვის, რომ ამ შედეგის სისწორეში საბოლოოდ დავრწმუნებულიყავით, ერთსა და იმავე ცდისპირებს (26 ცკ-ი) ჯერ სიმულტანური შედარების ამოცანა ეძლეოდათ და მერე სუქცესიურისა — ასეთი დავალებით: მათ უნდა აღენიშნათ, პირველ შემთხვევაში უფრო სწრაფი ეჩვენებოდათ მოძრაობა სათანადო სარკმლიდან. თუ მეორეში. ცდებთან გამოირკვა, რომ ჩვენი ცკ-ების 50%-ს სუქცესიური შედარებისას უფრო გამოკვეთილი ილუზია გაუჩნდათ, ვიდრე სიმულტანური შედარებისას. მაშასადამე, ყოველ ექვს გარეშეა, რომ შედარების წესს გავლენა ჰქონია ჩვენ მიერ დადასტურებულ ილუზიაზე: იგი უფრო გამოკვეთილია სუქცესიური შედარების შემთხვევაში, ვიდრე სიმულტანურისაში.

რას ნიშნავს ეს? თითქოს მოსალოდნელი იყო, სწორედ საწინააღმდეგო მოვლენას ეჩინა თავი. მართლაც და, თუ სუქცესიურ მიწოდებისას შედარება, ჩვეულებრივ, უფრო სწორია, ვიდრე სიმულტანური მიწოდების შემთხვევაში, მაშინ, თითქოს, ჩვენი ილუზიაც სუქცესიური შედარების პირობებში უფრო იშვიათი უნდა ყოფილიყო, ვიდრე სიმულტანური შედარების პირობებში. ნამდვილად კი სრულიად საწინააღმდეგო გარემოებამ იჩინა თავი: სიმულტანური შედარებისას ილუზიის შემთხვევათა რიცხვი 74%-ით გამოისახება, სუქცესიურის დროს კი 96%-ით.

როგორ გავიგოთ ეს მოვლენა? ამბობს იგი ჩვენი ილუზიის ფაქტიურობის წინააღმდეგ რამეს თუ არა?



უშვაველია, რომ სუქცესიური შედარებისას შემთხვევითად შეცდომებს უფრო იშვიათად აქვთ ადგილი, ვიდრე სიმულტანური შედარებისას. ამიტომაც, რომ პირველი უფრო ზუსტად აღწერს ილუზიას, ვიდრე მეორე. მაგრამ თუ ჩვენი ილუზია საცესებით კანონზომიერი მოვლენაა, თუ ფიგურის სისწრაფის აღქმა ფონის მოცულობაზე არსებითად დამოკიდებული, თუ ფსიქოლოგიურად ვიწრო ფონზე მართლა უფრო სწრაფია მოძრაობა, ვიდრე ფართო ფონზე. მაშინ უშვაველია, სუქცესიური შედარებისას უფრო ხშირად უნდა იჩინოს ამ კანონზომიერმა მოვლენამ თავი, ვიდრე სიმულტანური შედარებისას. რაკი ეს ასეც აღმოჩნდა, ვფიქრობ სრული უფლება გვაქვს დავასკვნათ, რომ ეს გარემოება ჩვენი ილუზიის ფაქტიურობის წინააღმდეგ კი არაა, სწორედ მის სასარგებლოდ ლაპარაკობს.

4. თუ მოძრაობის სისწრაფის ილუზია ფონის მოცულობის ზეგავლენით ზემოაღნიშნული ცდების პირობებშიც იჩენს თავს, მოსალოდნელია, რომ იგი კიდევ უფრო გამოკვეთილი სახით გამოვლინდება, თუ ცდები ისე იქნება დაყენებული, რომ მათში ილუზიის გამოვლენის შემაფერხებელი ფაქტორები გამორიცხული იქნება. ამიტომ უახლოესი ცდების სერიაში ცპ-ს, ნაცვლად ხაზების ან წერტილთა სწორხაზოვანი განლაგებისა, ორივე სარკმელში ისე ეძლეოდა წერტილები, რომ ივინი ურთიერთის პირდაპირ აღარ იყვნენ მოთავსებული (არასწორხაზოვანი განლაგება). ამ ცდების შედეგები მე-2 ცხრილშია მოცემული და იქიდან ნათლად ჩანს, რომ ჩვენი მოლოდინი საცესებით გამართლებულია: მაშინ როდესაც სწორხაზოვანი განლაგებისას ილუზიის შემთხვევათა კოეფიციენტი 74,3%-ს შეადგენს, არასწორხაზოვანი განლაგების შემთხვევაში იგი 87,8%-ს აღწევს.

ცხრილი 2

	სწორხაზოვ.	არასწორხაზოვ.
	განლაგ.	განლაგ.
1. ილუზია პატარა სარკმ.	74,3%	87,8%
" დიდი "	10,2%	10,2%
" არ არის "	6,4%	2,0%
	100%	100%

საგულისხმოა, რომ ილუზიის შემთხვევათა ასეთი დიდი პროცენტული მაჩვენებელი (87,8%) სიმულტანური შედარების პირობებში იჩენს თავს. არ უნდა თქმა, რომ სუქცესიური შედარებისას იგი გაცილებით უფრო მაღალი იქნება.

ყველა ამის შემდეგ სრული უფლება გვეძლევა დავასკვნათ, რომ მოძრაობა ფართო ველზე უფრო ნელა მოხდება, ვიდრე ვიწროზე.

5. მაგრამ, თუ ეს ასეა, მაშინ ცხადია: რაც უფრო ვიწრო იქნება ველი, მით უფრო სწრაფი უნდა მოგვეჩვენოს მასზე მიმდინარე მოძრაობა, ე. ი. ჩვენ მიერ აღნიშნული ილუზიის შემთხვევების რიცხვმა ფონის შემცირებასთან ერთად უნდა იმატოს.

ამ დებულების შესამოწმებლად ჩატარებული იქნა შემდეგი ცდები (სიმულტანური ცდები): ცდების ერთ სერიაში მარჯვენა სარკმელი მარცხენას $\frac{1}{4}$ -ს უდრიდა, მეორეში ნახევარსა და მესამეში მეოთხედს. თვითეულ სერიაში ცდისპირს ევალებოდა, აღენიშნა, მარჯვნივ უფრო სწრაფი იყო მოძრაობა, თუ მარცხნივ. შედეგები მოცემულია მესამე ცხრილში.

ცხრილი 3

სარკ. სიდიდე	ილუზია პატარაში	ილუზია დიდში	თანასწორი
1. $\frac{1}{4}$	26,6%	6,7%	66,6%
2. $\frac{1}{2}$	66,6%	—	33,3%
3. $\frac{1}{4}$	73,3%	6,7%	20%

როგორც ვხედავთ, ველის სიდიდე მოძრაობის სისწრაფის აღქმის მართლა უეჭველად თვალსაჩინო ფაქტორს წარმოადგენს: რაც უფრო დიდია ველებს შორის სიდიდის მხრით განსხვავება, მით უფრო ხშირია ილუზიის შემთხვევები.

ამრიგად, საბოლოოდ შეიძლება ითქვას: ფიგურა და ფონი მოძრაობის აღქმის შემთხვევაშიც არსებითად დაკავშირებულ მთლიანს წარმოადგენენ: რაც უფრო მცირეა ფონი, მით უფრო სწრაფი გვეჩვენება ფიგურის მასზე მოძრაობა.

6. აქამდე ჩვენს ცდისპირებს ორივე სარკმელში წერტილთა ერთსა და იმავე რაოდენობას ვაწოდებდით. რა მოხდება, რომ ორივე სარკმელი ერთისა და იმავე მოცულობისა ავიღოთ, მაგრამ წერტილების რიცხვი ერთ მხარეზე მეტი მოვათავსოთ, ვიდრე მეორეზე? მოახდენს ეს სისწრაფის აღქმაზე გავლენას, თუ არა?



ეს ცდა 16 ცდისპირზე იქნა ჩატარებული, და აღმოჩნდა

შემდეგი:

ცხრილი 4

1. სისწრაფე მეტია ბევრი წერტილისაკენ	43,7% (7)
2. " " ცოტა "	6,3% (1)
3. " ერთნაირია	50,0% (8)

როგორც ვხედავთ, სისწრაფის ილუზია აქაც თავს იჩენს (43,7%), მაგრამ გაცილებით უფრო სუსტად, ვიდრე ველის სიდიდის ზეგავლენის შემთხვევაში.

შეიძლება იფიქროს კაცმა, რომ წერტილთა რაოდენობის გავლენა მოძრაობის სისწრაფის აღქმაზე ბოლოსდაბოლოს ისევ სიდიდის ფაქტორის გავლენაზე უნდა იყოს დაყვანილი. საქმე ისაა, რომ როდესაც ერთი და იგივე ადგილი ერთ შემთხვევაში წერტილების დიდ რიცხვს უკავია და მეორეში ნაკლებს, ცხადია, თვითეთულ წერტილზე პირველ შემთხვევაში ფონის ნაკლები მოცულობა მოდის, ვიდრე მეორე შემთხვევაში.

იმისათვის, რომ ეს დებულება შეგვემოწმებინა, ავიღეთ ორი სარკმელი: პატარა და დიდი, და ამ უკანასკნელში წერტილები სწორედ პატარა სარკმელის ზომაზე დავაშორეთ ურთიერთს, ისე რომ აქ თვითეული წერტილის ფონი მცირე სარკმლის ფონს უდრიდა. ცდების შედეგები მოცემულია მეტუთე ცხრილში.

ცხრილი 5

1. ილუზია პატარა სარკმლისაკენ	43,7% (7)
2. " დიდი "	37,6% (6)
3. " არ არის	12,5% (2)
4. " რხევა (ხან აქეთ, ხან იქით)	6,2% (2)

როგორც ვხედავთ, ილუზიის შემთხვევები პატარა სარკმლიდან უფრო ხშირია, ვიდრე დიდიდან, მიუხედავად იმისა, რომ აქ წერტილები ისე ახლოსაა ურთიერთთან, რომ მათი ფონი დაახლოებით პატარა სარკმლის ფონს უდრის, მაგრამ განსხვავება მაინც ძლიერ უმნიშვნელოა.

უეჭველია, წერტილთა რიცხვს მოცემულ ფონზე ერთგვარი გავლენა უნდა ჰქონდეს სისწრაფის აღქმაზე, მაგრამ ისე ძლიერი მაინც არა როგორც ფონის სივრცეს.

ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ თუ ორივე ფაქტორს ფონის სივრცესა და ფიგურების რიცხვს სათანადოთ შევცვლით, ჩვენ მიერ დადასტურებული ილუზიის შემთხვევათა რიცხვი სი-

მულტანური შედარების პირობებში შეგვიძლია ავიყვანოთ.

100%-ზე
ფარგულში
გამზადდება

ცდისპირებს ეძლევათ პატარა სარკმლიდან, რომელიც დიდსა 1/4-ს უდრის, ერთიორად უფრო ხშირი წერტილების რიგი, ვიდრე ზემოაღწერილ ცდებში. შედეგმა სავსებით დაადასტურა ჩვენი მოლოდინი: ილუზიის შემთხვევათა რიცხვმა 29%-დე აიწია.

ამრიგად, ჩვენი ცდებიდან საბოლოოდ ირკვევა, რომ მოძრაობის სისწრაფის ილუზია მოძრავი ფიგურის ფონის სივრცეზეა დამოკიდებული.

ამ ფაქტს არა მარტო ის მნიშვნელობა აქვს, რომ იგი ჩვენი გამოკვლევის დასაწყისში აღნიშნული კომპლექსური ილუზიის ბუნებას ჰფენს შუქს, არამედ ისიც, რომ იგი საგულისხმო მასალას იძლევა საზოგადოდ მოძრაობის აღქმის პრობლემისათვის. ყოველ შემთხვევაში, ჩვენი ცდებიდან ნათლად ჩანს, რომ მოძრაობის სისწრაფის აღქმა არა მარტო ფიგურის სიშორესა და მისი მოძრაობის ობიექტურ სისწრაფეზეა დამოკიდებული, არამედ განსაკუთრებით და უეჭველად მოძრავი ფიგურის ფონის სიდიდეზეც.

1940 წ.

ტექნიკური აზროვნების განვითარება სასკოლო ასაკში¹

I

პირველი საკითხი, რომელსაც ამთავითვე უნდა შევეჩქოთ, ასეთია: წარმოადგენს თუ არა ტექნიკური აზროვნების განვითარება ასაკის ფუნქციას? ამ საკითხს იმიტომ ვაყენებთ, რომ ზრდადასრულებულ ადამიანთა შორის ტექნიკური აზროვნების მხრივ უცვლელი განსხვავება არსებობს, და ეს განსხვავება ხშირად იმდენად დიდია, რომ ადვილად შეიძლება იფიქროს კაცმა, ამ შემთხვევაში სპეციფიკური ნიჭის ან ტალანტის გამოვლენის ერთ-ერთ ფორმასთან გვაქვს საქმე. მაგრამ თუ ტექნიკური მოაზრება ტალანტის ერთ-ერთი სახესხვაობაა, მაშინ უეჭველია, მისი განვითარების დონესა და ასაკს შორის არსებითი კავშირი არ უნდა არსებობდეს. და, მაშასადამე, ტექნიკური ამოცანების წარმატებით გადაჭრის შემთხვევათა რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად კანონზომიერად არ უნდა იზრდებოდეს.

მართალია, ტექნიკური აზროვნების ასაკობრივი განვითარება არსებულ ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ჯერ კიდევ სუსტად არის შესწავლილი. მაგრამ ჩვენი საკითხისათვის იქ მაინც საყურადღებო მასალა მოიპოვება. ნოიბაუერის შედეგები უდავოდ ამტკიცებენ, რომ ტექნიკური გონიერება ასაკის წინსვლასთან ერთად ვითარდება*. მაგრამ ნოიბაუერი ბავშვის ტექნიკური კონსტრუქციის უნარის განვითარებას სწავლობდა. მისთვის, მაშასადამე, მთავარი იმის გამოკვლევა იყო, თუ როგორ მწიფდება ასაკის წინსვლასთან ერთად ეს უნარი, ე. ი. როგორ რთულდება ასაკობრივ მისი ფორმები. თავისი გამოკვლევის შედეგად იგი განასხვავებს კონსტრუქციის სამს ფორმას: სქემატურს, ფორმის შესატყვისსა და ფუნქციონალურად

* Neubauer. Entwicklung der technischen Begabung bei Kindern. Z. ang. Ps. 29.



მომწიფებულს კონსტრუქციას. თითოეული ეს სახე ტექნიკური განვითარების აღმავალ საფეხურებს წარმოადგენს. ამის კიბეა, რომელსაც ტექნიკური აზროვნება თავის განვითარების პროცესში გაივლის. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ტექნიკური აზროვნების განვითარების, საფეხურების პრობლემასთან. ნოიბაუერი ის მნიშვნელობა იმაშია, რომ იგი, ჯერ ერთი, ამ საფეხურების არსებობას ადასტურებს და შემდეგ — ასაკობრივად მათ განწყობას იკვლევს. გამოიკვება, რომ კონსტრუქციის აღნიშნულ ფორმებს მკიდრო კავშირი აქვთ ასაკთან, რომ, მაშასადამე, ტექნიკურ-კონსტრუქტული ნიჭიერება ხნოვანების წინსვლასთან ერთად გარკვეული სახით რთულდება.

მაგრამ გადაწყდება თუ არა ამით ის პრობლემა, რომელიც ჩვენს წინაშე დგას? შეიძლება თუ არა ამ შედეგების მიხედვით ითქვას, რომ ტექნიკური აზროვნება ასაკის ფუნქციაა იმ აზრით, ვითომ, რაც უფრო მაღალია ასაკი, მით უფრო ხშირად ვხვდებით ბავშვთა შორის ტექნიკურ ამოცანების გადაჭრის უნარს? ვფიქრობ, არა. ნოიბაუერი ის მიერ დადასტურებული საფეხურები ტექნიკური უნარის განვითარების საფეხურებია, ე. ი. ვისაც ეს უნარი აქვს, მან აღნიშნული საფეხურები უნდა განვლოს. მაშ აქ ზოგად-ფსიქოლოგიური საკითხია დაყენებული, ზოლო დიფერენციალურ-ფსიქოლოგიური საკითხი იმის შესახებ, თუ რამდენად ხშირია ასაკის წინსვლასთან ერთად ტექნიკური ამოცანების სწორი გადაჭრის შემთხვევები, ინტერესის გარეშე რჩება. არსებითად იგივე უნდა ითქვას მაიერიისა და პფალერიის გამოკვლევებზედაც. არსებულ ლიტერატურაში, მაშასადამე, რამდენადაც ვიცით, პირდაპირი პასუხი ჩვენს საკითხზე არ მოიპოება.

სამაგიეროდ, ჩვენი ცდების ბუნება ისეთია, რომ მისი შედეგების მიხედვით ჩვენი პრობლემის გადაჭრის პირდაპირი შესაძლებლობა გვეძლევა. — ჩვენ ბავშვებს (8 წლიდან 17-მდე, სულ გამოიცადა 1226 ბავშვი) ვაძლევდით გადასაჭრელად ტექნიკურ ამოცანებს — ყველა ასაკისას ერთნაირს. ამოცანათა რიცხვი უდრიდა 47-ს, სადაც შედიოდა სხვადასხვა სიძნელის ამოცანები. თუ აღვრიცხავთ თითოეული ასაკის ბავშვების სწორი გადაწყვეტის შემთხვევებს სუმარულად, მოვნახავთ მათ საშუალო პროცენტებს და ამ უკანასკნელთ ურთიერთ შევადარებთ, ადვილად დავინახავთ: ტექნიკური ამოცანების გადაჭრის უნარი მართო ცალკეული პირების კუთვნილება წარმოადგენს, თუ იგი მით უფრო ხშირად გვხვდება, რაც უფრო მაღალ ასაკთან გვაქვს საქმე.



პირველი ცხრილი სწორედ ამ ცნობებს შეიცავს. რას გვეუბნება ეს ცხრილი? ჩვენ ვხედავთ, რომ 8-წლიანთა სწორი პასუხების რიცხვი საშუალოდ 14%-ით განისაზღვრება; შემდეგ ეს რიცხვი თანდათანობით და განუწყვეტლივ, წესზომიერად იზრდება და ბოლოს 17 წლისათვის 51%-ს აღწევს. მაშასადამე, ეკვი არ არის, ასაკის ტექნიკური აზროვნების განვითარების მძლავრი ფაქტორია; ეკვი არ არის, რაც უფრო მაღალ ასაკში გადადის ბავშვი, მით უფრო ხშირად ახერხებს ტექნიკური ამოცანების გადაჭრას. ტექნიკური აზროვნება რომ ზოგიერთი სპეციფიკური ნიჭი ყოფილიყო, მაშინ მისი წესზომიერი განუწყვეტელი ზრდა ასაკთან ერთად სრულიად გაუგებარი იქნებოდა.

ცხრილი 1

ა ს ა კ ი	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
სწორი პასუხების % რაოდენობა	14,1	16,6	22,3	28,8	32,5	37,8	42,4	48,4	49,7	51,0

ძლიერ საგულისხმოა, რომ 8 წლიდან 17 წლამდე არც ერთი ასაკობრივი საფეხური არ მოიპოვება, რომ მისი ტექნიკური აზროვნების განვითარება წინ არ მიდიოდეს. ბავშვის სხვა ფსიქიკური თუ ფიზიკური ფუნქციების შესწავლისას არაა იშვიათი შემთხვევა, რომ ზოგიერთ ასაკში წინსვლის ტემპი არა მარტო ნელდება, არამედ ზოგჯერ საგრძნობლადაც უკან იწევს. როგორც ვხედავთ, ტექნიკურ აზროვნებაზე ეს არ ითქმის. ვფიქრობთ, ეს გარემოება ამის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ ამ შემთხვევაში ასაკი განვითარების უკველად მძლავრ ფაქტორს წარმოადგენს.

მაგრამ ამ დებულებას მხოლოდ განსაზღვრულ ფარგლებში უნდა მიენიჭოს მნიშვნელობა. ცალკეულ ამოცანათა სწორი გადაწყვეტის შემთხვევების გათვალისწინებისას ერთი გარემოება იბყრობს ჩვენს ყურადღებას. საქმე ისაა, რომ არც ერთი ისეთი ამოცანა არა გვხვდება, რომ მას რომელიმე ასაკის ბავშვთა სრული 100% სწყვეტდეს. ეს ისეთ ამოცანებზეც უნდა ითქვას, რომელთაც დაბალი ასაკის ბავშვების მაქსიმალური უმრავლესობაც კი წარმატებით სჭრის. მაგალითად, მე-8 ამოცანას 8-წლიანების 72% სწყვეტს, ხოლო 17-წლიანებიდან 100%-ზე ნაკლები (96%) მე-6, მე-7 და მე-9 9-წლიანთა ნახევარზე მეტი, ხოლო ამავე



საქართველოს
კომუნისტური
პარტია

ამოცანების გადაწყვეტას 17 წლის ბავშვების 56—83%-ის ვერ ახერხებს.

მეორეს მხრით, გვხვდება ისეთი ამოცანებიც, რომელთა გადაწყვეტის პროცენტიც ვერც ერთ ასაკში 50%-ს ვერ აღწევს. სანიშნოდ შეიძლება მე-30 ამოცანა ავიღოთ. სათანადო მრუდე გვიჩვენებს, რომ განვითარება აქაც არის; მაგრამ იგი იმდენად უმნიშვნელოა, რომ სათვალავში არაა მისაღები. საინტერესოა, რომ ამ ამოცანის სწორ გადაჭრას 17-წლიანი ვაჟების მხოლოდ 4%, ე. ი. სულ 8 ბავშვი იძლევა (წინა ასაკში—მეტი), ხოლო 10-წლიანებიდან — 1,5%-მდე, ე. ი. 10 — 11 ბავშვი. როგორც ვხედავთ, ამ ამოცანის გადაჭრა ყველა ასაკში მხოლოდ ერთეული ბავშვები თუ ახერხებენ.

დასასრულ აღსანიშნავია, რომ ძლიერ იშვიათია ისეთი ამოცანების შემთხვევები, რომ მათ ჩვენ მიერ შემოწმებული ასაკების ბავშვთა 75% წარმატებით სჭრიდეს. მოცემული 47 ამოცანიდან მხოლოდ 10 აღმოჩნდა ისეთი, რომ მათ თვით 17-წლიანთა შორისაც კი 75%-ზე მეტი სჭრიდეს. მეორე ცხრილი იძლევა ცნობებს, თუ როგორაა განაწილებული ასაკობრივ ის ამოცანები, რომელთაც ბავშვების 75% და მეტი სწყვეტს. როგორც ვხედავთ, მათი რიცხვი ყველგან არაჩვეულებრივ მცირეა.

ცხრილი 2

ა ს ა კ ი	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
75% გადაჭრილი ამოცანების რაოდენობა	0	0	0	0	0	3	2	3	9	10

რას გვეუბნება ყველა ეს დაკვირვება? ჯერ ერთი, როგორც ჩანს მოზარდთა ჩვეულებრივ მასაში ყოველს ასაკობრივ საფეხურზე მოიპოება რამდენიმე სუბიექტი, რომელიც მით განსხვავდება დანარჩენთაგან, რომ ძნელი ტექნიკური ამოცანების გადაჭრასაც ახერხებს.

უეჭველია, აქ განვითარებული ტექნიკური ნიჭის პატრონებთან უნდა გვეკონდეს საქმე. ეტყობა ამ შემთხვევაში ტექნიკური მოაზრების ისეთ ფორმას ვხვდებით, რომლის კომპენსაციას ასაკობრივი განვითარება ვერ ახერხებს. მაშასადამე, ტექნიკური მოაზრება მხოლოდ განსაზღვრულ ფარგლებში წარმოადგენს ასაკობრივი მომწიფების ფუნქციას, სახელდობრ, შედარებით



იოლი ტექნიკური ამოცანების ფარგლებში, რაც ამ ფარგლებს სცილდება, ამისათვის საგანგებო ტექნიკური საჭირო და გასაგებია რომ ამ უკანასკნელის სრულ კომპლექსურ ასაკობრივი განვითარება ვერ ახერხებს. მეორეს მხრივ, როგორც დავინახეთ, არ აღმოჩნდა არც ერთი ასაკობრივი საფეხური, რომ ბავშვების სრული 100% ახერხებდეს თუნდაც უადვილესი ტექნიკური ამოცანების გადაწყვეტას. ცხადია, განვითარების ყველა საფეხურზე საგრძნობი რიცხვი მოიპოვება ისეთი ბავშვებისა, რომელნიც იმით განირჩევიან თავისი ტოლების საერთო მასისაგან, რომ ტექნიკური ნიჭიერების ჩვეულებრივ დონესაც ვერ აღწევენ. ეს ის ბავშვებია, რომელნიც ზემოაღნიშნული მცირერიცხოვანი ჯგუფის საწინააღმდეგო პოლუსს წარმოადგენენ: თუ პირველნი განსაკუთრებით ნიჭიერთა ჯგუფს შეადგენენ, მეორენი ტექნიკური ნიჭიერების განსაკუთრებით დაბალ დონეზე არიან.

ბავშვების უდიდესი რიცხვი ამ ორ პოლუსს შუაა მოთავსებული. შეიძლება ითქვას, რომ ასაკის ფუნქციად მხოლოდ ამ ჯგუფის ტექნიკური მოაზრების განვითარება უნდა ჩაითვალოს. მაგრამ ჩვენი მესამე დაკვირვება ამტკიცებს, რომ განვითარება არც აქ აღწევს მაინცდამაინც მაღალ საფეხურებს. საქმე ისაა, რომ ბავშვების 75%-ზე მეტი მხოლოდ იშვიათ შემთხვევაში ახერხებს მიწოდებული ტექნიკური ამოცანების გადაჭრას: უმეტესობა ამ პროცენტულ დონეზე დაბლა რჩება (მე-2 ცხრილი). იმავე ბავშვების ბუნებრივი განვითარების და ცალკე მნიშვნელოვანი ფსიქიკური ფუნქციების მომწიფების შესწავლისას ირკვევა, რომ აქ განვითარების საგრძნობლად განსხვავებულ ტემპთან გვაქვს საქმე: ასაკის წინსვლასთან ერთად მიწოდებული ამოცანების 75%-ით გადაჭრის შემთხვევები აქ გაცილებით უფრო ხშირად გვხვდება, ვიდრე ტექნიკური მოაზრების შემთხვევაში. რას გვეუბნება ეს ფაქტი? უიქველია, ტექნიკური აზროვნება — იქაც კი, სადაც მისი განვითარება ასაკის ფუნქციად უნდა ჩაითვალოს — ისეთ წარმატებას ასაკობრივი მომწიფების პროცესში ვერ აღწევს, როგორსაც გონებრივი განვითარება ან ზოგიერთი მნიშვნელოვანი ცალკეული ფსიქიკური ფუნქცია.

ამრიგად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ ტექნიკური მოაზრების უნარი, რომელიც ჩვენ მიერ მოწოდებული ამოცანების გადასწყვეტადაა საჭირო, ასაკობრივი მომწიფების კვალობაზე ვითარდება, რომ იგი, ამ აზრით, ასაკის ფუნქციას წარმოადგენს. მაგრამ ჩვენ ვხედავთ, რომ ეს ასაკობრივი განვითარება მხოლოდ გან-



საზღვრულ ფარგლებშია მოქცეული და რომ ამ ფარგლებს ერთდროულად
 მხრით სპეციალური ტექნიკური ნიჭის ქონება თუ უქონლობა განსაზღვრავს,
 საზღვრავს, ხოლო მეორეს მხრით მისი განვითარების ტემპის
 თვალსაჩინო სიძნელე. ჩვენი შედეგები სხვანაირად ასეც შეიძლე-
 ბა გამოითქვას: მოზარდთა შორის ტექნიკური აზროვნების წარმო-
 მადგენელთა სამი ჯგუფი იჩენს თავს. ჯგუფი ტექნიკური ნიჭით
 დაჯილდოებულთა, ტექნიკური მოაზრების უნარმოკლებულთა
 ჯგუფი და დასასრულ, დიდი ჯგუფი, რომელსაც ორს აღნიშნულ
 საწინააღმდეგო პოლუსს შუა საშუალო ადგილი უჭირავს. ასაკობ-
 რივად წესზომიერ განვითარებას მხოლოდ ეს ჯგუფი განიცდის,
 მაგრამ იმდენად ნელი ტემპისას, რომ საგანგებოდ ტექნიკურად
 დაჯილდოებულთა დონეს ვერც ერთ ასაკში ვერ აღწევს.

II

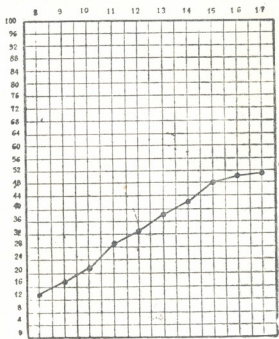
როგორ ხდება ტექნიკური უნარის ასაკობრივი განვითარება
 ჩვენი მასალის მიხედვით? გვაქვს აქ საქმე წლიდან-წლამდე ნელის,
 თანდათანობითის, ერთზომიერი განვითარების პროცესთან, თუ
 განსაზღვრული ეტაპები ან ფაზები არსებობს, რომელთა განვითარების
 ტემპი და ბუნება განსხვავებულია?

ამ საკითხის მართო რაოდენობითი მხრით გასათვალისწინებ-
 ლად საკმარისი იქნებოდა, თუ ყველა ჩვენ მიერ მიწოდებულ ტექ-
 ნიკურ ამოცანას ავიღებდით და თითოეულ ასაკობრივ საფეხურზე
 მათი სწორი გადაწყვეტის საშუალო პროცენტულ რაოდენობას
 გამოვარკვევდით. 1 დიაგრ., რომელიც ამ ცნობებს შეიცავს, გვიჩ-
 ვენებს, რომ განვითარება უწყვეტი თანმიმდევრობით მიიმართება
 წინ.

პირველი შეხედვით, განვითარების განსაზღვრულ ეტაპზე აქ
 თითქოს შეუძლებელი უნდა იყოს ლაპარაკი. მაგრამ უფრო ზედ-
 მიწევნითი დაკვირვება ამტკიცებს, რომ ეს მხოლოდ პირველი
 შთაბეჭდილებით შეიძლება ითქვას. ნამდვილად კი მდგომარეობა
 სხვაგვარია. ჩვენ ვხედავთ, რომ პირველი ორი წლის განმავლობა-
 ში, ე. ი. 8 წლიდან 10-მდე განვითარება, მართალია სწრაფად,
 მაგრამ შედარებით მაინც თანაზომიერად მიმდინარეობს. 11 წლი-
 სათვის განვითარების ტემპის პირველს, განსაკუთრებით თვალსა-
 ჩინო, გაქანებასთან გვაქვს საქმე (აქ წინსვლა ერთბაშად თითქმის
 7%-ით გამოიხატება). შემდეგ, მდგომარეობა შედარებით უცვლე-

ლი რჩება, ვიდრე ჯერ 13 წლისათვის და შემდეგ 15-სათვის ახალი გარდატეხა არ იჩენს თავს.

ამრიგად, შეიძლება ითქვას, რომ ტექნიკური განვითარების პროცესში იმყოფება, მაგრამ ეს პროცესი არა თანაზომიერის, თანდათანობითი წინსვლის, არამედ ნახტომისებრი განვითარების სახით გვევლინება. ამისდა მიხედვით, ბავშვის ტექნიკური მოაზრების განვითარება 8-დან 17 წლამდე 4 საფეხურს გაივლის: პირველი რვა წლიდან ათამდე გრძელდება, მეორე — 11-დან 12-მდე, მესამე — 13-დან 14-მდე და, დასასრულ, მეოთხე — 15-დან 17-მდე.



დიაგრ. 1

არ შეიძლება ითქვას, რომ ეს ეტაპები, იმ ცნობების მიხედვით, რომლებიც ჩვენ ცხრილშია მოყვანილი, განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ და მკვეთრად იყვენენ ერთი მეორისაგან გამოყოფილი. მაგრამ, ამის მიუხედავად, მაინც გვაქვს უფლება, მათი ფაქტიური განსხვავებულობა აღვიაროთ. საქმე ისაა, რომ ჩვენი ცხრილი ქალ-ვაჟის განვითარების ტემპის შესაძლო განსხვავებულობას

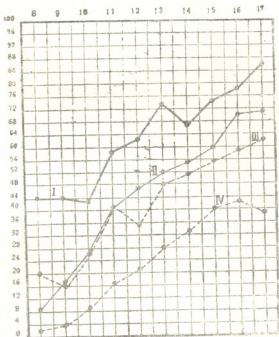
უგულეზელყოფს. ამ გარემოებას უთუოდ ერთგვარი გაურკვევლობა უნდა შეჰქონდეს განვითარების ნამდვილი მიმდინარეობის სურათში, რომელიც აქაა მოცემული.

როგორც ცნობილია, ქალ-ვაჟთა განვითარების გზა ურთიერთს შორდება სქესობრივი მომწიფების ხანაში მაინც. მათი ტექნიკური განვითარების ხაზები რომ ერთმანეთს შევადაროთ, დავინახავთ: თუ ვაჟი 11 წლისათვის, 13-სათვის და 16-სათვის ნახტომს აკეთებს განვითარების გზაზე, ქალი ერთხელ 11 წლისათვის, მეორეჯერ — ვაჟის მსგავსად, თითქოს 13-სათვისაც, მაგრამ გაცილებით ნაკლები ენერჯით, და, დასასრულ, მეტადრე 14 წლისათვის იძლევა ასეთსავე ნახტომებს. მაშასადამე, ქალი თავისი ტექნიკური აზროვნების უმაღლეს საფეხურს 14 წლისათვის აღწევს. მაშინ როდესაც ვაჟი მხოლოდ 15-სათვის აჭერხებს ამას. რასაკვირველია, მათი განვითარების საერთო ხაზი ამ მიზეზის გამო განვითარების ტემპის გამოკვეთილობის სწორედ 13 — 14 — 15 წლების მონაცემებში უნდა დაჩრდილდეს. ჩვენ ვხედავთ, რომ ეს სწორედ ასეც ხდება. მიუხედავად ამისა, მაინც ჩანს, რომ საერთოდ როგორც 11, ისე 13 და 15 წელიც ტექნიკური აზროვნების განვითარების ახალი ეტაპების წლებია.

ამის მიუხედავად მაინც საჭიროა, ეს შედეგი სხვა მონაცემებითაც იქნას შემოწმებული. თვალი რომ გადავავლოთ მიწოდებულ ტექნიკურ ამოცანათა გადაწყვეტის შემთხვევებს საერთოდ, დავინახავთ, რომ ყოველს ასაკობრივ საფეხურზე მოიპოვება ტექნიკური ამოცანების განსაზღვრული რიცხვი, რომლის მიმართაც შემოწმებული ბავშვების 50% და მეტი იძლევა სწორი პასუხების შემთხვევებს. უნდა ვიფიქროთ, რომ ამ შემთხვევაში საქმე სწორედ ისეა ამოცანებთან გვაქვს, რომელნიც უფრო შესაფერისნი არიან მონაცემი ასაკის წარმომადგენელთა ტექნიკური აზროვნების განვითარების დონისათვის, ვიდრე ის ამოცანები, რომელნიც სწორი გადაწყვეტის ნაკლებ მაჩვენებლებს იძლევიან. მაშასადამე, დაბალ ასაკში ასეთი ამოცანების რიცხვი უფრო მცირე უნდა იყოს. ვიდრე მაღალ ასაკში. მე-3 ცხრილი გვიჩვენებს, თუ როგორი სიხშირით გვხვდება ასეთი ამოცანები ჩვენ მიერ შემოწმებულს ასაკობრივ საფეხურებზე.

განვიხილოთ ჯერ ვაჟების მონაცემები! როგორც ვხედავთ, 50%-ით და მეტით გადაწყვეტილ ამოცანათა რაოდენობა განუწყვეტლივ იზრდება; მაგრამ ეს ზრდა ყოველწლიურად ერთდარიგვე ტემპით როდი ხდება: ათ წლამდე ასეთ ამოცანათა რიცხვი დაახლოებით ერთნაირია (თუ მხედველობაში არ მივიღებთ 8-წლი-

ანთ, რომელთა რიცხვიც შედარებით მცირეა, და ამიტომ ამ ასუის მონაცემებს ჩვენს ცდებში სიმპტომატურად საზოგადოდ ვერ ჩავთვლით); 11 წლისათვის მათი რიცხვი სწრაფად იზრდება და წლის განმავლობაში იმავე დონეზე რჩება (11—12 წ.); მცირე-ოდენი დაკლება სათვალავში მისაღები არ არის; შემდეგ, 13 წელში



დიაგრ. 2

ზელახლა მნიშვნელოვან ნახტომს ვხვდებით და, დასასრულ, ორი წლის შემდეგ, 15 წლისათვის, კიდევ ერთხელ იჩენს თავს სწრაფი განვითარების ტემპი, რის შემდეგაც მდგომარეობა თითქოს უკვე-ლელი რჩება.

ცხრილი 3

ასაკი	8		9		10		11		12		13		14		15		16	
	3	ქ	3	ქ	3	ქ	3	ქ	3	ქ	3	ქ	3	ქ	3	ქ	3	ქ
50% ი გა- დაკოილი ამოცანე- ბის რიცხ.	3	4	7	6	7	6	12	10	10	10	17	9	19	14	27	16	29	28

ამრიგად, ირკვევა, რომ 11, 13 და 15 წელი აქაც განვითარების გარდატეხის მომენტებია. როგორც ზევით დავინახეთ, აღმოჩნდა ყველა ამოცანის სწორი გადაწყვეტის ალტიმუმები დაგზედაც. განსხვავება მხოლოდ ისაა, რომ ამ წლების განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქ გაცილებით უფრო გამოკვეთილად ჩანს, ვიდრე იქ. თუ მხედველობაში მივიღებთ იმ გარემოებას, რომ განვითარების ტემპის ნამდვილ სახეს უმრავლესობის მიერ რების განვითარების ხაზზე 11, 13 და 15 წელი უშუალოდ გარდატეხის, ვიდრე ყველა ამოცანისა სუმიარულად. საბოლოოდ დამტკიცებულად შეიძლება ვიგულისხმოთ, რომ ვაქათა ტექნიკური მოაზრების განვითარების ხაზზე 11, 13 და 15 წელი უშუალოდ გარდატეხის მომენტებად უნდა ჩაითვალოს. მაშასადამე მათი ტექნიკური მოაზრების განვითარება ოთხ ეტაპს გაივლის: პირველს 8 — 9 წლიდან 11-დე, მეორეს 11-დან 13-დე, მესამეს—13-დან 15-დე და მეოთხეს, დასასრულ, — 15-დან 17-დე.

ენახით ახლა როგორია განვითარების მიმდინარეობა? როგორც სათანადო მონაცემებიდან ჩანს განვითარება აქაც განუწყვეტილად მიიწევს წინ, მაგრამ ცვალებადი ტემპით. ძლიერ საგულისხმოა, რომ გარდატეხის მომენტები ამ მონაცემებში გაცილებით უფრო მკვეთრად არის აღბეჭდილი, ვიდრე წინაღ განხილულ მასალაში. ჩვენ ვხედავთ ასეთი გარდატეხის ხანა ქალის ტექნიკური მოაზრების განვითარების ხაზზე მხოლოდ ორჯერ გვხვდება: 11 წელში — ვაჭების მსგავსად — და 14-ში. ეს შედეგები რომ იმას შევადაროთ, რაც წინათ განხილულ მასალის მიხედვით იქნა მიღებული, დავინახავთ, რომ სურათი ორსავე შემთხვევაში არსებითად იგივეა. განსხვავება მხოლოდ 13 წელს ეხება, რომელშიც, წინანდელი მასალის მიხედვით, ოდნავი გარდატეხა ჩანდა. წინამდებარე მასალა ამტკიცებს, რომ ტექნიკური აზროვნების განვითარება, მართალია ამ ასაკშიც ხდება, მაგრამ არა იმდენად სწრაფად, რომ 50%-ით და მეტიც გადაწყვეტილ ამოცანათა რაოდენობამ საგრძნობლად იმატოს. ამ გარემოებას საბოლოო გარკვეულობა შეაჩქარ ქალთა ტექნიკური განვითარების მიმდინარეობის სურათში: ჩვენ სრული უფლება გვაქვს დამტკიცებულად ჩავთვალოდ, რომ ნამდვილი გარდატეხა ქალის ტექნიკური აზროვნების განვითარების პროცესში მხოლოდ ორჯერ გვხვდება — 11-სა და 14 წლებში და, მაშასადამე, იგი სულ 3-ს განსხვავებულ ეტაპს გაივლის: 8—11-დე, 11—14-დე და 14—17-დე.

როგორც ვხედავთ ის, რაც ვაჭის ცხოვრებაში 15 წლის ასაკში ხდება, ქალის ცხოვრებაში ერთი წლით ადრე იჩენს თავს.

რას წარმოადგენენ ტექნიკური აზროვნების განვითარების ჩვენ მიერ დადასტურებული საფეხურები? გვაქვს აქ საქმე აზროვნების ამ ფორმის უბრალო ხარისხობრივი ზრდის პროცესთან, თუ თითოეული მათგანი ამავე დროს განვითარებას კარისკატურად განსხვავებულ ეტაპად უნდა ვიგულისხმოთ?

საკმარისია თვალი გადავაგლოთ დიაგრამას (გვ. 209), რათა იმწამსვე დავრწმუნდეთ, რომ ბავშვის ტექნიკური აზროვნება წლიდან წლამდე სულ უფრო მაღალ დონეზე ადის: თუ რვა წლას ასაკში ჩვენ მიერ შემოწმებული ბავშვების მხოლოდ 14,5% ახერხებს საშუალოდ მიწოდებულ ამოცანათა გადაწყვეტას, 17 წლის ასაკში სულ სხვა მდგომარეობა იჩენს თავს: აქ უკვე ბავშვების 51% იძლევა სწორი პასუხების შემთხვევებს. მაშასადამე, გრადუალური განვითარების ფაქტი ყოველ ეტაპს გარეშეა. მაგრამ საკითხია, შეიძლება თუ არა იგივე ითქვას არა ყველა ტექნიკური ამოცანების სუბარული განხილვის ნიადაგზე, არამედ თითოეული ცალკეული ამოცანის გადაჭრის შემთხვევათა მიხედვითაც? ჩვენ საბუნებოდ გვაქვს შესწავლილთ, თუ რა სახეს ღებულობს ასაკობრივ თითოეული ამოცანის გადაწყვეტა. საკმარისია ზერელედ გადავაგლოთ თვალი იმ გრაფიკებს, რომელნიც ამ შედეგებს გამოხატავენ. რათა იმწამსვე დავრწმუნდეთ, რომ საერთოდ გრადუალური განვითარების ფაქტი აქაც ყოველ ეტაპს გარეშე რჩება.

საკითხი მხოლოდ ისაა, წარმოადგენს თუ არა აღნიშნული საფეხურები, გარდა გრადუალური განვითარებისა, ტექნიკური აზროვნების რომელიმე განვითარების საფეხურებსაც.

ამ საკითხის უარყოფითი გადაჭრის შემთხვევაში ჩვენი ცდების შედეგებს ასეთი სახე უნდა ჰქონოდა: თუ იგივე ასაკში ყველა მოწოდებული ამოცანის სწორი გადაწყვეტის შემთხვევები დაახლოებით თანაბარი რაოდენობით უნდა ყოფილიყო მიღებული, და ეს რაოდენობა ასაკობრივ დაახლოებით თანაზომიერად უნდა გაზრდილიყო. ამ შემთხვევაში უეჭველი იქნებოდა, რომ ტექნიკური აზროვნება ერთი მარტივი შედგენილობის ფუნქციაა, რომლის განვითარებაც არა ქვალიტატურ გართულებაში, არამედ მხოლოდ ქვანტიტატურ გაძლიერებაში გამოიხატება. ვნახოთ, მართლა ასეთ სურათს იძლევა ჩვენი გამოკვლევის შედეგები თუ არა!



მივმართოთ ჩვენს მასალას! ყველა ჩვენი ტექნიკური ამოცანის სწორი გადაჭრის შემთხვევები რომ აღვრიცხოთ თითოეულ მხარეზე კობრივ საფეხურზე ცალკე, ვნახავთ, რომ უკანასკნელთა შორის მარტო რაოდენობითი განსხვავება როდი დასტურდება. 8-წლიან ბავშვების უმრავლესობა, როგორც ზემოთაც დავინახეთ, მხოლოდ სამ ამოცანას სწყვეტს სწორად; დანარჩენების გადაწყვეტის შემთხვევები ზოგჯერ ძლიერ დაბალ დონეზე დგას, ზოგჯერ შედარებით უფრო მაღალზე, ასეთივე სიჭრელეა სხვა ასაკებშიც, თუმცა როგორც ვიცით, განვითარების საერთო დონე თანდათანობით აღის ზევით. განსხვავება ისაა, რომ შემდეგი ასაკობრივი საფეხურის წარმომადგენელთა უმრავლესობა ახლა, გარდა წინა საფეხურზე გადაჭრილი ამოცანებისა, რამდენიმე ახალი ამოცანის გადაჭრასაც ახერხებს.

ამრიგად, თითოეულს ჩვენ მიერ დადასტურებულ ეტაპზე ბავშვების უმრავლესობა, გარდა ძველისა, ახალ-ახალ ამოცანების გადაჭრის შემთხვევასაც იძლევა. გამოდის, რომ თითოეული ამ ეტაპის ტექნიკური შესაძლებლობის დონე არა მარტო მაღლდება, არამედ შინაარსის მხრივაც უფრო მრავალფეროვანი ხდება. მაშასადამე, თითოეული პერიოდის ტექნიკური აზროვნების შინაარსის სტრუქტურა იცვლება: მასში არა მარტო წინა საფეხურზე გადაჭრილი ამოცანების უფრო მაღალი მაჩვენებლები გვხვდება, არამედ ახალი ამოცანების გადაწყვეტის შემთხვევებიც.

როგორია განვითარების თითოეული პერიოდის ტექნიკური აზროვნების სტრუქტურა? სამწუხაროდ, ამ უაღრესად მნიშვნელოვანი საკითხის გადასაჭრელად ჩვენი გამოკვლევა ძალიან მცირე მასალას იძლევა. ამის მიუხედავად, ჩვენ მაინც შევეცდებით იგი მაქსიმალურად გამოვიყენოთ, რათა წინამდებარე საკითხს ერთგვარი შუქი მაინც მოეფინოს. ამ შემთხვევაში ჩვენს განკარგულებაში ერთი გზა რჩება: რადგანაც თითოეულ ახალ პერიოდში წინა პერიოდში გადაჭრილ ამოცანებს გარდა ახალი ამოცანების გადაჭრის შემთხვევებიც გვქმნება, შეიძლება ვიფიქროთ, რომ თითოეული პერიოდის ტექნიკური აზროვნების თავისებურებამ სწორედ ამ ამოცანათა გადაჭრაში უნდა იჩინოს თავი. მაშასადამე, ჩვენს წინაშე ამოცანა დგება, თითოეული პერიოდისათვის სპეციფიკური ამოცანების ფსიქოლოგიური ანალიზი ვცადოთ და ამრიგად ჩვენი პრობლემის გასაშუქებლად ერთგვარი მასალა მივიღოთ.



ვნახოთ, რომელია ეს ამოცანები! ტექნიკური აზროვნების განვითარების პირველ პერიოდში (მ-დან 10-წლამდე) ჩვენ შეგვიძლია გამოცდილი ბავშვების უმრავლესობა ჩვენი სერიის IV, VI, VII, VIII, IX, და XXI ამოცანას სჭირს წარმატებით. მეორე პერიოდში (11—12 წ.) ამათ ემატება I, XVII, XXII, XXVII და XXVIII ამოცანა. მესამე პერიოდში დამატებით I, III, V, XIII, XVII, XXV და XVI ამოცანა და, დასასრულ, მეოთხე პერიოდში— XIV, XV, XXIX, XXXI (1), XXXI (2), XXXII (1, 2, 3, 4), XXXIII (1, 3), XXXIV (1), XXXIV (3) და XXXIV (4).

ა) შევჩერდეთ ჯერ იმ ამოცანების განხილვაზე, რომელთა სწორი გადაჭრაც ტექნიკური განვითარების პირველ პერიოდში ხერხდება. საკმარისია თვალი გადავავლოთ მათ, რათა იმწამსვე დავრწმუნდეთ, რომ მათი ბუნება უმეტეს შემთხვევაში არსებითად ერთი და იგივეა. აქ ყველგან ჩვენ საქმე გვაქვს ისეთ ამოცანებთან სადაც გამოსაცნობია მარტივი იარაღის მოქმედება, რომელსაც უშუალოდ გადააქვს ხელის მოძრაობა რაიმე ობიექტზე: ხელსა და შესაცვლელ ობიექტს შორის ერთი შუამავალია, სახელდობრ, იარაღი, და ამოცანა იმაშია, თუ რამდენად მიზანშეწონილად ასრულებს იგი ამ შუამავლის როლს. იმისათვის, რათა ამოცანაში მოცემულ საკითხზე სწორი პასუხი მოიხაზოს, აუცილებელია, განცდილი იქნეს ობიექტზე იარაღის მოქმედების ბუნება, რამდენადაც ეს მოქმედება ხელის მოქმედების გაგრძელებას წარმოადგენს: მაშასადამე, არსებითად აქ ხელის მოქმედებასთან გვაქვს საქმე; მაგრამ არა მის უბრალო ჩვეულებრივ მოქმედებასთან, არამედ იარაღის საშუალებით ტრანსფორმირებულ მოქმედებასთან. შესაძლებელია სუბიექტი ხელით ობიექტზე შემოქმედების ამოცანის დროს სავსებით მიზანშეწონილი ინერვაციის გამოწვევას ახერხებდეს. მაგრამ როდესაც ასეთივე შემოქმედება ობიექტზე იარაღის საშუალებით უნდა მოხდეს, მან მეორეგვარი მოძრაობის ინერვაცია უნდა მოახდინოს, რადგანაც უშუალოდ ახლა ხელი კი არა, იარაღი მოქმედობს ობიექტზე. თუ რამდენად შესძლებს იგი ამ ამოცანის სწორ გადაჭრას, ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად ამთლიანებს თავის ხელსა და იარაღს. თუ ვიგულისხმებთ რომ იარაღი მისთვის საკუთარი სხეულის შესატყვისი ორგანოს ნამდვილ გაგრძელებას წარმოადგენს, რომ იარაღი მისთვის არა გარე არსებულ საგნად, არამედ მისი სხეულის ორგანულ, ცოცხალ ნაწილად განიცდება, მაშინ, რამდენადაც იგი თავის სხეულის მიზანშეწონილ მოძრაობათა ინერვაციას მოახერხებს, ამ იარაღის



შესატყვის გამოყენებასაც შესძლებს. ამისათვის კი ჯერ საკუთარ ორგანიზმის მთლიანში იარაღის განცდა აუცილებელია. ამასთან ერთად მისი მოქმედების ამოცანის შესატყვისი რეგულაცია; ანდა, სხვანაირად რომ გამოვთქვათ იგივე: ჯერ იარაღის ხელში მომარჯვებაა საჭირო და შემდეგ მისი მოძრაობის ინერვაცია შესაცვლელი ობიექტის ვითარების შესატყვისად.

მაგრამ არის კი ორგანიზმის მთლიანში იარაღის განცდა შესაძლებელი? თანამედროვე ფსიქოლოგიაში აღნიშნულია ერთი უქველი დაკვირვება. როდესაც რაიმე საგანს იღებ ხელთ და მისი საშუალებით რასმე ეხები, მაგ. ფანქრით ქაღალდზე წერ, შეხებას არა იქ გრძნობ, სადაც ხელი უერთდება იარაღს, არამედ იქაც, სადაც ეს უკანასკნელი ობიექტს ერთვის. შთაბეჭდილება ისეთია თითქოს იარაღი შენი ორგანოს გაგრძელება იყოს და ობიექტთან შეხებას მასში გრძნობდე. ამრიგად, უქველია, რომ საკუთარი სხეულის ორგანოსთან იარაღის განმთლიანება განცდაშიცაა მოცემული. მაშასადამე, რამდენად ხერხდება ასეთი განმთლიანება ამათუიმ კერძო შემთხვევაში, ამის მაჩვენებლად ეს განცდა შეიძლება ჩაითვალოს.

როდესაც ისეთ სუბიექტთან გვაქვს საქმე, რომელიც ორგანოს მთლიანში იარაღის შეტანის აქტს შედარებით იოლად ახდენს, იგი ასეთი იარაღით მუშაობისას უფრო ადვილად შესძლებს მიზანშეწონილ მოძრაობათა ინერვაციას, ვიდრე მეორე სუბიექტი, რომელსაც განმთლიანების აქტი ნაკლებ ეხერხება. ასეთი სუბიექტისათვის იარაღით მუშაობა დაახლოებით ხელის უბრალო მუშაობას უდრის. იმ 6 ამოცანიდან, რომლებსაც 8 — 10 წლის ბავშვების უმრავლესობა სწყვეტს, მე-4, 6, 7 და 21 სწორედ ისეთი ამოცანებია, რომელთა წარმატებითი გადაჭრაც იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად ადვილად ახერხებს სუბიექტი იარაღის სხეულთან გაერთიანების აქტს. სანიმუშოდ ავიღოთ მეექვსე ამოცანა. აქ ჩაქუჩით სცემ საფეხურს, რომელიც დაზგაზე ორგვარ მდგომარეობაში მოთავსებულ ფიცარზე მოქმედებს. ამოცანა: რა მდგომარეობაში სჯობს იყოს ფიცარი? ამ ამოცანის გადაჭრისას სუბიექტი თავისი მოძრაობის ფიცარზე მოქმედებას იქა გრძნობს, სადაც სატეხი ფიცარს ეხება, და ეს გარემოება მას ამოცანის გადაჭრას უადვილებს. ორი დანარჩენი ამოცანა უკვე განსხვავებული ბუნებისაა: აქ იარაღისა და ორგანოს გაერთიანების აქტთან როდიდა გვაქვს საქმე; აქ საკითხი ორი დამოუკიდებელი ობიექტის მიმართებას ეხება. მე-9 ამოცანა — სასწორის ამოცანა — საზოგადოდ



გამოუსადეგარი აღმოჩნდა, რამდენადაც გამოირკვა, რომ იგი ასაკობრივ დიფერენციაციას არ იძლევა. ეს, ალბათ, იმით აიხსნება, რომ იგი სუბიექტის გამოცდილებასთან უნდა იყოს მჭიდროდ დაკავშირებული, და ამიტომ მის სისწორით გადაწყვეტას მცირე სიმბტომატური ღირებულება აქვს. დაგვრჩა მხოლოდ მერვე ამოცანა, რომელიც პირველ ოთხს არ უდგება, მაგრამ ერთის მხრით მაინც ახლო დგას მათთან: როგორც იქ, ისე აქაც ერთი ობიექტის მეორე ობიექტზე მოქმედებასთან გვაქვს საქმე, ოღონდ ეს შემოქმედება საკუთარი მოძრაობის გადატანას, მის გაშუალებას არ წარმოადგენს: „რა მდგომარეობაში უნდა იყოს ლარტყა, რომ მძიმე ტვირთი ადვილად აიტანოს?“ ამოცანის გადაჭრისათვის აქ მთლიანი შთაბეჭდილება ასრულებს გადამწყვეტ როლს: ვერტიკალური მდგომარეობა უფრო უდგება მძიმე ტვირთს, ვიდრე ჰორიზონტალური. საკმარისია ბავშვის თვალი შეუფერებელ მდგომარეობაში დაკიდებულ ტვირთს მოხვდეს, რომ იმწამსვე ლარტყის დამსჯერვის ტენდენცია აღიქვას, მაშინ როდესაც მეორე მდგომარეობა ასეთ ტენდენციას არ შეიცავს.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ტექნიკური აზროვნების დონისათვის ისაა დამახასიათებელი რომ იგი იარაღის სხეულთან გაერთიანების აქტს და ამით მიზანშეწონილი მოძრაობის ინერციაციას ახერხებს.

არ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვი ჯერ ყურადღებით აღიქვამდეს ამოცანის სურათს, ამწინედეს ყველა წვრილმანს, რომელიც მას ტექნიკური მიმართების სწორად მოძებნას გაუადვილებდა; არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი ამ შემთხვევაში შენიშნული თავისებურებების ნიადაგზე დასკვნას აკეთებდეს და ამოცანის გადაჭრას ასე ახერხებდეს. ყველა შემოაღნიშნული ამოცანა ისეთია, რომ მათი გამოხატულების აღქმა დინამიკურია, იგი ასე ვთქვათ, ვექტორულია, ე. ი. აღქმაში ჩართულია მოცემული ობიექტების მოქმედების ტენდენცია, და სუბიექტი, ასე ვთქვათ, თითონ სურათთან ერთად აღიქვამს ამ ტენდენციას. მაშასადამე, იგი იარაღის ან ობიექტის მოქმედებას კი არ დაასკვნის, არამედ აღიქვამს. როგორც ვიცით, ამოცანისა და მოცემული სურათის აღქმისას სუბიექტში მთლიანი მოდიფიკაცია ხდება. მასში სათანადო განწყობა ჩნდება. სურათის აღქმა ამ ნიადაგზე ხდება, და გასაგებია, რომ სურათში მოცემული ტექნიკური სიტუაციის მოქმედებიდან მხოლოდ ისეთები პოულობენ მის ცნობიერებაში ანარეკლს, ანდა თანახმად ჩვეულებრივი სიტყვასმარებისა, მხოლოდ ისეთებს აქ-



ცევს იგი ყურადღებას, რომელნიც ამ განწყობას ეთანხმებიან და რომელნიც, მაშასადამე, მისი ცნობიერების წინაშე ამოცანის დადგენის არსებულ ფორმას ამართლებენ. ამიტომ, სუბიექტს რომ ვთხოვთ, აგვიხსნას, თუ რატომ ასე სჯობს ამოცანის გადაჭრა და არა სხვანაირად, ე. ი. მას რომ მისი ქცევის გაცნობიერება მოვთხოვთ, ბუნებრივია, იგი მხოლოდ იმას დაგვისახელებს, რაც აქვს მართლაც ამ შემთხვევაში გაცნობიერებული: იგი სიტუაციის იმ მხარეებზე მიგვითითებს, რომელთა აქტივაციაც შექმნილი განწყობის ნიადაგზე მოხდა, და რომელნიც ცნობიერებას ამოცანის მოცემული ფორმით გადაჭრის საბუთად ეჩვენება.

ამრიგად, ჩვენი აზრი ასეთია: ამოცანა განწყობის ნიადაგზე წყდება. მაგრამ სანამ იგი მართლა საბოლოოდ გადაწყდებოდეს, ამოცანის სიტუაციის, ამ შემთხვევაში სურათის, განწყობის შესატყვისი ათვისება ხდება: სუბიექტი სიტუაციის იმ მხარეებს ხედავს, რაც მოცემულ განწყობას ეთანხმება და, ასე ვთქვათ, მიცნობიერ წარმომადგენლობას კისრულობს. ამიტომ, ამოცანის გადაჭრის გაცნობიერების შემთხვევაში, სუბიექტს სწორედ ცნობიერების ეს შინაარსი მიაჩნია ამოცანის გადაჭრის საფუძვლად. მიუხედავად ამისა, შეცდომა იქნებოდა დაგვესკვნა, რომ ცნობიერება ამ შემთხვევაში ფაქტიურად არავითარ როლს არ ასრულებდეს, რომ იგი მხოლოდ უბრალო ეპიფენომენი იყოს. საქმე ისაა, რომ განწყობა მრავალი მიზეზის გამო, რომელთა ანალიზსაც აქვერ შევუდგებით. ყველას ან ყოველთვის თანაბრად შესატყვისი არა აქვს. ამიტომ ცნობიერებაში სიტუაციის ისეთი მხარეებიც პოულობენ ანარეკლს, რომელნიც ამოცანის მიზანშეწონილი გადაჭრის განწყობას არ ეთანხმებიან და, მაშასადამე, ამოცანის გადაწყვეტის დასასაბუთებლად არ გამოდგებიან: მათი მიხედვით ამოცანის გადაჭრა ცნობიერად ვერ საბუთდება. ეს გარემოება ხელს უწყობს ახალი განწყობის შექმნას, რომლის ცნობიერი გამოხატულების ხელახალი შემოწმება ხდება, და ასეა მანამდე, სანამ შესატყვისი განწყობა და, მაშასადამე, შესაფერისი ცნობიერი დასაბუთება არ მოინახება*.

იმ ამოცანებში, რომლებიც ჩვენი ასაკობრივი საფეხურისათვის აღმოჩნდა შესაფერისი, საკუთარი სხეულის მოძრაობათა ინერვაციაა ძირითადი. მაგრამ სხეულის მოძრაობათა შერჩევისას, როგორც ყველას ადვილად შეუძლიან საკუთარი დაკვირვებით დარ-

* შეად. ჩემი „ზოგადი ფსიქოლოგია“, 1940 და აგრეთვე „მნიშვნელობის წვდომისათვის“.



შუნდეს, ცნობიერების მონაწილეობა მინიმალურია. ისინი თითქმის ცნობიერების გარე მიმდინარეობდნენ. ამიტომაც, რომ დასაბუთება ყოველთვის ძნელდება, და თუ მაინც ვცდით იძულებული ვხდებით ობიექტური სიტუაციის თავისებურებისაკენ მივმართოთ ცნობიერება და შერჩეულ მოძრაობათა მიზანშეწონილების დასაბუთება აქედან ვცადოთ. ამ შემთხვევაში, უქვევლია ჩვენთვის შეუმჩნეველად, პრობლემის გადანაცვლება ხდება: ასახსნელი სწორედ ისაა პირველ რიგში, თუ საიდან ვიცით, რა პროცესებია ჩვენს სხეულში მოსახდენი, რათა სიტუაციის შესაფერისი მოძრაობა გამოვიწვიოთ, და არა ის, თუ რა მოძრაობები შეესატყვისება მოცემულ სიტუაციას.

ამისდა მიხედვით, წინამდებარე ასაკობრივი საფეხურისათვის შესაფერისი ამოცანებში ინტელექტის როლი შედარებით მცირეა: იგი უმთავრესად იმით განიზომება, თუ რამდენად დიდ მონაწილეობას ღებულობენ მიწოდებული ტექნიკური ამოცანის გადაჭრაში გარე სიტუაციის მომენტები. მოკლედ, წინამდებარე ასაკობრივი საფეხურის ტექნიკური აზროვნების შესახებ შემდეგი შეიძლება ითქვას: მიწოდებული ამოცანისა და მისი პირობების აღქმის ნიადაგზე სუბიექტში გარკვეული პირველადი მოდიფიკაცია ხდება, რომელიც განწყობის სახით იჩენს თავს. ამ განწყობის ნიადაგზე ამოცანის შემცველი ობიექტური სიტუაცია — ამ შემთხვევაში ამოცანა-სურათი — სწორი გადაწყვეტის ტენდენციით ვექტორულად აღიქმება. ამოცანის გადაჭრა, მაშასადამე, დასკვნის გზით კი არ ზორციელდება, არამედ უშუალოდ აღიქმება. გადაწყვეტ როლს ამ შემთხვევაში ვექტორული აღქმის ფაქტი ასრულებს.

ბ) 11 — 12 წლის ბავშვების უმრავლესობა ახალი ტექნიკური ამოცანების გადაჭრასაც ხერხებს. როგორც ზემოთაც იყო აღნიშნული, ეს ამოცანებია №№ 17, 22, 27 და 28. საგულისხმოა, რომ 11-წლიანების უმრავლესობა აქედან მხოლოდ მე-17 და 22-ე ამოცანას სწყვეტს; რაც შეეხება დანარჩენ ორს, მათი გადაჭრა ჩვენი პერიოდის მეორე წელზე ადრე ვერ ხერხდება. მე-17 ამოცანა ტვირთის ასაწევი კრანის, ხოლო 22 სამმუხლიანი ტარის მოქმედების ტექნიკურ ამოცანას წარმოადგენს. ორივე ეს ამოცანა ისეთი იარაღის მოქმედებას ეხება, რომელიც, პირველი ჯგუფის ამოცანათა მსგავსად, ხელის მოძრაობასთან არის დაკავშირებული და ამდენად მის გაგრძელებად შეიძლება იქნას განცდილი. საქმე ისაა, რომ ორივე ამ ამოცანის შემთხვევაში იარაღი სუბიექტის მოძრაობის უბრალო შუამავალი კი არ არის, არამედ, ასე ვთქვათ, მისი ტრანსფორმატორია. ეს განსაკუთრებით ნათლად



22-ე ამოცანაში ჩანს, სადაც ტარზე ხელის დაჭერა ისრის მარჯვენა გადაწევის იწვევს. ეს ტრანსფორმატორული ეფექტი სტრუქტურის გართულების შედეგად გვეძლევა. ამ მიზეზის გამო მის საკუთარ ორგანოსთან გამთლიანება და სხეულის გაგრძელებად განცდა შედარებით უფრო ძნელია, ვიდრე წინა პერიოდის ამოცანათა შემთხვევაში. მაგრამ აქ მოცემული აპარატი არც იმდენად გართულებული სტრუქტურისაა, რომ ეს მაინცდამაინც ძნელი იყოს. ამოცანის გადაჭრას, უეჭველია, აქაც ვექტორული აღქმა უდევს საფუძვლად. მაგრამ ეს აღქმა ისე ადვილად და ისე უშუალოდ არ გვეძლევა, როგორც წინა ამოცანების შემთხვევაში. ამიტომ წინამდებარე ამოცანების გადაჭრა ტექნიკური განვითარების შედარებით უფრო მაღალ დონეს წარმოადგენს. სპეციფიკური პროცესი, რომელიც აქ იჩენს თავს, ეს ისაა, რომ ჩვეულებრივ აქ შესატყვისი განწყობა უშუალოდ არ ჩნდება. იარაღის ოპტიკური სტრუქტურა იმდენად რთულია, რომ აქ შეუფერებელი განწყობის შექმნის შემთხვევაში გაცილებით მეტი ცნობიერად შესამოწმებელი ობიექტური მომენტებია მოცემული, ვიდრე წინა პერიოდის ამოცანებში. ამიტომ ცნობიერებას აქ ექტივაციის გაცილებით უფრო ხშირი შემთხვევები ეძლევა, ვიდრე იქ. მე-27 და მე-28 ამოცანა, განხილულ ორ ამოცანასთან შედარებით, ახალს არაფერს შეიცავს: 27-ში კბილანების ტექნიკური ამოცანა გვეძლევა. იარაღის სტრუქტურა 28-ში საგრძნობლად უფრო რთულია, ვიდრე 27-ში. ამიტომ ვექტორული აღქმის მიღება აქ განსაკუთრებით გაძნელებულია, რის გამოც ცნობიერების მუშაობას შედარებით ფართო გასაქანი ეძლევა. გასაგებია, რომ ამ მიზეზის გამო ორივე ამოცანა საკმაოდ პროცენტული რაოდენობით მხოლოდ 12-წლიანთა ასაკში წყდება.

გ) მესამე პერიოდში, როგორც თავისთავადაც იგულისხმება, წინა პერიოდის ამოცანათა სწორი გადაჭრის შემთხვევათა რიცხვი საერთოდ განუწყვეტლივ იზრდება, მაგრამ ამასთან ერთად ახალი შინაარსის ტექნიკური ამოცანების გადაჭრის მაღალი პროცენტებიც გვხვდება. ამოცანები მე-2, მე-3 და მე-5, რომელთაც წარმატებით მხოლოდ ამ პერიოდის ბავშვების უმრავლესობა სწყვეტს, თავისი სტრუქტურით არსებითად პირველი პერიოდის ამოცანებია. მაგრამ, თუ მათი გადაჭრა ასეთი დაგვიანებით ზერხდება, ეს, ალბად, იმით აიხსნება, რომ ამ ამოცანების პირობების მიხედვით, იარაღი მოქმედებაში კი არ არის მოცემული, ე. ი. მასალასთან და სუბიექტთა მთლიანობაში, როგორც ეს პირველი პერიოდის ამოცანებში იყო, არამედ იზოლირებულსა და პასიურ მდგომარეობა-



ში, და, მაშასადამე, ცდისპირის წინაშე ამ გამთლიანების ზედმეტ-
 ამოცანა ჩნდება. ამ პირობებში გასაგებია, რომ შესატყვისი
 წყობის შექმნა უფრო ძნელი ხდება, ვიდრე საწინააღმდეგო პი-
 რობებში. გამონაკლისს ამ მხრივ მესამე ამოცანა შეადგენს: იგი
 ისევეა მოცემული, როგორც პირველი პერიოდის ამოცანები. ამი-
 ტრმაც მისი სწორი გადაჭრის შემთხვევები — არა მარტო ამ პე-
 რიოდში, არამედ წინა პერიოდშიც — საკმაოდ თვალსაჩინო რაო-
 დენობით (49,2%) გვხვდება. არც მე-18 ამოცანა წარმოადგენს
 სპეციფიკურად ახალი სტრუქტურის ტექნიკურ ამოცანას: იგი წი-
 ნა პერიოდის ამოცანათა სახესხვაობაა, ოღონდ ცოტა უფრო გარ-
 თულებული, მაგრამ იმდენად მაინც არა, რომ სურათში მოცემული
 ჯალამბარის მოქმედების ვექტორული აღქმის შესაძლებლობას გა-
 მორიცხავდეს. მეორეს მხრით, ჯალამბარის სიტუაციის სტრუქტუ-
 რის სირთულე ისეთია, რომ იგი განწყობის შექმნის გაძნელების
 შემთხვევაში, ცნობიერების დახმარების ხელსაყრელ პირობებს
 იძლევა.

დარჩა ამოცანა — თარაზო (მე-13 ამოცანა) და ორი ღვედუ-
 რი ტრანსმისიის ამოცანა (25-ე და 16-ე). მიუხედავად აქ წარმოდ-
 გენილი ტექნიკური ამოცანების განსხვავებულობისა, საინტერე-
 სოა, რომ არსებითად ისინი ურთიერთს ეთანხმებიან. თარაზო მარ-
 ტივი აგებულების იარაღია: მისი მოქმედების გაგება ადვილი
 უნდა იყოს. მიუხედავად ამისა, წინამდებარე ამოცანის გადაჭრას
 მხოლოდ 14 წლის მოზარდთა მცირე უმრავლესობა (56%) ახერ-
 ხებს. რა არის აქ ასეთი დაგვიანების მიზეზი? ამოცანაში სულ სამი
 ელემენტია მოცემული: ერთ-ერთი მათგანის (სოლის) მოძრაობას
 ყველა დანარჩენი მოძრაობა სდევს თან. იარაღის აგებულება
 მაშ იმდენად რთული არ არის, რომ მისი მთლიანი აღქმის შე-
 საძლებლობა წინა პერიოდის ბავშვებისათვის გამორიცხული
 იყოს: 22-ე, 27-ე და 28-ე ამოცანას, რომელნიც არა ნაკლებ
 რთული სტრუქტურის იარაღებს ეხებიან, როგორც ვიცით, უკვე
 11 — 12 წლის ბავშვები სწყვეტენ. მაგრამ წინა პერიოდის ამო-
 ცანები სუბიექტის მოძრაობათა გადაცემის ტექნიკურ ამოცანებს
 წარმოადგენენ. იქ იარაღი ასე თუ ისე სხეულის გაგრძელებად გა-
 ნიციდება. თარაზოს ამოცანაზე ეს არ ითქმის. იგი დამოუკიდებელ
 ობიექტად არის ნაგულისხმევი, და საკითხი საკუთარი მოძრაობის
 გადაცემას კი არა. ამ დამოუკიდებელი ობიექტის მექანიზმის მოქ-
 მედებას ეხება. ამოცანის სიტუაციის აღქმა, მაშასადამე, საკუთარ
 მოძრაობათა გარეშე ხდება: იგი მოწყვეტილია სუბიექტს და მისი



მექანიზმის გაგებას საკუთარ მოძრაობათა ინტიმური ხასიათი არაფერში შევლის. სუბიექტი, მასასადამე, წმინდა ობიექტის წინაშე დგას და ამ უკანასკნელის მოქმედების თავისებურებას უნდა სწვდეს. სათანადო განწყობის შექმნა, რომლის გარეშეც არც ერთი ამოცანის გადაწყვეტა არ ხერხდება, აქ სუბიექტურის მონაწილეობის დამოუკიდებლად უნდა მოხდეს; და რამდენადაც აქ საკუთარი ორგანიზმის მოქმედების განწყობა თვალსაჩინოდ გამორიცხულია. ვასაგებია, რომ მისი შექმნა ძნელდება. მთავარი დასაყრდენი ობიექტური, ე. ი. ცნობიერი, კერძოდ, ინტელექტუალური შინაარსი რჩება, და ეს ამოცანა ამ მხრივ მეტს ავალებს ცდისპირს, ვიდრე წინა პერიოდის ამოცანები. იქ თავიდათავი მაინც ვექტორული აღქმა იყო. აქ ეს გაცილებით ნაკლებ არის მოცემული; სამაგიეროდ, ინტელექტის წინაშე აქ უფრო რთული ამოცანა დგება, ვიდრე იქ. ეს მოსაზრებები განსაკუთრებით ორი დანარჩენი ამოცანის 25-სა და 21-ის, განხილვისას ხდება დამაჯერებელი და ნათელი. პირველი მათგანი სრულიად დამოუკიდებელი აპარატის მექანიზმს ეხება: „ა — თვალი ისრის მიმართულებით მოძრაობს, რა მიმართულებით იმოძრავეს ბ — თვალი?“ გარდა ამისა, დასაწყისი მომენტის მოძრაობა ჯვარედინული ტრანსმისიის გამო — სრულიად განსხვავდება ბოლო მოძრაობისაგან: მოძრაობა ხაწინააღმდეგო მიმართულებით ტრანსფორმირდება. ასეა 20-ე ამოცანაშიც. მართალია, აქ საკუთარი მოძრაობის გადაცემასთან გვაქვს საქმე, მაგრამ ტრანსფორმაცია იმდენად დიდია — ჯვარედინული ტრანსმისიის საკმაოდ რთული სტრუქტურის გამო — რომ აპარატი დამოუკიდებელ მექანიზმად იქცევა, რომლის მოქმედებაც საკუთარი სხეულის მოძრაობათა სისტემის გარეშე და დამოუკიდებლად განიცდება.

ამრიგად, ამ პერიოდის ტექნიკური აზროვნების მონაპოვარს ის გარემოება შეადგენს, რომ ახლა საკუთარ მოძრაობათაგან დამოუკიდებელი მექანიზმების მოქმედების შესატყვისი განწყობის შექმნა, მათი მთლიანი აღქმის მიღება და შედარებით მარტივი აგებულების თვითმოქმედი ტექნიკური საშუალებების წვდომა ხერხდება. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ განწყობის ჩამოყალიბების პროცესში ინტელექტის როლი თანდათანობით იზრდება.

ღ) ტექნიკური აზროვნების განვითარების მეოთხე პერიოდში მე-14, მე-15, მე-29, 31-ე, 32-ე; 33-ე და 34-ე ამოცანის გადაჭრის შესაძლებლობა მწიფდება.



რა არის ახალი ამ ამოცანებში?

მე-14 და მე-15 ამოცანა სუბიექტისაგან სრულიად დამოუკიდებელი მექანიზმების მოქმედებას ეხება: ნიჩბებიანი თვალი გაიქცა-
 ძალის (წყლის ძალის) ზემოქმედების შედეგად მოძრაობს. გამორ-
 კვეთულ უნდა იქნეს ამ მოძრაობის მიმართულება, რასაც აპარატის
 ტექნიკური აგებულების ხასიათი განსაზღვრავს. ორივე ეს ამოცა-
 ნა არსებითად წინა პერიოდის ამოცანათა ჯგუფს ეკუთვნის: მათ
 გადაქრას ვექტორული აღქმა შეიძლება დაედოს საფუძვლად. ამი-
 ტომია, რომ მათი გადაწყვეტის შემთხვევები — განსაკუთრებით
 მე-14 ამოცანისა — წინა პერიოდშიც ერთბაშად გაძლიერებული
 რაოდენობით გვხვდება. ჩვენი პერიოდის უფრო დამახასიათებლად
 დანარჩენი ოთხი ამოცანა უნდა ჩაითვალოს. რომ შევხედოთ ამ
 ამოცანებში ნაგულისხმევ მექანიზმებს, პირველყოვლისა ჩვენს
 ყურადღებას მათი სტრუქტურის არაჩვეულებრივი სირთულე მი-
 იპყრობს. და მართლაც, აქ მოცემული ტრანსმისიების ფორმები,
 სახეები და აგებულების სირთულე საგრძნობლად განსხვავდება
 ყველაფრისაგან, რაც წინა პერიოდისათვის აღმოჩნდა დამახასია-
 თებელი. ამოცანა 31-ე შვიდ მოქმედ ელემენტს შეიცავს; 32-ე,
 33-ე, და 34-ე გაცილებით მეტს. გარდა ელემენტთა მეტი რიცხვის
 მონაწილეობისა, მექანიზმების მოქმედებას დამატებით ის გარე-
 მოვბაც ართულებს, რომ მოძრაობა ერთი ელემენტიდან მეორეზე
 ტრანსფორმირებული სახით გადადის. დასასრულ, ხშირია ამოცა-
 ნები, რომ სუბიექტმა აპარატის ერთ-ერთი ნაწილის ან ელემენ-
 ტის ამოქმედების ნიადაგზე დანარჩენი ელემენტების მოქმედებაც
 უნდა წარმოადგინოს. ყველაფერი ეს თითქმის საბოლოოდ სპობს
 შესაძლებლობას, სუბიექტმა ამოცანებში მოცემული მექანიზმების
 მოძრაობა საკუთარი ორგანიზმის მუშაობას დაუკავშიროს. ეს გა-
 რემოება, რა თქმა უნდა ძალიან ძნელებს შესატყვისი განწყობის
 ერთბაშად შემუშავებას და მის ნიადაგზე მთლიანი ვექტორული
 წარმოდგენის მიღებას. ამოცანის გადაწყვეტისას სუბიექტი იძუ-
 ლებული ხდება ანალიზურ გზას მიმართოს და, ელემენტიდან ელემ-
 ენტზე თანდათანობითი გადასვლის საშუალებით, მექანიზმის
 მთლიანი მუშაობის ხასიათს სწვდეს. თავისთავად იგულისხმება,
 ამ მიზნის მიღწევა მით უფრო ძნელი ხდება, მოქმედ ელემენტთა—
 რაც უფრო მეტ რიცხვს შეიცავს მოცემული მექანიზმი და, მამა-
 სადამე, რაც უფრო რთული წარმოდგენის აგებას ავალებს იგი
 სუბიექტს.



ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ტექნიკური აზროვნების ძირითად მიღწევად ის უნდა ჩაითვალოს, რომ ამოცანის გადაჭრის შესაბამისი განწყობა თითქმის მთლიანად გაშუალებულია: იგი ერების ანალიზური მუშაობის ნიადაგზე ყალიბდება, და ამიტომ ტექნიკური აზროვნება აქ არა მთლიანი ვექტორული აღქმის სახით განიცდება, არამედ საკმაოდ რთული ანალიზისა და სინთეზის ინტელექტუალური ოპერაციების სახით.

ასეთია ტექნიკური აზროვნების განვითარების ჩვენ მიერ დადასტურებული სტადიები. როგორც დაერწმუნდით, პირველ საფეხურზე სუბიექტი სხეულის უშუალო გავრძელებისა და მისი მოძრაობის დამასრულებელი იარაღის მოქმედებას ეუფლება. აქ შესატყვისო განწყობა უშუალოდ ჩნდება, და იარაღი იმთავითვე ამ განწყობის ნიადაგზე აღიქმება: ჩნდება ვექტორული აღქმა. მაშასადამე, ამოცანის სწორი გადაჭრა როდი დაისვენება, არამედ უშუალოდ განიცდება. ცნობიერების მონაწილეობა აქ მინიმალურია, და გასაგებია, რომ სუბიექტი ამოცანის გადაჭრის დასაბუთებას ვერ ახერხებს. ეს ტექნიკური განვითარების ის საფეხურია, რომელიც ცხოველისათვისაც არ არის პრინციპულად მიუღწეველი: კვლევის ანთროპოიდები ამ ნიადაგზე ახერხებენ ადვილ ტექნიკური ამოცანების გადაჭრას.

მეორე საფეხურზე მდგომარეობა რთულდება: ამოცანა აქაც განწყობისა და შესატყვისი ვექტორული აღქმის საფუძველზე წყდება, მაგრამ არც ერთი და არც მეორე უშუალოდ არ ვეძლევა. ამოცანა საკუთარი სხეულის მოძრაობებით დაკავშირებული მექანიზმებს ეხება: მაგრამ მათი შედარებით მეტი სირთულის გამო, ცნობიერების მონაწილეობა ძლიერდება, და მთლიანი ვექტორული აღქმა მისი თანმარებით აიგება, ესაა მიზეზი, რომ ამოცანის გადაჭრის ცდები შედარებით ხშირდ უნაყოფო რჩება. ამ საფეხურს ცხოველი ვერასდროს ვერ აღწევს: იგი სპეციფიკურად ადამიანის ტექნიკური აზროვნების განვითარების საფეხურს წარმოადგენს.

მესამე სტადიაზე ამოცანის გადაჭრის საფუძველს კვლავ მთლიანი აღქმა წარმოადგენს. მაგრამ აქ იგი კიდევ უფრო მეტად არის გაშუალებული, ვიდრე მეორე საფეხურზე. ტექნიკური ამოცანა აქ საკუთარი სხეულის გარეთ არსებულის დამოუკიდებელი მექანიზმების მუშაობას ეხება, და ეს გარემოებაა, რომ, ერთის მხრით, სათანადო განწყობის უშუალოდ წარმოშობის აქტს აძნელებს, ხოლო, მეორეს მხრით, ინტელექტის

მუშაობის აქტივაციას იწვევს. ამოცანის გადაჭრა აქ უმთავრესად ცნობიერად ხდება, და სუბიექტსაც თავისი მუშაობის შესახებ აზრგაირის გაქემა შეუძლიან.



როგორც ვხედავთ, რაც უფრო სუსტდება ასაკის მატობისას, რის ხეულის მოქმედების კავშირი მიწოდებულ ტექნიკურ ამოცანასთან, მით უფრო ძნელდება მისი უშუალო აღქმის ნიადაგზე გადაჭრის შესაძლებლობა და მით უფრო ხშირდება ცნობიერებისა და კერძოდ ინტელექტუალური აქტივების მონაწილეობის შემთხვევები. ამიტომ მეოთხე საფეხურზე ტექნიკური აზროვნების უკვე ისეთ ფორმასთან გვაქვს საქმე, რომელშიც ვექტორული აღქმა განხუა დატოვებული და მუშაობის სიძნელე უმთავრესად ინტელექტუალურ სფეროშია გადატანილი: აქ საქმე გვაქვს სრულიად დამოუკიდებლად მოქმედ მექანიზმებთან, რომელთა მუშაობის უშუალო მთლიანი წარმოდგენა თითქმის შეუძლებელია და ამიტომ ამოცანის შესატყვისი განწყობა უმთავრესად ინტელექტუალური აქტების დახმარებით იქმნება.

IV

რა ადგილი უკავია ტექნიკური აზროვნების ჩვენ მიერ დადასტურებულ საფეხურებს ბავშვის მთლიანი განვითარების ფარგლებში? არის თუ არა ამ უკანასკნელში ისეთი მომენტები, რომელნიც გასაგებად ხდიან ჩვენს შედეგებს და ამრიგად ნათელყოფენ საკითხს? ზოგადი მნიშვნელობისაა ჩვენი დასკვნები ბავშვის ტექნიკური აზროვნების სტადიებისა და მათი ასაკობრივი თანმიმდევრობის შესახებ, თუ ისინი შემთხვევით მიღებულ მასალას ეყრდნობიან, და ამდენად მათი მნიშვნელობა მხოლოდ ჩვენ მიერ შემოწმებულ ბავშვთა მასის ფარგლებით განისაზღვრება?

1. სკოლის წინარე ასაკის განვითარების ერთ-ერთს ძირითად მომენტს ბავშვის ფსიქომოტორული განვითარება შეადგენს. ამ პერიოდში მოტორიკის თითქმის ყველა კომპონენტი მაქსიმალურის სისწრაფით ვითარდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ სკოლის წინარე ასაკის ბავშვი მოტორულად სუსტი არსებობს, რომ მას რეგულირებულ, შეგნებულ, მიზანდასახულ მოძრაობათა შესრულების უნარი ჯერ კიდევ არა აქვს ჩამოყალიბებული. მაგრამ პერიოდის ბოლოს მისი მოტორიკა თითქმის ყველა მიმართულებით განვითარების იმდენად მაღალ დონეს აღწევს, რომ ამიერიდან ბავშვს თავისი მოტო-



რული აპარატის შედარებით თავისუფალი, მიზანდასახული გამოყენების ძალა შესწევს. რა თქმა უნდა, ეს იმას არ ნიშნავს, რომ განვითარება ამ მიმართულებით უკვე სკოლის წინარე ასაკში უმაღლეს მწვერვალზე აღწევდეს. პირიქით, სწორედ შემდეგი ასაკობრივი საფეხურია — განსაკუთრებით პირველი წლების განმავლობაში (9 — 10 — 11 წელი) — ცნობილი, როგორც საფეხური მოტორული განვითარების ინტერესის დომინანტობისა. 9 — 10 წლის ბავშვის მუსკულატურა სწრაფი ტემპებით ვითარდება. ფიზიკური თამაში, სპორტის მთავარი ფორმები, რაც კუნთური აპარატის ამოქმედებას თხოულობს (სირბილი და ხტომა, ბურთი და კიდაობა), 9 — 10-წლიანის ინტერესთა წრეში ერთ-ერთს განსაკუთრებით თვალსაჩინო ადგილს იკავებს. ამიტომაც, რომ ამ პერიოდის ბავშვი განსაკუთრებით მაღალ ღირებულებას თავის ფიზიკურ ძალებს აკეთვნებს.

ამრიგად, 9 — 10 წლის ბავშვის განვითარების ერთ-ერთ ძირითად, გაბატონებულ ხაზს მისი კუნთური სისტემის განვითარებისა და მიზანდასახული გამოყენების ტენდენცია შეადგენს. სკოლის წინარე ასაკში დაწყებული განვითარების პროცესი განსაკუთრებით 9 — 10 წლის ასაკში ცხოველდება და შედეგად ორგანიზმის მოტორულ შესაძლებლობათა დაუფლებას იძლევა.

დგეთა საკითხი: აქვს თუ არა განვითარების ამ ჩარჩოში ტექნიკური განვითარების ჩვენ მიერ დადასტურებულს ამათუიშ საფეხურს თავისი ადგილი? ვფიქრობთ, პასუხი თავისთავად ნათელია. ჩვენ ვნახეთ, რომ ბავშვის ტექნიკური განვითარების პირველი საფეხურის აზრს იარაღის — როგორც სხეულის მოტორიკის პირდაპირი გადამცემის, როგორც სხეულის ორგანოთა გაგრძელებისა და დასრულების—დაუფლება შეადგენს. ტექნიკური განვითარების ამ საფეხურზე არსებითად საკუთარ მოტორულ ორგანოთა დაუფლება ხდება, მაგრამ არა იმ სახით, რა სახითაც ეს ორგანოები ბუნებრივად არიან მოცემული, არამედ იმ ახალი სტრუქტურით, რომელსაც იარაღი აძლევს მათ. და მერე რომელ ასაკობრივ საფეხურს ახსიათებს ტექნიკური განვითარების ეს პირველი ფორმა? როგორც ვიცით, 9 — 10 წლის ასაკობრივ საფეხურს, ე. ი. სწორედ იმ საფეხურს, რომელსაც, როგორც აღვნიშნეთ, მოტორული აპარატის საბოლოო დაუფლების ტენდენცია უდევს საფუძვლად.

2. ტექნიკური განვითარების მეორე საფეხური 11 წლიდან იწყება. საინტერესოა, რომ ტექნიკური აზროვნება ისე სწრაფი

ტემპით, როგორც ამ ასაკში, არც ერთს სხვა ასაკობრივ საფეხურზე არ მიიწევს წინ. ბუნებრივად დგება საკითხი: მოეპოება თუ არა ამ გარემოებასაც თავისი საფუძველი ბავშვის განვითარებისადმი გად ხაზზე.

საგულისხმოა, რომ, კროპი თავის ცნობილ წიგნში 10—11 წლის ბავშვის შესახებ შემდეგს ლაპარაკობს: „ტექნიკის სფერო სპორტთან ერთად დღეს ისე უქველად დგას ინტერესის პირველ რიგებში, რომ არა იშვიათად ათ-თორმეტწლიანი ბავშვები მიმოსვლის საშუალებათა, მოტორთა და მანქანათა სფეროში ცოდნის მხრივ თავის მასწავლებლებს სჯობნიან“-ო*. მაშასადამე, ჩვენს შედეგებს მისი დაკვირვებაც საკვებით ეთანხმება. იბადება საკითხი: ხდება თუ არა ისეთი რამ 11-წლიანი ბავშვის განვითარების პროცესში, რაც მისი ტექნიკური წინსვლის ტემპის სისწრაფეს გასაგებად ხდიდეს?

როგორც ცნობილია, 10 — 11 წლის ბავშვის ინტერესისათვის რობინზონით გატაცება დამახასიათებელი. თავისი საკუთარი ძალებით ცხოვრების პირობების შექმნა, იარაღის დამოუკიდებლად გამოგონება და მისი მიზანშეწონილი გამოყენება — აი რობინზონ კრუზოს ცხოვრების შინაარსი. ეს ინტერესი იქიდან გამომდინარეობს, რომ შ. ბიულერის მიხედვით, ფიზიკური ძალების მოზღვავება, რაც ჩვენს პერიოდშიც ახასიათებს ბავშვს, მისი დამოუკიდებელი აქტიობის წყაროდ იქცევა. ტექნიკური სფერო სინამდვილის სწორედ ის არეა, რომელიც ამ აქტიობის გამოვლენის ყველაზე უფრო მეტ იმპულსს იძლევა. ჩვენ ვნახეთ, რომ ტექნიკური განვითარების მეორე პერიოდისათვის სწორედ საკუთარი მოძრაობის, საკუთარი აქტიობის ტექნიკურ საშუალებათა დახმარებით გარე ობიექტებზე გადატანაა დამახასიათებელი, მაშასადამე, ტექნიკური განვითარების ეს პერიოდი ყველაზე უკეთ 11 წლის ბავშვის ინტერესთა თავისებურებას ეთანხმება.

მეორეს მხრით, როგორც ვიცით, ამ პერიოდის ტექნიკური ამოცანების გადაჭრა ინტელექტუალური მუშაობის მონაწილეობასაც გულისხმობს. საყურადღებოა, რომ კროპის მიხედვით, მიმართება — ედამიანის ინტელექტუალური მუშაობის მთავარი შინაარსი — სწორედ თერთმეტწლიანთა ინტერესების ცენტრში დგება. მეორე, რაც განსაკუთრებით სპეციფიკურად ითვლება ამ ასაკისათვის. ეს მნიშვნელობის განცდაა; და რამდენადაც კროპის

* O s v. K r o h, Psychologie der Oberstufe, 1933, გვ. 82.



სიტყვით, მიმართება და მნიშვნელობა სწორედ ტექნიკაში ემთხვევა ურთიერთს, გასაგებია, რომ ტექნიკური განვითარება სწორედ 11 წლის ასაკში ერთბაშად ენერგიულ ნაბიჯს სდგამს წინ.

3. ჩვენი ანალიზის მიხედვით, ტექნიკური განვითარების შემდეგი ეტაპი 13 წლის ასაკობრივ საფეხურზე იჩენს თავს. როგორც ვნახეთ, ეს მხოლოდ ვაჟებზე ითქმის; ქალები 14 წელში აღწევენ განვითარების შემდეგს — მაგრამ ამავე დროს — ჩვენ მიერ შესწავლილი ასაკების ფარგლებში — უკანასკნელ საფეხურს. ამიტომ, ამ საფეხურის განხილვაზე ხანგრძლივად არ შევჭერდებით. აღვნიშნავთ მხოლოდ, რომ ნოიბაუერი ს და აგრეთვე კრაუტერის გამოკვლევების მიხედვითაც, ტექნიკური უნარის განვითარების პროცესში 13 წელს განსაკუთრებული ადგილი უკავია: მისი წინა, მოსამზადებელი საფეხურები თავდება და „ტექნიკური საბოლოო სტადია“ იწყება. რაც შეეხება თვით ტექნიკური აზროვნების ბუნებას, რომელიც მისი განვითარების მესამე საფეხურისათვის არის დამახასიათებელი, იგი სუბიექტის სხეულისაგან დამოუკიდებელ მექანიზმთა ფუნქციების გაგების აქტებში მდგომარეობს. ეს 13-წლიანის ინტელექტუალური განვითარების თავისებურებას კარგად ეთანხმება.

4. დასასრულ, მეოთხე და უკანასკნელი საფეხური! იგი 14—15 წელში იწყება, ე. ი. სწორედ მაშინ, როდესაც ადამიანის განვითარების პროცესში უმნიშვნელოვანესი და უღრმესი გარდატეხა ხდება: 14 — 15 წელი სიჭაბუქის ხანის დასაწყის პერიოდს ეკუთვნის. განვიხილოდ მოკლედ, რა ხდება აქ მოზარდის ფსიქიკური განვითარების პროცესში.

სასკოლო ასაკის პირველ წლებში, როგორც ცნობილია, ბავშვის ინტერესის ცენტრში თბიექტური სამყარო დგება: კონკრეტული და საგნობრივი, როგორც იგი ჩვენს პერცეფციულ ცნობიერებას ეძლევა, ბავშვის ცნობიერების მუშაობის ძირითად დეტერმინანტად ხდება. მაგრამ თბიექტური აქ ჯერ კიდევ არ არის სუბიექტის უშუალო აფექტურ დამოკიდებულებას მთლად მოწყვეტილი. ეს პროცესი სასკოლო ასაკის შემდეგ წლებში იწყება: ბავშვის ინტერესთა სფეროში თბიექტური, კონკრეტი, საგნობრივი თავისი მიმართებებითა და მნიშვნელობებით იჭრება. მაგრამ მიმართება და მნიშვნელობა თბიექტურ სფეროში მხოლოდ იმდენად ხდება ბავშვის ფსიქიკური ენერჯის წარმმართველად, რამდენადაც იგი ჯერ კიდევ სუბიექტთან არის დაკავშირებული: ბავშვს ახლობელის და კონკრეტსაგნობრივის მი-



მართება აინტერესებს. მომწიფების პერიოდში მდგომარეობა არსებითად იცვლება. „სუბიექტურად ახლობელის ადგილს ობიექტურად მნიშვნელოვანი იჭერს“. ობიექტურად, მნიშვნელოვანად მიმართებათა სფერო ეჩვენება, სახელდობრ, ადამიანთა ქცევის მოტივები და, რაც ჩვენთვის განსაკუთრებით საინტერესოა, მოვლენათა კ ა ნ ო ნ ე ბ ი, ე. ი. ისეთი რამ, რაც კონკრეტ საგნობრივ წარმოდგენათა სახით არ გვეძლევა*. თუ წინათ, ამისდა მიხედვით, მოზარდის მთავარ ინტერესს თვითონ საგნებისა და მოვლენების და შემდეგ მათ შორის არსებული კავშირების კონკრეტი მოცემულობა შეადგენდა, ახლა მისი გულისყური იმ ზოგადისაკენ არის მიმართული, რაც კონკრეტული მოცემულობის იქით არსებობს: წესი და კანონი — აი ის, რაც მას ობიექტური მნიშვნელობის მატარებლად მიაჩნია. მეორეს მხრივ, აღსანიშნავია ისიც, რომ კ. გ რ ო ს ი ს ა და კ რ ო ჰ ს დაკვირვებათა მიხედვით ჩვენი პერიოდის მოზარდთა ცნობიერებაში რ ე გ რ ე ს უ ლ ი კ ა უ ზ ა ლ ო ბ ი ს ი ნ ტ ე რ ე ს ი პ რ ო გ რ ე ს უ ლ ი კ ა უ ზ ა ლ ო ბ ი ს ინტერესად იცვლება: „მთელი აზროვნება სულ უფრო და უფრო მეტად მიიმართება მომავლისაკენ“ (კროპ).

ახლა რომ გადავხედოთ ტექნიკური აზროვნების განვითარების მეოთხე საფეხურს, დავრწმუნდებით, რომ მასიურად მისი მიღწევა, მხოლოდ სქესობრივი მომწიფების განვითარების პერიოდშია შესაძლებელი. ამ საფეხურის ტექნიკური განვითარებისათვის როგორც ვიცით, საკუთარი ორგანიზმის გარეშე მოქმედი მექანიზმების წვდომაა სპეციფიკური და ისიც არამთლიანი კონკრეტული საგნობრივი წარმოდგენისა, არამედ მოცემულ ელემენტთა შორის არსებული მიმართებების გათვალისწინების ნიადაგზე. ცხადია, რაწამს მოზარდი კონკრეტულისა და ახლობლის ბატონობას თავს დააღწევს და ობიექტურად მნიშვნელოვანის აბსტრაქციის უნარს შეიძენს, რაწამს იგი მოცემული კონკრეტულობის ფარგლებს გადალახავს და მიმართებათა კანონზომიერებაზე გადიტანს თვალს, მისთვის ამგვარი ტექნიკური ამოცანების გადაჭრა პრინციპულად სიძნელეს აღარ უნდა წარმოადგენდეს. თუ ამას იმ გარემოებასაც დაუმატებთ, რომ ჩვენ მიერ მიწოდებული ამოცანები პროგრესული მიზეზობრივობის გათვალისწინებას მოითხოვს. (მაგ. „რა დაემართება დ — ტვირთს, თვალი ა რომ ისრის მიმართულებით ატრიალდეს?“), გასაგები შეიქნება, რომ 15 წლისათვის ტექნიკუ-

* Kroh, op. cit.



რი განვითარების მრუდე საზოგადოთ განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ იწვევს ზევით, ხოლო მეოთხე ტიპის ტექნიკური გადაჭრის უნარი სწორედ ამდროიდან იჩენს თავს.

ამრიგად, ტექნიკური აზროვნების ჩვენ მიერ დადასტურებული ეტაპები ბავშვის განვითარების საერთო სურათში მკაფიოლოკალიზაციასა და გამართლებას პოულობენ. ეს გარემოება სრულსაბუთს გვაძლევს ვიფიქროთ, რომ ისინი შემთხვევით მიღებული მასალის შედეგების დაუსაბუთებელ განზოგადებას კი არა, ზოგადი მნიშვნელობის მონაპოვარს წარმოადგენენ.

V

ჩვენ უკვე ვიცით, თუ რა ასაკობრივ საფეხურზე აღწევს ბავშვი ტექნიკური აზროვნების ჩვენ მიერ დადასტურებული ფორმების ამათუიმ სახეს. მაგრამ ეს საკმარისი არ არის. საქმე ის არის, რომ არ არსებობს ასაკი, რომელიც, გარდა მისი პერიოდისათვის დამახასიათებელი ტექნიკური ამოცანებისა ამათუიმ რაოდენობით, სხვებსაც არა სწყვეტდეს. ამიტომ უეჭველია, რომ თითოეული ასაკის ტექნიკური აზროვნების დასახასიათებლად მარტომისთვის სპეციფიკურ ამოცანათა გადაჭრის შემთხვევების გათვალისწინება საკმარისი არაა. შეიძლება იფიქროს კაცმა, რომ თითოეული ასაკობრივი საფეხურის ტექნიკური აზროვნების სურათს ყველაზე ნათლად იმის განხილვა მოგვცემდა, თუ როგორ სჭრის თითოეული ასაკობრივი საფეხური ყველა ამოცანას, რომელიც მას მიეცა. მაგრამ ეს გზა შორს წაგვიყვანდა, და ბოლოს მაინც დადგებოდა საკითხი, თუ რამდენად მომწიფებულია ტექნიკური აზროვნების თითოეული ფორმა თითოეულს ასაკობრივ საფეხურზე და რა მიმართებაში იმყოფებიან ისინი ურთიერთთან. ამიტომ ჩვენ უფრო მიზანშეწონილად მიგვაჩნია, თითოეული ასაკობრივი საფეხურის დასახასიათება ხელავე ამ თვალსაზრისით ვცადოთ.

ტექნიკური აზროვნების პირველ ფორმას მე-4, 6, 7, 8 და 21-ე ამოცანა გულისხმობს; მეორეს — მე-11, 17, 22-ე, 27 და 28; მესამეს — მე-2, 3, 5, 13, 25-ე და 26; დასასრულ, მეოთხე ფორმას — მე-14, 15, 24-ე, 29, 31, 32, 33 და 34 ამოცანა. ვნახოთ, როგორ არის ტექნიკური აზროვნების ოთხივე ეს ფორმა თითოეულ ასაკობრივ საფეხურზე წარმოდგენილი?

მიუხედავად იმისა, რომ როგორც შემდეგში დავინახავთ, ქალისა და ვაჟის ტექნიკური აზროვნების განვითარების გზა, ჩვენ-



მასალის მიხედვით, საკმაოდ განსხვავებულია, ჩვენ მაინც ლოდ მიგვაჩნია, ეს გარემოება ასაკობრივ საფეხურთა თებისას უგულვებელყოფით და იმ შედეგებს დავეყრდნოთ, რომელთაც თითოეული ასაკის ქალი და ვაჟი ერთად იძლევა.

მე-2 დიაგრამა, რომელიც ამ შედეგების გრაფიკული გამოხატულებაა, თითოეული ასაკობრივი საფეხურის ტექნიკური აზროვნების მდგომარეობის ნათელ სურათს იძლევა (გვ. 209). ამ დიაგრამას რომ შევხედოთ, უწინარეს ყოვლისა თვალში ის გარემოება გვეცემა, რომ მრუდი 1, რომელიც ტექნიკური აზროვნების პირველ ტიპს წარმოადგენს, ჯერ ერთი, ყველა ასაკობრივ საფეხურზე უმაღლეს მაჩვენებლებს იძლევა, და, მეორე, მისი განვითარება მაინცდამაინც თვალსაჩინოდ არ მიდის წინ. სულ სხვა სურათს იძლევა დანარჩენი მრუდები, რომელნიც ტექნიკური აზროვნების სხვა ფორმების მდგომარეობას გამოხატავენ თითოეულს ასაკობრივ საფეხურზე: განვითარების მიმდინარეობაში, ჯერ ერთი, ისინი ან მეტად ან ნაკლებად უახლოვდებიან ურთიერთს, და მეორე, თითქმის განუწყვეტლივ თვალსაჩინოდ ზევით იწევენ. ძლიერ საყურადღებოა და სიმპტომატური, რომ II და III მრუდი ძალიან ახლო დგანან ურთიერთთან. ეს გარემოება იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ ტექნიკური აზროვნების ამ ფორმების ფსიქოლოგიური ანალიზი, რომელიც ზემოთ იყო მოცემული, სწორია. მრუდი IV ყველგან შედარებით დაბალ მაჩვენებლებს ადასტურებს: ესეც იმის საბუთია, რომ ამ შემთხვევაში ისეთი ამოცანების გამოხატულებასთან გვაქვს საქმე, რომელთა გადაჭრაც უფრო რთულსა და არსებითად განსხვავებულ საფუძველს ეყრდნობა, ვიდრე დანარჩენი სამი ფორმის ამოცანები, როგორც ეს ჩვენი ანალიზის შედეგად დადასტურდა.

გადავიდეთ ახლა თითოეული ასაკობრივი საფეხურის ცალკე დახასიათებაზე!

1. 8 — 10-წლიანების ტექნიკური აზროვნება განსაკუთრებით თვალსაჩინო პირველი ფორმის მიმართულებით ვითარდება. ტექნიკური აზროვნების დანარჩენი ფორმებიდან მეორე და მესამე 10 წლისათვის 26—27%-ს აღწევს, ე. ი. 9 წელთან შედარებით მხოლოდ 6%-ით იმატებს. ტექნიკური აზროვნების მეოთხე სახეობა კი მხოლოდ ჩანასახის ფორმით არის მოცემული და 8%-ზე ზევით არ მიდის. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ 8 — 10 წლის ბავშვის ტექნიკური აზროვნების ენერგია იარაღის, როგორც ზელის გაგრძელების, ტექნიკის დასაუფლებლად იხარჯება, რომ მას



სხეულს მოწყვეტილი მექანიზმისა და მისი მოქმედების გაგება, ძალა ჯერ კიდევ არ შესწევს. ბავშვთა იმ მცირე %-ულ რაოდენობას, რომელიც გამონაკლისს წარმოადგენს, უნდა ვიფიქროთ, განსაკუთრებული ტექნიკური ნიჭის პატრონი შეადგენენ.

2. 11 — 12 წლის ასაკში ტექნიკური აზროვნების პირველი ფორმა მხოლოდ ოდნავ შესამჩნევად მიიწევს წინ. სამაგიეროდ, როგორც ვიცით, მეორე ფორმა განვითარების თვალსაჩინო ტემპს ააშკარავებს. მაგრამ ამ ასაკობრივი საფეხურის ტექნიკური აზროვნებისათვის დამახასიათებელია, რომ მესამე ფორმაც მაღალ მაჩვენებლებს იძლევა: იგი თითქმის ისევეა განვითარებული, როგორც მეორე ფორმა. მეოთხე ფორმა 11-წლიანებს ჯერ კიდევ ძალიან სუსტად აქვთ წარმოდგენილი. მაგრამ საინტერესოა: მისი განვითარების ტემპი ისეთია, რომ იგი უკვე შემდეგ წელში 20,6%-ს აღწევს.

3. 13 — 14-წლიანთა თავისებურებას ის შეადგენს, რომ აქ, ამ ასაკობრივ საფეხურზე სწრაფი განვითარების პროცესს ტექნიკური აზროვნების მესამე და მეოთხე ფორმა განიცდის, მაშინ როდესაც ორი დანარჩენი, უფრო პრიმიტიული ფორმა, ნელა მიიწევს წინ. ჩვენი პერიოდის ბავშვები, მაშასადამე, სხეულისაგან დამოუკიდებელი მექანიზმების მოქმედების გაგებაზე გადადიან. მართალია, ამ შემთხვევაში ისინი ჯერ კიდევ მთლიანი ვექტორული აღქმით ხელმძღვანელობენ, მაგრამ საკმაოდ დიდი რიცხვი ერთბაშად ამ აღქმის გარეშეც ახერხებს მიწოდებული ამოცანების გადაჭრას. განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ეს გარემოება ვაყების განვითარების პროცესში იჩენს თავს. გაცილებით ნაკლებ — ქალებისაში. აქ ჩვენთვის მოულოდნელი არაფერია: ავი ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ 13 წელი მხოლოდ ვაყებისათვის წარმოადგენს ახალი პერიოდის დასაწყისს!

4. 15 წლიდან მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, რომ განვითარების ენერგია ტექნიკური აზროვნების მეოთხე ფორმაზე გადადის. ამიტომ, ამ ასაკობრივ საფეხურზე ყველა ფორმა საკმაოდ დიდი რაოდენობით გვხვდება. მაგრამ საინტერესოა, რომ მათ შორის არსებული საერთო მიმართება აქაც ისეთივე რჩება, როგორიც წინა ასაკობრივ საფეხურებზე: ბავშვების უდიდესი რაოდენობა მაინც პირველი ტიპის ამოცანებს სწყვეტს, მეორე ადგილი (17 წელში მაინც) მესამე ტიპს აქვს დაკავებული, მესამე — მეორესა და უკანასკნელი — აქაც მეოთხეს. ამის მიუხედავად, ამ პერიოდის ბავშვთა ტექნიკური აზროვნების სპეციფიკურ სახეს სწორედ უკა-

ნასკნელი ტიპის სწრაფი წინსვლა ჰქმნის. ეს იმას ამტკიცებს, რომ ტექნიკური აზროვნების უნარი აქ იმდენად მწიფდება, რომ იგი ურთულესი სტრუქტურის ტექნიკური ამოცანების ძლევასაც შეძლებს. მაშასადამე, იგი საზოგადოდ განვითარების ძლიერ ტენდენციას იჩენს, და ეს გარემოება, როგორც მოსალოდნელი იყო, ტექნიკური აზროვნების მთელ ხაზზე პოულობს თავის ანარეკლს: როგორც დიაგრამიდან ჩანს, 15 და 16 წლის მიმდინარეობაში ყველა დანარჩენი მრუდი სწრაფი ტემპით იწყებს მალს სვლას. ეს ფაქტი უდავოდ ამტკიცებს, რომ ტექნიკური აღზრდის პრობლემატიკა განსაკუთრებით მწვავედ სწორედ ამ ასაკში დგება ჩვენს წინაშე.

VI

როგორც აღვნიშნეთ, ბავშვის ტექნიკური აზროვნების ზემოთ მოცემული ასაკობრივი დახასიათება სქესობრივი ფაქტორის უგულვებელყოფის ნიადაგზეა ნაცადი. ამან, რასაკვირველია, არ უნდა გვაფიქრებინოს, რომ, ჩვენი მასალის მიხედვით, ქალ-ვაჟის ტექნიკური აზროვნების განვითარების გზა ყოველმხრივ ურთიერთს ემთხვევა. პირიქით, ჩვენ არა ერთხელ შევიქენით იძულებულნი აღგვენიშნა, რომ ქალებისა და ვაჟების მიერ მოცემული შედეგები ყოველთვის ერთმანეთს არ ეთანხმებიან. მეორეს მხრით, ლიტერატურაში არა ერთი გამოკვლევაა ცნობილი, რომელიც ტექნიკური აზროვნების განვითარებაში სქესობრივ განსხვავებულობას გარდამწყვეტ როლს აკუთვნებს. მაგ. ნოიბაუერის მიხედვით ქალები მხოლოდ მე-15 წელში ახერხებენ იმ საფეხურის მიღწევას, რომელზედაც უკვე 13 წლის ვაჟები დგანან. შ. ბიულერის სიტყვით, ეს განსხვავება საბოლოოდ არც შემდეგ წლებში ისპობა და, მაშასადამე, ქალების გონებრივი განვითარების გამოვლენის სფერო ტექნიკური აზროვნების ფარგლებს გარეშე ხდება.

ყველაფერი ეს ბუნებრივად აყენებს ჩვენს წინაშე საკითხს: რალა გზით მიიძარება ქალისა და ვაჟის ტექნიკური აზროვნებას განვითარება ჩვენი მასალის მიხედვით?

თუ ქალ-ვაჟთა ტექნიკური აზროვნების განვითარების გზა მართლა განსხვავებულია, ამას უწინარეს ყოვლისა ჩვენ მიერ მიწოდებულ ამოცანათა გადაჭრის საერთო შედეგში უნდა ეჩინათავი. მე-4 ცხრილი სწორედ ამ შედეგების ასაკობრივი განაწილების სურათს იძლევა. საკმარისია, თვალს გადავაავლოთ ამ ცხრილს, რომ ქალ-ვაჟის ტექნიკური განვითარების განსხვავებულობა მართ-



ლაც იმწამსვე თვალში გვეცეს. მართლაც და, ჩვენ ვხედავთ, რომ პირველ წლებში (8 — 10-დე) ქალების მონაცემები 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 წლის ასაკში გვხვდება. შემდეგში იგი ყოველწლიურად თანდათანობით იზრდება და 17-ში 10,1%-ს აღწევს ვაჟების სასარგებლოდ (ცხრ. 4).

ცხრილი 4

ა ს ა კ ი	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
განსხვავება ქალ-ვაჟთა შორის %-ში	0,2	2,2	0,8	2,5	1,9	5,5	5,2	9,3	10,9	10,1
	ქალების სასარგებლოდ					ვაჟების სასარგებლოდ				

ამრიგად, სხვა მკვლევართა დაკვირვება ჩვენი მასალის მიხედვითაც დასტურდება. ქალების ტექნიკური აზროვნება, მე-11 წლიდან დაწყებული, უფრო ნელი ტემპით იწყებს განვითარებას, ვიდრე ვაჟებისა.

შეცდომა იქნებოდა გვეთქვა, რომ, თუნდაც 11 წლიდან დაწყებული, ყოველს ასაკობრივ საფეხურზე და ყველა ამოცანის მართ ვაჟები სჯობნიან ქალებს. თვალი რომ გადავაგლოთ ცალკეული ამოცანების ცალ-ცალკე ასაკობრივ საფეხურზე გადაწყვეტის შემთხვევებს, ვნახავთ, რომ ეს ასე არაა. პირიქით, არის ზოგჯერ ისეთი შემთხვევებიც, რომ ქალები მიწოდებული ამოცანების გადაჭრის უფრო მაღალ მაჩვენებლებს იძლევიან, ვიდრე ვაჟები. ამიტომ, სქესობრივი ფაქტორის უფრო ზედმიწევნით ნათელსაყოფად საინტერესო იქნებოდა, ასეთი შემთხვევები ცალკე აღგვერიცხა. ამ თვალსაზრისით მასალის შესწავლის შედეგად მე-5 ცხრილი მივიღეთ. აქ იმ ამოცანების საერთო რიცხვებია ცალ-ცალკე აღნიშნული, რომელსაც თითოეულს კლასში ქალები ვაჟებზე უკეთ ან უარესად სწყვეტენ.

აქედან ნათელი ხდება, რომ არის ამოცანები და ასაკობრივი საფეხურები, სადაც ქალები ტექნიკური აზროვნების უფრო მა-

ღალ დონეს იჩენენ, ვიდრე ვაყები. მაგრამ ეს სრულიად არ უმლის მათ ხელს, საერთოდ მაინც ტექნიკური განვითარების სიღრმე ნობლად დაბალ დონეზე დარჩენს.



ცხრილი 5

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

ეს გარემოება გვაფიქრებინებს: ხომ არ არსებობს ისეთი ტექნიკური ამოცანები, რომელნიც ქალებისათვის უნდა ჩაითვალოს ტიპურად, და ისეთები, რომელნიც ვაყებისათვის უნდა ვიგულოთ ასეთებად? მაშინ ქალ-ვაყთა შორის დადსტურებული განსხვავებულობა მიწოდებული ამოცანების სუმარული აღრიცხვის შედეგად უნდა გველიარებია. ტექნიკური აზროვნების სხვადასხვა ფორმა რომ ცალ-ცალკე აღგვერიცხა და ქალებისა და ვაყების წარმატებები ამ ფარგლებში შეგვედარებინა ურთიერთისათვის, ალბათ, ჩვენ წინაშე სულ სხვა სურათი გაიშლებოდა: აღმოჩნდებოდა, რომ ტექნიკური აზროვნების ზოგ ფორმაში ქალი სჯობს ვაყს და ზოგში, პირიქით, ვაყი — ქალს.

როგორც თავის დროზე დავრწმუნდით, ჩვენ მიერ მიწოდებული ამოცანები ტექნიკური აზროვნების ოთხს განსხვავებულ სახესხვაობას შეიცავს. ჯერ ვნახოთ, როგორია ქალ-ვაყთა წარმატების მიმართება თითოეული ამ ფორმის ფარგლებში!

რა სურათს იძლევა ქალ-ვაყის შედარება ურთიერთთან ტექნიკური აზროვნების პირველი ფორმის მიმართ, ე. ი. ტექნიკური აზროვნების იმ ფორმის ფარგლებში, რომელიც საკუთარ მოძრაობათა იარაღის საშუალებით გაგრძელებისა და დასრულების ტექნიკას ეხება?

ცხრილი, რომელიც ამ საკითხისათვის იძლევა მასალას, გვიჩვენებს, რომ ქალ-ვაყთა დამოკიდებულების სურათი აქ პრინციპულად იგივეა, რაც მათი ტექნიკური აზროვნების შედეგების სუმარული განხილვისას იყო. აღსანიშნავია — ოლონდ, რომ ქალების ჩამორჩენა ვაყებთან შედარებით მხოლოდ 12 წლის შემდეგ ხდება თვალსაჩინო, მაგრამ განსაკუთრებით დიდ მაჩვენებლებს არც ერთ ასაკობრივ საფეხურზე არ იძლევა, თუ, რასაკვირველია, 17 წელს არ მივიღებთ მხედველობაში, სადაც გამოცდილ ბავშვთა რაოდენობა, როგორც თავის დროზე იყო აღნიშნული, საკმარის



სი არაა. ეს შედეგი მოულოდნელს არაფერს შეიცავს: ჩვენ გვეჩვენა შემთხვევა ალგენიშნა, რომ ტექნიკური აზროვნების ფორმა განვითარების მაღალ საფეხურს შედარებით ადრე აღწევს და შემდეგ მხოლოდ ნელი ტემპით მიიწევს წინ. მაშასადამე, არ შეიძლება ითქვას რომ ქალ-ვაჟთა წარმატების განსხვავებულობის სიმცირე იმ გარემოებით უნდა აიხსნას, ვითომც ამ შემთხვევაში ტექნიკური აზროვნების იმ ფორმასთან გვექონდეს საქმე, რომელიც სწორედ ქალებს უვითარდებათ განსაკუთრებით სწრაფად.

ტექნიკური აზროვნების მეორე ფორმის შესახებ მასალა იმავე მე-ნ ცხრილში გვეძლევა (ფორმა II). ჩვენ ვხედავთ, რომ საერთო სურათი აქაც იგივე რჩება. უნდა აღინიშნოს ოღონდ, რომ განსხვავება აქ ქალ-ვაჟთა შორის ცოტა უფრო მეტად არის გამოკვეთილი, ვიდრე ზემოაღნიშნული ამოცანების გადაწყვეტის შემთხვევაში.

როგორც იმავე ცხრილიდან ჩანს (ფორმა III), მესამე ფორმის მხრივ განსხვავება ქალებსა და ვაჟებს შორის არსებითად მხოლოდ 13 წლიდან იჩენს თავს: მაშინ როდესაც ქალები განვითარების მაღალ დონეს აღწევენ და ამის შემდეგ თითქმის წინ აღარ მიდიან, ვაჟები საკმაოდ სწრაფის ტემპით განაგრძობენ წინსვლას. ამ დაკვირვებას განსაკუთრებულ ინტერესს ტექნიკური აზროვნების მეოთხე ფორმის შედეგების გათვალისწინება ანიჭებს. საგულისხმოა, რომ აქ სწორედ 12 წლამდე იმდენად მცირე განსხვავებაა ქალ-ვაჟს შორის, რომ ერთ-ერთი მათგანის თვალსაჩინო უპირატესობაზე არსებითად არც კი შეიძლება ლაპარაკი. მაგრამ 13 — 14 წლიდან ვაჟები ერთბაშად ისე სწრაფად იწყებენ განვითარებას, რომ ქალებს უკვე აღარ შესწევთ ძალა, მეტად თუ ნაკლებად თვალსაჩინოდ დაუახლოვდნენ მათ.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ქალების ჩამორჩენილობა ვაჟებთან შედარებით ტექნიკური აზროვნების ცალკე ფორმათა ფარგლებშიც ძალაში რჩება, და ეს ჩამორჩენილობა განსაკუთრებით მკაფიოდ მაღალ ასაკობრივ საფეხურზე იჩენს თავს. მეორე მნიშვნელოვანი ფაქტი, რომელიც საგანგებოდ უნდა აღინიშნოს, ეს ისაა, რომ ტექნიკური აზროვნების მესამე და განსაკუთრებით მეოთხე ფორმის განვითარების ტემპი სხვადასხვა სქესის შემთხვევაში მხოლოდ 13 — 14 წლიდან ხდება მკვეთრად განსხვავებული.

მაგრამ, თუ განხილულ ცალკე ფორმათა შორის არ აღმოჩნდა არც ერთი ისეთი, რომ შესაძლებელი ყოფილიყო, იგი ქალის ტექნიკური აზროვნების სპეციფიკურ ფორმად აღგვეარებინა, ხომ არ

ცხრილი 6

ა ს ა კ ი	8		5		10		11		12		13		14		15		16		17	
ქ.სა																				
	მ.	ქ.	მ.	ქ.	მ.	ქ.	მ.	ქ.	მ.	ქ.	მ.	ქ.	მ.	ქ.	მ.	ქ.	მ.	ქ.	მ.	ქ.
აზროვნ. ფორმები																				
I ფორმა	44,4	42,6	44,1	48,3	43,2	46,7	59,1	59	62,1	51,1	72,6	56,5	68,8	62,6	74,1	63,8	76,7	65	85,7	58,5
II ფორმა	9,3	9,6	16,7	22,6	25,6	21,4	41,3	35,6	47,3	39,8	52,1	44,9	55,1	46,3	58,6	54,5	70	70,5	71,4	55,6
III ფორმა	20,4	19,2	16,4	18,7	25,8	25,4	40,5	37,9	35,1	38,9	48,4	35,9	50,8	42,6	55,4	38,2	57,6	46,7	62,3	42,1
IV ფორმა	2,4	2,2	3,0	6,7	9,3	11,1	16,7	13,5	20,5	20,4	27,8	23,9	32,7	27,4	40,3	28,0	42,2	30,7	39,3	28,8

არის ცალკე ტექნიკური ამოცანების მიმართ მაინც საწინააღმდეგო მდგომარეობა?

ყველა ჩვენი ამოცანის გადაწყვეტის მაჩვენებლების გაცნობამ გამოარკვია: არ არსებობს არცერთი ამოცანა, რომ მასში ყველა ჩვენ მიერ შესწავლილ ასაკობრივ საფეხურზე ქალები ყოველთვის გადაწყვეტის უფრო მაღალ მაჩვენებლებს იძლეოდნენ, ვიდრე ვაჟები. ამის შემდეგ ჩვენს წინაშე ამოცანა დადგა, ისეთი ტექნიკური ამოცანები მაინც გამოგვეძებნა, რომლებშიც ქალები, თუ ყველა ასაკობრივ საფეხურზე არა, უმეტეს შემთხვევაში მაინც სჯობნიან ვაჟებს.

მასალის ამ თვალსაზრისით განხილვის შედეგად ირკვევა, რომ ასეთი ამოცანები მართლაც მოიპოვება, სახელდობრ მე-11, მე-13, 25-ე, 28-ე, 31-ე, 32-ე 33-ე და 34-ე.

ტექნიკური აზროვნების რომელ ფორმას ეკუთვნიან ეს ამოცანები? ტექნიკური აზროვნების პირველ ფორმის ამოცანებიდან აქ არც ერთი არა გვხვდება; მეორედან და მესამედან მხოლოდ ორ-ორი და მეოთხედან უკვე ცხრა, ე. ი. ამ ჯგუფის ამოცანების 40%.

რას ნიშნავს ეს? საერთოდ ქალების ტექნიკური აზროვნება, როგორც დავრწმუნდით, გაცილებით უფრო დაბლა დგას, ვიდრე ვაჟებისა. ამის მიუხედავად, გამოდის, რომ თუ კი სადმე სჯობნიან ქალები ვაჟებს, ეს ტექნიკური ამოცანების ურთულესი ფორმების (IV ჯგ.) შემთხვევაში ხდება. როგორც ვხედავთ, შედეგი სრულიად პარადოქსალურია. როგორ გავიგოთ ეს გასაოცარი ფაქტი? რას გვეუბნება იგი?

ზემოთ, როდესაც ამოცანების ფსიქოლოგიურ ანალიზს ვაწარმოებდით, ჩვენ დავრწმუნდით, რომ ამ შემთხვევაში ტექნიკური აზროვნების იმ ფორმასთან გვაქვს საქმე, რომელშიც ინტელექტუალური პროცესების დახმარებას განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ენიჭება: ტექნიკური ამოცანის გადაჭრის საფუძვლად მდებარე მთლიანი მოდიფიკაცია სუბიექტისა, განწყობა, აქ განსაკუთრებით ინტელექტუალური პროცესების შეუღობით ვლინდება. აქედან თავისთავად გამომდინარეობს დასკვნა, რომ ქალების ტექნიკური აზროვნების თავისებურებას მიწოდებულ ამოცანათა გადასაჭრელად ინტელექტუალური პროცესების უპირატესი გამოყენება უნდა შეადგენდეს. მაგრამ არის ეს მართლა ასე თუ არა?

გადავავლოთ თვალი ამ შემთხვევაში ჩვენთვის საინტერესო ამოცანების გადაწყვეტის მრუდებს! იმ ათი ამოცანიდან, რომელშიც განსაკუთრებულ წარმატებას ქალები იჩენენ, შვიდში ისინი

სჯობნიან ვაყებს, თუ ყველა ასაკში არა, ვიდრე 15 წლამდე. მე-
თოთხმეტე წელში მაინც ყველგან. დანარჩენს კონსტიტუცი-
ში (32 და 32a) 13 წლამდე აქვთ ქალებს უპირატესობა, და კონსტიტუცი-
ში (32a) საგრძნობ ყურადღებას ის გარემოება იპყრობს, რომ მე-14
წელში ქალების მრუდი არაჩვეულებრივი ენერჯით იწევს მაღლა
და წინ ასწრებს ვაყებისას. მეორეს მხრით, უნდა აღინიშნოს, რომ
ქალების უპირატესობა ვაყებთან შედარებით თავიდანვე იწყება,
მაგრამ იგი თვალსაჩინო ხდება 12 — 13 — 14 წელში, განსაკუთ-
რებით კი 14-ში; ხოლო 15 წლიდან მდგომარეობა ერთბაშად იცვ-
ლება და ახლა უკვე ვაყები იკავებენ პირველ ადგილს.

იზადება საკითხი: რად ხდება ასეთი გარდატეხა 15 წელში?
რატომ არის, რომ ახლა ამ ამოცანებშიც ვაყები იკავებენ პირველ
ადგილს? უეჭველია, ეს იმის ბრალი უნდა იყოს, რომ წინა წლებ-
ში, როგორც ეს ზემოთაც გვქონდა დასაბუთებული, ვაყებს ის
ინტელექტუალური ფუნქციები არა აქვთ საკმარისად მომწიფებუ-
ლი, რომელნიც ამ ამოცანების გადაწყვეტაში მონაწილეობენ. ჩვენ
ვიცით, რომ ეს 15 წელში ხდება. ამიტომ გასაგებია, რომ განსა-
კუთრებით დიდ უპირატესობას ისინი პირველად სწორედ ამ ასა-
კობრივ საფეხურზე იჩენენ. მაგრამ მაშინ რატომაა, რომ თითქმის
ყველგან სწორედ 13 — 14 წელში სჯობნიან მათ ქალები? ამის
პასუხი ნათელია: ჩვენ ვიცით, რომ ეს ქალების ადრე მომწიფების
ბრალია: ის, რასაც ვაყები მხოლოდ 15 წელში აღწევენ, ქალები-
სათვის უკვე 14 წლამდეა გადალახული საფეხური.

ამრიგად, ვფიქრობთ, უეჭველი ხდება, რომ ქალების უპირა-
ტესობა ზემოაღნიშნულ ამოცანებში იმის მაჩვენებლად უნდა
ჩაითვალოს, რომ ისინი ტექნიკური ამოცანის გადაჭრისას განსა-
კუთრებით ინტელექტუალური ოპერაციების დახმარებას მიმართა-
ვენ.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ რითღა უნდა აიხსნას ის ფაქტი,
რომ ქალები არა მარტო ტექნიკური აზროვნების მეოთხე ფორმის
ამოცანებში იჩენენ შედარებით დიდ წარმატებას, არამედ მეორე
და მესამე ფორმის ზოგიერთ ამოცანაშიც, ე. ი. ისეთი ტექნიკური
ამოცანების გადაჭრაში, რომლებიც არა მარტო ინტელექტუალუ-
რი ოპერაციების დახმარებით, არამედ მთლიანი ვექტორული აღქ-
მის ნიადაგზედაც წყდება? მაგრამ საკმარისია, თვალი გადავავლოთ
ამ ამოცანებს (ამოცანა — ბოთლი, გონიო, ოთხელემენტიანი ღვე-
დების ტრანსმისია და ხუთელემენტიანი კბილანების ტრანსმისია),
რათა მაშინვე დავრწმუნდეთ, რომ ტექნიკური აზროვნების ამ ორი

ფორმიდან აქ სწორედ ისეთ ამოცანებთან გვაქვს საქმე, რომელთა გადაწყვეტის პროცესშიც ინტელექტუალური აქტების დახმარება განსაკუთრებით ხელსაყრელი ზღვება.

მაშასადამე, ჩვენი დასკვნა ასეთია: ტექნიკური ამოცანების გადაჭრისას ქალი უმთავრესად ინტელექტუალური ოპერაციების დახმარებას მიმართავს და ამიტომაც განსაკუთრებულ წარმატებას სწორედ იმ ამოცანებში მიმართ იჩენს, რომელნიც ან პირდაპირ მოითხოვენ ამ დახმარებას ანდა არ უარყოფენ მას.

ბუნებრივად დგება საკითხი რით აიხსნება ქალის ტექნიკური აზროვნების ჩამორჩენილობა? გვაქვს ჩვენ აქ საქმე ქალის ბუნებრივ, ბიოლოგიურად დაპირობებულ თავისებურობასთან, თუ აქ მხოლოდ სოციალური გარემოს ზეგავლენის პროდუქტი დგას ჩვენს წინაშე? პასუხი შეიძლება მხოლოდ უკანასკნელი შესაძლებლობის სასარგებლოდ გადაწყდეს. სხვა მკვლევარები, მაგალ. მაიერი გადაჭრით იმ აზრის არიან, რომ ბავშვის ტექნიკური აზროვნების დონე სოციალური პირობების მძლავრი ზეგავლენის ქვეშ იმყოფება. ჩვენი მონაცემებიც ეთანხმება ამ დებულებას. მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ყოველთვის შეიძლება ითქვას, რომ ქალების ტექნიკური აზროვნების ჩამორჩენილობა იმით აიხსნება, რომ ქალი ოდითვე იზრდებოდა და ცხოვრობდა სოციალურ გარემოში, რომელიც სრულიად არ უწყობდა ხელს მისი ტექნიკური აზროვნების განვითარებას. კაპიტალისტურ ქვეყნებში დღესაც გრძელდება ეს მდგომარეობა. სამაგიეროდ, ჩვენში, სოციალიზმის ქვეყანაში, ქალისა და ვაჟის ქეშმარიტი თანასწორუფლებიანობის სამშობლოში, ქალი ისეთსავე პირობებში იზრდება, ვითარდება და ცხოვრობს, როგორშიც მეორე სქესის წარმომადგენლები. ამიტომ არაფერია საკვირველი, რომ ქალის ტექნიკური ჩამორჩენილობა ჩვენში სწრაფად ქრება: სტახანოვური მოძრაობის სწრაფი გავრცელების ფაქტი ჩვენი ქარხნებისა და ფაბრიკების მუშა ქალებს შორის შეურყევლად ამტკიცებს, რომ ჩვენი ქალი მტკიცედ ეუფლება ტექნიკის მწვერვალს, რომ მისი ტექნიკური აზროვნება სწრაფი ტემპით ვითარდება და რომ, ამიტომ მისი ტექნიკური აზროვნების ჩამორჩენილობაზე ლაპარაკი დღეს უკვე შეუძლებელია.

შენიშვნები

საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის დ. უზნაძის სახელობის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტი შეუდგა დ. უზნაძის შრომების გამოცემას. განზრახულია გამოიცეს ყველა მისი ძირითადი ფსიქოლოგიური ნაშრომი. ფსიქოლოგიაში დ. უზნაძე ცნობილია, უმთავრესად, როგორც ორიგინალური ფსიქოლოგიური კონცეფციის—ე. წ. განწყობის თეორიის—ავტორი, მაგრამ მას ეკუთვნის ისეთი გამოკვლევებიც, რომლებიც უშუალოდ არ არის დაკავშირებული განწყობის თეორიასთან, ან განწყობის თეორიის თვალსაზრისით არ განიხილავს მოპოვებულ შედეგებს.

წინამდებარე I ტომში შეტანილია სწორედ ამ ხასიათის ძირითადი მნიშვნელობის ექსპერიმენტულ-ფსიქოლოგიური გამოკვლევები.

ამ ტომისათვის დართული დ. უზნაძის ბიოგრაფია, მისი შრომების ბიბლიოგრაფია და შენიშვნები დაამუშავეს რედაქტორმა ალ. ფრანგიშვილმა და სარედაქციო კოლეგიის წევრმა ერ. აბაშიძემ. შენიშვნები დამუშავებულია ნათელა ჭრელაშვილთან თანამშრომლობით. ბიბლიოგრაფიის დამუშავებაში მონაწილეობა მიიღო თამარ საყვარელიძემ. პირთა და საგანთა საძიებლები შეადგინა მარინე საყვარელიძემ. გერმანული ტექსტები თარგმნა ერ. აბაშიძემ.

1. გვ. 1.

„სახელდების ფსიქოლოგიური საფუძვლები“ პირველად დაიბეჭდა ჟურნალში: „ჩვენი მეცნიერება“, თბილისი, 1923 წ., № 2—3. ამ შრომის გადამუშავებული ვარიანტი დაიბეჭდა ჟურნალში: „Psychologische Forschung“, 1924, ტ. 5, № 1—2, გვ. 24—43 (რედაქციის მიერ წერილი მიღებული იყო 1923 წ. 15 ნოემბერს) სათაურით: Ein experimenteller Beitrag zum Problem der psychologischen Grundlagen der Namengebung. უნდა აღინიშნოს, რომ ამ შრომამ გამოქვეყნების შემდეგ პირველ წლებშივე ფართო გამოხმაურება ჰპოვა ფსიქოლოგიის ლიტერატურაში, მაგ., მას მიუთითებენ და ემყარებიან თავიანთ გამოკვლევებში: Will w o l l, Ueber die Begriffsbildung, 1924; K. K o f f k a, Grundlagen der psychischen Entwicklung, 1925, S i m o n e i t; (Arch. f. d. ges. Psychol., 1926); F r ö b e s, Lehrbuch der Psychologie, B. II; W. K ü l l e r, Gestaltpsychology და სხვ.

გერმანული ვარიანტი არსებითად არ განსხვავდება ქართულისაგან, მაგრამ ზოგიერთი ადგილი მასში უკეთ არის დამუშავებული. ქვევით მოტანილია ეს ადგილები (ქართული თარგმანით) და მითითებულია თითოეული ვარიანტის შესატყვისი ადგილი ქართულ ტექსტში.

ა. გვ. I, სტრიქონი (ზევიდან) 1.

„ბგერათაკომპლექსის სიტყვად გადაქცევის პროცესში ორი მომენტი უნდა იქნეს აღნიშნული, როგორც საფუძველმდებელი: ზოგადად მნიშვნელობის მინიჭების მომენტი და გარკვეული მნიშვნელობის მინიჭების მომენტი, რომელშიც გარკვეული ბგერათაკომპლექსი განიცდება როგორც მტკიცედ განსაზღვრული მნიშვნელობის მატარებელი, როგორც ნიშანი, როგორც სახელი“.

[Zwei charakteristische Momente sind es, die im Prozesse des Werdenganges des Lautkomplexes zum Wort als grundlegend anzusprechen sind: das Moment der Bedeutungsverleihung im allgemeinen und das Moment der bestimmten Bedeutungsverleihung in den nämlich ein Lautkomplex als Träger einer fest umgränzten Bedeutung, als Zeichen, als Name erlebt wird.]

ბ. გვ. 1, აბზაცი 1, სტრ. (ქვევიდან) 4.

„აქ ჩვენ პირველად ვხედავთ აზრის შეხვედრას ბგერათაკომპლექსთან, ე. ი.—საკუთრივ ნამდვილი სიტყვის წარმოშობას, და უნდა ვაღიაროთ, რომ აქ საქმე გვაქვს კეშმარიტი, ნამდვილი მეტყველების ისტორიის დასაწყის სტადიასთან“.

[Hier werden wir zuerst der endgültigen Begegnung des Gedankens mit dem Lautkomplex, also der Geburt des eigentlichen Wortes gewahr, und wir müssen anerkennen, dass wir hier mit einem Anfangsdatum der Geschichte der wirklichen Sprache zu tun haben.]

ბ. გვ. 2, აბზ. 2, სტრ. (ზევიდან) 7.

„აქ იგი ფსიქოლოგიურ მომენტს გულისხმობდა და, მართლაც, უდავოა, რომ მეტყველების განვითარების ფსიქოლოგიური მხარის საფუძვლიანი გამოკვლევის გარეშე, პრობლემა ვერ გადაწყდება. სწორედ ამიტომ განსაკუთრებით სამწუხაროა, რომ თანამედროვე ფსიქოლოგია ნაკლებად აქცევს ყურადღებას ამ საკითხს. მისგან სხვაგვარი რამ არც იყო მოსალოდნელი, სანამ იგი ცდილობდა რთული ფსიქიკური მოვლენების პრობლემები მხოლოდ და მხოლოდ ისტორიული, გენეტიკური და შედარებითი მეთოდების შემწეობით გადაეწყვიტა. მაგრამ მას მერე, რაც ფსიქოლოგიურმა კვლევამ ხელი მიჰყო ამ პრობლემათა წრისად ექსპერიმენტულად დაუფლებს, მეტყველების „თავდაპირველი შექმნის“ (Urschöpfung) პრობლემის წინაშე საიმედო პერსპექტივა გაიშალა.

„უაზლოეს ხანში S. Fischer-მა სცადა „სახელების აღმოცენებისა და გაგების“ პრობლემის ექსპერიმენტულად გადაწყვეტა და მიიღო ჩვენი პრობლემისთვისაც მნიშვნელოვანი ზოგადი შედეგი (იხ. S. Fischer, Entstehen und Verstehen der Namen, Arch. f. d. ges. Psychol., 42, S. 339).

„მომდევნო კვლევებში შესაძლებელია გამოყენებულ იქნეს მისი მეთოდის დედაზრი, საკითხის განსხვავებულობის შესატყვისი ცვლილებებით. წინამდებარე გამოკვლევაშიც სწორედ ასე მოხდა. მაგრამ სანამ ამის განხილვას შევედგებოდით, აუცილებელია შევხვთ საკითხს, საერთოდ თუ არის გამართლებული სახელდების ფსიქოლოგიური საფუძვლების ექსპერიმენტული კვლევა. რამდენადაც საკითხი ეხება განვითარებული ენის ფაქტზე დაფუძნებული სახელდების საფუძვლებს, მასში არაფერი უნდა იყოს სადავო. მაგრამ, როდესაც იგი უფრო შორს მიდის და სახელდების ფუნქციის თავდაპირველ, ე. ი. პირველადს, საფუძვლებს ეხება, მაშინ ექსპერიმენტული გამოკვლევის ნაყოფიერება სავსებით გამართლებულ ეტყს აღძრავს.

„მთავარი სიტყვლე, როგორც ჩანს, სახელდობრ, ის უნდა იყოს, რომ სწონადო ცდებისთვის შეუძლებელი უნდა იყოს შესატყვისი ცდისპირის მონახვა, რადგან „თავდაპირველი შექმნის“ („Urschöpfung“) არსი იმაში მდგომარეობს, რომ ბგერათაკომპლექსსა და საგნის წარმოდგენას შორის კავშირი ისეთი წესით მოდგენების შუამავლობის გარეშე უნდა განხორციელდეს, რომლებიც რალცნიარად უკვე შეიძლება ენობრივად დასახელებულ იქნენ (H. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, 5 Aufl., 1920, S. 176). მაგრამ თანამედროვე ადამიანი, თუ შეიძლება ასე ითქვას, განვითარებული ენის ატმოსფეროში სუნთქავს; და როგორ არის შესაძლებელი, რომ მან ბგერათაკომპლექსსა და საგნის წარმოდგენას შორის ისე დაამყაროს კავშირი, რომ არ მიმართოს უკვე დასახელებული რომელიმე წარმოდგენის დახმარებას.

„მაგრამ ეს მოსაზრება ძალას დაჭარბავს, თუ გავითვალისწინებთ იმ ფაქტებს, რომელთაც ნაწილობრივ უკვე კიდეც პაულმა მიუთითა:

„1. სრულიად შეუძლებელია იმის უარყოფა, რომ ახალი ენობრივი მსახლის ქმნადობა კულტურულ ენებშიც წარმოებს; ოგი დღემდე არ შეწყვეტილა და, ალბათ, არც ოოდისმე შეწყდება სრულიად. იმ პროცესებს, რომლებიც საფუძვლად ედო ოოდისმე ენობრივ შემოქმედებას, არ შეუწყვეტიათ მოქმედება და ამჟამად, რომ ისინი საფუძვლად უნდა ედოს თანამედროვე ენობრივ შემოქმედებასაც.

„2. თანამედროვე ადამიანის წინაშე ხშირად დაისმის ხოლმე სახელდების პრობლემა: ხდება ახალი მოვლენების, ახალი ფუნქციებისა და ახალი ცნებების აღმოჩენა, რომლებიც უკვე არ არის ენობრივი გამოთქმებით ფიქსირებული. დგება მათი დასახელების ამოცანა. რადგანაც საგანი, რომელსაც უნდა მოენახოს სახელი, შესაძლოა, არ ეკუთვნოდეს ნაცნობი საგნების წრეს, ამიტომ ჩვეულებრივი სიტყვები შეუფერებელია მის გამოსახატავად; მათ შეეძლოთ გამოეწვიათ შეუსატყვისი ასოციაციები, რომლებიც ახალი შინაარსის ასიმილაციას და, მაშასადამე, გამარუდებასაც მოახდენდნენ. სავარაუდოა, რომ თუ კი საერთოდ სადმე ხდება, პირველ რიგში, სწორედ აქ უნდა ხდებოდეს სახელდების ელემენტარული პროცესების ამოქმედება.

„ამ ორი ფაქტის მოტანა საკმარისია იმისათვის, რომ მნიშვნელოვნად შესუსტდეს არგუმენტი ამ შემთხვევაში ჩვენთვის საინტერესო პრობლემების ექსპერიმენტულად კვლევის შესაძლებლობის წინააღმდეგ. ცხადია, არ შეიძლება იმის უფუძლებელოფა, რომ თანამედროვე ადამიანი განვითარებული ენის ფაქტს ემყარება. ამდენად იგი, რასაკვირველია, განსხვავდება „პირველადი შემოქმედების“ სუბიექტისაგან..

[Er hat dabei wohl das psychologische Moment gemeint, und es ist in der Tat unbestreitbar, dass das Problem ohne gründliche Erforschung der psychologischen Seite der Entwicklung der Sprache nicht zu lösen ist. Eben deswegen ist es besonders zu bedauern, dass die moderne Psychologie sich wenig mit der Frage beschäftigt hat. Nun war es von ihr auch nicht anders zu erwarten, solange sie die Probleme der komplizierten psychischen Pänomene bloss mit Hilfe der historischen genetischen und vergleichenden Methoden zu lösen trachtete. Seitdem, aber die psychologische Forschung sich anschickte, auch diesen Problemkreis experimentell zu bewältigen, eröffnete sich für das Problem der sprachlichen „Urschöpfung“ eine hoffnungsvolle Perspektive.



S. Fischer hat neulich das Problem vom „Entstehen und Verstehen der Namen“ experimentell zu lösen in Angriff genommen, und einige wichtige Resultate auch für unser Problem erschlossen*. Im weiteren Forschen könnte man den Grundgedanken seiner Methode behalten, indem man dieselbe der abweichenden Fragestellungen gemäss umänderte. So ist es auch in der vorliegenden Untersuchung geschehen. Bevor wir aber zu derselben übergehen, ist es notwendig, auf die Frage einzugehen, ob es überhaupt berechtigt ist, das Problem der psychologischen Grundlagen der Namengebung experimentell zu behandeln. Sofern sich die Frage auf die Grundlagen der auf der Tatsache einer entwickelten Sprache fussenden Benennung bezieht, ist sie wenig bestreitbar. Sofern sie aber weitergeht und sich auf die ursprünglichen, d. h. primären Grundlagen der Namengebungsfunktion richtet, erweckt die Fruchtbarkeit der Experimentalforschung einen viel berechtigteren Zweifel.

Die Hauptschwierigkeit scheint dabei nämlich die zu sein, dass man für die in Betracht kommenden Versuche nicht einmal geeignete Versuchspersonen zu finden glaubt. Denn das Wesen der „Urschöpfung“ besteht darin, dass die Verbindung zwischen Lautkomplex und Sachvorstellungen ohne Vermittlung der Vorstellungen geschehen, muss, die irgendwie schon sprachlich benannt worden sind**. Der moderne Mensch aber atmet doch gleichsam nur die Atmosphäre der entwickelten Sprache; und wie könnte es möglich sein, dass er die Verknüpfung zwischen Lautkomplex und Sachvorstellung herstelle ohne dabei auf die Vermittlung irgendeiner schon benannten Vorstellung zurückzugreifen!

Dieser Einwand wird aber durch die Vergegenwärtigung der Tatsachen entkräftet, auf welche zum Teil schon Paul hingewiesen hat:

1. Es ist absolut nicht zu leugnen, dass die Schöpfung des neuen sprachlichen Materials auch in den Kultursprachen vor sich geht; sie ist bis heute nicht eingestellt und wird wahrscheinlich nie ganz eingestellt. Diejenigen Prozesse, die der sprachlichen Urschöpfung zugrunde lagen, haben also nie aufgehört zu wirken, und es ist klar, dass sie auch der modernen sprachlichen Neuschöpfungen zugrundegelegt sein müssen.

2. Der moderne Mensch steht nicht selten vor dem Problem der Namengebung: es werden neue Phänomene, neue Tatsachen und neue Begriffe entdeckt, die durch den sprachlichen Ausdruck noch nicht fixiert sind. Es entsteht die Aufgabe, dieselben zu benennen. Weil der Gegenstand, nach dessen Namen gesucht wird, evtl. ausserhalb des Kreises der bekannten Dinge liegt, müssen die gewöhnlichen Worte als nicht zutreffend für seinen Ausdruck angesehen werden; sonst würden die unpassenden Assoziationen hervorgerufen, die auf die Vorstellung des neuen Inhalts assimilierend und folglich auch verwirrend einwirken würden. Es ist zu vermuten, dass, wenn überhaupt, so erst hier die elementaren Prozesse der Namengebung in Tätigkeit versetzt sein müssen.

* S. Fischer. Entstehen und Verstehen der Namen, Arch. f. d. ges. Psychol., 42, S. 339.

** Paul, op. cit., S. 176.



Diese beiden Tatsachen genügen, erwähnt zu werden, um den oben hervorgehobenen Einwand gegen die Möglichkeit der Experimentalforschung innerhalb des uns hier interessierenden Problemkreises wesentlich zu entkräften. Es ist freilich nicht zu übersehen, dass der moderne Mensch auf der Tatsache der entwickelten Sprache fusst. In dieser Beziehung ist er allerdings vom „Urschöpfungssubjekt“ verschieden.]

„უწინარეს ყოვლისა, ჩვენ გემართება იმ ფაქტორების დადგენა, რომლებიც თანამედროვე ადამიანის შემთხვევაში სახელდების პროცესში მოქმედებენ. მიღებული შედეგები შესაძლებლობას მოგვცემს დაეასკვნათ, თუ რა ფაქტორები ედო საფუძვლად ენის პირველადს კმნადობას“.

[Wir haben also vor allem die Faktoren zu ermitteln, die beim modernen Menschen im Prozesse der Namengebung in Wirksamkeit treten. Aus den Ergebnissen wäre dann auf primäre Faktoren zu schliessen die der Urschöpfung zugrunde lagen.]

დ. გვ. 5, აბზ. 3, სტრ. (ზ-დან) 2.

„1. როგორ ყალიბდება ობიექტის აღქმა მაშინ, როდესაც იგი სახელდების განზრახვით წარმოებს?“

„2. რა პროცესები ხორციელდება ცკ-ბის ცნობიერებაში სახელად შესარჩევი ბგერათაყომპლექსების აღქმის მომენტში?“

„3. რა საფუძვლებზე ხდება უაზრო ბგერათაყომპლექსების მიღება სახელებად?“

„4. ამ საფუძვლებიდან რომელი უნდა მივიჩნიოთ პირველადად და რომელი — გამოყვანილად, დერივიციულად და მეორეულად?“

1. Wie prägt sich die Wahrnehmung eines Objektes aus, wenn dieselbe durch die Absicht der Namengebung geleitet wird?

2. Welches sind die Prozesse, die im Momente der Wahrnehmung der als Namen zu wählenden Lautkomplexe im Bewusstsein der Vpn. in Wirksamkeit treten?

3. Welche sind die Grundlagen, die den sinnlosen Lautkomplex zum Namen erheben?

4. Welche unter diesen Grundlagen sind als primäre und welche als abgeleitete und sekundäre anzusprechen?]

ფ. გვ. 6, აბზ. 2, სტრ. (ქ-დან) 4.

„უმარტივეს გზად ესაბებათ მიწოდებული ობიექტის მინსავსება რაიმე უკვე ცნობილისათვის“.

[Und als der einfachste Weg empfiehlt sich dabei der der Angleichung des dargebotenen Objektes an etwas schon Bekanntes.]

3. B. ქვეთავი (გვ. 2) დასაწყისში.

„რა ხდება ცკ-ების ცნობიერებაში ბგერათაყომპლექსების აღქმისას, რომელთა შორის მათ ერთ-ერთი უნდა შეარჩიონ სათანადო სახელის ნიშნად?“

[Was geschieht nun im Bewusstsein der Versuchspersonen, wenn diese die Lautkomplexe wahrnehmen, unter denen sie einen für die Zeichnung passenden Namen auszuwählen haben?]

ფ. გვ. 16, აბზ. 2, სტრ. (ზ-დან) 1.

„როგორ უკავშირდება ბგერათაყომპლექსი უაზრო ნიშანს, როგორც მისი სახელი? რა არის ის საფუძველი, რომელზედაც გაიშლება სახელდების აქტი?“

„ჩვენ ვნახეთ, რომ სახელსადება ობიექტის წარმოდგენასა და სახელად ასარჩევი ბგერათაყომპლექსის წარმოდგენას შორის, როგორც წესი, შეიკრება შუაწევრი, რომელიც, ჩვენი ანალიზის თანახმად, აღიარებული უნდა იქნეს სახელსადების ობიექტის მნიშვნელობის ერთგვარ წარმოდგენად“.

[Wie wird der Lautkomplex mit der sinnlosen Zeichnung als ihr Name in Verbindung gebracht? Was ist die Grundlage, auf welcher der Akt der Namengebung abspielt?]

Wir haben gesehen, dass zwischen der Vorstellung des zu benennenden Objektes und der des als Namen auszuwählenden Lautkomplexes typisch sich ein Mittelglied einschleibt, welches unserer Analyse zufolge als eine Art der Bedeutungsvorstellung des zu benennenden Objektes anzusprechen ist.]

მ. გვ. 26 ქვევით მოტანილი შენიშვნა წარმოადგენს მთელი 25-ე გვერდიდან მომდევნო თხრობის (ბოლომდე) ვარიანტს.

„სხვადასხვა ფაქტორის ღირებულება“

თავისთავად ისმის საკითხი, თუ როგორ უნდა იქნეს დადგენილი ხსენებული ფაქტორების ღირებულება მეტყველების საფუძვლებისათვის.

შემველია, რომ გარკვეული მაკონტროლებელი მნიშვნელობა უნდა მიეწეროს საკითხს, თუ რამდენად „საინფო“ რამდენად „მტკიცეა“ ანა თუ იმ საფუძველზე განცდილი კავშირი ბგერათაკომპლექსსა და ობიექტს შორის. ძირითადი ცდების მიმდინარეობაში ერთ-ერთმა ცპ-მა, ჩვენდა უკითხავად, თვითონ მოგვცა ფაქტორების შეფასება. ასოციაციის ფაქტორის შესახებ მან შემდეგი ჩვენება მოგვცა:

ჩ.ო. VI. ამ შემთხვევაში სიტყვა შემთხვევითი ხასიათისაა; ნამდვილად—იგი არ ვარჯა მოწოდებული ობიექტის სახელად.

ასოციაციის ფაქტორის, როგორც ჩანს, არ ძალუძს მოგაწოდოს „ჯეროვანი სიტყვა“ „დამამაყუფილებელი სიმტკიცით“. ამის გამოსარკვევად ჩვენ საგანგებო ცდები ჩავატარეთ ზოგიერთ ცპ-ზე. დროის საკმაოდ დიდი ხარვეზის შემდეგ ცპ-ბს ვაწვდიდით იმავე ნაზახებს და გვეითებოდით იმ სახელებს, რომლებიც მათ ძირითად ცდებში ეწოდებოდათ (A—ცდები). თუ ცპ-ებს მესხიერება დალატობდათ, მაშინ ჩვენ ხელთ ვაძლევდით მათ სათანადო ბგერათაკომპლექსების სიას, რათა კვლავ მოეწაზოთ მასში უწინ შერჩეული სახელები (B—ცდები). ცდების მონაცემების თანახმად:

1. ასოციაციის ფაქტორის საფუძველზე შერჩეული კომპლექსები ხშირად უფრო მტკიცედ რჩებოდა მესხიერებაში, მაგრამ არა მთლიანად, არამედ—კომპლექსის ერთი ნაწილი. მაგ.:

მ. I. მთელი კომპლექსი აღარ მახსოვს. ვიცი მხოლოდ, რომ „ჯიზვის“ საშუალებით დაკავშირე; კომპლექსი უნდა იყოს ბგერები ჯ, ვ, ყ...

[ანდა დაკავშირების მხოლოდ საფუძველი იყო დარჩენილი მესხიერებაში:

მ. III. ნაზახი კლდეს მივამსგავსე; მაგრამ რა კომპლექსი შევარჩიე სახელად—აღარ მახსოვს.

B—ცდებში ერთხელ შერჩეული ბგერათაკომპლექსის სიაში ძიებისას თავი იჩინა იმ გარემოებამ, რომ ცპ იმავე საფუძველებით ხელმძღვანელობდა, რომლებითაც ძირითად ცდებში და რომლებიც კარგად ჰქონდა დანსომებული; მაგრამ ცპ ხშირად ცდებოდა არჩევანში და სხვა ბგერათაკომპლექსს შეარჩევდა ხოლმე.

მ. IV. დამხმარე საშუალებად გამოვიყენე სიტყვა „უტიფრობა“, მაგრამ რა კომპლექსი შევარჩიე, აღარ მახსოვს...

ამასთანავე ცპ მიწოდებული ბგერათაკომპლექსების სიაში ირჩევს „ტუფობა“-ს მაშინ, როდესაც ძირითად ცდაში სულ სხვა კომპლექსი—„უტიკოფ“—შეარჩია.



2. სულ სხვა სურათია იმ შემთხვევებში, როდესაც სახელდების აქტში სხვა ფაქტორები მოქმედებს: A—ცდაში თითქმის სრულიად არ მონაწილეობს მენსიერება, ცა-მა არ იცის, თუ რა კომპლექსი ჰქონდა არჩეული; მას არ შეუძლია აღმოაჩინოს ცალკეული ნაწილობრივი ბეგრად კი, რომელსაც შერჩეული კომპლექსი შეიცავდა. როდესაც მას (B—ცდაში) სათანადო ბეგრათაკომპლექსების სია ეძლევა, მან აღარ „იცოდა“, თუ რა უწოდა ძირითად ცდაში, მაგრამ, ამისდამიუხედავად, იგი თითქმის ყველა შემთხვევაში იმავე ბეგრათაკომპლექსს ასახელებდა ხოლმე.

შეიძლება ვეფიქრა, რომ ამ შემთხვევაში ცა სიაში სცნობს უწინ დასახელებულ კომპლექსს და მხოლოდ ამიტომ ირჩევს მას შესატყვის სახელად. მაგრამ ნამდვილად ეს ასე არ უნდა იყოს. აქ შეიძლება მოვიტანოთ ორი მაგალითი, რომელიც ამ მხრივ ძალიან ბევრის მოქმედია.

ც. IV. არ ვიცი მაშინ რა ავიჩიე. მაგრამ ახლა სიაში ვხედავ ორ სიტყვას (—ასახელებს მათ), რომელიც სავსებით შესაფერისად მეჩვენება. მაგრამ ვერ ვადამიწყვეტია, ამ ორიდან რომელია უფრო შესაფერისი... მაინც, მგონი, უკანასკნელი უფრო უნდა შეეფერებოდეს“.

ეს კი, სწორედ, ის ბეგრათაკომპლექსი იყო, რომელიც ცა-მა ძირითადად ცდაშიც შეარჩია.

ან: ც. I. მე ვფიქრობ, რომ მაშინ სიაში შევარჩიე „ტითყა“. ახლა კი ვხედავ, რომ აქ არის ბეგრად უფრო შესაფერისი ბეგრათაკომპლექსი, სახელდობრ—„ყუხარუ“.

მაგრამ ძირითადად ცდაში ცა-მა „ტითყა“ კი არ შეარჩია, როგორც თითონ ჰგონია, არამედ, სწორედ, კომპლექსი „ყუხარუ“, რომელიც მას ახლაც ყველაზე უფრო მეტად შესაფერისად ეჩვენება.

განსხვავებული უნდა იყოს რეაქციის დროებიც. ჩვენ ამოვკრიფეთ ჩვენი ოქმებიდან რიცხვები, რომლებიც ტიპურად განსხვავებული ცა-ბის რეაქციების დროებს წარმოგვიდგენს. ესენი არიან ცა-ბი მ. და ც.: პირველის შემთხვევაში ყველაზე უფრო ძლიერ „ასოციაციის“ ფაქტორი მოქმედებს; მეორის შემთხვევაში კი, ჩვეულებრივ, —სხვა ფაქტორები. ამ ორი ცა-ის რეაქციების დროების შედარებიდან აშკარა ხდება, რომ ცა მ-ს რეაქციის დროები, —ე. ი. რეაქციების დროები ცა-ისა, რომელიც ასოციაციის ფაქტორით ხელმძღვანელობს, —საშუალოდ, თითქმის 6-ჯერ მეტია ცა-ს რეაქციების დროებზე, რომლის შემთხვევაში, ჩვეულებრივ, სხვა ფაქტორები მოქმედებს. ამ დასკვნის საწინააღმდეგოდ სამართლიანად შეიძლება წამოვყენებინათ მოსაზრება, რომ რეაქციების დროების განსხვავება აქ მომდინარეობს არა სახელდების ფაქტორების სხვადასხვაობიდან, არამედ პირადი განტოლების (რეაქციის სისწრაფის—რედ.) სხვადასხვაობიდან. მაგრამ ერთხელ კიდევ თუ გადავხედავთ ორივე ცა-ის დროებს ცალ-ცალკე, ვნახავთ, რომ ცა მ. რეაქციის მინიმალურ დროს გვიჩვენებს III ცდაში, ხოლო ცა ც.—მაქსიმალურ დროს I და II ცდაში. ოქმებს თუ გადავათვალიერებთ, ვნახავთ, რომ ცა მ-ს სწორედ III ცდაში უღალატა ასოციაციის ფაქტორმა და ემოციური ფაქტორი შემოიჭრა, მაშინ როდესაც ცა ც-ს შემთხვევაში სწორედ I და II ცდაში ასოციაციის ფაქტორმა იმოქმედა.

ყველა ამ მონაცემის საფუძველზე, საგნობრივი ფაქტორების ღირებულება შეტყველების საფუძველდებისათვის ბევრად უფრო მაღალი ჩანს, ვიდრე ასოციაციის ფაქტორისა. ცა-ების სპონტანური გამონათქვამები; მენსიერების დახმარების გარეშე



განმეორებით იმავე კომპლექსების არჩევა, რომლებიც საგნობრივ ფაქტორების საფუძველზე ერთხელ განცდილი იყო, როგორც შესაფერისი; შედარებით უმეტესად რეაქციის დროები—ყოველივე ეს მიუთითებს, რომ საგნობრივ ფაქტორებს შორის დარბობის მალალი ღირებულება უნდა ჰქონდეს მეტყველების საფუძველდებისთვის.

მაგრამ საგნობრივ ფაქტორებს თუ მართლა ასეთი მალალი შეფასება უნდა მიეცეს, მაშინ მოსალოდნელია, რომ ბგერათა კომპლექსები ერთისა და იმავე ცპ-ის შემთხვევაში მტკიცედ არის დაკავშირებული ერთსა და იმავე საგანთან და რომ ამ დაკავშირების თვალსაზრისით შორსმწვდომი თანხმობა სხვადასხვა ცპ-ს შორის.

ამ დასკვნის ფაქტიური სისწორის გამოსარკვევად საჭიროა ჩვენი ცდების მონაცემების ქვანტიტეტური დამუშავება. მართალია, ჩვენი მასალა არ არის საკმარისი ზოგადი მონაცემების ქვანტიტეტური დასაბუთებისათვის, მაგრამ ამის მიუხედავად, ინტერესს მოკლებული არაა მისი შედეგების განხილვა. უწინარეს ყოვლისა, ისმის საკითხი: ყველა მიწოდებული ბგერათა კომპლექსი ერთნაირი სიზშირით გამოიყენება სახელად, თუ არა?

სულ მიწოდებული იყო 42 ბგერათა კომპლექსი, რომლებიც, ცპ-ების რაოდენობის მიხედვით, 9-ჯერ ან 8-ჯერ იყო ზოლმე ნაჩვენები, ე. ი. მთელი ცდის განმავლობაში თითოეული კომპლექსი შესაძლებელი იყო 9-ჯერ ან 8-ჯერ ყოფილიყო შერჩეული ამის მიუხედავად, შერჩეული ობიექტების სახელსადგებად სულ 29 სხვადასხვა კომპლექსი იყო დასახელებული, ე. ი.—კომპლექსთა საერთო რაოდენობის 68%; დანარჩენი 32% საერთოდ არ ყოფილა არჩეული მიწოდებული ობიექტების შემთხვევაში.

აქ შეუძლებელია შემთხვევასთან გვექონდეს საქმე: 32% ისეთი რიცხვი არაა, რომ შემთხვევითობის საფუძველზე იყოს მოსალოდნელი.

როგორია ბგერათა კომპლექსების ობიექტებთან დაკავშირების რიცხვები? აქ მოტანილი ცხრილი გვიჩვენებს ამ საკითხს.

ფიგურა:	ცპ-ების შეთანხმებულობა %/%-ებით
I	45
II	40
III	25
IV	40
V	38
VI	40

როგორც ნათლად ჩანს ცხრილიდან, ცპ-თა საერთო რაოდენობის 45% პირველი ფიგურისთვის ყველაზე მეტად შესაფერისად ერთსა და იმავე ბგერათა კომპლექსს ასახელებს; დანარჩენი 55% ფიგურის დასახელებაში არაა შეთანხმებული. ასეთივე, მხოლოდ ცოტა უფრო ნაკლები, შეთანხმებულობა II—IV ფიგურების შემთხვევაში. 11 ფიგურისათვის ყველა ცპ-ის მიერ სულ მხოლოდ სამი ბგერათა კომპლექსი იქნა დასახელებული; ასევე—IV და VI ფიგურებისათვის. III და V ფიგურის შემთხვევაში თანხვედრა აღწევდა 25%-დან 38%-მდე.

შესარჩევი ბგერათა კომპლექსების შემთხვევითი ხასიათისა და მათი საკმარისად დიდი რაოდენობის პირობებისათვის თითქმის რომ მოულოდნელად დიდია ცპ-ების შეთანხმებულობის პროცენტული მაჩვენებლები.

ისმის საკითხი, თუ დასახელებული ფაქტორებიდან რომელი ერთი უდევს საფუძვლად ამ დაკავშირების მყარობას. დამახასიათებელია, რომ ასოციაციის ფაქტორმა ერთადერთ შემთხვევაში განაპირობა ფიგურის დასახელებული ხვედრა; სხვა შემთხვევები თითქმის თანაბრად არის განაწილებული საგნობრივ ფაქტორს შორის.

ასოციაციის ფაქტორი მოქმედებს მხოლოდ როგორც ფაქტორის მაგიერი, შემნაცვლებელი, რომლისადმი მიდრეკილია ხოლმე მეტყველი ადამიანი.

როგორც ჩანს, გადამწყვეტი უნდა იყოს ჩვენ მიერ დადგენილი სხვა ფაქტორები. სწორედ ეს ფაქტორებია, საფუძვლად რომ უდევს ენობრივს კავშირებს და, ამდენად, საფუძვლად უდევს „ს ი ტ ყ ვ ი ს“ მ თ ლ ი ა ნ ო ბ ა ს: „ბგერათა კომპლექსი—მნიშვნელობის“ შერწყმას. სიტყვა შემთხვევითი ასოციაციითა და ბრმა გამოცდილებით არ უკავშირდება განურჩევლად ყოველივე საგნს და არ მოქმედებს, როგორც შემთხვევითი შეკავშირების წევრი, არამედ, როგორც ჩანს, გადამწყვეტი უნდა იყოს გარკვეული საგნობრივი კანონზომიერებანი, რომელთაც სახელების სფეროშიც მისდევს ადამიანი.

რაც შეეხება სიტყვათა წარმოშობას, ენათმეცნიერთა და ენის ფილოსოფოსთა შეხედულებაში ძველითგანვე გამოიკვეთა ურთიერთის საწინააღმდეგო ორი მიმართულება. ერთის მხრივ ს უ ბ ი ე ქ ტ ი ვ ი ზ მ ს სურს სუბიექტი დასაზღოს ყველა საგნის საზომად. ფსიქოლოგიური მოვლენების ახსნისას ასოციაციონისტური აზრთაწყობა იმთავითვე ჩვეულია მისთვის; და ამის გამო უკვე სოფისტიკას ენა საესებით სუბიექტური წარმოდგენების წრეში მომწყვედვულად ვჩვენება: ბგერითი ხატების მიმართულება აღნიშნული წარმოდგენებისადმი მისთვის შემთხვევითია, — მას აბსოლუტურად არავითარი საფუძველი არა აქვს ობიექტურ საქმის-ვითარებაში.

ო ბ ი ე ქ ტ ი ვ ი ზ მ ი, პირიქით, ცდილობს გაარღვიოს სუბიექტური წარმოდგენების წრე და დაკავშირების საფუძველი ობიექტურ სფეროში დაადგინოს. Curtius-მა მკაფიოდ გამოხატა ობიექტივიზმის აზრი, როდესაც სთქვა: „ზნირად ჰილავდნენ და საცინლად იგდებდნენ იმ მოსაზრებას, რომ უძველეს სიტყვებში ნაგულისხმევია რალაც მიმართება ბგერასა და აღნიშნულ წარმოდგენას შორის. მაგრამ ამის დაშვების გარეშე ძნელია ენის წარმოშობის ახსნა. ყოველ შემთხვევაში, თვით განვითარების მალალ საფეხურებზე სიტყვებში მოცემულია წარმოდგენა, როგორც „სული“*.

კასირერს კიდევ უფრო უშუალოდ მიყვებათ ობიექტივიზმის პრობლემის არსთან, როდესაც მისი სიმძიმის ცენტრს საესებით მკაფიოდ ახვალბებეს საკითხის საბით: „არსებობს კი თვით დასახელებათა შინაგანი ობიექტური ჰემმარიტება?“**.

ასეარაა, რომ ჩვენი ცდების შედეგები სრულიად უშუალოდ ობიექტივიზმის აზრთაწყობის მიმართულებით ლაგდება. თუ როგორია უფრო დაწვრილებით ფაქტები, ეს შემდგომმა კვლევებმა უნდა გვიჩვენ-

* G. Curtius, Grundzüge der griechischen Etymologie, 5, 96. ციტირებულია: E. Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen, B, I, S. 136.

** E. Cassirer, იქვე, ტ. I, 83. 133.

ნოს; აქ ბევრი მნიშვნელოვანი პრობლემაა, როგორც, მაგალითად -
ლანმატობია ცალკეული ნაწილების იგივეობის მნიშვნელობით, ^{ქვემოთ}
ბითად არ უნდა თამაშობდეს როლს. ამ და ამის შესავსი უკვე ^{ქვემოთ}
გასარკვევად აუცილებელია შემდგომი კვლევების წარმოება“.

[Der Wert der verschiedenen Faktoren

Ganz von selbst entsteht die Frage, wie der sprachfundierende Wert der genannten Faktoren anzusetzen ist.

Zweifelsohne muss hier eine sichere Kontrollbedeutung der Frage zugeschrieben werden, wie „sicher“, „fest“ die Verbindung zwischen dem Lautkomplex und dem Objekt ist, die auf Grund von diesem oder jenem Faktor erlebt wird. Zufälligerweise hat im Laufe der Hauptversuche eine der Versuchspersonen unaufgefordert eine Wertung der Faktoren selbst vollzogen, indem sie sich in bezug auf den assoziativen Faktor folgendermassen äusserte:

Tscho. IV. In diesem Falle hat das Wort einen zufälligen Charakter; es taugt eigentlich gar nicht zum Namen des vorgelegten Objektes...

Der assoziative Faktor scheint nicht imstande zu sein, das „rechte Wort“ in „befriedigender Festigkeit“ zu liefern. Wir haben bei einigen Versuchspersonen hierzu spezielle Versuche angestellt. Es wurden nach einer genügend langen Pause den betreffenden Versuchspersonen dieselben Zeichnungen vorgelegt und zunächst nach den Namen gefragt, die sie in der Hauptversuchsreihe angegeben hatten (A-Versuch). Wenn den Versuchspersonen das Gedächtnis versagte, wurde ihnen dann die entsprechende Lautkomplexenliste in die Hand gegeben, damit sie den früher gewählten Namen wiederfinden könnten (B-Versuch). Die Ergebnisse beim A-Versuch zeigten:

1. Bei Komplexen, die auf Grund des assoziativen Faktors ausgewählt worden waren, zeigte sich oft ein festeres Haften im Gedächtnis, aber nur hinsichtlich eines Teiles des Lautkomplexes, z. B.:

Me. I. Den ganzen Komplex weiss ich nicht mehr. Ich weiss aber, dass ich mit Hilfe die hwi die Verbindung hergestellt habe; es muss im Komplex d. w. ch—Laute vorhanden sein...

oder die Grundlage der Angleichung allein war noch im Gedächtnis:

Me. III. Die Vorlage habe ich dem Felsen angeglichen; welchen Komplex ich aber zum Namen gewählt habe, weiss ich nicht mehr.

Beim B-Versuch, beim Wiederaussuchen des schon einmal genannten Lautkomplexes in der Liste, zeigte sich Leitung durch dieselbe Grundlage, deren sich die Versuchsperson in dem Hauptversuch bedient hatte und gut im Gedächtnis behalten war; die Versuchsperson aber, in der Wahl nun sehr häufig dabei irreführt, sie wählt nun einen anderen Lautkomplex.

Ne. IV. Als Hilfe habe ich das Wort uti proba (Freiheit) verwendet. Welchen Komplex ich aber damals genannt habe, weiss ich nicht mehr...

Nun wählt die Versuchsperson in der überreichten Lautkomplexenliste $t u q o \phi a$ während sie in der Hauptreihe den ganz anderen Komplex $u t i k o \phi$ gewählt hatte.

2. Wesentlich anders gestaltet sich das Bild in den Fällen, wenn andere Faktoren beim Akte der Namengebung wirksam waren: Im A-Versuch versagte das Gedächtnis hier zumeist vollständig: Die Versuchsperson weiss nicht, welchen Komplex sie gewählt hat; sie kann auch nicht einzelne Teillaute angeben, die im gewählten Komplex figurierten. Wenn ihr nun (im B-Versuch) die betreffende Lautkomplexenliste überreicht wurde, so „wusste“ sie typisch zwar auch nicht, was sie in der Hauptreihe genannt hatte, nichts destoweniger wählte sie aber fast in allen Fällen die selben Komplexe aus.

Man könnte meinen, dass hierbei die Versuchsperson den früher genannten Komplex in der Liste wiedererkenne und nur deshalb denselben als passenden Namen nenne. Das scheint nicht der Fall zu sein. Hier seien 2 Beispiele angeführt, die in dieser Beziehung wohl sehr instruktiv sind.

Tsi. IV. „Ich weiss nicht, was ich ausgewählt habe. Ich sehe aber jetzt in der Liste zwei Worte (er nennt diese), die fast gleich passend zu sein scheinen. Welches von beiden aber am passendsten ist, kann ich nicht entscheiden.. Doch scheint mir das letzte immerhin besser zu passen“. Das war aber gerade der Lautkomplex, den die Versuchsperson auch in der Hauptreihe gewählt hatte.

Oder:

Tsi. I. Ich glaube, ich habe damals hier in der Liste $t i a e k a$ ausgewählt. Jetzt aber sehe ich, dass hier ein noch passenderer Lautkomplex vorhanden ist nämlich $g e \check{s} a r u$.

Die Versuchsperson aber hatte in der Hauptreihe nicht $t i a e k a$ ausgewählt, wie sie selbst glaubt, sondern gerade den Komplex $g e \check{s} a r u$, der ihr jetzt am passendsten erscheint.

Auch hinsichtlich der Reaktionszeiten scheint ein Unterschied vorhanden. Wir greifen aus unseren Protokollen die Zahlen heraus, die sich auf die Reaktionszeiten von typisch sich unterscheidenden Versuchspersonen beziehen. Dies sind die Versuchspersonen Me und Tsi: bei jener ist der „assoziative“ Faktor am meisten wirksam, bei dieser aber sind gewöhnlich die übrigen Faktoren tätig. Aus der Gegenüberstellung der Reaktionszeiten der beiden Versuchspersonen ist ersichtlich, dass die Reaktionszeiten der Versuchsperson Me, also die Reaktionszeiten der sich nach dem assoziativen Faktor richtenden Versuchsperson im Durchschnitt etwa 6 mal so gross sind als diejenigen der Versuchsperson Tsi, bei welcher gewöhnlich die übrigen Faktoren wirksam sind. Man könnte gegen diesen Schluss vielleicht mit Recht einwenden, dass der Unterschied der Reaktionszeiten hier nicht aus der Verschiedenheit Namensgebungsfaktoren, sondern aus derjenigen der individuellen Gleichung, entspringen. Wenn wir aber die Zeiten der beiden Versuchspersonen noch einmal einzeln durchsehen, so finden wir, dass die Versuchsperson Me die minimale Reaktionszeit beim Versuch III, die Versuchsperson

Tsi aber die maximale Reaktionszeit beim Versuch I und II aufweist. Sehen wir die Protokolle durch, so finden wir, dass bei der Versuchsperson Me gerade beim Versuch III der assoziative Faktor versagt hat und der emotionale Faktor aufgetreten ist, während bei der Versuchsperson Tsi gerade in der Versuchsreihe I und II eben der assoziative Faktor zur Wirksamkeit gekommen ist.

Nach all diesen Befunden scheint der sprachfundierende Wert der sachlichen Faktoren viel höher als der des assoziativen Faktors. Spontane Äusserungen der Versuchspersonen, die wiederholte, nicht auf Gedächtnishilfen ruhende Auswahl derselben Komplexe, die auf Grund der sachlichen Faktoren einmal als passende erlebt wurden, die verhältnismässig geringe Dauer der Reaktionszeiten, das alles weist auf den vergleichsweise hohen sprachfundierenden Wert hin, den die sachlichen Faktoren zu besitzen scheinen.

Ist aber der Wert der sachlichen Faktoren wirklich so hoch einzuschätzen, so ist es konsequenterweise zu erwarten, dass die Lautkomplexe bei ein und derselben Person ein und demselben Objekt konstant zugeordnet werden und dass in bezug auf diese Zuordnung eine weitgehende Übereinstimmung unter den verschiedenen Versuchspersonen besteht.

Um diesen Schluss auf seine faktische Richtigkeit hin zu prüfen, müssen wir unsere Versuchsergebnisse einer quantitativen Bearbeitung unterziehen. Allerdings ist unser Material für die quantitative Begründung der allgemeinen Ergebnisse nicht ausreichend; dennoch ist es nicht ohne Interesse die Resultate daraufhin zu betrachten. Zunächst die Frage: ob alle dargebotenen Lautkomplexe mit gleicher oder verschiedener Häufigkeit als Namen zur Geltung kommen?

Im ganzen wurden 42 verschiedene Lautkomplexe gegeben, die nach der Zahl der Versuchspersonen 9-bzw. 8 mal zu Erscheinung kamen, d. h. jeder Komplex hat während der ganzen Versuchsserie 9-bzw. 8 mal die Gelegenheit gehabt, ausgewählt zu werden. Trotzdem wurden als Namen der ausgewählten Objekte im ganzen 20 verschiedene Komplexe, d. h. 68% genannt; die übrigen 32% kamen bei den vorgelegten Objekten überhaupt nicht in den Wahlresultaten vor.

Es kann sich hier wohl nicht um einen Zufall handeln: 32% ist nicht die Zahl, die aus der Zufälligkeit zu erwarten wäre.

Wie sind nun die Zahlen der Zuordnung der Lautkomplexe zu den Objekten? Die nebenstehende Tabelle gibt darüber Aufschluss.

Wie aus der Tabelle klar ersichtlich ist, haben 45% von sämtlichen Versuchspersonen für die erste Figur einen und denselben Lautkomplex am besten passend bezeichnet,

Vorlage	Übereinstimmung der Versuchsperson in %
I	45
II	40
III	25
IV	40
V	38
VI	40

die übrigen 55% sind in der Bezeichnung der Vorlage nicht einig. Ähnlich, etwas geringer, ist die Übereinstimmung bei II—VI. Für die zweite Figur sind von allen Versuchspersonen überhaupt nur 3 verschiedene Lautgebilde genannt worden, ebenso für die 4. und 6. Figur. Die 5. Figur ergab die Übereinstimmung von 25% bzw. 38%.

Bei der zufälligen Herstellung und ziemlich grossen Zahl auszuwählenden Lautkomplexe ist also der Prozentsatz der Übereinstimmung der Versuchspersonen beinahe unerwartet gross ausgefallen.

Nun fragt es sich, welche der genannten Faktoren dieser Konstanz der Zuordnung zugrunde liegen. Hier ergibt sich nun charakteristisch, dass der assoziative Faktor nur in einem einzigen Fall die Übereinstimmung der Figurenbenennung ergeben hat; die anderen Fälle sind fast gleichmässig unter den sachlichen Faktoren verteilt.

Der assoziative Faktor scheint eigentlich nur als ein Ersatzfaktor zu fungieren, auf welchen der sprechende Mensch meist geneigt ist, zurückzugreifen.

Die übrigen von uns aufgedeckten Faktoren sind es wohl, die die sprachliche Zuordnung begründen und also dem Ganzen des „Wort es“: der Verschmelzung „Lautkomplex—Bedeutung“ zugrunde liegen. Das Wort würde nicht zufällig assoziations- und blinderfahrungs-mässig an das beliebige Objekt herantreten und auf diese Weise als Glied zufälliger Verkettung funktionieren, sondern es scheinen bestimmte sachliche Gesetzmässigkeiten entscheidend, denen die menschliche Seele auch auf dem Gebiete der Namengebung folgt.

Was die Wortenstehung anbetriift, sind in den Ansichten der Sprachforscher bzw. der Sprachphilosophen von alters her zwei grundentgegengesetzte Richtungen zutage getreten. Der Subjektivismus einerseits will gerade das Subjekt als Mass aller Dinge gelten lassen. Die assoziative Einstellung bei der Erklärung der psychologischen Erscheinungen ist ihm vom Hause aus eigentümlich; und so kommt es, dass schon der Sophistik die Sprache ganz im Kreise des subjektiven Vorstellens eingeschlossen erscheint: die Beziehung der Lautgebilde zu den bezeichneten Vorstellungen ist für sie zufällig, sie hat absolut keinen Grund im objektiven Sachverhalt.

Der Objektivismus dagegen sucht den Kreis der subjektiven Vorstellungssphäre zu zersprengen und den Grund der Verbindung in der objektiven Sphäre nachzuweisen. Curtius hat einmal den Sinn des Objektivismus prägnant zum Ausdruck gebracht, indem er sagte: „Man hat die Behauptung, dass die ältesten Wörter irgendeine Beziehung der Laute zu der bezeichneten Vorstellung voraussetzen, oft verlacht und verspottet. Dennoch ist es schwer, ohne diese Annahme die Entstehung der Sprache zu erklären. Auf jeden Fall wohnt auch in

den Wörtern weit vorgeschrittener Perioden die Vorstellung wie eine „Seele“¹

Cassirer führt uns noch unmittelbarer in das Zentrum des Problems des Objektivismus, indem er den Schwerpunkt desselben ganz präzise zur Frage zuspitzt, ob es „eine innere objektive Wahrheit der Benennungen selbst gibt“.

Es ist klar, dass die Ergebnisse unserer Versuche ganz unmittelbar in der Richtung der Gedankengänge des Objektivismus liegen. Wie aber die Tatsachen im Näheren liegen, müssen weitere Untersuchungen zeigen; manche Probleme sind hier wichtig, z. B.: Onomatopöie im Sinn bloss gleicher Einzelteile scheint nicht wesentlich mitzuspielen. Zur Erforschung dieser — und ähnlicher — Fragen sind weitere Untersuchungen unumgänglich.] 2. გვ. 4, სტრ. (ქ-დან 11).

მომდევნო მუშაობაში ავტორმა ძირითადად შეცვალა შეხედულება ბგერითი ენისა და ახროვნების ურთიერთობის შესახებ. ასე მაგ., 1949 წ. იგი წერს: „ახროვნება არა მარტო ფაქტიურად, არამედ აუცილებლადაც არის დაკავშირებული მეტყველებასთან. ტყუილად კი არ აღნიშნავენ ბერძნები ერთსაც და მეორესაც ერთი და იმავე სიტყვით (ლოგოს) (იხ. ბელნაწერი: „Основные положения теории установок“ გვ. 57).

3. გვ. 30.

„მნიშვნელობის წედომის პრობლემისათვის“ პირველად დაიბეჭდა 1927 წ. თბილისის უნივერსიტეტის მოამბეში, ტ. 7.

იმავე 1927 წ. დაიბეჭდა ჟურნალში Archiv für die gesamte Psychologie, ტ. 58, № 1—2, გვ. 163—186, სახელწოდებით: Zum Problem der Bedeutungserfassung (Inhalt und Gegenstand). ამ შრომის შედეგებმა გამოკვყენებისთანავე ჰპოვა ასახვა ფსიქოლოგთა რიგ გამოკვლევებში.

იმავე 1927 წელს წარდგენილ იქნა მოხსენებად ფსიქოლოგიის VIII საერთაშორისო კონგრესზე (გრონიუნგენში) და თეზისები დაიბეჭდა კონგრესის მასალებში: VIII International Congress of Psychology, Gröningen, Proceedings and Papers, 1927.

გერმანული შრომის ტექსტი ოდნავ განსხვავებულია ქართულისაგან. აქ საკიროა მოტანილ იქნეს დამატების სახით მხოლოდ ინსტრუქცია, რომელიც ქართულ ვარიანტში არაა.

გვ. 30 აბზ. (ზ-დან) 2.

„ესპ-ებს ეძლეოდათ შემდეგი ინსტრუქცია: „მე მოცემთ რაღაც საგნებს: თქვენ უნდა იცნოთ ისინი. მაგრამ სანამ ხელთ მოცემთ საგანს. დახუკეთ თვალები და ეცადეთ საგანი მხოლოდ შეხებით იცნოთ. როგორცე მზად იქნებით, მანიშნეთ, რომ დროზე გამოვართვათ საგანი. შემდეგ კი მიამბეთ თქვენი განცდების შესახებ, რომლებიც ამ ცდის დროს გექნებათ.—თუ ვანიცობაა საგანს თქვენგან სათანადო ნიშნის მოცემის გარეშე გამოვართმევთ, მაშინაც უნდა მიამბოთ თქვენი განცდების შესახებ“.

¹ G. Curtius, Grundzüge der griechischen Etymologie 5, 96 (zitiert nach Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen. s. 139).

² E. Cassirer, a. a. O. 1, 133.]

[„Ich werde Ihnen einige Gegenstände darbieten: Sie sollen dieselben erkennen. Bevor ich aber Ihnen einen derselben in die Hand geben schliessen Sie bitte die Augen und versuchen Sie den Gegenstand bloss mit dem Tastorgan zu erkennen. Sobald Sie fertig sind, geben Sie mir bitte Zeichen, damit ich den Gegenstand rechtzeitig zurücknehmen kann. Darauf berichten Sie mir über Ihre Erlebnisse, die Sie während des Versuches gehabt haben werden.—Falls ich den Gegenstand wegnehme ohne von Ihnen das betreffende Zeichen bekommen zu haben, so werden Sie auch darauf über Ihre Erlebnisse zu berichten haben.“]

4. გვ. 41, აბზ. 1, სტრ. (ქ-დან) 1.

„ზოგადი ფსიქოლოგიის“ კურსში (1940 წ.) დ. უზნაძე გამლიზიანებისა და შეგრძნების შესახებ ასე წერს:

„გამლიზიანების ზემოქმედების შედეგად გრძნობის ორგანოში გარკვეული ფიზიოლოგიური პროცესი, ე. წ. ავზნება, ჩნდება. იგი გამტარებელი ნერვის, საშუალებით თავის ტვინს აღწევს და განსაზღვრულ არეებში—სათანადო სენსორულ ცენტრებში—გრცელდება. იმ ფსიქიკურ პროცესს, რომელიც ამის შედეგად წარმოიშვის, შეიძლება შეგვარძნება ეწოდოს“.

ამავე შრომაში, ე. წ. „ფიზიოლოგიური იდეალიზმის“ (ი. მიულერის) შეხედულებათა კრიტიკას, დ. უზნაძე ასე ასრულებს:

„ჩვენ შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ მიულერი ის მიერ აღნიშნული ფაქტები გრძნობათა ორგანოების სპეციფიკური მოქმედების შესახებ მათ დამოუკიდებლობას როდი ამტკიცებს გამლიზიანების რომელიმე მიმართ, არამედ, პირიქით, მათს სრულ დამოკიდებულებას: ჩვენი შეგრძნება, მაშასადამე, ილუზიას კი არ გვაძლევს გარე სინამდვილისას, არამედ მის ასახვას წარმოადგენს.“

„ამრიგად, ჩვენ შეგვიძლია საბოლოოდ შეგჩრდეთ ასეთ დებულებებზე: ჩვენი აქტივობა ობიექტურ სინამდვილესთან ურთიერთობაში მიმდინარეობს; მისთვის რომ იგი წარმატებით სრულდებოდეს, ობიექტური სინამდვილის სწორი ასახვა საჭირო, და სუბიექტურად ასეთ ასახვას ჩვენი გრძნობადი აღქმა იძლევა“.

5. გვ. 41, აბზ. 2, სტრ. (ქ-დან) 1.

დ. უზნაძის „ზოგადი ფსიქოლოგიის“ კურსში (1940 წ.) ამ ცდების შედეგები ასეა წარმოდგენილი:

„ამრიგად, ერთ-ერთი ფაქტური დასკვნა, რომელიც ამ ცდებიდან გამომდინარეობს, ასეთია: აღქმის საგანი გავლენას ახდენს აღქმის შინაარსზე; ეს უკანასკნელი თავის გარკვეულ სახეს აღქმის საგნის ნიდავზე დებულს: იგი საგნის შესატყვისად ყალიბდება“.

„მაგრამ ამავე ცდებიდან ჩანს, რომ არც საგანიას სრულიად დამოუკიდებელი შინაარსის აგან. მართალია, შინაარსის საბოლოო გარკვეულობა საგანზე დამოკიდებული, მაგრამ ისიც უტკველია, რომ ცდისპირს უკვე მანამდე აქვს ცალკეული შეგრძნებები ამათუიმ სახით, სანამ თავისი აღქმის საგანს იგულისხმებდეს; და აი, სწორედ ამ შეგრძნებათა რაგვარობაა, რომ მას საგნის გამოცნობის შესაძლებლობას აძლევს. როდესაც, ვთქვათ, იგი ისეთს ახალ შეგრძნებას ღებულობს, როგორიც სრულიად არ შეეფერება აქამდე ნაგულისხმევ საგანს, იგი იმულებული ხდება სხვა მნიშვნელობის შესახებ დაიწყოს ფიქრი.“

„ამრიგად, შინაარსსა და საგანს შორის განსაზღვრულ ფარგლებში უდავოდ მნიშვნელოვანი ურთიერთგავლენა, არსებობს: საგანი შინაარსს აძლევს გარკვეულობას და შინაარსი, თავის მხრივ, საგანს, მაგრამ ეს მხოლოდ განსაზღვრულ ფარგლებში ხდება.“



„ამ ცდების შედეგებიდან ერთი რამ განსაკუთრებით ხაზგასმით უნდა იქნეს აღნიშნული: აღქმის საგანს აღქმის შინაარსის შეცვლა შეუძლია. საგნების აღქმა ორი ტიპით ამ შემთხვევაში ყოველ ექვს გარეშეა“.

6. გვ. 57.

„დაჯგუფების ცდები სკოლის წინარე ასაკში“ პირველად დაიბეჭდა 1929 წ. ჟურნალში: „Arch f. d. ges. Psychologie“, ტ. 73, სახელწოდებით: „Die gruppenbildungsversuche bei vorschulpflichtigen Kindern“.

ამ ტომში მოთავსებული ქართული შრომა წარმოადგენს მის ავტორიზებულ თარგმანს, რომელიც პირველად დაიბეჭდა კრებულში: „გამოკვლევები საბავშვო ბაღის ახალი დიდაქტიკური მასალების შესახებ“, ტ. I, საქ. სსრ განათლების სახალხო კომისარიატი, სკოლამდელი ასაკის ბავშვთა სათამაშოებისა და დიდაქტიკური მასალების სამეცნიერო-კვლევითი ლაბორატორია, თბილისი, 1943.

7. გვ. 89.

„ცნებათა შემუშავება სკოლის წინარე ასაკში“ პირველად დაიბეჭდა 1929 წ. ჟურნალში: „Zeitschrift für angewandte Psychologie“, ტ. 34, სახელწოდებით: „Die Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter“.

ამ ტომში მოთავსებული შრომა წარმოადგენს მის ავტორიზებულ თარგმანს, რომელიც პირველად დაიბეჭდა კრებულში: „გამოკვლევები საბავშვო ბაღის ახალი დიდაქტიკური მასალების შესახებ“, ტ. II, თბილისი, 1945 წ.

აღსანიშნავია, რომ დ. უხნაძის გამოკვლევებმა: „დაჯგუფების ცდები სკოლის წინარე ასაკში“ და „ცნებათა შემუშავება სკოლის წინარე ასაკში“ გამოქვეყნებისთანავე ჰპოვეს გამოხმაურება; ამ გამოკვლევებს ასახელებენ და მათ ეყრდნობიან, მაგ. Л. С. Выготский. «Мышление и речь» (1929 წ., მეორე გამოცემა, 1940 წ.), С. Л. Рубинштейн, Основы психологии, М. 1935. და მრავალი სხვა (W. Stern, G. Dumas, Blumenfeld და სხვა).

8. გვ. 162.

„განწყობის შეცვლის ძირითადი კანონი“ პირველად დაიბეჭდა 1930 წ. ჟურნალში: „Психология“, Вып. 9, стр. 316—335, М., სახელწოდებით: „К вопросу об основном законе смены установок“.

1929 წ. წარდგენილი იყო მოხსენებად ფსიქოლოგიის IX საერთაშორისო კონგრესზე და თეზისები გამოქვეყნდა კონგრესის მასალებში 1930 წ. სათაურით: „Einstellungsumschlag als Grundlage der Kontrasttäuschungen“, Ninth International Congress of Psychology, 1929, Proceedings and Papers, 1930.

ამ ტომში მოთავსებული შრომა პირველად გამოქვეყნდა 1938 წ. კრებულში: „მასალები განწყობის ფსიქოლოგიისათვის“, ტ. I, საქართველოს საფსიქოლოგიო საზ-ის გამოც., თბილისი.

ეს შრომა შეიცავს ერთ ნაწილს ზემოხსენებული რუსული შრომისას, რომლის მეორე ნაწილი ქართულად იმავე კრებულში იყო მოთავსებული სათაურით: „განწყობის ფსიქოლოგიისათვის“. ეს უკანასკნელი გამოქვეყნდება დ. უხნაძის შრომების ერთ-ერთ შემდეგ ტომში — ავტორის იმ შრომებთან ერთად, რომლებიც განწყობის ფსიქოლოგიის თეორიულ საკითხებს ეხება.

ამ გამოკვლევის შედეგები ადრევე იყო გამოყენებული ფსიქოლოგიური მეცნიერების კომპლექსურ მუშა და მონოგრაფიებში. მაგ. С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии (1940), А. Н. Леонтьев и А. В. Запорожен, Восстановление движения, და სხვ.

9. გვ. 175.

„სიმძიმის ილუზია და მისი ანალოგები პირველად დაიბეჭდა 1931 წ. ჟურნალში „Psychologische Forschung“, ტ. 14, № 3—4, სახელწოდებით: „Lieber die Gewichtstäuschung und ihre Analoga“. ქართული თარგმანი პირველად იბეჭდება ამ ტომში.

აღსანიშნავია, რომ ამ გამოკვლევაში დადასტურებულ ძირითად ფაქტს ე. პიაჟემ უწოდა „უზნადის ეფექტი“ (Effet Usnadze)—იხ. „Archives de psychologie“, 1945 (J. Piaget et M. Lambercier, „Essai sur un effet d' „Einstellung“ survenant au cours de perceptions visuelles successives (Effet Usnadze)“.

10. გვ. 193.

„მოძრაობის სისწრაფის ილუზია“ პირველად დაიბეჭდა 1940 წ. სსრკ მეცნ. აკად. საქართველოს ფილიალის მოამბეში, ტ. 1, № 3, თბილისი.

11. გვ. 201.

„ტექნიკური აზროვნების განვითარება სასკოლო ასაკში“ პირველად დაიბეჭდა 1942 წ. საქ. სსრ მეცნ. აკად. ფსიქოლოგიის სექტორის შრომების კრებულში „ფსიქოლოგია“, ტ. 1.

საბანტო საძიებელი

აბსტრაქტია

და შედარება 64—68
ბავშვთან 67—68, 76

ადაფტაცია 173—174

აზროვნება

ბავშვის

განვითარება 87—88, 110—113
ფეოცენტრიზმი 90
მეთოდი [კვლევის] 94—96
სოციალიზაცია 90—91

ლოგიკური 150

პრაქტიკული 150

ტექნიკური

ასაკის ფუნქცია 202—206

განვითარება 207—210; 227—228.

„ ბავშვის ზოგად განვითარებასთან მიმართებაში 223—227.

„ მრუდი 229

„ საფეხურები 211—223

„ ფორმები 229—231

განწყობა 215—218, 220—223

დიფერენციალურ-ფსიქოლოგიური საკითხი 202

ზოგად-ფსიქოლოგიური საკითხი 202

და მიმართება და მნიშვნელობა 225—226; 227.

სტრუქტურა 212—220.

იარაღის განცდა 213—215; 217—218

იარაღის მოქმედების აღქმა 215

ინტელექტის მონაწილეობა 220—223

ტექნიკური ამოცანა 213—219; 221.

ქალ-ვაჟთა თავისებურებანი 208—210, 226—227;
231—236—238;

ტალანტი 201, 203, 204—205.

ტექნიკური კონსტრუქციის უნარი 201—202.

ასიმილაცია

განწყობის 163

ასოციაცია

გენერატული (ასოციაციური) შეფერხება 143.

აღზრდა

ტექნიკური 231

აღქმა

აღნაგობის შეესება 34
ბავშვის

გაუნაწევრებელი 75
დიფუზური 68
რიცხვითი მიმართების 77, 83—88.
სიდიდის 78, 79—83
ფერის 78, 79—83
ფორმის 78, 79—83
განსხვავების 134, 184
იგივეობის 62—64

მომზადების 195, 198—200
რელაციის 58, 98
რელაციის წვერების 58, 98

საგნის ფორმის 34—47
ფიგურის და ფონის 194

განზოგადოება ბავშვთან

და განწყობა 139
მთლიანი ხატი 139—140, 156
სიტყვის მნიშვნელობის 136—143
ცდები [მეთოდია] 135
საგნობრივი (საგნის ცნობის აქტამდე) 38—39

განცდა
განწყობა

ადაფტაცია 174
ასიმილაცია 163—164
დარღვევა 164—165
კონტრასტით მოქმედება 188—190
მეთოდია [კვლევის] 162, 166
„მოტორული“ 185—187
მოცულობის ილუზია 186—192
სახელდება 125, 144—148.
სიმტიკიცე 169
სიმძიმის ილუზია 171—172,
მიისი ანალოგები (184—187)
სიტყვის მნიშვნელობის ცვლებადობა 144—150—153
ტექნიკური ამოცანის გადაწყვეტა 215—217, 220—223.
ტიპოლოგია 174
შეცვლა 167

გარდასვლის განცდა 167—169
კანონზომიერება 170
ნებისმიერი 149

ცნების სფერო 142—143
ცნობა 50—52, 55—56.

გეშტალტი

გეშტალტ-ნათესაობის ფაქტორი 123



ჭრძნობა

აქტუალობა 21

დაჯგუფება სკოლის წინარე ასაკში

განვითარება 75—81; 108—113.

დასაბუთება 86—87; 107—108

იგივეობის ცნობიერება 62—64; 66—68

ფორმები 52—74; 100—104

ადრეული 74

იგივეობის საფუძველზე 62—69

ობიექტური ნიშნების საფუძველზე 70—83

პრიმიტიული ფორმები 58—61

ორი ნიშნით 99—106

ცდები [მეთოდია] 57—58

დეფინიცია სკოლისწინარე ასაკში

ფორმები 151—155

ერთ ნიშანზე ცენტრირებული წარმოდგენა 152—154

თვა ჟსაინო წარმოდგენა 152

სუბიექტური მომენტი 153

კოდნის დისპოზიცია 154

ცდები [მეთოდია] 150—151

ფგოცენტრიზმი

ბავშვის აზროვნებაში 90

• მეტყველებაში 90

უნა

განვითარება 1,2

ენობრივი შემოკმედება 3—4, 118.

სახელდება 2—3

ექსპერიმენტი

რთული ფსიქიკური პროცესების 2

სახელდება [მეთოდი] 2—4

იდენტობა 64—66

ბავშვის ცნობიერებაში 62—64

პრიმიტიულ ცნობიერებაში 136—137

ილუზია

მიმართულების 193

მოძრაობის სისწრაფის 193—197; 198—200

მოცულობის 180

ცდები [მეთოდია] 180

კანონზომიერება 181

სიმიძის 170

მისი ანალოგები 181

განწყობა 171—172; 184—187

თეორიები 170, 175, 182—183

სუქცესიური და სიმულტანური შედარებისას 191—192

წნევის 170—171, 177—179

ცდები [მეთოდია] 176

ინტერესი ბავშვის

ობიექტური სამყაროსადმი 226—227
 ხ ოჯახისადმი 227
 პროგრესიული კულხულობის 227.
 რეგრესიული კულხულობის 227

კლასიფიკაცია 72, იხ. დაჯგუფება.

მეთოდი

გენეტური 2
 ექსპერიმენტული 2
 შედარებითი 2

მეტყველება ბავშვის

რეგოცენტრიზმი 90
 სოციალიზაცია 90—91
 სახელდები ითი ფუნქცია 1—2, 3.

მიმართება

აქტი 21—22
 აღქმა 134
 ბგერათა კომპლექსსა და შინაარსს შორის 17
 განსხვავების 134.
 პრობლემა 134
 ცოდნა 134

სახელდება

აქტი 28
 ბავშვთან 114—120
 ბგერითი კომპლექსის აღქმა 12—16
 ინდივიდუური ღირებულება 15
 ბგერითი კომპლექსის და სახელსადები ობიექტის დაკავშირება.
 ამოუცნობი მდგომარეობა 24—25
 * არათვალსაჩინო აზრი 23, 25
 ბავშვთან 116, 121—125, 129—131
 ემოციური განწყობილება 15, 21—22, 25
 „ზოგადი შთაბეჭდილება“ 24, 25
 კავშირი 26
 მარტივი მსგავსების ასოციაცია 17—18, 25, 123.
 მნიშვნელობის ასიმილაცია 13
 მნიშვნელობის დეტერმინაცია 12—13
 რელატების მოყვანილობის მსგავსება 19—20, 25.
 ექსპერიმენტი [მეთოდი] (2—5) იხ. ცდები სახელდების.
 სახელდების ამოცანა 115—118.
 სახელსადები ობიექტების აღქმა 5—12
 მნიშვნელობის ამოკითხვის ტენდენცია 7—8.
 სახელდების ინტენცია 5—10, 16
 სიტყვის მნიშვნელობის ცვალებადობა 134, 143—150.
 ფერის მიმართ განწყობის მნიშვნელობა 145
 ფსიქოლოგიური საფუძვლები 2—5, 25, 29
 ცდები [მეთოდიკა] 5, 114. იხ. ექსპერიმენტი სახელდების.

სიტყვა

საბელდებითი ფუნქცია 28—29
 აფექტისა და სურვილის 1,4
 ბგერათა კომპლექსის 1
 დასახელების ფუნქცია 1
 ემოცია 1, 152
 კონკრეტული წარმოდგენა 152
 ინტელექტუალური შინაარსი 1
 მნიშვნელობის მატარებელი 1, 6, 90
 მნიშვნელობის აღლო 26
 მნიშვნელობის განვითარება 156—161
 მნიშვნელობა და განწყობა 144—150
 მნიშვნელობის სიმბოლო 1, 90, 141
 მნიშვნელობის ცვალებადობა 144—150
 მთლიან-წარმოდგენითი ხატი 154—156
 საგნობრივი შინაარსის აღმნიშვნელი 1
 ურთიერთგაგების იარაღი 90

ყურადღება

„აბერაცია“ 58—59; 98—99
 აბსტრაქცია 65—65

შეგრძნება

აღქმის წინა საფეხური 40
 შინაარსი 41

შედარება

და აბსტრაქცია 64—65
 უპირველყოფილათა 21—22
 სუქსესიური და სიმულტანური 196, 197

ცნება

ბავშვთა*
 განვითარება 151—161
 დეფინიცია 151—155
 ზოგადი წარმოდგენა 137
 *ფუნქციონალური ექვივალენტი“ 91, 157
 სიტყვის მნიშვნელობა 90
 შემუშავება
 მეთოდი 94. იხ. ცდები ცნების
 ფაქტორები 141
 ცდები [მეთოდიკა] 91—93 იხ. მეთოდი ცნების
 ცნების სფერო 141—143

ცნობა საგნის

აქტი 39, 42, 48—56
 თვითდაკვირვების მონაცემები 49—50
 კონტროლი 42, 47, 52
 მთლიანის ცნობა 44—45, 50—54,
 მნიშვნელობის წვდომა [პრობლემა] 30
 ექსპერიმენტული მეთოდიკა 30—31
 ნაწილობრივი ცნობა 44—45; 50—52



საფუძველი 33—56

- განწყობა 50—51; 54—56
- გრძნობადი შინაარსი 37—40, 44, 48—49, 56
- ობიექტის მნიშვნელობა 40—50; 53, 55—56
- ფორმის რომელობა 34—35, 43—44, 46—47, 56
- შეგრძნებათა მასალა 35—36
- წარმოდგენა 33—37

ცნობიერება

- საგნის ცნობა 30—41, 56
- დაძაბულობა 32—33
- გრძნობადი შინაარსი 36, 40.
- საგნის მნიშვნელობა 40—45, 56.
- შინაარსი—30

ცოდნა

- დისპოზიცია 154
- მიმართების 134

წარმოდგენა

- გაუნაწევრებელი 101
- ზოგადი 137
- კონკრეტი 152
- საგნის ცნობის საფუძველი 35, 37
- ფერის 36—37
- ფორმის 34—35
- აღნაგობის შევსება 34—35
- უშუალო 35
- მეორადი პროცესი 35

პირთა საძიებელი

- ადამაშვილი ნ 195
- ახ ი. ნ. 89, 141, 142, 142
- ბიულერი კ. 7
- ბიულერი შ. 225, 231
- ბოჭორიშვილი ა. 170, 176
- გრინბაუმი ა. 58
- გროსი კ. 217
- დგვედრი 83, 84
- ელიასბერგი ი. 65
- ელიაში 83
- ვერნერი ვ. 67, 86, 136
- ვეუნდტი ვ. 2
- ზიმონაიტი მ. 46
- კატცი დ. 45, 58, 60, 73, 76, 83
- კლერი ვ. 60, 222
- კლაპარედი ე. 62
- კროპ ო. 225, 227
- კრაუტერი 226
- ლინდვორსკი ი. 65
- მაიერი შ. ს. 202
- მარბე კ. 188
- მიულერი გ. ე. 168, 170, 171, 172, 175, 181, 184, 191
- ნოიბაუერი 201, 202, 226, 231
- პაული ჰ. 2, 3
- პიაჟე ჟ. 99
- პფალერი ი. 202.
- რუბინ ი. ე. 194
- ტობი 73, 76
- ფენერი გ. თ. 166
- ფიშერი ს. 5, 7
- ფოლკელტი ჰ. 73, 76, 83
- ფრიდლენდერი 175
- შარპანტიე 168, 170, 171, 172, 175, 180, 181, 190
- შტერნი ვ. 85
- შულცე 162
- შუმანი ფ. 168, 170, 171, 172, 175, 180, 181, 184, 190
- ხმალაძე გ. 162, 166, 173.
- ჰერბარტი ი. ფ. 13.
- ჰერმანი 60

ს ა რ ჩ მ ვ 0

1. დ. უზნაძე (მოკლე ბიოგრაფია)	V
2. დ. უზნაძის შრომები	IX
Труды Д. И. Уznadze	1
3. სახელდების ფსიქოლოგიური საფუძვლები	30
4. მნიშვნელობის წედომის პრობლემათათვის	57
5. დაჯგუფების ცდები სკოლის წინარე ასაკში	89
6. ცნების შემუშავება სკოლის წინარე ასაკში	162
7. განწყობის შეცვლის ძირითადი კანონი	175
8. სიმძიმის ილუზია და მისი ანალოგები	193
9. მოპრაობის სისწრაფის ილუზია	201
10. ტექნიკური აზროვნების განვითარება სასკოლო ასაკში	239
11. შენიშვნები	256
12. საგანთა საძიებელი	262
13. პირთა საძიებელი	

Димитрий Николаевич Узнадзе

ТРУДЫ

т. I

(на грузинском языке).

დაიბეჭდა საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის
სარედ.-საგამომც. საბჭოს დადგენილებით

*

გამომცემლობის რედაქტორი ნ. მაისურაძე

ტიქრედაქტორი ნ. ჯაფარიძე

კორექტორი ლ. ჩხაიძე

გადაეცა წარმოებას 21.11.1955; ანაწყოების ზომა 6×10 ; ხელმოწერილია

დასაბეჭდად 19.4.1956; ქალაქის ზომა $60 \times 92^{1/16}$;

ქალაქის ფურცელი 8,2; საბეჭდი ფურცელი 16,4; საავტორო

ფურცელი 15,50; საალრიცხო-საგამომცემლო ფურც. 15,81

შეკვეთა 4764; უე 01947; ტირაჟი 1000

ფასი 11 მან. 80 კაპ.

საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობის სტამბა
თბილისი, ა. წერეთლის ქ. 3/5



