

ა. მოსიავა | და ს. ხოჯავა

საანბანო წიგნის
შედგენის
ძირითადი პრინციპები

ი. კოგებაშვილის „დედა ენის“
ახალი რედაქციის პროექტითურთ

I. წერა-კითხვის სწავლებაში ბავშვის მეტყველების მომზადების ორი პერიოდი

ცნობილია, რომ საანბანო წიგნის შედგენის ერთ-ერთი ძირითად ამოცანათაგანი კითხვის შეთვისების გაადვილებაა. ამას ესწრაფვის ყოველი საანბანო წიგნის ავტორი, მაგრამ მიაღწევს მას მხოლოდ ის, ვინც ბავშვის მეტყველების თავისებურებებს გაუწევს ანგარიშს, ვინც მასალას ამის მიხედვით შეარჩევს და დაალაგებს ანბანში. ანბანი უნდა შედგეს მეცნიერულ მონაპოვართა საფუძველზე. ეს იმას ნიშნავს, რომ იგი უნდა აიგოს ბავშვის ფსიქოლოგიის, დიდაქტიკისა და ენათმეცნიერების, კერძოდ ფონეტიკის, მონაცემთა გათვალისწინებით.

ჩვენ აქ შევეცდებით ვუჩვენოთ აშ დარგების მონაპოვართა რეალური მნიშვნელობა საანბანო წიგნის პირველი ნაწილის შედგენისათვის.

უწინარეს ყოვლისა გასარკვევია კითხვა, არსებობს თუ არა ბავშვის მეტყველებაში ბგერების წარმოთქმის სიძნელე? „დედა ენის“ ჩვენი რედაქცია ემყარება შემდეგ ფაქტობრივ დებულებებს:

ა) წარმოთქმის სიძნელეები არსებობს სკოლამდელი ასაკის მიმდინარებაში და ისიც უმცროს ასაკში, მაგრამ 7 წლის ასაკის ბავშვისათვის, გარდა გამონაკლისისა (პათოლოგიური შემთხვევებისა), სიძნელე არც სიტყვის მთლიანად თქმისა და არც ცალკე ბგერათა წარმოთქმისა არ არსებობს. 7 წლის ნორმალური ბავშვის მეტყველება სავსებით ჩამოყალიბებულია; იგი უკვე მომწიფებულია, თუ შეიძლება ასე ითქვას, ფონეტიკურად, მას გრამატიკული სიმწყობრეც ახასიათებს და სიტყვების მარაგიც საკმაო აქვს.

მიუხედავად ამისა, ბავშვის ამ ობიექტურად ჩამოყალიბებულ მეტყველებას, რომელიც საკმაოდ დანაწევრებულია (რომელშიც სიტყვებიც და ბგერებიც. მკაფიოდ ჩანს), ვერ ჩავთვლით ბავშვის მიერ მეტყველების ისეთ დაუფლებად, რომელიც სავსებით საკმარისი იყოს მისი უშუალოდ წერა-კითხვის სწავლებაზე გადასაყვანად. საამისოდ აუცილებელი ხდება მეტყველების მომზადება.

ბ) ამიტომ მეორე ფაქტობრივი ხასიათის დებულება, რომელსაც „დედა ენის“ ჩვენი რედაქცია ემყარება, მდგომარეობს იმის აღიარებაში, რომ წერა-კითხვის სწავლების დაწყებამდე ბავშვის მეტყველებაზე გაცილებით უფრო მეტი მუშაობა უნდა ჩატარდეს, ვიდრე ეს დღემდე ანალიზურ-სინთეზური ბგერითი მეთოდით მუშაობის დროს ტარდება.

ვიდრე ბავშვს წერა-კითხვის სწავლებაზე გადავიყვანდეთ, ჩვენ ამოვდივართ მისი მეტყველების უფრო საფუძვლიანი მომზადების აუცილებლობის საპირობიდან.

ამის შესაბამისად მომზადების პროცესი უნდა გაიყოს ორ დიდ პერიოდად; ესაა: ა) მეტყველების მომზადება წინასაანბანო პერიოდში და ბ) მეტყველების მომზადება საანბანო პერიოდში.

1. პირველი პერიოდი უნდა შეიცავდეს ბავშვის გავარჯიშებას მეტყველების ობიექტივაციაში: ა) მეტყველებიდან წინადადების გამოყოფას, წინადადების გაცნობას კონკრეტულად, ფაქტობრივად; გ) წინადადებიდან სიტყვის გამოყოფას და სიტყვის გაცნობას აგრეთვე ფაქტობრივად, გ) სიტყვის დამარცვლას და დ) სიტყვის ფონემური სტრუქტურის დაუფლებას რამდენიმე ფონემის ნიადაგზე მაინც.

2. მომზადების მეორე პერიოდი (საანბანო პერიოდი) უნდა განეკუთვნოს უმთავრესად სიტყვის კითხვასა და წერას.

მაგრამ მეტყველებაზე მუშაობის აქ წარმოდგენილი დაყოფა არ უნდა იქნეს გაგებული ისე, თითქოს ეს ეტაპები ურთიერთისაგან ისეა გამიჯნული, რომ ის, რაც პირველ ეტაპზე კეთდება, აქვე მთავრდება და შემდეგ მხოლოდ სიტყვის გრაფიკული სტრუქტურის დაუფლების ამოცანებზე გადავდივართ; არა, ბავშვის მიერ სიტყვის მარცვლობრივი და ფონემური სტრუქტურის დაუფლების პროცესი საანბანო პერიოდშიც დაზუსტებასა და გაღრმავებას მოითხოვს: ყოველი ახალი გაკვეთილი იწყება ბავშვის მეტყველების მომზადებით და სათანადო მასალის კითხვაზე მხოლოდ ამის შემდეგ გადავდივართ.

II. მეტყველების მომზადება წინასაანბანო პერიოდში

§ 1. წინადადებისა და სიტყვის შემჩნევა

სახელოვანი პედაგოგი ი. გოგებაშვილი მოითხოვდა „წინამძღოლ ვარჯიშობათა“ შემოღებას ბავშვის წერა-კითხვის სწავლებაზე გადაყენამდე. ამის საპირობებს ის ასაბუთებდა იმით, რომ „ანალიტიკური მეთოდით სწავლება რთული საქმეა“, რომ „პირდაპირ მისი (წერა-კითხვის სწავლის) დაწყება ბავშვის გონებისათვის ძნელი დასაძლევია და ასატანია“, რომ „საპირობისი გონება ამ რთული საქმის შესათვისებლად მომზადდეს უფრო მარტივი საგნების გაცნობით“ და ა. შ. („ღედა ენა“, 1876 წ. გამოცემის წინასიტყვაობიდან). როგორც ცნობილია, ამას ი. გოგებაშვილი მოითხოვდა ჯერ კიდევ 1872 წელს. მაგრამ ის დასაბუთება, რომელიც მან მოგვცა, ამჟამად არ არის მთლად საკმარისი.

ყველას მიერ აღიარებულია, რომ წერა-კითხვის სწავლებანდე ბავშვის მეტყველებას მომზადება ესაპირობება. ეს სამზადისი წინასაანბანო პერიოდში მიმდინარეობს, მაგრამ ამ პერიოდის ხანგრძლიობაზე ჯერ კიდევ არ არის შეთანხმება: ზოგი ავტორი ფიქრობს, რომ ამისათვის ერთი კვირა სავსებით საკმარისია, ზოგი კიდევ ამ პერიოდის ერთ თვემდე გაგრძელებას მოითხოვს. გახანგრძლივებას მოითხოვენ ისინი, ვინც ამ პერიოდის თავისებურებებზე მეცნიერულ კვლევა-ძიებას ეწეოდნენ. რსფსრ-ის პედ. მეცნიერებათა აკადემიის საანბანო წიგნის ავტორების (პროფ. ტ. გ. ეგოროვისა და სხვების) აზრით აღნიშნული პერიოდი ერთ თვეს უნდა გრძელდებოდეს; მაგრამ ამ ავტორებს ეწინააღმდეგებიან პრაქტიკოსი მასწავლებლები, რომელნიც წინასაანბანო პერიოდის შემოკლებას მოითხოვენ.

„ღედა ენის“ ჩვენი რედაქცია ამ პერიოდს 13 დღით საზღვრავს. ჩვენი დაკვირვებების თანახმად ეს დრო სავსებით საკმარისია იმისათვის, რომ ბავ-

შვი მომზადდეს წერა-კითხვის სწავლებაზე გადასაყვანად. ბავშვი სკოლაში წერა-კითხვის სწავლის მძლავრი ტენდენციით მოდის და უფრო ხანგრძლივი წინასაანბანო პერიოდის დაწესებისას ძნელი ბდება ამ ტენდენციის შეკავება; ბავშვები ანელებენ ინტერესს სხვა სახის მუშაობისადმი.

რა შეადგენს წინასაანბანო პერიოდის ამოცანებს?

ამ პერიოდის მთავარი ამოცანებია შემდეგი:

ა) ბავშვის შეგუება სასკოლო რეჟიმთან;
ბ) ბავშვის განვითარების აქტუალური დონის გამორკვევა: მისი ჩვეულების, წარმოდგენებისა და სიტყვათა მარაგის გაცნობა;

გ) ბავშვის გამოცდილების იმ სფეროების გამორკვევა, რომელთა შესახებაც მას თხრობა შეუძლია;

დ) ბავშვის წარმოდგენათა და სიტყვათა მარაგის შევსება ისეთი წარმოდგენებით, სიტყვებითა და გამოთქმებით, რომელნიც აუცილებელია მისი წერა-კითხვის სწავლებაზე გადასაყვანად;

ე) მეტყველებითი მოქმედების ობიექტივაციაში დახმარება;

ვ) მეტყველებიდან წინადადების გამოყოფის სწავლება: წინადადების კონკრეტულად, ფაქტობრივად გაცნობა, — წინადადების ცნობის სწავლება;

ზ) წინადადებიდან სიტყვის გამოყოფა, — სიტყვის გაცნობა;

თ) მუშაობა სიტყვის დაბარცვლაზე;

ი) მუშაობა მარტივი სიტყვის ბგერებად დაშლაზე. ამის შემდეგ გადავდივართ წერა-კითხვის სწავლებაზე (საანბანო პერიოდი).

ასეთია ძირითადი ამოცანები, რომლებიც წინასაანბანო პერიოდის განმავლობაში უნდა გადაწყდეს.

რა საშუალებები არსებობს ამისათვის?

ჩვეულებრივ მიმართავენ შემდეგ ღონისძიებებს:

ა) კლასში კითხულობენ ბავშვებისათვის მისაწვდომ პატარა-პატარა ლექსებსა და მოთხრობებს;

ბ) მართავენ ბავშვებთან საუბრებს ამ ლექსებისა და მოთხრობების შინაარსის გარშემო;

გ) ასწავლიან ზეპირად ლექსებს, აჩვენებენ კითხვებზე სრული და სწორი პასუხის გაცემას და დალაგებულ თხრობას რაიმე ნაცნობი მარტივი მოვლენის შესახებ;

დ) საანბანო წიგნის თავში აძლევენ სურათებს, როგორც საუკეთესო საშუალებას ბავშვის ანეტივებისა (ი. გოგებაშვილი) და მასთან დაახლოებისათვის (კ. დ. უშინსკი).

ყველა ეს ღონისძიება უთუოდ მიზანშეწონილია, მაგრამ ნხოლოდ იმ პირობით, თუ ისინი ჯეროვნად იქნებიან შესრულებული.

რა გამოცდილება არსებობს ამ მხრივ?

ჩვეულებრივ ფიქრობენ, რომ თუ ბავშვს ვასწავლეთ მოსმენილი ლექსისა და მოთხრობის გადმოცემა, სურათის აღწერა, ამ სურათის აღწერისას რომელიმე ახალი სიტყვის ან გამოთქმის ხმარება, შეკითხვაზე სწორი პასუხის გაცემა, ზაფხულში მიღებულ შთაბეჭდილებათა სიტყვიერი გადმოცემა, — ამით თითქოს მეტყველება მომზადებულია.

ამ საკითხზე ჩვენი აზრი ასეთია: დასახელებულ მუშაობათა ჩატარება წინასაანბანო პერიოდში საჭიროა და აუცილებელია.

ბელი, მაგრამ ამით მომზადება მეტყველებაზე ოპერაციების საწარმოებლად არათუ ამოწურული, არამედ დაწყებულიც არ არის.

ჩვენ ამოვდივართ იმ დებულებიდან, რომ მეტყველებაზე უშუალოდ შუშაობა აუცილებლად უნდა ჩატარდეს.

ეს იმას ნიშნავს, რომ საჭიროა ბავშვისათვის გაეაჩინოთ მეტყველება როგორც მოქმედება, როგორც დაკვირვების ობიექტი. სკოლამდელი ბავშვი განუწყვეტლივ მეტყველებს; მის გონებრივ განვითარებაში მეტყველება უდიდეს როლს თამაშობს (დაწყებული ერთსიტყვიანი წინადადების პერიოდიდან 7 წლის ასაკამდე, როდესაც იგი რთულ ფრაზებსაც კი ეუფლება), მაგრამ ეს „დიდი როლი“ სრულებით არ ნიშნავს იმას, რომ იგი თითქოს თვითონ მეტყველების დაკვირვების ობიექტად დასახვის შედეგად ხდება; არა. სკოლამდელი ასაკის ბავშვს მეტყველება ხელს უწყობს მახლობელი საგნებისა და მოვლენების დაკვირვებაში, მაგრამ ისე, რომ, თუ არ საგანგებო სწავლებით, თვითონ თქმა ანუ მეტყველება დაკვირვების ობიექტად არ იქცევა.

ასე მაგალითად, როცა ბავშვს მოშვიდება, იგი დედას მიმართავს „პური ნომეციო“. ეს წინადადება (მეტყველებითი მოქმედება) დედასთან ურთიერთობის დამყარების საშუალებაა და არა დაკვირვების ობიექტი; ხოლო რაც შეეხება იმას, რაც ამ საშუალებით აღინიშნება, იგი აუცილებლად ობიექტი უნდა გახდეს, რადგან თქმის („დედა, პური მომეცი“) მიზანია დედისთვის პურზე მითითება და ეს კი შეუფლებელია ამ საგნის (პურის) ობიექტად ქცევის გარეშე. მოკლედ: ობიექტად ხდება არა თქმა „პური მომეცი“, არამედ თვითონ პური, როგორც საგანი.

აღწერილი ვითარება მარტო სკოლამდელი ბავშვისათვის როდია დამახასიათებელი: იგი დამახასიათებელია სასკოლო ასაკის ბავშვთათვისაც, რომელთაც წერა-კითხვა ჯერ კიდევ არ უსწავლიათ და მის შესასწავლად კი წინასაანბანო პერიოდში საგანგებოდ ვაშხადებთ.

ა) როცა ბავშვს სურათის აღწერას ვასწავლით, მისი ყურადღება მიმართულია სურათის შინაარსზე და არა თვითონ მეტყველებით მოქმედებაზე, ე. ი. დაკვირვების ობიექტია არა მეტყველება, თქმა, გადმოცემა, არამედ ის, რასაც ეს მეტყველება ეხება (სურათის შინაარსი); მაშასადამე, სურათის აღწერაში ვარჯიშობა, როგორც ეს ჩვეულებრივ წინასაანბანო პერიოდში ხდება, ბავშვს უვითარებს დამკვირვებლობას, მაგრამ არა მეტყველებაზე, არამედ მხოლოდ იმაზე, რაც ამ მეტყველებით აღინიშნება.

ბ) როდესაც ბავშვი ჩვენი დავალებით ზაფხულის შთაბეჭდილებებს გადმოგცემს, ამ დროს იგი წარსული გამოცდილების მოგონების აქტს ახორციელებს და, რა თქმა უნდა, მისი გულისყურიც მიმართულია არა მეტყველებითი მოქმედებისაკენ, არამედ იმ შინაარსისაკენ, რომელიც მან ამ მეტყველებით უნდა გადმოსცეს. ერთი სიტყვით, შთაბეჭდილებათა მოგონების პროცესშიც თვითონ მეტყველება ბავშვისათვის ობიექტის სახით არ არსებობს, დაკვირვების საგანს აო წარმოადგენს.

გ) როდესაც ბავშვს რაიმე მარტივ მოთხრობას უკითხვენ, ჰგონიათ, რომ ბავშვი მოსწინებლად გამოთქმებს, ე. ი. მეტყველებას საგანგებო დაკვირვების ობიექტად ხდის, მაგრამ ეს აე როდია: ჩვენი თხრობის მოსწინისას ბავშვი მოთხრობის შინაარსს აკვირდება და არა იმ სიტყვებსა და გამოთქმებს, რომლებიც მოთხრობის გადმოცემისას იყო ნახმარი.

დ) როგორც ცნობილია, ლექსის დასწავლისას, გარდა შინაარსისა, დიდ როლს თამაშობს რიტმი და რითმა, მაგრამ საკუთრივ გამოთქმები არც აქ ხდება დაკვირვების დამოუკიდებელ ობიექტად. ამასვე ადასტურებს ზოგი დაკვირვებაც, რომელიც ჩვენ ექსპერიმენტული სწავლების პროცესში ვაწარმოვეთ. ასე, მაგალითად: ბავშვს ვასწავლით ლექსს ზეპირად, რასაც იგი შედარებით ადვილად ახერხებს. მაგრამ როცა მას ვუსახავთ ამ ლექსის რომელიმე ტაქტის ან სიტყვისათვის ყურადღების მიქცევის ამოცანას, ამ ამოცანას იგი ვეღარ წყვეტს.

ასეთია ფაქტები. იმისათვის, რომ ბავშვმა თავისი მეტყველებითი მოქმედება შეამჩნიოს, წინადადება გამოყოს და იგი სიტყვებად დაშალოს, თურმე არაა საკმარისი მარტო მეტყველება, წინადადების თქმა; გარდა ობიექტური შინაარსის სიტყვიერად გადმოცემისა, საჭირო ყოფილა თვითონ ამ გადმოცემის ანუ თქმის პროცესის გააცნობიერებაც, მასზე საგანგებოდ შეჩერება და, მაშასადამე, მისი ობიექტივაცია, მისი „დაკვირვების საგანი“ ქცევა. ✓

თამაშად შეიძლება ითქვას, რომ წერა-კითხვის სწავლების ეფექტიანობა მხოლოდ ამ ამოცანის გადაწყვეტაზე დამოკიდებული. ბავშვი უნდა დაეაკვიროვოთ მეტყველებას, მას უნდა ვუჩვენოთ წინადადება ისევე თვალსაჩინოდ, როგორც, მაგალითად, ბუნებისმეტყველების გაკვეთილზე ყვავილების განაცნობად მას უჩვენებენ ყვავილის ცალკე ნიმუშებს. როგორც გეომეტრიაში სამკუთხედის სწავლებისას ნახაზი ან ფიგურა ამ სამკუთხედის გათვალსაჩინოებაა, სწორედ ასევე წერა-კითხვის სწავლების მოსამზადებელ (წინასაანბნა) პერიოდშიც წინადადების გათვალსაჩინოებაა თვითონ მეტყველებითი მოქმედების კონკრეტული ფაქტი და არა ის შინაარსი, რაც ამ მოქმედებით გადმოიცემა (აღინიშნება).

ამრიგად, ენის თვალსაჩინოდ სწავლება ნიშნავს ბავშვის მიერ მეტყველებითი მოქმედების კონკრეტული ფაქტების აღმოჩენას; ბავშვს უნდა ვუჩვენოთ, რომ ის, რაზედაც ვლაპარაკობთ, სხვა არის, ვიდრე თვითონ ლაპარაკი, რომ მეტყველება ჩვენი მოქმედებაა, ხოლო საგანი, რომელზედაც ვმეტყველებთ, ამ მეტყველების იქითაა (ასეთი მუშაობის აქტუალობა და აუცილებლობა ჩვენ ექსპერიმენტულადაც დავასაბუთეთ). ერთი სიტყვით, ენობრივ ფაქტებზე დაკვირვებით მოსწავლე უნდა მივიყვანოთ იმის შეგნებაზე, რომ, მაგ., თქმა „მე ავდექი“ და ნამდვილად პროცესი ადგომა ერთი და იგივე არ არის, რომ სიტყვა „პური“ და საგანი „პური“ განსხვავებული მოვლენებია.

იმის კითხვა: როგორაა შესაძლებელი ამ მიზნის მიღწევა? რა ღონისძიებებს უნდა მივმართოთ იმისათვის, რომ ბავშვმა მეტყველება, თქმა შეამჩნიოს, წინადადების ანუ ფრაზის აღმოჩენა მოახერხოს და მასში ცალკე სიტყვების გარჩევა შეძლოს?

გონივრულად ჩატარებული მუშაობით ამის მიღწევა ადვილია. სანიმუშოდ აღწერთ ორ მაგალითს, რომელთაც კერძოდ „დედა ენის“ ჩვენი რედაქცია ითვალისწინებს.

გარდა იმ სურათებისა, რომელთა მიხედვითაც საუბარმა ბავშვს ზაფხულის მოგონებები უნდა აღუდგინოს, ჩვენს რედაქციაში მოცემულია ისეთი ნახატებიც, რომელთა გამოყენება სპეციალურად მეტყველებაზე დაკვირვებას ვარაუდობს.

ა) პირველ სურათზე დახატულია შემდეგი: მასწავლებლები ღიმილით ეგებებიან სკოლაში პირველად მოსულ მოწაფეებს და იწვევენ მათ საკლასო ოთახებში. იქვე მარჯვნივ წინა პლანზე დახატულია დედა, რომელიც თავის ბიჭიკოს სკოლაზე უთითებს და რაღაცას ეუბნება. მაშასადამე, სურათი ისეთია, რომ მასწავლებელს საბაბი ეძლევა ბავშვის ყურადღება, სხვათა შორის, მეტყველებითს ურთიერთობასაც მიაპყროს და ამ გზით მისი დაკვირვების ობიექტად თვითონ ეს მეტყველება, თქმა გახადოს.

ბ) მოცემულია ორი სურათი: „მტრედი, რომელიც მიფრინავს“ და „მტრედი, რომელიც ხეზე ზის“.

პირველი სურათის შესახებ ბავშვს ვეკითხებით: „რა არის ამ სურათზე?“ ბავშვი ადვილად უპასუხებს: „მტრედი“. ამის შემდეგ კიდევ ვეკითხებით: „რას შვრება მტრედი?“ იგი უპასუხებს: „მტრედი მიფრინავს“.

ცხადია, აღნიშნული სურათი მხოლოდ ორსიტყვიანი ფრაზით შეიძლება აღიწეროს, მაგრამ მის გასწვრივ რომ მეორე სურათია, მისი აღწერა სამსიტყვიან ფრაზას გულისხმობს: „მტრედი ხეზე ზის“; ეგევე ითქმის სხვა ამ ტიპის წყვილ სურათებზე.

იგულისხმება, რომ, თუ ბავშვმა ყურადღება მიაქცია თქმას: „მტრედი მიფრინავს“, „მტრედი ხეზე ზის“, ამით მიზანიც მიღწეულია. ეს კი ასე შეიძლება განხორციელდეს: მას შემდეგ, რაც ერთმა ან რამდენიმე ბავშვმა თქვა „მტრედი ხეზე ზის“, სხვა ბავშვებს ვუთითებთ ამ მთქმელზე და ვეკითხებით: „რა ქნა იმან ეხლა?“ სწორი პასუხი იქნება: „იმან თქვა: (მტრედი ხეზე ზის“. ასე ვიქცევით სხვა სურათების მიმართაც.

რას გვაძლევს ეს სურათები? ჩვენი აზრით, უთუოდ შემდეგს:

საუბრის ამ წესით¹ ბავშვი მიგვეყავს იმის შეგნებამდე, რომ ერთია ის, რაც სურათზე დახატული, და მეორეა თვითონ თქმა ამ ნახატზე შესახებ. ეს კი დიდს ნიშნავს: აქ ბავშვისათვის უკვე გაჩნდა მეტყველება, თქმა როგორც მოქმედება, რომელიც საგანს, ობიექტურ ვითარებას მხოლოდ აღნიშნავს და თვითონ ამ საგანს არ წარმოადგენს. ამ გზით გასაგები სდება თვითონ წინადადებაც, როგორც რამდენიმე სიტყვისაგან შემდგარი გააღონთქვამი. ამის შემდეგ თავისუფლად შეგვიძლია მეტყველების მომზადების შემდგომ ეტაპზე გადავიდეთ.

§ 2. სიტყვის მარცვლებად დაქოფის დაუფლება

მეტყველებაზე მუშაობის შემდგომ საფეხურს შეადგენს ბავშვის მომზადება სიტყვის მარცვლობრივი სტრუქტურის დაუფლებისათვის. სიტყვის მარცვლობრივი შემადგენლობის ცოდნა ნიშნავს ბავშვის მიერ იმის შეგნებას, რომ სიტყვა შედგება მცირე ნაწილებისაგან. დამარცვლის სწავლებით იგი ახდენს პირველ ორიენტაციას სიტყვაში (იგებს, რომ სიტყვას აქვს თავი, შუა ნაწილი და ბოლო).

სიტყვის მარცვლებად დაყოფის სწავლებისათვის საესებით გამოდგება მეთოდოკაში უკვე ცნობილი ხერხები:

ა) მარცვლის რაოდენობის დათვლა და ბ) სიტყვაში მარცვალთა რიგის აღნიშვნა (რომელია პირველი მარცვალი, რომელია მეორე და ა. შ.).

¹ მასწავლებელს, რა თქმა უნდა, არ ეკრძალება ამ წესით სხვა სურათებიც გამოიყენოს. მთავარია მხოლოდ ის, რომ მან ბავშვს თქმის ი ფაქტი შეამჩვეინოს.

გარდა ამ ხერხებისა, ჩვენ შევმოგვაქვს აგრეთვე მარცვლას იდენტიფიკაციის ხერხი (სიტყვიდან გამოყოფილი მარცვლის სხვა სიტყვებში ცნობა).

ცხადია, ამ ხერხების უპიკტემოდ გამოყენება არ არის მიზანშეწონილი. სიტყვის მარცვლობრივი აღნაგობის დაუფლების მთლიან სისტემაში ყოველ ხერხს გარკვეული ადგილი უნდა დაეთმოა. მუშაობა უნდა ჩატარდეს ასეთი თანამიმდევრობით:

ა) სიტყვიდან მარცვლის გამოყოფა და ვარჯიშობა ამ მარცვლის იდენტიფიკაციაში.

ბ) სიტყვის თქმის პროცესში ყოველ მარცვალზე შეჩერება (ო-თა-ხი) და

გ) სიტყვის შემადგენელ მარცვალთა დათვლა და მისი რიგობითი ადგილის (პირველი მარცვალი, მეორე მარცვალი და ა. შ.) აღნიშვნა.

ეს მუშაობა დიდ ინტერესს იწვევს და მისი ეფექტიც მნიშვნელოვანია, თუ სათანადო ვარჯიშობა წესიერად არის ჩატარებული: იგი ამზადებს ბავშვს სიტყვის ბგერებად დაყოფის სწავლებისათვის. როცა დავრწმუნდებით, რომ დამარცვლას ბავშვი თავისუფლად ახერხებს, ამის შემდეგ შეგვიძლია გადავიდეთ სიტყვის ფონემური სტრუქტურის სწავლებაზე.

§ 3. სიტყვის ფონემური სტრუქტურის დაუფლება

ვთქვათ, ბავშვს ვასწავლეთ „მუხა“ სიტყვის მარცვლობრივი აღნაგობა და მან უკვე იცის, რომ ეს სიტყვა ორი „მუ“ და „ხა“ ნაწილისაგან შედგება, რომ „მუ“ არის მარცვალი და „ხა“-ც არის მარცვალი. მაგრამ არ უნდა ვივარაუდოთ, რომ ამ ბავშვმა უკვე ისიც იცის, რომ ეს სიტყვა მ, უ, ხ, ა, ბგერებისაგან შედგება.

საბოლოოდ, ბავშვის მიერ სიტყვის მკაფიოდ წარმოთქმა და მისი მარცვლობრივი შედგენილობის ცოდნა სრულებით არ ნიშნავს იმას, რომ იგი სიტყვებს ცალკე ბგერებისაგან შედგენილადაც განიცდის. სკოლაში პირველად მოსულმა ბავშვმა სიტყვის ეს „ბგერითი შემადგენლობა“ მას შემდეგაც არ იცის, რაც მან „მარცვლებად დაშლა“ უკვე ისწავლა. მაშასადამე წერა-კითხვის სწავლებისათვის ბავშვის მოსამზადებლად წინასაბანაო პერიოდში ზოგი რამ ამ მიმართულებითაც უნდა გაკეთდეს; სახელდობრ: ბავშვი უნდა მივახვედროთ, რომ ყოველი სიტყვა ცალკე ბგერებისაგან შედგება და რომ თითოეული ბგერა სხვადასხვა სიტყვაში გვხვდება.

ამ მიზნის მიღწევა არც ისე ადვილია. აქ სიძნელეს არა მარტო ის ქმნის, რომ სიტყვა — მთლიანი კომპლექსი — ნაწილებად უნდა დაიშალოს, არამედ არა ნაკლებად ისიც, რომ ერთი გარკვეული ბგერა სხვადასხვა სიტყვაში სავსებით ერთნაირად არც ელერს და არც წარმოითქმის, ე. ი. ყოველი ბგერა სხვადასხვა სიტყვაში იდენტურთან ერთად განსხვავებულ მომენტებსაც შეიცავს. ბავშვისათვის ეს იდენტურობა შეუმჩნეველია და იგი უნდა გაცნობიერდეს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ სიტყვის მარცვლობრივი სტრუქტურის დაუფლების შემდეგ მორიგი ამოცანაა სიტყვაში ცალკეული ბგერების შემჩნევა-გამოყოფა და, მაშასადამე, „ფონემის გამომუშავება“¹, სიტყვის ფონემური სტრუქტურის დაუფლება.

¹ სიტყვას „ფონემა“ ჩვენ ვხმარობთ ჩვეულებრივი ფსიქოლოგიური მნიშვნელობით: ყოველ სამეტყველო ბგერას სხვადასხვა სიტყვაში განსხვავებული იერი აქვს და როცა ბავშვი ამ

ჩვენ ექსპერიმენტულად დავადგინეთ ფონემის შემუშავების ოთხი საფეხური:

1. პირველი საფეხურია ბგერის გამოწვევების საფეხური. უწინარეს ყოვლისა, უნდა მივალწიოთ იმას, რომ ბავშვმა სიტყვიდან ბგერა გამოყოს, გამოანაწევროს; მაგალითად, სიტყვიდან „გემი“ გ ბგერა გამოყოს, მაგრამ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ამით ფონემა, მაგ. გ, უკვე შემუშავებულია.

2. ფონემის შესამუშავებლად საჭიროა ამ ბგერის ცნობა სხვა სიტყვებშიც: ბავშვს უნდა ვასწავლოთ გ-ს ცნობა სიტყვებში „თაგვი“, „გოგრა“, „გული“ და სხვ. ამ საფეხურს ჩვენ ვუწოდებთ ბგერის ცნობას ანუ იდენტიფიკაციის საფეხურს.

3. ბავშვი სწავლობს სიტყვებში მოცემული ბგერის ცნობას. მაგრამ არც ეს ნიშნავს იმას, რომ ბგერა საბოლოოდ დაზუსტებულია. ახლა ბავშვმა უნდა მოახერხოს მოიგონოს სიტყვები, რომლებშიც მოცემული ბგერა გვხვდება: მაგ., გ ბგერაზე უნდა მოიყვანოს სიტყვები: „გზა“, „ზურგი“, „გაზეთი“ და სხვ. ფონემის შემუშავების ამ საფეხურზე ჩვეულებრივია ჰომორგანულ ბგერათა აღრევა: ბავშვი ბგერა გ-ზე იგონებს სიტყვას „კარი“, ე. ი. კ და გ-ს ურევს ერთმანეთში; ძ-ზე იგონებს „თევზი“, ე. ი. ძ და ზ-ს ურევს და სხვ. ეს იმაზე მიუთითებს, რომ ფონემის ჩამოყალიბების პროცესში „სიტყვების მოგონება“ აუცილებელი საფეხურია.

4. ფონემის გამომუშავება (ე. ი. მრავალ „ბგერით იერში“ ერთი და იმავე ბგერის შემჩნევა) სრულდება მისი გრაფიკული ნიშნის გაცნობით, რაც საბოლოოდ აყალიბებს ფონემას და ხელს უწყობს მის ფიქსაციას ბავშვის ცნობიერებაში. ეს საფეხური ძირითადად ანბანურ პერიოდში ხორციელდება. აკუთრივ წინასაანბანო პერიოდში მხოლოდ ის კეთდება, რომ ბავშვი სწავლება სიტყვას როგორც ცალკე ბგერების კომპლექსს და ახერხებს მასში ამ ბგერების შემჩნევა-გამოყოფას.

ისმის კითხვა: რა ბგერით უნდა დავაწყოთ „გამოყოფა“ და რა თანამიმდევრობით?

ჩვენ მხედველობაში გვაქვს შემდეგი ექსპერიმენტულად დადგენილი ფაქტი: მშობლიურ ენაში არ არსებობს ბგერების წარმოთქმის მეტ-ნაკლები სიხინლე, მაგრამ უეჭველად არსებობს მათი მეტ-ნაკლები შემჩნევალობა: ზოგი ბგერა ადვილად შეიმჩნევა სიტყვაში და ზოგიც ძნელად; სახელდობრ: ბავშვი სიტყვაში თაქნმოვან ბგერებს უფრო ადვილად ამჩნევს, ვიდრე ხმოვნებს.

ამ ფაქტს თავისი გამართლება აქვს. თანხმოვნები საწარმოთქმო აპარატში დაბრკოლების გადალახვით იწარმოება, ხოლო ხმოვნები — დაბრკოლების გარეშე. დაბრკოლება კი, როგორც ეს პროფ. დ. უზნაძემ დაადგინა, აღქმის შინაარსის ობიექტად დასახვის ძირითადი ფაქტორია: ბგერები, რომლებიც მეტყველების პროცესში დაბრკოლების გადალახვით იწარმოებიან, უფრო ადვილად ცნობიერდებიან, ვიდრე ის ბგერები, რომლებ-

„მრავალ იერში“ რაღაც საერთო სახით ერთი და იმავე ბგერის შემჩნევა სახერხებს, ეს იმას ნიშნავს, რომ იგი სწედა ამ ბგერას როგორც საზოგადოდ სიტყვის ბგერითი მნიშვნელობის ერთეულს და, მასთანადავე, როგორც სამეტყველო ბგერას, ფონემას.

ბიკ დაბრკოლების გარეშე წარმოითქმიან. აქედან გასაგებია, თუ რატომაა, რომ თანხმონები უფრო ადვილად შეიმჩნევა სიტყვაში, ვიდრე ხმოვნები.

მაგრამ განსხვავება არსებობს თვით თანხმონებს შორისაც. ექსპერიმენტული სწავლების პროცესში დადგინდა, რომ თანხმონთაგან ყველაზე ადვილი შესამჩნევია ის ბგერები, რომელთა წარმოთქმისას დაბრკოლების ადგილზე ხანგრძლივი გაღიზიანება ხდება; მაგალითად, თანხმონები: რ, ზ, ხ, ლ, ს და შ უფრო ადვილად შეიმჩნევა სიტყვაში, ვიდრე დანარჩენები, კერძოდ, ყრუ აბრუპტივები, რომლებიც მათთან შედარებით „მყისთანად“, სწრაფად წარმავალ გამღიზიანებლებს წარმოადგენენ.

ამგვარად არსებობს საფუძველი, რომლის თანახმად ფონემების შემუშავება წინასაანბანო პერიოდში თანხმონების გამყოფით უნდა დაიწყოს.

საქირო არ არის ამა პერიოდშივე ბავშვს ყველა ფონენა შევუმუშავოთ. როგორც ექსპერიმენტული სწავლების პროცესში დადგინდა, 10—15 ფონემის შემუშავების შემდეგ ბავშვები უკვე აღწევენ ერთგვარ დახელოვნებას სიტყვის ფონემური სტრუქტურის დიფერენციაციაში და, მამასადამე, შეიძლება ისინი პირდაპირ წერა-კითხვის სწავლებაზე გადავიყვანოთ.

რაც შეეხება შესაბამისი ფონემების თანამიმდევრობას, ჩვენ ვთვლით, რომ ამ მხრით „დედა ენის“ საანბანო ნაწილში მოცემული თანამიმდევრობის დაცვა არც სავალდებულოა და არც გამართლებული: 1) რაკი სიტყვაში თანხმონები უფრო ადვილად შეიმჩნევა, ვიდრე ხმოვნები, ამიტომ წინასაანბანო პერიოდში (განსხვავებით საანბანოსაგან) ფონემათა გამომუშავება თანხმონებით უნდა დაიწყოს და მათ შორის განსაკუთრებით ისეთებით, რომელნიც, სხვა თანხმონებთან შედარებით, ადვილი შესამჩნევია არიან: 2) ამათთანავე არც ისაა სასურველი, რომ საანალიზო სიტყვები აქაც იგივე იყოს. რაც საანბანო პერიოდში; პირიქით, გაკვეთილის სიახლისათვის, რაც ბავშვია დაინტერესების მძლავრ ფაქტორს წარმოადგენს, უფრო მიზანშეწონილია საანალიზოდ სხვა სიტყვები გამოვიყენოთ (შედარებით საანბანო პერიოდის საანალიზო სიტყვებთან).

§ 4. ბავშვის მომზადება წერისათვის

მეტყველების მომზადების გარდა წინასაანბანო პერიოდი გულისხმობს ბავშვის მომზადებას წერისათვისაც. ამ მიზარულებით მთავარ ამოცანას წარმოადგენს ის, რომ ბავშვი ბედს დაეუფლოს. მაგრამ ასოთა ელემენტების წერა ან თვითონ ასოს წერაში ვარჯიშობა მიუღებლად უნდა ჩაითვალოს შემდეგი მოსაზრების გამო: სრულიად უქვევლია, რომ ასოთა ბუნებრივი ელემენტების დადგენას დიდი მნიშვნელობა აქვს თვითონ ასოს ცოხაზულობის ახსნისათვის, მაგრამ ცალ-ცალკე მათ წერაში ვარჯიშობა უაზრო მოქმედებაა და, როგორც ასეთი, მომაბუზრებელია ბავშვისათვის.

„დედა ენის“ ჩვენს რედაქციაში მოცემულია სავარჯიშოები ბადის დასაუფლებლად და ასევე სავარჯიშოები წერის ზოგადი განწყობის შესაქმნელად.

პირველ ხუთ გაკვეთილზე ვარჯიშობა მიმდინარეობს ფანქრით უჯრედებიან რეულში (იხ. დედა ენის პროექტი). გასაგებ გარემოებათა გამო ფანქრით მუშაობა უფრო ადვილია, ვიდრე საწერ-კალმით, რომლის გამოყენებას სწავლა ესაპიროება. ფანქრით მუშაობა 7 წლის ბავშვისათვის არ არის უცხო;

შეიძლება ითქვას, რომ ამ მხრით იგი უძრეტეს შემთხვევაში ნავარჯიშევიც შოდის სკოლაში. ფანქრით მუშაობას ეთმობა 5 გაკვეთილი, რომელთა მიზანია ბავშვის ორიენტაცია ბაღში: უჯრედების დაუფლება და ბავშვის პირველად შეყვანა წერის სიტუაციაში.

მეექვსე გაკვეთილის შემდეგ ჩვენ შემოგვაქვს სუფთა წერის ბაღე (ოთხბაზიანი რვეული).

აქედან პირველი და მეორე სავარჯიშო მიზნად ისახავს ოთხბაზიანი რვეულის ბადის შუა უჯრედების დაუფლებას. ამისათვის ბავშვები უჯრედებიან რვეულში ფანქრით ვარჯიშობის შედეგად უკვე შემზადებულიც არიან: ამ გაკვეთილებზე ბავშვები იმეორებენ იმასვე (წერტილების გამოკლებით), რაც მანამდე ფანქრით უკვე გაკეთებული ჰქონდათ. ეს აუცილებელია, რადგანაც ფანქრიდან საწერ-კალამზე გადასვლისას, გარდა შტრიხების გავლებისა, ახალი ამოცანებიც ჩნდება; ესაა: საწერ-კალმის სწორად დაქერა, საწერად მომარჯვება, მელანში ამოწობის ჩვევის გამომუშავება, კალმის დაჭირება, როდესაც იგი დასწვრივ ჩამოისმის, და დაჭირების შემსუბუქება, როდესაც კალამი ასწვრივ ადის, სისუფთავის დაცვა წერის დროს და სხვ.

წერტილების დასმას ის მნიშვნელობა აქვს, რომ ბავშვი უჯრედის სხვადასხვა ნაწილებს ეცნობა. წერტილი რომ შესაფერისად დასვას, ბავშვმა კარგად უნდა გაითვალისწინოს დასმის ადგილი და თავისი მოძრაობაც ამის მიხედვით უნდა მოზომოს. ეს არ არის ადვილი საქმე, იგი ნამდვილი ამოცანაა ბავშვისათვის.

შტრიხების გავლებაში ვარჯიშობით მოსწავლე ეუფლება უჯრედის წიბოებს და მათ მდებარეობას (ზედა, ქვედა, მარცხენა და მარჯვენა ხაზებს). ცხადია, ყველაფერ ამას ახსნა უნდა და ყოვლად დაუშვებელია აქ ბავშვი სტიქიას მივანდოთ.

ამავე სერიაში შემოდის უჯრედების ამოხაზვა ჯერ პატარა ოთხკუთხედების სახით (ორი მიმართულებით), რაც ისევ უჯრედის დაუფლებას ემსახურება, და შემდეგ უჯრედებში წრეების ჩახაზვა რარი მიმართულებით — მარცხნიდან მარჯვნივ და მარჯვნიდან მარცხნივ. აქ ახალი მომენტი ერთვის: ეს არის ხაზის მომრგვალებების ჩვევის გამომუშავება, რაც ასე აუცილებელია ქართული ასოების გამოყვანის პროცესში და ასე ძნელიც არის ბავშვისათვის.

მესამე და მეოთხე სავარჯიშო ემსახურება ბადის ზედა და ქვედა უჯრედების დაუფლებას, რაც აუცილებელია იმ ასოების გამოყვანისას. რომელნიც შუა უჯრედებს ზემოთ და ქვემოთ სცილებიან. თანამიმდევრობა აქაც ისეთივეა, როგორც შუა უჯრედების დაუფლებაში ვარჯიშობის პროცესში: ჯერ ზედა და ქვედა ხაზების დაუფლება და შემდეგ უჯრედების ამოხაზვა სწორკუთხედებით.

ამას მოსდევს სავარჯიშოები სამივე უჯრედის დასაუფლებლად. აქ მხედველობაშია მიღებული ქართული ასოები, რომლებიც ზევითაც და ქვევითაც იწერება (ქ, ჯ, კ). ვარჯიშობის თანამიმდევრობა აქაც ისეთია, როგორც ზემოთ აღწერილ შემთხვევებში: ჯერ ხაზების გავლება და შემდეგ უჯრედების დაკავშირებულად ამოხაზვა ოთხკუთხედით და ოვალით. ეს სავარჯიშო უკეთესია ერთი მიმართულებით შესრულდეს, რადგანაც ის ასოები, რომლებიც აქ ივარაუდება, უმთავრესად ერთი მიმართულებით (მარჯვნიდან მარცხნივ) იწერება.

აღწერილ სავარჯიშოთა დამთავრების შემდეგ ჩვენ შემოგვაქვს მარტივ „ორნამენტებში“ ვარჯიშობაც.

ქართული წერისათვის დამახასიათებელია გარკვეული „მიმართულება“: აქ ასოების უმეტესობა ზემოდან ქვემოთ იწერება და ამიტომ მისი ორნამენტული ასეთი გამოდის (იხ. გვ. 78). იმ დროს როცა რუსულისათვის საწინააღმდეგო ორნამენტია დამახასიათებელი (იხ. გვ. 79). ვფიქრობთ, რომ ორნამენტებში ვარჯიშობას დიდი მნიშვნელობა აქვს წერისათვის მომზადებისა და მისი დაუფლების საქმეში.

„ღელა ენის“ ჩვენს რედაქციაში წარმოდგენილი სავარჯიშოები 13 დღისათვის არის გათვალისწინებული. არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს სავარჯიშოები ნაქსიმალურად სრულია და არ შეიძლება მათი უკეთესით შეცვლა. გამოცდილი მასწავლებელი, თუ ის კარგად გაითვალისწინებს იმას, რაც ამ სავარჯიშოთა მიზნებისა და ამოცანების შესახებ ითქვა, მეტსა და უკეთეს სავარჯიშოებს გამოიხატავს.

III. „ღელა ენის“ ჩვენი რედაქციის საანბანო ნაწილის სტრუქტურა

წინასაანბანო პერიოდის დასრულებისას ბავშვი უკვე ახერხებს გამოიცნოს მეტყველებაში წინადადება და წინადადებაში ცალკეული სიტყვები, იცის, რომ სიტყვა მარცხელად იშლება, და შეუძლია ზოგიერთი ბგერა-ფონემის სხვადასხვა სიტყვაში შემჩნევა-გამოყოფა. მას საწერ ბაღებზეც აქვს დაკვირვება და ზოგიერთი მარტივი ფიგურისა და ორნამენტის ამოხაზვაც ეხერხება. ერთი სიტყვით, იგი მომზადებულია წერა-კითხვის სწავლებისათვის და საქმეც ახლა ამ სწავლების გონივრულად წარმართვას ეხება.

ისმის კითხვა: როგორ უნდა წარიმართოს წერა-კითხვის სწავლება?

არ უნდა ვიფიქროთ, რომ რაკი ბავშვი ბგერებს ამჩნევს, ამიტომ საკმარისია მოვავროთ მას რომელიმე ცნობილი სიტყვის შემადგენელი ბგერები, გაეცნოს მათი გრაფიკული გამოხატულება — ასოები, დავაწერინოთ ეს ასოები და შემდეგ მივცეთ საკითხავი მასალა. ეგ არ უნდა მოხდეს და აი რატომ.

ბგერითი ანალიზი არ მთავრდება წინასაანბანო პერიოდში, იგი საანბანო პერიოდშიც გრძელდება. საანბანო პერიოდის ყოველი გაკვეთილი ახალ მასალაზე იმეორებს წინა პერიოდში განვლილი ფონემური ანალიზის საფეხურებს და თავის მხრივ უმატებს ახალ „ღელა მასრულებელ“ საფეხურს; სახელდობრ: ჯერ ხდება ის, რომ ბავშვმა შერჩეულ ნორმალურ სიტყვაში ახალი ბგერა უნდა შეამჩნიოს, იცნოს იგი სხვა მოსმენილ სიტყვებშიც და თვითონაც მოიგონოს ისეთი სიტყვები, რომლებშიც ეს ბგერა ისმის. უხადია, ყველაფერი ეს წინა პერიოდის გაგრძელებაა, მაგრამ ამის შემდეგ უთუოდ ახალი ის, რომ ბავშვს ვაცნობთ შესასწავლი (შემჩნეული) ბგერის გრაფიკულ ნიშანს — ასოს, ვევალებთ შეადგინოს სიტყვა მოძრავი ასოებით და ვაწერინებთ ამ ასოსა და მის შემეცველ მთლიან სიტყვას. ამით მთავრდება ფონემის შეზღუდვების პროცესი და იწყება ტექსტის კითხვაში ვარჯიშობა. ერთი სიტყვით, ვინაიდან ყოველი ასო-ბგერის გაცნობა მხოლოდ სიტყვის, ფონემური ანალიზის საშუალებით შეიძლება ხდებოდეს, ამიტომ ეს ანალიზიც არსად არ წყდება; იგი მთელი საანბანო პერიოდის გასწვრივ გრძელდება.

ამგვარად, ამის შესაბამისად აღნიშნული პერიოდის საანბანო წიგნის („ღელა ენის“) სტრუქტურის დადგენისას ძირითადად ოთხი მხარე უნდა იქნეს

გათვალისწინებული: ასო-ბგერების თანამიმდევრობა, ნორმალური სიტყვების შერჩევა, საკითხავი ტექსტი და საწერი მასალა.

როგორია ამ მხრივ არსებული მდგომარეობა და როგორია იგი წარმოდგენილი კერძოდ „დედა ენის“ ჩვენს რედაქციაში?

§ 5. ასო-ბგერათა თანამიმდევრობის საკითხი

A. ასოთა შორის განსხვავება და თანამიმდევრობის დადგენის პრინციპები

თუ რა თანამიმდევრობით უნდა გავაცნოთ ბავშვს ასოები, ეს საკითხი უნდა გადაწყდეს იმის მიხედვით, რა განსხვავება ახასიათებს ასო-ბგერებს მოსმენისა და წერა-კითხვის პროცესში.

დავაკვირდეთ ცხრილს.

ცხრილი 1

№№	ასოთა თანამიმდევრობა			
	სიხშირის მიხედვით ტექსტში		შემჩნევა-დობის მიხედვით	წერის სიძნელე-სიადვილის მიხედვით
	%	ასოები		
1	16	ა	რ	ი
2	10	ა	ბ	ა
3	8,5	ე	ხ	ა
4	7,0	ე	ს	ა
5	5,9	ე	ვ	ა
6	5,9	ე	მ	ა
7	4,6	ე	შ	ა
8	4,4	ე	ჩ	ა
9	4,3	ე	ც	ა
10	4,2	ე	კ	ა
11	3,8	ე	გ	ა
12	3,5	ე	ღ	ა
13	3,0	ე	ღ	ა
14	2,9	ე	ქ	ა
15	2,5	ე	ც	ა
16	1,8	ე	ძ	ა
17	1,5	ე	წ	ა
18	1,3	ე	წ	ა
19	1,0	ე	წ	ა
20	0,9	ე	წ	ა
21	0,8	ე	წ	ა
22	0,8	ე	წ	ა
23	0,8	ე	წ	ა
24	0,7	ე	წ	ა
25	0,5	ე	წ	ა
26	0,5	ე	წ	ა
27	0,5	ე	წ	ა
28	0,5	ე	წ	ა
29	0,4	ე	წ	ა
30	0,4	ე	წ	ა
31	0,3	ე	წ	ა
32	0,3	ე	წ	ა
33	0,03	ე	წ	ა

ცხრილში წარმოდგენილია, თუ რა სიხშირით მეორდება თითოეული ასო საკითხავ ტექსტში¹, რა ადგილი უკირაეს მას წერის სიადვილესი ძნელეს მხრივ და აგრეთვე სიტყვაში შემჩნევადობის მიხედვით.

¹ დათვლილია თითოეული ასოს სიხშირე სხვადასხვა ხასიათის ტექსტში (ლექსი, მოთხრობა, მეცნიერული ტექსტი და სხვ.) და გამოანგარიშებულია ამ სიხშირის %-ული რიცხვი.

1. 33 ასოდან ყველაზე უფრო ხშირად გვხვდება ა და ო ასო (16%—10 %) ყველა ასოს საერთო რაოდენობიდან); დანარჩენთაგან საგრძნობლად ხშირია ე, ს, რ, მ ასოები (8,5%—5,9%); ამათ შემდეგ შესაფერისი თანამიმდევრობით მოდის ო, ღ, ლ, ნ, ვ, ზ, უ, თ, გ ასოები, რომლებიც შედარებით ხშირად მეორდებიან (რანდენიმე მთელი %-ით: 4,6—2,5); შემდეგი საფეხური უჭირავთ ხ, შ, ც, ფ ასოებს (1,8%—1%) და ამათ მოსდევს იშვიათად ხმარებული ასოები, რომელთა შორის უქანასკნელ ადგილზეა ჰ, ჰ და ფ (0,3 "—0,03" %). ერთი სიტყვით, ასოებს ერთნაირი სიხშირე არა აქვთ: არის ხშირი, ნაკლებად ხშირი და იშვიათი ასოები.

2. განსხვავებას აქვს ადგილი აგრეთვე წერის სიადვილე-სიძნელის მხრივაც. ეს საკითხი პრინციპული მნიშვნელობისაა და საგანგებოდ შეეჩერდებით მასზე.

კითხვაზე, თუ რომელი ასო უნდა იყოს ყველაზე უფრო ადვილი საწერად, ზოგადი პასუხი ადვილია: უთუოდ ის, რომელიც მრავალ „ცალკე გამოსაყვან“ ნაწილს არ შეიცავს და, მაშასადამე, ხელის მოძრაობათა მხრივაც მარტივია. უდავოა, რომ ქართულ ასოთა შორის ასეთია ე და ა ასო. ვერც ერთი სხვა ასო-ნიშანი მათ სიმარტივეში ვერ შეედრება; ამ მხრით მათ პირველი ადგილი უჭირავთ.

მაგრამ მორიგი საკითხი ჩნდება: რომელ ასოს შეუძლია დაიკავოს ე და ა ნიშნების მომდევნო ადგილი? ცხადია, მხოლოდ იმ ასოს, რომლის წერა ემსგავსება ი და ა ასოების წერას, ე. ი. რომელიც თუმცა თავისთავად რთულია, მაგრამ მისი დაუფლება გაადვილებულია იმის გამო, რომ ე და ო-ს წერის დაუფლებით ბავშვი უკვე მის საწერადაც მომზადებულია. რომ განვაზოგადოთ ეს მოთხოვნა, მივიღებთ ე. წ. „გენეტიკურ პრინციპს“ წერის სწავლებისას: ყოველი მომდევნო ასო გრაფიკულად მსგავსი უნდა იყოს იმ წინამავალი ასოსი, რომლის წერაც ბავშვმა უკვე ისწავლა (ეს პრინციპი კერძო შემთხვევაა ზოგადი პედაგოგიური პრინციპისა: „მარტივიდან რთულზე“, „ცნობილიდან უცნობზე“).

აღნიშნული პრინციპის თანახმად ქართულ ასოთა თანამიმდევრობა წერის მხრივ შემდეგ სახეს იღებს (იხ. ცხრილი 1):

ა) ო და ა ნიშნის შემდეგ მოდის ე, ს, ხ, ო ასოები. ესენი, სხვა დანარჩენ ასოებთან შედარებით, ყველაზე უფრო მსგავსი არიან ო და ა-სი. იგულისხმება, რომ ის ბავშვი, რომელმაც პირველად ა და ო ნიშნის წერა ისწავლა, უფრო მომზადებულია სწორედ ამ მომდევნო ოთხი ასოს საწერად: ო-ს შემდეგ ე-ს წერა ადვილია, რადგანაც ახლად დასაძლევია მხოლოდ ქვედა ნაწილის გამოყვანა. შესაფერისად იგივე ითქმის ა-ს შემდეგ ხ-ზე და ხ-ს შემდეგ ს-ზე. ს-ს წერისას ა-ს მხოლოდ სწორი ხაზი ემატება და ისიც ხელის მოძრაობის მიმართულების შეუცვლელად (მარცხნიდან მარჯვნივ), ხოლო მომდევნო ხ-ს წერა თითქმის სავსებით იგივეა, რაც წინამავალი ხ-სა; შემდეგ მოდის ო ასო, რომლის წერა ო-ს შემდეგ ადვილია. მაგრამ თუ იგი ე, ს, ხ ასოებს მოსდევს და არა უშუალოდ ო-ს, ეს იმით აიხსნება, რომ საწერად იგი უფრო ძნელია, ვიდრე ნახსენები სამი ასო.

ცხრილში შემდეგი ადგილი უჭირავს ზ ასოს. სხვა ასოებთან შედარებით მას ხ-ს წერასთან ბევრი რამ საერთო აქვს.

ბ) აღნიშნული ასოები მსგავსების მხრივ ერთ ჯგუფს შეადგენენ. დანარჩენი ასოებიდან სხვა მსგავსი ასო აღარ მოინახება. ამიტომ საკითხი იმის შესახებ, თუ რომელ ასოს უნდა დაეთმოს ზ-ს მომდევნო ადგილი, შეიძლება გადაწყდეს მხოლოდ ამ დანარჩენი ასოების მეტ-ნაკლები გრაფიკული სიმნელის მიხედვით.

ანალიზი გვიჩვენებს, რომ დანარჩენი ასოებიდან ყველაზე მარტივია საწერად ძ ასო. მაშასადამე, ზ-ს უნდა მოჰყვეს ძ-ს წერა. მაგრამ ძ-ს შემდეგ გრაფიკული მსგავსების პრინციპის (resp. გენეტიკური პრინციპის) თანახმად უნდა იყოს მ და ნ. ამგვარად, ვიღებთ მსგავსთა მეორე ჯგუფს ძ, მ, შ ნიშნებს, რომლებიც პირველი ჯგუფის ასოებთან შედარებით ძნელად საწერი ჩანს.

ც) მაგრამ აღნიშნული ჯგუფებიც, თუ შეიძლება ასე ითქვას, „იხურება“, რადგანაც ძ, მ, შ კომპლექსის მსგავსი სხვა ასოები აღარ გვაქვს. ამიტომ აქაც ისინი საკითხი: რომელმა ასომ უნდა დაიკავოს შემდგომი ადგილი?

ცხრილი გვიჩვენებს, რომ ასეთია კ ასო. იგი სხვა მომდევნო ასოებთან შედარებით გრაფიკულად ყველაზე მარტივია და წინამავალ ძ, მ, შ ასოებსაც არაფრით არა ჰგავს. ამავ დროს კ-ს მსგავსი ასოებია ვ და გ, რომელნიც წერის სიმნელის მხრით გარკვეულ საფეხურებს ქმნიან. ამგვარად, აქაც ვიღებთ მსგავსთა მე სამე ჯგუფს.

სიმნელის მხრივ მომდევნო საფეხურებს შეადგენენ:

დ) პ და ჰ ასოები, რომელთაგან მეორე ასო უფრო რთულია გრაფიკულად, ვიდრე პირველი;

ე) ყ და მისი მსგავსი, მაგრამ მასთან შედარებით უფრო ძნელი საწერი უ ასო;

ფ) თ და ფ, რომლებიც აგრეთვე მსგავსი არიან, მაგრამ გრაფიკული სიმნელის მხრივ განსხვავებული;

ჯ) შემდეგი საფეხური უჭირავს ნ ასოს, რომლის მეტი სიმნელეც ისაა, რომ წერის მიმართულების მხრივ იგი არც ერთ წინამავალ ასოს არა ჰგავს (იწერება ქვევიდან ზევით და მარცხნივ).

ზ) ნ-ს შემდეგ სიმნელის ცალკეულ საფეხურებს ქმნიან არამსგავსი ქ, ზ, რ, თ, ჩ და წ ასოები: მათი წერა, ზემოთ განხილულ ასოებთან შედარებით, უფრო ბევრ აქტს საჭიროებს (მოდრაობის მიმართულების მრავალჯერ შეცვლას); თანაც ყოველი მომდევნო ასო უფრო რთულია, ვიდრე წინამავალი.

ი) შემდეგი ადგილები უჭირავთ მსგავს ღ, ლ, ლ ასოებს და მთლად უკანასკნელი — ჯ, ც, ტ, ჭ ასოებს, რადგანაც თითოეული მათგანი მრავალნაწილიანი ასოა და მათი წერის მეტი სიმნელეც ამით არის გამოწვეული. მაგრამ განსხვავება არსებობს მათ შორისაც: ლ-ს წერა უფრო ძნელია, ვიდრე ლ-სი, ტ უფრო ინელი ჩანს, ვიდრე ლ, ჯ და ც, ხოლო ჭ ყველა ასოზე უფრო ძნელია.

ასეთია ქართულ ასოებს შორის განსხვავება წერის სიმნელე-სიადილის მიხედვით.

3. სპეციალური ექსპერიმენტებით დადასტურდა, რომ განსხვავებას იძლევა აგრეთვე სიტყვაში ბგერის შემჩნევა-გამოყოფაც.

ზემოთ ამ საკითხს გაკვირვებით შევხვით, ახლა საჭიროა უფრო დაწვრილებით განვიხილოთ იგი.

ა) ცხრილიდან ჩანს, რომ 33 ქართული სამეტყველო ბგერიდან ყველა ხუთივე ხმოვანს ბოლო ადგილები უჭირავს. მაშასადამე, გამოდის, რომ სმოვნების შემჩნევა სიტყვაში უფრო ძნელია, ვიდრე რომელიმე თანხმოვნისა (გამონაკლისია მხოლოდ ჰ თანხმოვანი).

ბ) რაც შეეხება თანხმოვნებს, მათი შემჩნევალობის მეტ-ნაკლებობა შემდეგ სურათს იძლევა:

27 თანხმოვნიდან პირველი 13 ადგილი უჭირავს ბგერებს, როგორცაა: რ, ზ, ხ, ლ, ს, თ, შ, ჭ, ჯ, ძ, ჩ, წ, ც, ხოლო სხვა დანარჩენებს შემდეგი 14 ადგილი. მაგრამ თუ თვითონ ბგერებსაც დაეკვირდებით, უთუოდ ერთგვარ კანონზომიერებას დაედასტურებთ: სულ პირველ ადგილებზე მოდის და ამის გამო უფრო ადვილად შეიმჩნევა მხოლოდ ისეთი თანხმოვნები, რომელთა განგრძობილად წარმოთქმა შეიძლება; ესენია: რ, ზ, ხ, ლ, ს, თ და შ: ამათ ზოსდევს: ჭ, ჯ, ძ, ჩ, წ და ც თანხმოვნები, რომლებიც თუმცა განგრძობილად ვერ წარმოთქმის, მაგრამ შედარებით მომდევნოებთან მეტი ძალისხმევით ანუ ინტენსივობით არტიკულირდება; მაგალითად: ჰ ან ჯ-ს წარმოთქმა უფრო მეტი ინტენსივობის არტიკულაციის განცდას იძლევა, ვიდრე წარმოთქმა, ვთქვათ, ნ, ტ, ქ, თ, ფ თანხმოვნებისა.

ამგვარად, შემჩნევალობის მხრივაც გარკვეული კანონზომიერება ჩანს. ხმოვნები ჩამორჩება თანხმოვნებს და თავის მხრივ ამ თანხმოვნებს შორისაც განსხვავებაა. სიტყვის არტიკულაციაში უფრო ადვილად შეიმჩნევიან განგრძობილად წარმოთქმადი თანხმოვნები, შედარებით უფრო ნაკლებად ისეთები, რომელთა არტიკულაცია მხოლოდ ინტენსიურია, და მათზე უფრო ნაკლებად ისინი, რომლებსაც ეს ნიშანიც აკლიათ.

ზემოთ ჩვენ ვუჩვენეთ ამ განსხვავების მიზეზი და აქ მას ალარ შევებებით.

გ) ხმოვანთა შესახებ უნდა შევნიშნოთ შემდეგი.

ხმოვნის ნაკლები შემჩნევალობა ფაქტია, მაგრამ ეს არ ნიშნავს იმას, რომ ყოველთვის და ყველა პირობაში თანხმოვანი ჩეტად შეიმჩნევა. სპეციალურმა ცდებმა გვიჩვენა, რომ აქ მნიშვნელობა აქვს ორ ფაქტორს — ადგილმდებარეობასა და კონტექსტს: 1. როცა ხმოვანი ბგერა სიტყვის თავშია (თავკიდურია) და არა შიგნით ან ბოლოში, მაშინ თანხმოვნის მსგავსად ისიც ადვილად შეიმჩნევა; 2. ასევე ადვილი შესამჩნევია მაშინაც, როცა იგი სხვა ხმოვანთა შორის მოდის და არა თანხმოვნებს შორის, და აგრეთვე მაშინაც, როცა იგი დახურულ მარცვალშია, რომელიც შერწყმის სიძნელეს არ ქმნის.

ასეთია მთავარი განსხვავებები, რომლებსაც ასო-ბგერები მოსმენისა და წერა-კითხვის პროცესში ავლენენ. რა თქმა უნდა, ასოთა თანამიმდევრობა, რომელიც საანბანო წიგნში უნდა დაეცვათ, ამ განსხვავებათა მიხედვით უნდა დადგინდეს. კითხვა ისმის: როგორაა ეს შესაძლებელი?

ეს ადვილად მოხერხდებოდა, რომ წერას ცალკე ვასწავლიდეთ და კითხვას ცალკე (როგორც ეს ძველად იყო) და თანაც ბგერების შემჩნევაც განსხვავებას არ იძლეოდეს. ასეთ ვითარებაში კითხვის სწავლებისათვის ავიღებდით ასო-ბგერების თანამიმდევრობას მათი სიხშირის მიხედვით, ხოლო წერის სწავლებისათვის — მათი გრაფიკული სიძნელის მიხედვით. მაგრამ წერა-კითხვა ერთდროულად ისწავლება და ამასთანავე ბგერების მეტ-ნაკლები შემჩნევალობაც უეჭველი ფაქტია, რომლის უყურადღებოდ დატოვე-

ბა პედაგოგიურად სწორი არ იქნებოდა. მაშასადამე, ასო-ბგერათა თანამიმდევრობის დადგენისას მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული სამივე მხარე.

მაგრამ სიძნელეც და ნაკლის აუცილებლობაც სწორედ აქ ჩნდება. საკმე ისაა, რომ, როგორც ცხრილიდან ჩანს, ვერ გამოვჩახავთ ვერც ერთ ისეთ ასო-ბგერას. რომელიც ერთსა და იმავე დროს ხშირიც იყოს, ადვილად საწერიც და ადვილად შესამჩნევიც; მაგალითად, ზ, ხ ბგერები სიხშირის მხრივ საგრძობლად იშვიათია, წერის მხრივ — ადვილი, ხოლო შემჩნევადობის მხრივ თითქმის ყველაზე ადვილი; ან კიდევ: ო, ე ხმოვნებს სიხშირითაც და წერის სიადვილითაც წინა ადგილები უჭირავთ, მაგრამ შემჩნევადობით — უკანასკნელი. ერთი სიტყვით, ერთი და იმავე ასოს რომ სამივე განსხვავების მხრივ ერთნაირი რანგი ჰქონდეს, — ასეთი შემთხვევა არ დასტურდება; ეს რანგები მეტ-ნაკლებად ურთიერთს სცილდებიან.

სიძნელე, რომელიც აღწერილი ვითარებით იქმნება, შეიძლება წარმოვიდგინოთ შემდეგ კონკრეტულ მაგალითებზე.

1. ცხრილიდან ჩანს, რომ შ ბგერა ადვილად შეიმჩნევა სიტყვაში: მას რიგით მე-9 ადგილი უჭირავს. ისმის კითხვა: იქნება თუ არა მიზანშეწონილი, რომ ეს ადგილი მას საანბანო წიგნშიც შერჩეს და შ ასო-ბგერა ბავშვებს მე-9 გაკვეთილზე გავაცნოთ? რა თქმა უნდა, არ იქნება მიზანშეწონილი, რადგანაც შ-ს სხვა ისეთი ნიშნებიც ახასიათებს, რომლებიც მას უკან ხეეს ამ ადგილიდან: ჯერ ერთი, იგი იშვიათად სახმარი ბგერაა (უკანასკნელი ადგილი უჭირავს) და მისი ადრე (მე-9 გაკვეთილზე) მიწოდება საკმარისი რაოდენობის საკითხავ სიტყვებსა და ფრაზებს ვერ მოგვცემს; და მეორეც: იგი წერის მხრივაც საგრძობლად ძნელი ასოა (24-ე ადგილზეა) და მისი ადრინად მიწოდება, როცა ბავშვს ადვილი ასოების წერაც კი უჭირს, პედაგოგიურად გამართლებული ვერ იქნებოდა. რა ადგილი უნდა მიეკუთვნოს შ ასო-ბგერას? რომ დარჩეს იგი სულ უკანასკნელ ასოდ, არც ეს ვარგა, რადგანაც იგი ადვილად შესამჩნევი ბგერაა და, როგორც ასეთი, ძალიან შეელის ბავშვს სიტყვის ანალიზსა და ცალკე ბგერების გამოყოფაში. გამოდის, რომ შ ასო-ბგერის ადგილმდებარეობის გასარკვევად მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული ყველა ასო და მისმა ამ მხრივ სხვა ასოებთან შედარებამ უნდა გვიჩვენოს, თუ რომელ მათგანს უნდა მიეცეს უპირატესობა და ამის მიხედვით გადაწყდეს შ ასო-ბგერის ადგილმდებარეობის საკითხიც (დაწვრილებით ქვემოთ).

2. ასო-ბგერის ადგილმდებარეობის საკითხი სხვა პრინციპითაც წყდება. ასე მაგალითად: თანახმად ჩვენი შედეგებისა, ი, ა და ხ ასო-ბგერათა გაცნობის შემდეგ ბავშვს ეძლევა თ ასო-ბგერა. თ-ს სიხშირით მე-14 ადგილი უჭირავს, წერის სიძნელე-სიადვილით — მე-18 და შემჩნევადობით — 26-ე ადგილი. არის ბევრი ბგერა, რომელთაც მასთან შედარებით უპირატესობა აქვთ სიხშირითაც, წერითაც და შემჩნევადობითაც, მაგრამ მიუხედავად ამისა ი, ა, ხ ბგერების შემდეგ თ-ს ვაცნობთ.

ეს აიხსნება იმით, რომ ი, ა, ხ ასო-ბგერების დაუფლების შემდეგ, გარდა თ ასო-ბგერისა, არ გამოინახება არც ერთი ისეთი ბგერა, რომელიც ბავშვისათვის ამ უკვე ცნობილ ბგერებთან კომბინაციაში საკმაო რაოდენობის საკითხავ სიტყვებსა და სათანადო ფრაზებს მოგვცემდა.

თ ბგერით კი ეს ხერხდება და ამიტომაც იგი წინ წამოწეული ი, ა, ხ ბგერების მომდევნოდ.

ამგვარად ვიღებთ ასო-ბგერათა ადგილმდებარეობის დადგენის ახალ

პრინციპა: შეიძლება რომელიმე ასო ნაკლებ ხშირი იყოს და წერისა და შემჩნევის მხრივაც ძნელი, მაგრამ თუ იგი უკვე ცნობილ ასოებთან კომბინაციაში სათანადო საკითხავი მასალის შედგენის საშუალებას იძლევა (თანაც უფრო კარგისა, ვიდრე მასზე ადვილი ასო-ბგერა), მაშინ წინა ადგილიც მას უნდა დაეთმოს.

ასეთია ასოთა თანამიმდევრობის დადგენის პრინციპები. როგორც ვხედავთ, სრულყოფილი თანამიმდევრობის დადგენა შეუძლებელია; ლაპარაკი შეიძლება მხოლოდ რეალურად მოსახერხებელ, ოპტიმალურად ვარგის თანამიმდევრობაზე. ვცადოთ ახლა ამ თანამიმდევრობის დადგენაც.

ბ. ასოთა თანამიმდევრობა ჩვენს წიგნში და „ღმდა მის“ მოძველ კვლამცინაში

რომელი ასოების გაცნობით უნდა დავიწყოთ წერა-კითხვის სწავლება? თუ მხედველობაში მივიღებთ მხოლოდ სინწირეს და წერის მეტ-ნაკლებ სიადვილეს, მაშინ სწავლება უნდა დაიწყოს ა, ი, ე ხმოვნების გაცნობით (იხ. ცხრილი 1), მაგრამ შემჩნევადობის სიადვილე თანხმოვან ბგერათა (მაგ., რ, ზ, ხ) გაცნობას გვიკარნახებს. რომელს უნდა დავუჯეროთ?

უდავოა, რომ მარტო თანხმოვნებს ვერ ავიღებთ, რადგანაც უხმოვნოდ საანალიზო და საკითხავი სიტყვა ვერ მოინახება. მაშასადამე, გვრჩება შესაძლებლობა პირველ გასაცნობ ასოებად ავიღოთ თითო ისეთი ხმოვანი და თანხმოვანი, რომლებიც ბავშვისათვის ცნობილ სიტყვაში შედის. ასეთია ხ, ე სიტყვაში ხე.

ეს გზა ნაცადია, მაგრამ, როგორც ვიცით, იგი არ გამოდგა. არ გამოდგა, იმიტომ რომ ხე სიტყვაში შემავალი ასო-ბგერები, მართალია, ცალ-ცალკე აკმაყოფილებენ სწავლე მოთხოვნას, მაგრამ მათი კომბინაცია საკითხავად მხოლოდ ერთ აზრიან სიტყვას იძლევა. გარდა ამისა, სწავლების მომდევნო გაკვეთილზე შეუძლებელი ხდება ბავშვს გავაცნოთ რომელიმე ისეთი ახალი ასო, რომელიც ცნობილ ხ და ე ასოებთან კომბინაციაში საკმარისი რაოდენობის საკითხავ სიტყვებს იძლეოდეს. ჩანს, წერა-კითხვის სწავლების დაწყება დასახელებული ააოებით არ შეიძლება.

პრაქტიკან გვიჩვენა, რომ ყველაზე უფრო კარგი ხერხი ისევე ი. გოგებაშვილის ხერხია; ესაა: ა, ი ბგერების გაცნობა ია სიტყვაში.

ქვემოთ დაწერილებით შევხებით ამ ხერხის კარგსა და ცუდ მხარეებს, აქ აღვნიშნავთ მხოლოდ შემდეგს: სწავლების დაწყება ი და ა ხმოვნებით აკმაყოფილებს ყველა მისდამი წაყენებულ მოთხოვნას. 1. მართალია, თანხმოვნები უფრო ადვილად შეიმჩნევიან სიტყვაში, ვიდრე ხმოვნები, მაგრამ, როგორც ზემოთ ვთქვით, როცა რომელიმე ხმოვანი სიტყვის თავკიდური ბგერაა, სხვა ხმოვნებს შორის მოდის ან დახუთულ მარცვალშია, მაშინ მისი შემჩნევა ადვილია. ია სიტყვა მხოლოდ ხმოვნებისგან შედგება და ეს მაქსიმალურად ხელსაყრელი პირობაა მათი ადვილად შემჩნევისათვის; 2. აღნიშნულ ხმოვანთ პირველი ადგილები უკირავთ სინწირითაც და წერის სიადვილითაც (იხ. ცხრილი 1) და ეს გარემოებაც, ცხადია, მათ სასარგებლოდ ლაპარაკობს; 3. ამ ბგერათა კომბინაცია საშუალებას იძლევა საკითხავ მასალად რამდენიმე სიტყვა და ფრაზა შევადგინოთ და ამავე დროს მოძვენო გაკვეთილისათვის გამოვინახოთ ისეთი ასო-ბგერა, რომელიც მათთან

კომბინაციაში ახალ საკითხავ მასალას მოგვეცემს. ერთი სიტყვით, ასოთა თანამიმდევრობისა და, მაშასადამე, წერა-კითხვის სწავლების დაწყება ია სიტყვის ხმოვანთა გაცნობით ერთადერთი შესაძლებელი ხერხია და, იმავე დროს მიზანშეწონილიც.

მაგრამ **ბ** და **ჰ** ხმოვნები მხოლოდ დასაწყისია ასოთა თანამიმდევრობისა. მაშასადამე, ახლა საკითხი იმას ეხება, თუ როგორი უნდა იყოს მთლიანად ეს თანამიმდევრობა.

მე-2 ცხრილში მოცემულია ასოთა თანამიმდევრობა ჩვენი პრინციპების მიხედვით და აქვე შესადარებლად მოყვანილია **ი. გოგებაშვილის** „ღედა ენის“ გამოცემებში და სხვა ავტორთა წიგნებში მიღებული თანამიმდევრობაც.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, **ი. გოგებაშვილის** საანბანო წიგნებში ასობგერათა თანამიმდევრობას საგრძნობი ცვლილება განუცდია, დაწყებული 1872 წლიდან 1886 წლის გამოცემამდე, რომელშიც იგი საბოლოოდ დადგინებულა.

ცხრილი გვითვალისწინებს აგრეთვე **ე. ძიძიგურისა** და **ა. გვახარისა** საანბანო წიგნის ევოლუციასაც, საიდანაც ნათელი ხდება, რომ ასობგერათა მიწოდების თანამიმდევრობას მათ გამოცემებშიც საგრძნობი ცვლილება განუცდია. მაგრამ, სამწუხაროდ, საბუთი არა ჩანს, თუ რატომ არ მიიღეს ამ ავტორებმა მხედველობაში **ი. გოგებაშვილის** მდიდარი გამოცდილება, და არც ის ჩანს, თუ რა თვალსაზრისს ემყარება ასობგერათა მიწოდების ეს თანამიმდევრობა.

რაც შეეხება „ღედა-ენის“ 1920 წლის რედაქციას (კომისიის რედაქცია), აქ გაუგებარია, თუ რატომ შეცვალა კომისიამ **ღ ღ ღ რიგი ღ ღ ღ რიგით**.

ი. გოგებაშვილის საანბანო წიგნებში აშკარად ჩანს თვალსაზრისები, რომელთა შესაბამისად ავტორი ასობგერათა თანამიმდევრობას ცვლიდა. ეს არის უმთავრესად ყოველ ახალ ბგერაზე საკმაო რაოდენობის საკითხავი მასალის შექმნის პრინციპი და **ე. წ. გენეტური პრინციპი** ანუ ანგარიშის გაწევა ასოს წერის სიძნელისათვის. რაც შეეხება ასოთა მეტ-ნაკლებ შემჩნევალობას, ამ პრინციპის გამოყენების ცდა აქ არა ჩანს.

ცხრილი გვიჩვენებს, რომ თანამიმდევრობა, რომელიც „ღედა ენის“ ჩვენს რედაქციაშია მოცემული, საგრძნობლად განსხვავდება იმ თანამიმდევრობისაგან, რომელიც **ი. გოგებაშვილის** „ღედა ენის“ 1886 წლის გამოცემაში საბოლოოდ ჩამოყალიბდა; ასევე განსხვავდება იგი „ღედა ენის“ **ნ. ბოცვაძისა** და **კ. ბურჯანაძის** ამჟამად მოქმედი რედაქციისაგანაც.

რა მოსაზრებები ასაბუთებს ჩვენს რედაქციაში წარმოდგენილ თანამიმდევრობას?

1. **ი. გოგებაშვილის** „ღედა ენისა“ და მისი დღევანდელი რედაქციის მიხედვით (**ნ. ბოცვაძე** და **კ. ბურჯანაძე**) მეორე გაკვეთილზე ბავშვს ეძლევა **თ. ი. გოგებაშვილის** საბუთები: **თ ბგერის წარმოქმის** სიადვილე, **თ** ასოს გამოყვანის სიადვილე და **თ-ზე ბგერის** საკითხავი მასალის შედგენის შესაძლებლობა. მაგრამ ამ საბუთებიდან მხოლოდ უკანასკნელი შეიძლება მიღებულ იქნეს მხედველობაში; რაც შეეხება პირველ ორს, იგი არ მართლდება.

ზემოთ ითქვა, რომ 7 წლის ასაკის ბავშვისათვის ბგერათა წარმოქმის სიძნელე აღარ არსებობს, მაგრამ უთუოდ არსებობს ბგერათა შემჩნევის ნეტ-ნაკლები სიძნელე. ისინი საკითხი: რას წარმოადგენს ამ თვალსაზრისით **თ ბგერა**?

თ ყრუ ფეზინეფერია და მისი განგრობილად წარმოთქმა შეუძლებელია. ამიტომ იგი სიტყვიდან ძნელი გამოსანაწევრებელია და ხმოვანთანაც ძნელად შესარწყმელი; თ ასო საწერადაც ძნელია. ამიტომ გასაგებია, რომ I კლასის მრავალი მასწავლებელი უჩივის ამ ასო-ბგერის სიძნელეს.

როგორც ვიცი, თ-ს წერის სიადვილის დასაბუთებაში ი. გოგებაშვილი ამოდიოდა თ ასოსა და ორი ერთმანეთზე გადაბმული ი-ს გარეგანი მსგავსებიდან. მაგრამ აქ საქმე ეხება არა კითხვას. არამედ წერას. ორი ასოს გარეგანი ოპტიკური მსგავსება სრულებით არ ნიშნავს იმას, რომ მათ დასაწერადაც მსგავსი მოძრაობებია საჭირო: ზგ., ზ და ჰ ასოები ოპტიკურად ჰგავს ერთმანეთს, მაგრამ წერის თვალსაზრისით ისინი სრული ანტიპოდებია. ასევე: ორი ი-ს გადაბნით დასაწერად სხვა მოძრაობებია საჭირო და თ ასოს გამოსაყვანად სრულებით სხვა, რადგანაც აქ ი იწერება მარცხნიდან მარჯვნივ, ხოლო თ ორი საწინააღმდეგო მიმართულებით: ჯერ მარჯვნიდან მარცხნივ, ხოლო შენდევ მარცხნიდან მარჯვნივ. წერის სიძნელის მხრივ თ ასო თამამად დადგებოდა ისეთი რთული ასოების გვერდით, როგორც არის ფ და ბ. ერთი სიტყვი, თ ასო-ბგერა არ არის საწერად და შესამჩნევად ევოდენ ადვილი, რომ იგი ანბანში მეორე ადგილზე იყოს.

თ ასოს საწინააღმდეგოდ ისიც ლაპარაკობს, რომ იგი შუა ხაზის ასოა. ეს იმას იწვევს, რომ ბავშვებს მეორე გაკვეთილზედვე წასაკითხავად ეძლევა ისეთი ამორფული კონტურის მქონე სიტყვები, როგორცაა: ათი თთთ და სხვ. ამას ზოგი ქართველი მეთოდისტი დადებით მოვლენად თვლის, მაგრამ ამჟამად ფსიქოლოგიაში დამტკიცებულია, რომ კითხვის გადადილებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს სიტყვის გრაფიკული სურათის დიფერენცირებულობას. თ-ს მხოლოდ ერთი უპირატესობა რჩება: ი და ა-სთან კომბინაციაში იგი საკმაო რაოდენობის საკითხავ სიტყვას იძლევა. მაგრამ საკითხავი სიტყვების სიმრავლე არ კმარა, თუ ეს სიტყვები თავიანთი კონტურის ამორფულობის გამო კითხვის პროცესს აძნელებენ. ამიტომ თ-ს გადაწევა ბოლოსაკენ მიზანშეწონილია და, თუ ეს ვერ მოხერხდება, მისი თუნდაც მესამე ადგილზე გადატანაც კი მიღწევად უნდა ჩაითვალოს. მოყვანილ მოსაზრებათა გამო ჩვენ მიზანშეწონილად მიგვაჩნია მეორე გაკვეთილზე თ-ს ნაცვლად ბავშვს მიეცეთ ხ ასო-ბგერა ნორმალური სიტყვიტ სია. მართალია, ხია სიტყვის დასურათება ძნელია, მაგრამ, როგორც ქვემოთ დაეინახავთ, ეს სიძნელე შეიძლება შევანელოთ; თვითონ ხია კი ბავშვებისათვის კარგად ცნობილი სიტყვაა და ია-ს შემდეგ ფონეტიკური სტრუქტურის მხრივაც საესებით უნაკლოა.

ა) ხ ბგერა წარმოთქმისას განგრობობის საშუალებას იძლევა, რაც აადვილებს არა მარტო მის გამოწვევას სიტყვიდან, არამედ მის შერწყმასაც ხმოვანთან;

ბ) ხ ასო ხაზს ზევით იწერება, შეიცავს ნაცნობ ა-ასოს და ამდენად საწერადაც მარტივია;

გ) ხ ასოს ხაზზევითობა საშუალებას იძლევა შევქმნათ კონტურიტ დიფერენცირებული საკითხავი მასალა, და,

დ) ბოლოს, ხერხდება საკმაო საკითხავი მასალის შედგენაც.

2. როცა შეეხება საკუთრივ თ-ს ადგილმდებარეობას, არც სიხშირის, არც წერისა და არც შემჩნევადობის მიხედვით მას შეესაბამე ადვილი (ხ ასოს შემდეგ) არ ეუთვნის, მაგრამ წინა ასოებთან (ა, ი, ხ) კომბინაციაში იგი

კარგ საკითხზე მასალას ქმნის და ამის გამო უპირატესობა ენიჭება სხვა ასო-ებთან შედარებით. გარდა ამისა, მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული შემდეგი გარემოებაც: ჩვენს საანბანო წიგნში **თ** შემოდის ნორმალური სიტყვით **თახი** და, რადგანაც ეს სიტყვა კონტურის მხრივ ამორტული არ არის, ამიტომ მისი კითხვაც უფრო ადვილი ხდება, ვიდრე კითხვა **თითი-სა**.

3. ნ. ბოცვაძისა და კ. ბურჯანაძის რედაქციაში ძირითადად დაცულია ასო-ბგერათა ის თანამიმდევრობა, რომელიც დადგინდა ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ მეხუთე გამოცემაში. მცირე განსხვავება შემდეგში მდგომარეობს: **გ** ასო-ბგერა გადმოწეულია წინ და მოქცეულია **ვ-სა** და **ფ-ს** შორის, ხოლო **ბ** და **პ-ს** შეცვლილი აქვს ადგილი: ი. გოგებაშვილის „დედა ენაში“ **ჯერ ბ** არის მოცემული და შემდეგ **პ, ნ. ბოცვაძისა და კ. ბურჯანაძის რედაქციის** ანბანში კი პირიქით: **ჯერ პ** არის და შემდეგ **ბ** (იხ. ცხრილი 2).

ჩვენს რედაქციაში **პ** დატოვებულია თითქმის თავის ადგილას (26-ე ადგილზე, ი. გოგებაშვილთან კი 25-ზე, ხოლო **ბ** ატანილია ზეით (მე-17 ადგილზე (იხ. ცხრილი 2)). რა გამართლება აქვს ამ ცვლილებას?

პ არის ერთ-ერთი უიშვიათესი ბგერა მთელ ანბანში (სიხშირე = 0,5%) **ბ** კი საკმაოდ სშორია (= 3,5%) და შესამჩნევადაც უფრო ადვილი, ვიდრე **პ**; მაგრამ სამაგიეროდ წერის მხრივ **ბ** გაცილებით ძნელია **პ-ზე**. ასეთი კონიუნქტურის გამო მათი დაცილება საჭიროა. **ბ**, როგორც უფრო ხშირი და ადვილად შესამჩნევე ბგერა, უნდა გადაიწიოს ანბანის თავისაკენ, ხოლო **პ**, რომელიც საწერად თუმცა ადვილი ჩანს, მაგრამ ძალზე იშვიათია და შესამჩნევადაც უფრო ძნელი, უნდა გადატანილ იქნეს ბოლოსაკენ. სწორედ ასეა ისინი განლაგებული ჩვენს ანბანშიც: **პ-ს** მიჩნეული აქვს 26-ე ადგილი, რომელიც მას თავის იშვიათობის გამო ეკუთვნის, ხოლო **ბ** გადატანილია მე-17 ადგილზე **მ შ** ასო-ბგერების მომდევნოდ, რომლებიც მასზე ხშირიც არიან და წერის მხრივაც მის დაუფლებას აადვილებენ (ამჟამად). ვფიქრობთ, აღნიშნული ასო-ბგერების ყოველი სხვანაირი განლაგება მიზანშეწონილი ვერ იქნება.

4. ი. გოგებაშვილის ანბანში და მოქმედ რედაქციაში **ჰ** და **ფ** ასო-ბგერებს უკანასკნელი ადგილები (33, 32) უჭირავთ, ჩვენს რედაქციაში კი **ფ** ატანილია რამდენიმე საფეხურით ზემოთ (27), ხოლო **ჰ** აქაც ბოლოშია მოქცეული.

როგორც ირკვევა, ი. გოგებაშვილს მხედველობაში ჰქონდა ამ ასო-ბგერათა იშვიათი ხმარება და ამიტომ ისინი ანბანის ბოლოს მოათავსა. რა თქმა უნდა, ეს ერთგვარი გამართლებაა, მაგრამ აქ მარტო იშვიათობის პრინციპი არ კმარა.

შემჩნევადობის თვალსაზრისით **ფ-ს** მე-17 ადგილი უკავია, **პ-ს** კი უკანასკნელი. **ფ** ადვილად შეიმჩნევა სიტყვის გაანალიზებისას, იმიტომ რომ იგი დაბრკოლების ვადალახვით არტიკულირდება, გაგრძელებით წარმოითქმის და, როგორც ასეთი, ნათელ არტიკულაციურ-კინესთეტიკურ შეგრძნებებს იძლევა, **ჰ** კი მოკლებულია ამ ნიშან-თვისებებს და მისი შემჩნევის სიმძლევეც აქედან წარმოდგება.

წერა-კითხვის ანალიზურ-სინთეზური მეთოდით სწავლებამ, რომელიც სიტყვის ბგერითი ანალიზით იწყება, არ შეიძლება ამ ფაქტს ანგარიში არ გაუწიოს. გამოდის, რომ, რაკი **ფ** ადვილად შეიმჩნევა სიტყვაში და, მაშასადამე, ფრიალ ხელსაყრელია სიტყვის ბგერითი ანალიზისათვის, ბავშვსაც **ფ-ს**

შენცველი სიტყვები უფრო ადრე უნდა მიეცეს, ვიდრე ჰ-ს შემცველნი და დრ-ის შუალედიც მეთი უნდა იყოს, ვიდრე ეს მოქმედ „ღედა ენაშია“ წარმოდგენილი.

მაგრამ რა სიდიდის უნდა იყოს ეს „შუალედი“? ხომ არ იქნებოდა მიზანშეწონილი. რომ გასაცნობ ასოთა თანამიმდევრობაში უ ასო-ბგერისათვის იგივე ადგილი მიგვეჩინა, რა ადგილიც მას შემჩნევე ადობის მიხედვით უჭირავს (ე. ი. მე-ნ ადგილი)? ამ კითხვას უარყოფითად უნდა ვუპასუხოთ.

საქმე ისაა, რომ უ ასო-ბგერა თუმცა შესამჩნევად ადვილია, მაგრამ სამაგიეროდ იშვიათია და გრაფიკულადაც საგრძნობლად ძნელი. თუ მას ამ ნიშნებისათვის ანგარიშგაუწველად მე-ნ ადგილს მივუჩენდით, მაშინ ისე გამოვიდოდა. რომ მასზე უფრო ხშირსა და ადვილად საწერ ასო-ბგერებს ბავნი უფრო გვიან ისწავლიდა; ეს კი დაარღვევდა საყოველთაოდ აღიარებულ პედაგოგიურ პრინციპს „მარტივიდან რთულზე“ გადასვლისას; და ესეც რომ არ ყოფილიყო, შეუძლებელი იქნებოდა საკმარისი საკითხავი მასალის შედგენაც. მაშასადამე, უ ასო-ბგერა ადვილი შემჩნევადობის გამო არ შეიძლება ანბანის ბოლოში იქნეს მოქცეული, მაგრამ ნაკლები სიხშირისა და წერის სიძნელის გაძო მისი წინ წამოწვევაც გაუმართლებელია. ენახოთ ახლა. თუ როგორ ისაზღვრება ასეთ პირობებში უ-ს ადგილმდებარეობა.

ი. გოვებაშვილის წიგნში (და მოქმედ „ღედა ენაშიც“) უ-ს წინ უსწრებს ც-ტ-წ-ჭ. ეს ასოები საწერად უძნელესი ასოებია, უ კი მათთან შედარებით საწერადაც ადვილია და შემჩნევადობითაც. მაშასადამე, იგი უნდა დასცილდეს მათ და ატანილ იქნეს ზემოთ. მაგრამ სად უნდა მივიჩინოთ მას აქ ადგილი? უ-ს შედარება ც-ს ზემოთ ადებარე ასოებთან გვიჩვენებს, რომ ბევრთან შედარებით უ ბგერა ადვილი შესამჩნევია, მაგრამ საწერად ძნელია და სისშირითაც იშვიათი. ამიტომ ყველაზე უფრო შესატყვის ადვილად მისთვის ისევე ც, ტ, წ, ჭ, ჯგუფის წინა ადგილი უნდა მივიჩნიოთ. ამ ადგილზე იგი მოცემული ჩვენს რედაქციაშიც (იხ. ცხრილი 2).

ამგვარად, სამივე პრინციპის (შემჩნევადობის, იშვიათობა-სიხშირისა და წერის სიძნელის) კომბინაცია კარგად საზღვრავს უ ბგერის ადგილს: იგი არც ხშირ ასო-ბგერებთანაა და არც ძნელად საწერ ასოებს მოსდევს.

არაფერს ვამბობთ ჰ ბგერაზე. მისი ანბანის ბოლოს მოქცევა ექვს არ იწვევს და შემთხვევითი არაა ის გარემოება, რომ არც ერთ დღემდე გამოცემულ საანბანო წიგნში სხვა ადგილი მას არ ჰქონია.

5. ჩვენს რედაქციას გარკვეული ცვლილება შეაქვს აგრეთვე საწერად უძნელეს ც ტ წ ჭ ჯ ასო-ბგერათა თანამიმდევრობაშიც. არაფრით არაა გამართლებული ჰ-ს შემდეგ ჯ-ს მიცემა, რადგანაც უკანასკნელის წერა (ხელნაწერია სახით) გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე ჰ ასოსი. ასევე არც წ-ს მიცემა გამართლებულიც და ტ-ს შემდეგ. რაციონალურად უნდა ჩაითვალოს შემდეგი თანამიმდევრობა: წ, ჯ, ც, ტ, ჰ.

ჩვენი ცდებით დადასტურდა, რომ ჰ, ჯ, წ, ც ასო-ბგერები, რომლებიც იშვიათიც არიან და საწერადაც ძალზე ძნელი, საკმაოდ მაღალი შემჩნევადობით ხასიათდებიან. თუ ანგარიშს მხოლოდ შემჩნევადობის ნიშანს გავუწვედით. მაშინ ჰ და ჯ-ს უნდა დაეჭირათ მე-8—9 ადგილი, ხოლო წ და ც-ს

მე-12—13. მაგრამ მხოლოდ შემჩნევადობის პრინციპით ხელმძღვანელობა არც აქ შეიძლება.

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, როცა საკითხი თანხმობანთა თანამიმდევრობის დადგენას ეხება, საჭიროა პირველ რიგში შერჩეულ იქნეს სწორედ ისეთი თანხმობენები, რომლებიც, გარდა მაღალი შემჩნევადობისა, საკმაოდ ხშირი და ადვილი საწერიც იქნება და რომლებიც ხმოვნებთან ერთად სათანადო საწერი და საკითხაუი მასალის შედგენის შესაძლებლობას იძლევა.

ჩვენს რედაქციაში მოცემული თანამიმდევრობა, შესაძლებლობის ფარგლებში, აკმაყოფილებს ყველა ამ მოთხოვნას: ხმოვნები, რომელთა გარეშე სიტყვა არ იქნება, დატოვებულია ანბანის პირველ ადგილებზე, ხოლო მათ შორის რომ ს, ხ, რ, ზ თანხმობენია, ესენი, წ, ჯ, ც, ტ, ჭ ასო-ბგერებისგან განსხვავებით, განაგრძობთ წარმოითქმიან და, როგორც შემჩნევადობის მხრივ უფრო ადვილი, უადვილებენ ბავშვს სიტყვის ბგერითი ანალიზის დაუფლებას; გარდა ამისა, ისინი უფრო ხშირი და საწერად ადვილი ბგერებია და, როგორც ასეთი, ხმოვნებთან კომბინაციით საკმაო საკითხაუი და საწერი მასალის მოპოვების საშუალებას იძლევიან.

ამგვარად, მოქმედ „დედა ენაში“ რომ ც, ტ, წ, ჭ, ჯ ასო-ბგერები ანბანის ბოლოშია, ეს უნდა დარჩეს, მაგრამ უნდა შეიცვალოს თანამიმდევრობა (წ, ჯ, ც, ტ, ჭ), რადგან წერის სიძნელის მხრივ მათ შორისაც არის განსხვავება.

6. მიუღებლად უნდა ჩაითვალოს ისეთი გარეგნულად მსგავსი ასოების უშუალო თანმიყოლებით მიწოდებაც. როგორცაა: ძ მ შ, კ ვ გ, დ ღ ლ.

ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ 1288 წლის გამოცემაში ეს თანამიმდევრობა დაცულია, მხოლოდ გ შეცვლილია ფ ასოთი (კ ვ ფ). 1920 წლის გამოცემაში (კომისიის მიერ) შეცვლილია დ ღ ლ ასოთა ადგილი და წარმოდგენილია ღ ღ ლ, ხოლო მოქმედ „დედა ენაში“ აღდგენილია ი. გოგებაშვილისეული დ ღ ლ რიგი და ამასთანავე კ ვ ფ რიგის ნაცვლად მიღებულია კ ვ გ.

ი. გოგებაშვილის მოსაზრება ნათელია: ძ-ს შემდეგ ბავშვი უნდა გადაიყვანოს მ-ს წერაზე და არა პირუტყუ, რადგანაც ძ უფრო მარტივია მ-ზე. იგი მისი შემადგენელი ნაწილია და ამიტომ მისი წერის დაუფლება მ-ს წერის შეთვისებასაც აადვილებს; ასევე მ-ს წერის შეთვისება უნდა უსწრებდეს შ-ს დაუფლებას. ეგევე ითქმის კ ვ გ და დ ღ ლ შემთხვევებზე, სადაც ყოველი წინამავალი ასოს წერა მომდევნო ასოს წერას ეხმარება და აადვილებს.

ი. გოგებაშვილის ეს მოსაზრება უდავოდ სწორია და მისაღები, მაგრამ მხოლოდ თანამიმდევრობის, მარტივიდან რთულზე გადასვლის თვალსაზრისით და არა ამ გადასვლის ნაირობის მიხედვით: გადამწყვეტი მნიშვნელობა კი სწორედ ამ „ნაირობას“ აქვს.

საქმე ისაა, რომ მსგავსი ასოები ძ მ შ, კ ვ გ, დ ღ ლ შეიძლება ბავშვს გავაცნოთ უშუალო თანმიყოლებითაც და გათიშულადაც, ე. ი. სხვა არამსგავსი ასოს ჩართვით. ორივე შემთხვევაში გენეტური პრინციპი (მარტივიდან რთულზე გარდასვლა) დაცულია და, მაშასადამე, ძ-ს წერის დაუფლებამ მ-ს წერა მაშინაც უნდა გააადვილოს, როცა ძ-სა და მ-ს შორის სხვა

ასო-ბგერა ისწავლება. იბადება კითხვა: სწავლების რომელი ხერხია უკეთესი — „თანმიყოლებით“ თუ „გათიშულად“?

თანამედროვე ფსიქოლოგიის მონაცემები ე. წ. ასოციაციური, რებრო-დუქციული და რეტროაქტიული შეფერხებების შესახებ გარკვევით მოწმობენ მეორე ხერხის უპირატესობას. მსგავს ასოთა უშუალო თანმიყოლებით სწავლება აადვილებს მათ წერას, მაგრამ სიტყვებში მათი კითხვისას კარგა ხანს აქვს ადგილი „მსგავს გამლიზიანებელთა შეფერხების“ ყველა შემთხვევას; ბავშვს ძ ერევა მ-ში, კ-გ-ში, ლ-ლ-ში და სხვ.; გათიშულად სწავლება კი ამ შეფერხებას სპობს და ეს არის სწორედ მისი უპირატესობა. ერთი სიტყვით, ობტიკურად მსგავს ასოთა უშუალო თანამიმდევრობით მიწოდება, როგორც ამას მოქმედ „დედა ენაში“ აქვს ადგილი, ფსიქოლოგიურად გაუმართლებელია. იგი მეორე ხერხით უნდა შეიცვალოს.

არსებული თანამიმდევრობა ჩვენს ანბანში შეცვლილია: ორ მსგავს ასოს შორის შესამე არამსგავსი ასოა ჩართული; სახელდობრ გვაქვს: კ ძ ვ მ გ უ და ღ ქ ღ ჩ ლ. ასეთი განაწილება გულისხმობს, რომ როცა ბავშვი გავარჯიშდება კ-სა და კ-ს შემცველ სიტყვათა წერა-კითხვაში, იგი გადადის ძ-ს წერაზე, მაგრამ იქვე, ცხადია, კ-ს შემცველი სიტყვების წერა-კითხვაშიც გავარჯიშობს (ახალი საწერი მასალა უნდა იმეორებდეს წინამძველ ასოებს). მაშასადამე, ვიდრე ბავშვი ვ ასოზე გადავიდოდეს, კ-ს წერა-კითხვა უკვე იმდენად ფიქსირებულია, რომ ვ-ში მისი აღრევა ვეღარ მოხდება. იგივე ითქმის დანარჩენი მსგავსი ასოების შესახებაც. ერთი სიტყვით, ჩვენს საანბანო წიგნში „მსგავსთა შეფერხების“ ბელშემწყობი პირობები აღკვეთილია.

რაც შეეხება აღნიშნულ ასოთა ადგილმდებარეობას, ამის შესახებ უნდა ითქვას შემდეგი.

მათ შორის საწერად მარტივი ასოებია ძ, მ, უ და კ, ვ, გ. ამ სიმარტივის გამო ისინი ხმოვნების (უ ასო-ბგერის გამოკლებით) მომდევნო ადგილებს იკავებენ და ასეცაა მოცემული ჩვენს საანბანო წიგნში. მართალია, სხვა ნიშნების მიხედვით (სიხშირითა და შემჩნევალობით) ზოგ მათგანს (მაგ. კ ვ გ ასოებს) ეს ადგილები არ ეკუთვნის, მაგრამ მათი ანბანის ქვემო ადგილზე ჩამორტანა მიზანშეწონილი არ იქნებოდა თუნდაც იმიტომ, რომ ისინი ამზადებენ ბავშვს რთული ასოების წერისათვის.

რაც შეეხება დ ლ ლ ასოთა რიგს, აქ მდგომარეობა ასეთია: დ ლ ბგერები საგრძნობლად ხშირი ბგერებია (უპირავთ მე-8—9 ადგილი) და შეჩნევალობითაც ბევრ სხვა ბგერაზე წინ დგანან (უკავიათ მე-14—18 ადგილი), მაგრამ სამაგიეროდ ძალზე ძნელი საწერი არიან: ამ მხრივ ისინი უთანაბრდებიან ჩ, უ, წ ასოებს და ჩამორჩებიან ჯ, ც, ტ, ჰ ასოებს. დ, მართალია, მათსავით საწერად ძნელია, მაგრამ უფრო იშვიათია და მეტად შემჩნევალი.

სად უნდა მოთავსდეს ეს ასო-ბგერები? ვფიქრობთ, აქაც სირთულის ფაქტორს უნდა გაეწიოს ანგარიში.

აღნიშნული ასო-ბგერები იმდენად რთულია გრაფიკულად, რომ მათი ადვილად საწერი ასოებანდე მიწოდება პედაგოგიურად გაუმართლებელი იქნებოდა. ასეთ პირობებში ბავშვი დიდხანს ვერ შეელებდა მათი სწორად წერის დაუფლებას; იმ დროს როცა მარტივი ასოების წინასწარ წერა ამ სინელეს უთუოდ მოხსნიდა. არ არის აუცილებელი გამონაკლისი გაკეთდეს დ ასო-ბგერისათვის თითქოს იმიტომ, რომ იგი ადვილად შეჩნევალია და.

როგორც სიტყვის ბგერითი ანალიზისათვის ხელსაყრელი, გადატანილ იქნეს სწავლების დასაწყის საფეხურზე. საქმე ისაა, რომ არის სხვა ადვილად შემჩნევადი ბგერები, რომლებიც იმავე დროს საწერადაც მარტყია და ხნარებითაც საკმაოდ ხშირი; ასეთია ს, ხ, შ და ჩვენს წიგნშიც სწორედ ეს ბგერებია, რომლებიც ბავშვს წერა-კითხვის დასაწყისში სიტყვის ბგერითი ანალიზის გაადვილების მიზნით ეძლევა. ერთი სიტყვით: ღ ვერ დაშორდება ღ, ლ ასო-ბგერებს და სამივენი, როგორც ერთმანეთთან გრაფიკული სირთულით ახლო მდგომნი, უნდა მოთავსებულ იქნენ იქ, სადაც ბავშვი უფრო მომზადებული იქნება მათ საწერად. ჩვენს საანბანო წიგნში ისინი მოცემულია საწერად უფრო ადვილ ასოებთან შენაცვლებით (ღ, ქ, ღ, ჩ, ლ) და წინ უსწრებენ უძნელეს წ, ჯ, ც, ტ, ჭ ასოებს. ვფიქრობთ, სხვა ადგილზე მათი მოთავსება და ისიც ამეამად არსებული თანამიმდევრობის დარღვევით (მაგალითად: ჯერ ლ და შემდეგ ღ ან ღ) მიზანშეწონილი არ იქნება.

7. ი. გოგებაშვილის წიგნში ე-ს უშუალოდ მოსდევს უ, ჩვენთან კი უ ორი ასოთი დაცილებულია: ე-ს შემდეგაა რ და ზ და შემდეგ მოდის უ (იხ. ცხრილი 2). ეს ცვლილება გამართლებულია იმით, რომ რ და ზ ადვილად შეიმჩნევიან სიტყვაში და აღდენად სიტყვის ბგერით ანალიზსაც აადვილებენ. მაგრამ ამავე მიზანს ენსახურებიან ს, ხ ასო-ბგერებიც, რომლებსაც ბავშვი მათზე უფრო ადრე ეცნობა. და ცოტა ქვემოთ ძ და შ-ც. ერთი სიტყვით, წერა-კითხვის სწავლების დასაწყის საფეხურებზე ასო-ბგერები შერჩეულია როგორც სიხშირისა და წერის სიადვილის მხედვით, ისე, შესაძლებლობის ფარგლებში, ადვილი შემჩნევადობის მიხედვითაც.

8. დასასრულ, რაც შეეხება დანარჩენ ფ, ნ, ყ, ქ, ჩ ასოებს, აქ მდგომარეობა ასეთია:

ა) ამ ასო-ბგერებიდან მხოლოდ ნ ბგერაა, რომელიც ჩვენი მონაცემების თანახმად (იხ. ცხრილი 1) ხშირად იხმარება, დანარჩენები კი იშვიათად. ს ა ხ მ ა რ ი ასო-ბგერებია.

ბ) სიტყვაში შემჩნევადობის თვალსაზრისით საყურადღებოა ჩ ასო-ბგერა (მე-11 ადგილი უკავია), მაშინ როდესაც დანარჩენები და მათ შორის ნ-ც საშუალო ან ნაკლები შემჩნევადობით ხასიათდებიან.

გ) გრაფიკული სირთულის ანუ წერის სიძნელის ხარისხით ეს ასოები ახლო დგანან ერთმანეთთან და ყველა სხვა ასოსთან შედარებით საშუალო ადგილი უჭირავთ საწერად ადვილსა (მაგ. ს, ხ, კ, ძ, ვ, მ, ზ, შ) და ძნელ (ღ, ღ, ლ, წ, ჯ, ც, ტ, ჭ) ასოებს შორის.

ამგვარად, ფ, ნ, ყ, ქ, ჩ ასო-ბგერების ადგილმდებარეობაც ირკვევა. ნაჩვენები დახასიათების თანახმად ისინი უნდა მოთავსდნენ საწერად ადვილსა და ძნელ ასოებს შორის.

ასეთია ჩვენს საანბანო წიგნში ასო-ბგერების თანამიმდევრობა, რომელიც მათი მეტ-ნაკლები სიხშირის, წერის სიძნელისა და შემჩნევადობის მიხედვით არის დადგენილი. მართალია, ყველა ასოს მიმართ სამივე ამ ნიშნის დაცვა ფაქტობრივად შეუძლებელი ხდება, მაგრამ, როგორც ვხედავთ, „მეტ-ნაკლები უპირატესობის“ პრინციპით ხელმძღვანელობა მოსახერხებელია და ჩვენს წიგნშიც იგი საკმაო სისრულითაა განხორციელებული.

როგორც ცნობილია, ი. გოგებაშვილის „დედა ენაში“ (V გამოცემიდან) პირველ ნორმალურ სიტყვად აღებულია ია. ბავშვი აქ ერთდროულად ორ ბგერას ეცნობა, მაგრამ შენდგომ ყოველი ნომდევნო ნორმალური სიტყვა (თითი, საათი, თხა, თოხი და სხვ.) შეიცავს ერთ უცნობსა და უკვე ცნობილ ასო-ბგერებს.

თამაზად შეიძლება ითქვას, რომ ნორმალურ სიტყვათა შერჩევის ამ პრინციპის განხორციელებაში ი. გოგებაშვილს არა ჰყავს წინამორბედი¹: აქ იგი მაქსიმალურად ორიგინალურია. ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ მან ამით მაქსიმალური სისრულე მისცა თვით წერა-კითხვის სწავლების ანალიზურ-სინთეზურ მეთოდს და მის „კითხვა-წერის ხერხსაც“.

ი. გოგებაშვილის ეს პრინციპი შეუცვლელია. ყოველი საანბანო წიგნი, რომელიც კი ჩვენს სინამდვილეში დგება, სხვა მხრივ რაც უნდა მნიშვნელოვან ცვლილებებს შეიცავდეს, არსებითად მაინც ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ რედაქციად უნდა ჩაითვალოს.

ნორმალური სიტყვის ანალიზით ბავშვი ეცნობა გარკვეულ ფონემას, ბგერას. ისმის კითხვა: რა მოთხოვნებს უნდა აკმაყოფილებდეს ნორმალური სიტყვა?

მაქსიმალურად სრულყოფილი ნორმალური სიტყვა შემდეგ შვიდ მოთხოვნას უნდა აკმაყოფილებდეს:

1. ნორმალური სიტყვა უნდა იყოს ბავშვისათვის ცნობილი, თვალსაჩინო საგნის სახელი.

2. თვით საგანი ანუ სიტყვაში ნაგულისხმევი შინაარსი უნდა იყოს სახალისო და ამავე დროს საინტერესო საუბრისა და თხრობის გამართვის შესაძლებლობას უნდა იძლეოდეს.

3. უნდა შეიძლებოდეს სიტყვის შინაარსის დასურათება და ამ სურათის ერთმნიშვნელოვნად დასახელება.

4. სიტყვა არ უნდა შეიცავდეს თანზომონების დაჯგუფებას.

5. იგი არ უნდა იყოს გრძელი, მრავალმარცვლოვანი.

6. გამოსაყოფი ბგერა უნდა იყოს სიტყვის თავში, ვიდრე შიგნით ან ბოლოში.

7. სიტყვა არ უნდა შეიცავდეს რომელიმე ასო-ბგერის ან მარცვლის თანმიყოლებით განმეორებას.

შევჩერდეთ ახლა თითოეულ ამ მოთხოვნაზე.

პირველი სამი მოთხოვნა სწავლების თვალსაჩინოების პრინციპიდან გამომდინარე.

1. სიტყვის შინაარსი ცნობილი, თვალსაჩინო საგანი უნდა იყოს, იმიტომ რომ წერა-კითხვის დამწყები ბავშვისათვის განყენებული სიტყვის მნიშვნელობა მიუწვდომელია და მის ბგერით შემადგელობაზე დაკვირვებაც (გასაცნობი ბგერის გამოსაყოფად) ვეღარ ხერხდება.

¹ რ. ისარლიშვილის საანბანო წიგნში მოცემული ნორმალური სიტყვები, რა თქმა უნდა, შორს დგას ი. გოგებაშვილის მიერ ამ პრინციპით შერჩეული სიტყვებისაგან. მ. თალაკვაძე. ი. გოგებაშვილის ანბანის სახელმძღვანელოთა აგების პრინციპები, 1952, გვ. 53--57.

2. როცა სიტყვის შინაარსი არა მარტო ცნობილია ბავშვისათვის, არამედ საინტერესოც, როცა იგი ბავშვის გამოცდილებიდან გარკვეულ წარმოდგენასა და შთაბეჭდილებას უქავეშირდება, ცხადია, ეს ააქტიურებს ბავშვს, სტიმულს აძლევს მის სწავლითს მოქმედებას და, ამრიგად, აადვილებს შესასწავლი ასო-ბგერის დაუფლებას. ერთი სიტყვით, ნორმალური სიტყვის საინტერესო შინაარსი საინტერესოს ხდის თვითონ სწავლების პროცესს: ეს კი წარმატების საწინდარია.

3. ნორმალური სიტყვის დასურათებას გარკვეული მიზანი აქვს. ასე მაგალითად: ბავშვა ვერგენებთ უთოს სურათს წარწერით უთო, სურათის მიხედვით ვასახელებინებთ მას, შემდეგ ვუთითებთ წარწერაზე და ვუვბნებით, რომ აქ უთო წერია.

რას წარმოადგენს ეს პროცესი ფსიქოლოგიურად?

იგულისხმება, რომ გამოცდილებით ბავშვმა უკვე იცის როგორც საგანი უთო, ისე მისი აღმნიშვნელი სიტყვა. მაშასადამე, თქმა იმისა, რომ ეს პროცესი ფსიქოლოგიურად უთო წარმოდგენის შემუშავების პროცესიაო, შეცდომაა. მაგრამ იგი არც უბრალო ცნობის პროცესია. ნამდვილად აქ შემდეგი ხდება: ბავშვმა რომ ნაჩვენები უთო სურათი იცნო და დაასახელა იგი (უთო), მიხვდა, რომ წარწერაც სწორედ იმას აღნიშნავს, რაც მან თქვა, ამდენად მან არა მარტო იცნო სურათი უთო, არამედ იგი სწვდა თვით სახელდებლასაც, სწვდა მისთვის ახალ ფაქტს, — სახელს როგორც სიტყვას, როგორც საგნის აღმნიშვნელს. და აი სწორედ ბავშვის ცნობიერების ამ „მობრუნებაში“ კონკრეტული საგნიდან მისი სახელისაკენ ანუ სიტყვისაკენ მდგომარეობს ნამდვილი არსი ნორმალური სიტყვის დასურათებისა. სხვა დანიშნულება მას არა აქვს და არც შეიძლება ჰქონდეს, რადგანაც წერა-კითხვის სწავლება მხოლოდ საგნისა და სიტყვის განსხვავების აღმოჩენით შეიძლება იწყებოდეს.

ასეთია პირველი სამი მოთხოვნა. რაც შეეხება დანარჩენ ოთხს, ისინი თვით სიტყვის აგებულებას ეხებიან. მის ბგერით-გრაფიკულ სტრუქტურას გვითვალისწინებენ.

4. ნორმალური სიტყვა არ უნდა შეიცავდეს თანხმოვანთა შეჯგუფებას, იმიტომ რომ შეჯგუფებულ თანხმოვნებში რომელიმე მათგანის შემჩნევა-გამოყოფა ძნელია და მთლიანად სიტყვის ამოკითხვაც ბრკოლდება. ასე მაგალითად, სიტყვაში „კვერციხი“ ც-ს გამოყოფა გაცილებით უფრო ძნელია, ვიდრე სიტყვაში „საცერი“, სადაც ხმოვნები და თანხმოვნები სიმეტრიულად არიან განაწილებული და, რა თქა უნდა, სიტყვის დამარცვლისა და წაკითხვისთვისაც ხელსაყრელ პირობას ქმნიან.

5. თანხმოვანთა დაჯგუფების მსგავსად უარყოფითი მნიშვნელობა აქვს მრავალმარცვლიანობასაც. ნორმალური სიტყვა უნდა იყოს რაც შეიძლება მოკლე, რადგანაც მრავალმარცვლიანობა აძნელებს ბგერის გამოყოფას და გამოყოფის შემდეგ სიტყვის წაკითხვასაც: სიტყვაში „მაკრატელი“ ბგერის შემჩნევა უფრო ძნელია. ვიდრე კატაში, რომელიც სიმოკლის გამო ადვილად იკითხება.

6. დიდი მნიშვნელობა აქვს ადგილსაც, რომელიც გამოსაყოფ ბგერას უქირავს სიტყვაში. სიტყვის ბგერითი ანალიზის პროცესში ბავშვი ყველაზე უფრო ადვილად ამჩნევს თავ-ბგერას, უფრო ძნელად — ბოლო ბგერას, ხოლო კიდევ უფრო ძნელად — შუა ბგერას. ამიტომ ბგერითი ანალიზის წარმა-

ტებისათვის ნორმალურ სიტყვას ისიც მოეთხოვება, რომ გამოსაყოფი ბგერა იყოს თავში და არა შიგ ან ბოლოში. მაგალითად, ფ ბგერის გამოსაყოფად უფრო ხელსაყრელი იქნებოდა სიტყვა ფეხი ან ფარი, ვიდრე თოფი.

ამ მოთხოვნასთან დაკავშირებით საჭიროდ მიგვაჩნია შევნიშნოთ შემდეგი.

ი. გოგებაშვილი დიდ მნიშვნელობას აძლევდა იმას, რომ ყოველი ახალი ასო-ბგერა ბავშვს ეკითხა სიტყვის სხვადასხვა ადგილას: თავშიც, ბოლოშიც და შიგაც. ეს, რა თქმა უნდა, სწორია, მაგრამ აქ ლაპარაკია მხოლოდ ბგერის გამოყოფის შემდეგ ტექსტის კითხვაზე (კითხვაში ვარჯიშობაზე) და არა იმის შესახებ, თუ სად უნდა იყოს გასაცნობი ბგერა იმ ნორმალურ სიტყვაში, რომლის ანალიზიც უნდა მოხდეს. ი. გოგებაშვილს არ გამოუთქვამს აზრი არც იმის შესახებ, რომ თითქოს ნორმალურ სიტყვაში გამოსაყოფი ბგერის ადგილმდებარეობას არავითარი მნიშვნელობა არ ჰქონდეს, და არც იმის შესახებ, თუ, სახელდობრ, რა ადგილზე უფრო მიზანშეწონილი იქნებოდა მისი ყოფნა სიტყვაში.

მაგრამ ჩვენს მეთოდოლოგიურ ლიტერატურაში გამოთქმულია აზრი, რომლის თანახმად ყოველი „ახლად შესასწავლი ასო-ბგერა უმჯობესია იყოს ან სიტყვის შუაში, ან სიტყვის ბოლოში, რათა დაცული იქნეს გადასვლა ნაცნობიდან უცნობზე“¹ (ე. ი. განსხვავებით ჩვენი თვალსაზრისისგან, გასაცნობი ასო-ბგერის სიტყვის თავში ყოფნა მიჩნეულია დიდაქტიკურად მიუღებელ მოვლენად).

ეს აზრი მცდარი აზრია. მისი ავტორი ფიქრობს, რომ რაკი ნორმალურ სიტყვაში ჯერ ნაცნობი ასო-ბგერები მოდის და შემდეგ უცნობი, ამიტომ ჯერ ნაცნობთა ცნობა და შემდეგ უცნობის გამოყოფა იქნება „ნაცნობიდან ცნობილზე გადასვლა“. მაგრამ მაშინ რაღა საბუთი აქვს თქმას: „შესასწავლი ასო-ბგერა უმჯობესია იყოს ან სიტყვის შუაში, ან სიტყვის ბოლოში“?! ვანა დიდაქტიკური პრინციპის სიწმინდის თვალსაზრისით უფრო უკეთესი არ იქნებოდა, რომ იგი მუდამ სიტყვის ბოლოში ყოფილიყო?!

ახლად შესასწავლი ასო-ბგერის ყოფნა სიტყვის თავში რომ უფრო მიზანშეწონილია, ვიდრე შიგ ან ბოლოში, ამ დებულებას დღეს მრავალი ექსპერაიმენტულ-ფსიქოლოგიური მონაცემი ადასტურებს. მაგალითად, კითხვის ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიიდან ცნობილია შემდეგი ფაქტი: ცდის პირს რომ ტაქსიტოსკოპურად ასოების რიგი წავაკითხოთ და შემდეგ წაკითხულის ანგარიში მოეთხოვოთ, აღმოჩნდება, რომ ცდის პირები წესისამებრ სწორად ასაიღებენ რიგის პირველ ასოს, შედარებით იშვიათად — უკანასკნელს, ხოლო მთლად იშვიათად ან დამახინჯებით — შუა ასოებს; სხვანაირად რომ ვთქვათ, რიგის აღქმაში პირველი წევრი უფრო ადვილად შეიმჩნევა (გამოიყოფა), ვიდრე უკანასკნელი და მით უმეტეს შუა წევრები. აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ ეს დასტურდება არა მარტო ასოების, არანედ ყოველი გამლიზიანებლის მიმართ, რომელიც კი სუბიექტზე რიგის (წკრივის) სახით მოწმდება. ერთი სიტყვით, გამლიზიანებელთა რიგის აღქმაში პირველი ადგილის უპირატესობა კანონია.

არსებობს ცოცხალი დაკვირვებაც — ე. წ. ასიმილაციური კითხვა, რომლის ძალით ასოდაკლებული სიტყვა მაინც სწორად იკითხება (მაგ. „ახალ-

¹ მ. თალაჯვაძე, ი. გოგებაშვილის ანბანის სახელმძღვანელოთა ავების პრინციპები, 1952, 115.

ვახდა“ იკითხება როგორც „ახალგაზრდა“). ყოველ მწიგნობარს, ტექსტის მკითხველს თუ კორექტორს უთუოდ შეუნიშნავს, რომ როცა დაბეჭდილ სიტყვას თავიკიდური ასო აკლია, ეს ყოველთვის ადვილად შეიმჩნევა, ვიდრე ბოლოდაკლებული, შუაში დაკლებული ასო კი, როგორც წესი, შეუნიშნავი რჩება და სიტყვაც სწორად იკითხება. საგანგებო გამოკვლევებით დადასტურებულია, რომ კორექტორს ყურადღების დაძაბვა სწორედ ამ კატეგორიის შეცდომების მიგნებაზე სჭირდება და გაპარული შეცდომებიც მეტწილად ამავე კატეგორიას განეკუთვნება.

რას ამტკიცებს ეს ფაქტი? ცხადია, იმას, რომ სიტყვაში, მოსმენისას თუ წაკითხვისას, თავბგერა (თუ ასო) უფრო შეიმჩნევა, ვიდრე შუა ბგერა.

ამგვარად, დებულება, რომ კითხვის სწავლებისას გასაცნობი ასო-ბგერა უნდა იყოს ნორმალური სიტყვის შიგნით ან ბოლოში, შემცდარია და დიდაქტიკური პრინციპიც „ნაცნობიდან უცნობზე გადასვლა“ მას არ მოითხოვს. ერთი სიტყვით, ნორმალური სიტყვა უფრო მიზანშეწონილია იყოს ისეთი, სადაც შესასწაველი ასო-ბგერა თავშია.

7. დასასრულ, უკანასკნელი მოთხოვნის აზრი შემდეგში მდგომარეობს.

ნორმალური სიტყვა ისეთი ბგერითი აღნაგობისა უნდა იყოს, რომ იგი უნდა უზრუნველყოფდეს არა მარტო შესასწავლი ასო-ბგერის ადვილად გამოყოფას, არამედ თვით ამ სიტყვის წაკითხვასაც და აგრეთვე მის აწყობას მოძრავი ასოებით. მეორე მომენტი აუცილებელია, რადგან როცა ბგერა გამოყოფილია, მაგრამ თვითონ გაანალიზებული სიტყვის კითხვა დიდხანს ფერხდება, მაშინ ფაქტობრივად თვითონ ეს გამოყოფაც მნიშვნელობას კარგავს. ასე მაგალითად:

ი. გოგებაშვილის ანბანში და დღეს მოქმედ მის რედაქციაშიც მეორე გაკვეთილზე ბავშვს ეძლევა სიტყვა თითი. ამას ჩვეულებრივ დადებით მოვლენად თვლიან, რადგანაც ფიქრობენ, რომ, როცა ბავშვი პირველ თი წარცვალს წაკითხავს, ამის შემდეგ მეორე თი მარცვლის წაკითხვაც, თითქოს როგორც უკვე ცნობილისა, ადვილი ხდება. მაგრამ ნამდვილად ასე არ არის.

ექსპერიმენტით ირკვევა და მასწავლებელთა დაკვირვებითაც დასტურდება, რომ სიტყვა თითი, გარდა ზემოთ აღნიშნული ნაკლოვანებისა (იხ. გვ. 20—22), სხვა ნაკლითაც ხასიათდება: ბავშვმა თ ასო-ბგერის გამოყოფის შემდეგ სიტყვა თითი უნდა ამოიკითხოს, მაგრამ ჩვეულებრივად პირველ თი-ს კითხულობს და ჩერდება, ხოლო მეორე თი-ს კარგავს, არ წარმოთქვამს, თითქოს იგი პირველი მარცვლის წაკითხვის შემდეგ დაავიწყდაო. ეგვევ ხდება მოძრავი ასოებით აწყობის დროსაც: ბავშვი აწყობს მხოლოდ პირველ თი-მარცვალს და ჩერდება. ეს ფაქტი კერძო შემთხვევაა ე. წ. დ ე ნ ტ უ რ გ ა მ ლ ი ზ ი ა ნ ე ბ ე ლ თ ა შე ფ ე რ ხ ე ბ ი ს კ ა ნ ო ნ ი ს ა“, რომელიც ფსიქოლოგიაში მრავალგზის უკვლევიათ და შემდეგს ნიშნავს: როცა ალქმაში მოცემული ელემენტებიდან რომელიმე მეორდება, ეს განმეორება არ შეიმჩნევა და ამიტომ ნაცვლად ორი ერთნაირი ელემენტისა ფაქტობრივად ერთი დასახელება ხდება. ამავე კანონის გამოვლენაა ის ფაქტიც, რომ სიტყვა საათი, რომელშიც ა მეორდება, პირველ ხანებში იკითხება როგორც სათი ერთი ა-ს გამოკლებით.

შორს წავიყვანდა იმის გარკვევა, თუ რატომ ფერხდება ერთნაირების შემჩნევა; ამას თავის მიზეზი აქვს, ფაქტი კი ასეთია: წერა-კითხვის სწავლე-

ბის დასაწყის საფეხურზე ისეთი სიტყვების კითხვა, რომლებშიც ასო ან მარცვლი ზედღებდ მეორდება, სრული ვერ იქნება. რა თქმა უნდა, მასწავლებლის დახმარება და გასწორება ამ მდგომარეობას შეეღის, მაგრამ თვითონ ბავშვი კარგა ხანს მაინც უმწეოა, რადგანაც ასეთია კანონი ერთნაირ გამლიზიანებელთა აღქმისა მანამდე, სანამ გაცნობიერების საფუძველზე ამ გამლიზიანებლების სწორი აღქმის ჩვევა განმტკიცდებოდეს.

ამგვარად, სხვა მოთხოვნათა შორის ნორმალური სიტყვა იმასაც უნდა აკმაყოფილებდეს, რომ სწავლებლის დასაწყის საფეხურზე იგი არ უნდა შეიცავდეს რომელიმე ასოს ან მარცვლის თანმიყოლებით განმეორებას. ეგვევ ითქმის საკითხავი მასალის შესახებაც.

* * *

ზემოთ განხილული იყო ნორმალური სიტყვის შერჩევის პრინციპები. ახლა ვნახოთ. თუ რა განსხვავებას იძლევა იგი ჩვენს რედაქციასა და მოქმედ „ღედა ენას“ შორის.

ანბანის ყველა ნორმალური სიტყვა რომ ერთნაირი სისრულით აკმაყოფილებდეს ყველა მოთხოვნას, ეს იდეალური მდგომარეობა იქნებოდა, მაგრამ ამის განხორციელება ფაქტობრივად შეუძლებელია. იგი არც ი. გოგებაშვილის ანბანშია მიღწეული და არც მის შემდგომ არსებულ რედაქციებშიც. მაშასადამე, საქმე შეიძლება ეხებოდეს მხოლოდ უკეთესს, ოპტიმალურ გაუმჯობესებას და ჩვენი ანბანიც მხოლოდ ამ თვალსაზრისით უნდა შეთასდეს. დაეაკვირდეთ მე-3 ცხრილს.

1. ცხრილიდან ჩანს, რომ ი. გოგებაშვილის „ღედა ენიდან“ ამჟამად მოქმედ რედაქციაში შესულია 16 ნორმალური სიტყვა: ია, თითი, ხათი, პეპე-ლა, ბუდე, ბაყუი, წიწილა, თხა, თოხი, ხე, უთო, ძუა, მუხა, ჭოკო, იხვი, თევზი, დანარჩენი 16 სიტყვიდან 14 შეცვლილია სხვა სიტყვებით; სახელდობრ: ნაცვლად მაშა სიტყვისა გვაქვს შეშა (შ ასოზე). და ასე:

ნაცვლად სიტყვისა „ნამგალი“	გვაქვს	გეში (გ)	„კურღელი“	—	მამალი (ლ)
„ოფოფი“	—	თოფი (ფ)	„ქათამი“	—	ქული (ქ)
„აკვანი“	—	ნავი (ნ)	„მერცხალი“	—	ცხენი (ც)
„ურემი“	—	მერხი (რ)	„ტოროლა“	—	კატა (ტ)
„კამეჩი“	—	ჩანთა (ჩ)	„ჭა“	—	ჭიჭა (ჭ)
„დანა“	—	დაფა (დ)	„ჯარა“	—	ჯოხი (ჯ)
„ლამურა“	—	ლორი (ლ)			

ორი ბოლო ასო-ბგერისათვის (ჟ და ჰ) ი. გოგებაშვილის ნორმალური სიტყვები არ მოუცია, მოქმედ რედაქციაში კი შეტანილია ეფვანი და დაუსურათებლად ჰაერი.

ყველა ახლად შემოტანილი ნორმალური სიტყვა რედაქციის ავტორებს აღებული აქვთ ან ისევ ი. გოგებაშვილის წიგნში სავარჯიშოდ მოცემული ნორმალური სიტყვებიდან ან სხვა ავტორთა საანბანო წიგნებიდან.

2. ჩვენს რედაქციაში მდგომარეობა ასეთია: მოქმედი რედაქციიდან დატოვებულია 20 ნორმალური სიტყვა:

ია, თხა, თოხი, ხე, უთო, გეში, შეშა, ნავი, დაფა, ქული, ლორი, ჩანთა, ბეპელა, ეფვანი, წიწილა, ჯოხი, ცხენი, კატა, ჭიჭა, ჰაერი.

	ნორმ. სიტყვები ი. გოგებაშვილის საანბანო წიგნში	ნორმ. სიტყვები მო- კმედ რედაქციაში	ნორმ. სიტყვები ჩვენს რედაქციაში
1	იპ	იპ	იპ
2	თ	თ	ს
3	ს	ს	თ
4	ხ	ხ	ს
5	ო	ო	ო
6	ე	ე	ე
7	უ	უ	კ
8	ძ	ძ	კ
9	მ	მ	უ
10	შ	შ	ქ
11	ძ	ქ	ძ
12	ც	ც	ძ
13	ფ	ბ	ფ
14	ნ	ფ	ბ
15	წ	ნ	შ
16	რ	წ	ბ
17	ჩ	რ	ფ
18	ღ	ჩ	ნ
19	ლ	ღ	უ
20	ვ	ღ	უ
21	ძ	ლო	ღ
22	მ	ქ	ქ
23	ბ	ქ	ლო
24	კ	ბ	ჩ
25	ქ	ბ	ლო
26	ც	ქ	ქ
27	ც	ც	ქ
28	ფ	ქ	ქ
29	ჭ	ქ	ქ
30	ჯ	ჯ	ქ
31	ქ	ქ	ქ
32	შ	ქ	ქ

დანარჩენი 12 სიტყვიდან, რომლებიც რაიმე მხრივ ვერ აკმაყოფილებენ ნორმალური სიტყვის ზემოთ აღნიშნულ ნოთხოვნებს, 11 სიტყვა შეცვლილია სხვა სიტყვებით, სახელდობრ:

გვაქვს	სია	ნაცვლად	სიტყვისა	„სათი“	(ს ასოზე)
თასი	—			„თითი“	(თ)
ხარი	—			„მერხი“	(რ)
წარი	—			„თეუნი“	(წ)
კუ	—			„სოკო“	(კ)
ძროხა	—			„ძუა“	(ძ)
ვირი	—			„იხვი“	(ვ)
ბარი	—			„ბუდე“	(ბ)
ფეხი	—			„თოფი“	(ფ)
უურძენი	—			„ბაყაყი“	(უ)
ხელი	—			„მამალი“	(ლ)

სიტყვა მერხი დატოვებულია, მაგრამ გამოყენებულია მ ასო-ბგერის გასაცნობად (ნაცვლად რ ასო-ბგერისა).

ჩვენს ანბანში ყველა ახალი ნორმალური სიტყვა შერჩეულია ი. გოგებაშვილისა და სხვა ავტორთა საანბანო წიგნებიდან.

რითაა გამართლებული ეს ცვლილებები?

1. ჩვენი რედაქციის ანბანში ბავშვს ჯერ ს ცნობა და შემდეგ თ. როგორც ზევითაც აღვნიშნეთ, ამ ცვლილებას შემდეგი ფაქტები ასაბუთებს: თ ასო-ბგერა ძნელად გამოსაყოფი ბგერაა, ხმოვანთან მისი შერწყმულად წარმოთქმა სწავლების დასაწყის საფეხურზე ძნელია და ამასთანავე იგი ძნელად იწერება; ს ასო-ბგერა კი საწინააღმდეგო თვისებების მატარებელია: იგი ადვილად შეიმჩნევა სიტყვაში, განგრძობილად წარმოთქმის წყალობით ხმოვანს ადვილად ერწყმის და დასაწერადაც მარტივია. ჩანს, ს-ს სასარგებლოდ ყველა მისი თვისება ლაპარაკობს, თ-ს სასარგებლოდ კი — არც ერთი.

მაგრამ ახლა ჯერი დგება ნორმალური სიტყვის აეკარგიანობისა, რასაც დიდი მნიშვნელობა აქვს და შეუძლია მდგომარეობა კვლავ უცვლელი დატოვოს. მართლაცდა, ანბანის მეორე ადგილას მოცემული ს ასო-ბგერისათვის ნორმალურ სიტყვად ჩვენ ავიღეთ სია, ი. გოგებაშვილს კი მოცემული აქვს თ და ნორმალურ სიტყვად თითი. იამის კითხვა: ვარგისია თუ არა სია ნორმალურ სიტყვად და სჯობს თუ არა იგი ამ (მეორე) ადგილზე სიტყვას თითი?

როგორც ვიცით, ი. გოგებაშვილი სიტყვის თითი სიკარგეს, სხვათა შორის, იმაშიც ხედავდა, რომ მისი შინაარსი კონკრეტულია, საგანი თვალსაჩინო და ბავშვისათვის კარგად ცნობილია. თითი შეიილება დაიხატოს ისე, რომ მის დასახელებაში ბავშვი არ შეცდეს, შეიილება კიდევ ვაჩვენოთ იგი და ამით სურათოვანი თვალსაჩინოება შეეავსოთ საგნობრივით.

ყველაფერი ეს უთუოდ სწორია: აღნიშნული თვისებები სიტყვას თითი მართლაც აქვს. მაგრამ წარმოვიდგინოთ ახლა ასეთი მდგომარეობა: ვთქვათ. სია სიტყვაც ამავე ღირსებათა მატარებელია: შინაარსით კონკრეტული, დასურათების მხრივაც ადვილი და საგნობრივად თვალსაჩინო. რომელ მათგანს მივცემდით უპირატეაობა ან სიტყვის შემდეგ — სიტყვას თითი თუ სიტყვას სია?

ვფიქრობთ, დაკვირვებული მკითხველი უკვე მიმეძვარია, რისი თქმაც გვინდა.

სია, როგორც სიტყვა, თავისი ბგერითი სტრუქტურით ია-ს შემდეგ ზედმიწევნით შეაფერისი სიტყვაა. მას რომ გარდა ამ ბგერითი სტრუქტურისა სხვა მთავრებიც კარგი ჰქონდა, მაშინ იგი მართლაც იდეალური ნორმალური სიტყვა იქნებოდა. როცა ბავშვმა ია-ს კითხვა იაწავლა და შემდეგ იგი სიტყვაზე თითი გადაგვყავს. ამ „იველსა“ და „ახალს“ შორის არც აკუსტიკურ-ბგერითი სტრუქტურის მხრივ არის რამე სავსებით და არც მოტორულ-არტკულ-ციურისა და გრაფიკული მხრივ; სია სიტყვის შესახებ კი ამას ვერ ვიტყვი: ია, სია — ეს სიტყვები ურთიერთს ჰგვანან როგორც აკუსტიკურად, ისე მოტორულ-არტიკულაციურად და გრაფიკულად და ანტიკომ ია სიტყვისა დაუფლებია შემდეგ სია სიტყვა ადვილია საანალიზოდაც, საკითხავადაც და საწერადაც. გარდა ამისა, თით-ს სწორად ამოკითხვას კარგა ხანს აძნელებს ის, რომ იგი მარცვალგანმეორებული სიტყვაა და კონტურულადც ამორთული, სია-ს კი ასეთი რამ არ ახასიათებს, რადგან იგი კონტურულად დიფერენცირებულია და მარ-

ცვალსაც არ იმეორებს. ერთი სიტყვით, ია სიტყვის შემდეგ სია თავის ბგერითი და გრაფიკული სტრუქტურით მისაღები სიტყვა ჩანს.

ენახოთ ახლა ამ სიტყვის ახვა ნიშნებიც. თუ აღმოჩნდება, რომ იგი ამ მხრივაც დამაკმაყოფილებელია, მაშინ მიაი ნორმალურ სიტყვად მიღებაც გამართლებული იქნება.

შეიძლება გვითხრან, რომ წერა კითხვის დამწყებ ბავშვთათვის სია უცნობი და შინაარსით გაუგებარი სიტყვაა, მაშინ როდესაც თითო ყველასათვის კარგად ცნობილია.

ფაქტია, რომ ი. გოგებაშვილი ანბანიდან მოყოლებულ ყველა ქართულ საანბანო წიგნში ს ასო-ბგერაზე შედგენილ საკითხავ მასალაში სია სიტყვა არის შეტანილი. ჩვენი აზრით, ეს უთუოდ იმას ნიშნავს, რომ ანბანის შემდგენელთა ვარაუდით ბავშვისათვის სია ცნობილი, გასაგები და ადვილად საკითხავი სიტყვაა, წინააღმდეგ შემთხვევაში მას საკითხავ ტექსტში არ შეიტანდნენ.

დღეს კი მის სასარგებლოდ სხვა საბუთიც მოგვეპოვება.

ჩვენი დაკვირვების თანახმად, სიტყვა სია ხშირად ხმარებული და ცნობილი სიტყვაა ჯერ კიდევ საბავშვო ბალის უფროს ჯგუფებში. აქ ბავშვები ყოველდღე ხედავენ კედელზე გაკრულ ქაღალდს, რომელზედაც მათი გვარი და სახელია ჩამოწერილი. მათ იციან, რომ სია სწორედ ამ ჩამოწერილ გვარება და სახელებს ეწოდება და ამ მნიშვნელობით კიდევ ხმარობენ მას. მაშასადამე, როცა ბავშვი წერა-კითხვის სასწავლებლად სკოლ-ში შემოდიოდა, მისთვის უცხო არ არის სიტყვა სია.

მაგრამ თავის მხრივ სკოლის გარემოც პირობებს ქმნის ამ სიტყვის გაცნობიერებისათვის.

ჯერ კიდევ წინასწარ ანბანო პერიოდში მასწავლებელი საგანგებოდ აცნობს ბავშვებს ჟურნალს, ეუბნება, რომ ამ ჟურნალში მათი გვარების სიაა ჩამოწერილი. ასეთივე სია კედელზედაც იკრება და თითოეულმა ბავშვმა იცის, რომ მასწავლებელი ყოველდღე სიას კითხულობს და, ვინც გაკეთილს არ ესწრება, სიაში ნიშნავს.

ამგვარად, წერა-კითხვის დაწყებამდე ბავშვი უკვე იცნობს სიტყვა სია რომელიც მის მეტყველებითს მოქმედებაში ფრიად აქტუალური მნიშვნელობის სიტყვაა და თავის ადგილზედაც იხმარება. მართალია, ლოგიკურად ვიწრო და არასრულია ეს მნიშვნელობა, რადგან სია მარტო გვარების დასახელება როდია, მაგრამ განა ეს მარტო სია-ს ეხება? 7—8 წლის ბავშვს არც ეს სიტყვის შინაარსი აქვს ლოგიკური სისრულით გააზრებული, მაგრამ ნორმალურ სიტყვად იგი ყველას მიერ აღიარებულია. ერთი სიტყვით, დებულება, რომ სია უცნობია და ამიტომ მისი ნორმალურ სიტყვად მიღება არ შეიძლება, ნამდვილად არასწორი დებულებაა.

ენახოთ ახლა ისიც, თუ რა ნაკლი აქვს ამ სიტყვას.

ნაკლი მხოლოდ ერთია და ისიც ისეთი, რომელსაც ადვილად შეიძლება მოველოს.

უქვეყნია, რომ თითო კარგად იხატება, და ძნელად მოინახება 7—8 წლის ბავშვი, რომელიც თითის სურათს დახედავს და ვერ დაასახელებს მას. ეს უთუოდ დიდი ღირსებაა მისი, მაგრამ ეს არის და ეს, სხვა მხრივ მას, როგორც დაეინახეთ, მრავალი ნაკლი აქვს და ამიტომ იგი ნორმალურ სიტყვად მიუღებელია. რაც შეეხება სია სიტყვას, იგი თუმცა ბავშვისათვის ცნო-

ბილია და ხშირად სახმაროდ, მაგრამ მისი ისე დასურათება, რომ ბავშვმა იგი სურათზედაც იცნოს და დამოუკიდებელი სწორად დაასახელოს, ძნელია ან თითქმის შეუძლებელი. ეს, რა თქმა უნდა, ნაკლია, მაგრამ მხოლოდ ამის გამო ხეა სიტყვის უარყოფა გაუმართლებელი იქნებოდა.

მართლაც, განა ეს სიტყვის დასურათება ისე ხერხდება, რომ ბავშვი დამოუკიდებლად გამოიცნობს სურათს და დაასახელებს ია-ს? როგორც ცნობილია, ი. გოგებაშვილს კიდევ უსაყვედურებდნენ ამას. იგი დაეთანხმა კრიტიკას, რომ მასწავლებლის დაუხმარებლად ბავშვი მართლაც ვერ შეძლებდა სურათის გამოცნობას, მაგრამ, მიუხედავად ამისა, ეს სიტყვა მან დატოვა, იმიტომ რომ ია-ს ბევრი კარგი თვისება აქვს, ხოლო მის ერთადერთ ნაკლს — სურათის გამოცნობა-დასახელების სიძნელეს — ეძლეოდა დასაძლევად თვლიდა. იგი, რა თქმა უნდა, არ შემცდარა.

ია-ს გაკვეთილი როდი იწყება პირდაპირ სურათის ჩვენებით. ჯერ მასწავლებელი ესაუბრება ბავშვებს ყვავილების შესახებ და არკვევს, თუ რა და რა ყვავილი უნახავთ მათ; შემდეგ გადადის ია-ზე და აქაც არკვევს, თუ სად იზრდება ია, როდის ამოდის, როგორი ფოთლები აქვს, რა ფერის ყვავილები და სხვ., ხოლო ამ წინასწარი საუბრის შემდეგ უჩვენებს ბავშვებს ია-ს სურათს წარწერით ეს და იწყებს სიტყვის ბეგრით ანალიზს.

ამ გზით სიძნელე მოხსნილია: მასწავლებლის დახმარებით ბავშვები ია-ს სურათს უკვე ცნობენ და ანალიზსაც ალარაფერი აფერხებს.

მაგრამ რა ხერხითაც ეს სიტყვას ვაცნობთ, იმავე ხერხით ესა სიტყვაც შეიძლება გავაცნოთ: მასწავლებელი საუბარს იწყებს სიის შესახებ, უჩვენებს მოწაფეებს სიას ეურნალში, კედელზე და შემდეგ წიგნში მოცემულ სურათზედაც. ყველაფერი ეს აადვილებს გამოცნობა-დასახელების სიძნელეს. სხვა მხრივ კი ია-ს შემდეგ ესა უნაკლო სიტყვაა. ისე რომ მოხერხებულიყო, რომ მთელი წერა-კითხვის სწავლების გასწვრივ ყოველი მომდევნო ნორმალური სიტყვის შემადგენლობაში წინამდებელი ყოფილიყო მოცემული (როგორც ესა-ში არის ია), კარგი დასურათების პირობებში ეს იქნებოდა იდეალური განხორციელება პრინციპისა: მარტივიდან რთულზე, ნაცნობიდან უცნობზე გადასვლისა.

გაუგებრობის თავიდან ასაცილებლად საჭიროა აქვე შევნიშნოთ შემდეგი:

ა) ფაქტია, რომ ია და ესა სურათების გამოცნობა-დასახელება მასწავლებლის დახმარებასა და წინასწარ მუშაობას საჭიროებს, მაგრამ ეს ერთგვარი დარღვევა იმ მოთხოვნისა, რომლის თანახმადაც სურათი უნდა იყოს ისეთი, რომ შეიძლებოდეს ბავშვის მიერ მისი დამოუკიდებლად (მასწავლებლის დაუხმარებლად) დასახელება. და აი, ჩნდება საკითხი: ია რომ საბოლოოდ დარჩა ანბანში და ახლა ესა-საც ვუწავტებთ, ეს ხომ არ გვაძლევს უფლებას ასევე მოვიტყუოთ საერთოდ ნორმალური სიტყვის დადგენის ყველა შემთხვევაში? ამ კითხვას უარყოფითად უნდა ვუპასუხოთ: ია და ესა სიტყვების არჩევის მსკაცობად დასაწვებო მოვიტყუოთ მხოლოდ განსაკუთრებულ შემთხვევაში, როცა არჩევანი სხვა საშუალებას არ იძლევა, თორემ სწავლების გასწვრივ რომ ყოველ ნორმალურ სიტყვას ასეთი წინასწარი მუშაობა დასჭირდეს, ეს უთუოდ სწავლას დაავგვიანებს. ერთი სიტყვით, სახელმწიფო პრინციპად უნდა დარჩეს შემდეგი: საჭიროა ნორმალურ სიტყვად არჩეულ იქნეს ისეთი სიტყვა, რომლის წინაარსი შეიძლება დასურათდეს ისე, რომ

სურათის დასახელება არ დაიჭირებს მასწავლებლის მხრივ ბავშვებთან ხანგრძლივი წინასწარი მუშაობის ჩატარებას.

ბ) თითო უარგავით, რადგანაც იგი რიგ სიძნელეებს ქმნის. მაგრამ მის ნაცვლად რომ სია შემოგვაქვს, უკანასკნელის გამოყენებაც ხომ გარკვეულ სიძნელესთან არის დაკავშირებული, რადგან იგი წინასწარ მუშაობას მოითხოვს. ამის გამო შეიძლება გვითხრან: მოქმედ რედაქციასთან შედარებით თქვენს ანბანში ერთი სიძნელის ნაცვლად მეორე მოდის და ფაქტობრივად გაუმჯობესება არ ხდებაო. მაგრამ ასეთი მსჯელობა სწორი არ იქნებოდა, ვინაიდან სიძნელეცაა და სიძნელეც. საქმე ისაა, რომ თითო-ს შემთხვევაში სიძნელე თვითონ ბავშვს ეხება, რადგან სიტყვა თითო უვარგისია საანალიზოდაც (resp. ბგერის შემჩნევა-გამოსაყოფად) და საკითხავადაც, ე. ი. აქ თვითონ მოსწავლეს უჭირს; ხოლო რაც შეეხება სია სიტყვას, აქ სიძნელე უბრალოდ იმაშია, რომ სწავლა ხანგრძლივდება: მასწავლებელი იძულებული ხდება წინასწარი მუშაობა ჩაატაროს, რომ ბავშვმა სურათი სწორად იცნოს და დაასახელოს, თორემ ამის შემდეგ არც თვითონ სიტყვის ბგერითი ანალიზი და არც კითხვა თითო-ს მსგავსს დაბრკოლებებს არ ხდება.

2. სია სიტყვის მიღებამ ჩვენი რედაქციის ანბანში ზედმეტი გახადა სიტყვა საათო, რომლის უვარგისობაც საკითხავად და საწერადაც საყოველთაოდ ცნობილია, თუმცა სურათის ცნობა-დასახელების მხრივ იგი უნაკლო ჩანს.

3. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, სიტყვაში თ ასო-ბგერის შემჩნევა-გამოყოფა ძნელია. ამიტომ სწავლების დასაწყის საფეხურზევე მისი მიცემა მიზანშეწონილად ვერ ჩაითვლება. ჩვენ ვეცადეთ იგი მოგვიანოდ მიგვეწოდებინა, მაგრამ მესამე ადგილს ვერ ავცდით, რადგან ი, ა, ხ ასო-ბგერების შემდეგ ვერ მოინახა სხვა ისეთი ბგერა, რომელიც მათთან კომბინაციაში საკმაო რაოდენობის საკითხავ სიტყვებს წარმოქმნიდა. მიუხედავად ამისა, თ-ს მესამე ადგილზე გადატანა და ამორფული თითი-ს ნაცვლად თასი-ს შემოტანა მაინც ერთგვარად წინ გადადგმული ნაბიჯია. ამორფულ თით-თან შედარებით სიტყვა თასი ოპტიკურადაც კარგად დიფერენცირებულია და აქუსტიკურ-მოტორულადაც. ერთადერთი შენიშვნა, რომელიც კაცმა აქ შეიძლება მოგვეცეს, ისაა, რომ თასი შეიძლება ყველასათვის ცნობილი არ აღმოჩნდეს. მაგრამ ამასაც ადვილად მოველება: თასი კარგად სურათდება და ვანმარტებაც ადვილად ხერხდება, რადგან შეგვიძლია პირდაპირ ვაჩვენოთ ბავშვს საგანი თასი, მიუთითოთ განსხვავებაზე, რომელიც თასსა, ლამბაქსა, ფინჯანსა და ჰიქას შორის არსებობს, და ვუთხრათ, რომ მას თასი ჰქვია.

4. მომდევნო ნორმალური სიტყვებიდან (იხ. ცრილი 3) თხა, თოხი, ხე ჩვენს რედაქციაშიც დაეტოვეთ. რა თქმა უნდა, სიტყვები თხა, თოხი მთლად უნაკლო არ არის, რადგანაც შესასწავლი ბგერა მათ შუაში აქვთ და ისიც თ-სთან, რომელიც შერწყმულად კითხვას აძნელებს, მაგრამ ამ სიძნელეს საგრძნობლად ამცირებს სიტყვების სიმოკლე.

5. რ და ზ ასო-ბგერათა წინ წამოწევამ (როგორც ადვილად გამოსაყოფი ბგერებისამ) ახალი ნორმალური სიტყვებისა საჭიროება დაბადა.

რ-ს შესასწავლად ყველაზე უფრო ვარგისიად ვცანიტ ხარო. საბუთი ისაა, რომ ხარი მოკლე სიტყვაა, რომელშიც შესწავლილი რ ბგერა თუმცა „ცულ“ ადგილზეა, მაგრამ, თანხმოვნებისა და ხმოვნების სიმეტრიულად განაწილების გამო, იგი მაინც ადვილად გამოიყოფა და ხმოვანსაც კარგად ერწყმის.

ზ ასო-ბგერისათვის შევარჩიეთ ზარი იმ სრულიად უდავო საბუთების გამო, რომ შესასწავლი ბგერა აქ სიტყვის თავშია, ხმოვან ადვილად ერწყმის და „ზარი“ სიტყვის მოზღვენოდაც ფრიალ მიზანშეწონილი სიტყვაა (ზარი—ზარი მსგავსად ია-ს შეზღვეგ სია სიტყვისა).

6. კ ასო-ბგერისათვის, ნაცვლად სოკო სიტყვიან, ავიღეთ კუ, რომელიც ი. გოგებაშვილის ანბანში დამხმარე სიტყვად არის გამოყენებული. საბუთი აქაც ნათელია: კ თავისთავად ძნელად შესამჩნევი ბგერაა და სოკო-ში მისი შუა ადგილას ხმარება ამ სიძნელეს კიდევ უფრო ზრდის; კუ სიტყვაში კი იგი თავშია და ამიტომ უფრო ადვილი გამოსაყოფაა. ამასთანავე კუ ცნობილი სიტყვაა და კარგადაც სურათდება. ჩვენი შემოწმებით საბავშვო ბაღის უფროს ჯგუფებში კუხ სურათს ყველა ბავშვი სწორად ასახელებს და აღსანიშნავია, რომ ეს დასახელება წესისამებრ ერთგვარი სიამოვნების ემოციითაც არის აღბეჭდილი.

7. თავიებური ბედი აქვს ძუა სიტყვას. ი. გოგებაშვილის წიგნში იგი საბოლოოდ დამკვიდრდა. დღეს მოქმედი „ღედა ენის“ რედაქციამ, რომელმაც ბგერი სხვა სიტყვა შეცვალა, ძ ბგერის გასაცნობად ძუა დატოვა. სხვა ავტორებმა ერთ გამოცემაში იგი არ შეიწყნარეს და ძროხა სიტყვით შეცვალეს, მეორეში კი ძროხა უარყვეს და კვლავ ძუა აღადგინეს¹, ხოლო ჩვენ ძუა უქუვადგეთ და მიზანშეწონილად მივიჩნიეთ ძროხა. ვინაა მართალი?

ძუა სიტყვის ვარგისობა-უვარგისობა ავტორებს არ დაუსაბუთებიათ, მასწავლებელთა შორის გავრცელებული აზრი კი ასეთია: ძუა სურათი ინელი ამოსაცნობია და ამიტომ ძუა სიტყვის გამოყენებაც ძნელდება. შევჩერდეთ ჯერ ამ სიძნელეზე.

აღსანიშნავია, რომ „ღედა ენის“ ყველა რედაქციაში და აგრეთვე ვ. ძიძიგურისა და ა. გვახარიას წიგნშიც ძუა სიტყვა გამოყენებულია იმავე დასურათებით, რა დასურათებითაც იგი ი. გოგებაშვილის წიგნშია მოცემული, ოღონდ ასეთი განსხვავებით: ი. გოგებაშვილის ანბანში დამატებულია ცხენის უკანა ნაწილი: გავა, კუდი და ცალი ფეხი ფლოქვამდე. ამ დასურათების აზრი ისაა, რომ ბავშვმა ძუა საგნის შთაბეჭდილება უნდა მიიღოს და თქვას ძუა. მაგრამ ეს ასე არ ხდება და არც შეიძლება მოხდეს.

სინამდვილეში ამ სურათის ნახვა ბავშვს ავალებს არა მარტო აღიქვას სურათი, არამედ კიდევ ახსნას იგი, ე. ი. მიხედეს და თქვას, რომ აქ დახატულია ცხენის ნაწილი: გავა, კუდი, ბარძაყი და ფეხი. რაც შეეხება ძუას, მისი დასახელება, ცხადია, ვერ მოხდება, რადგანაც ძუა ცხენის კუდის თმაა და არა თვით კუდი და სურათზედაც ხომ კუდია დახატული და არა ძუა! ერთი სიტყვით, სურათი მართლაც უვარგისია, იგი არაა ადეკვატური ნავარაუდევ დასახელებასთან, რადგანაც მასზე ერთი ხატია და დასახელება კი სულ სხვას მოითხოვს.

მაგრამ ისმის საკითხი: შეიძლება თუ არა სურათი გადაკეთდეს ან სხვა რომელიმე ხერხით იგივე სურათი გამოდგეს?

მოქმედ „ღედა ენაში“ უცდიათ აღნიშნული სურათის გამარტივება იმ მიზნით, რომ ბავშვმა მხოლოდ ძუა დაასახელოს და არა სხვა რომელიმე ნაწილი ცხენისა. მაგრამ ნამდვილად საქმე კიდევ უფრო რთულდება, რადგანაც წიგნში მოცემული სურათი, რომელზედაც მხოლოდ გავა, ბარძაყი და კუდი ხა-

¹ შეად. ვ. ძიძიგური და ა. გვახარია, ღედა ენა, 1938 და 1942 წ.

ტია, არა თუ ძუის დასახელების საშუალებას არ იძლევა, არამედ იმის შესაძლებლობასაც სპობს, რომ ეს ნაწილები საერთოდ ცხენის ნაწილებად იქნეს აღქმული.

აღნიშნული რედაქციისაგან განსხვავებით ვ. ძიძიგურისა და ა. გვახარიას წიგნში დახატულია მხოლოდ კული. მაგრამ ეს მთლად უვარგისი ოპერაციაა, რადგანაც ცალკე დახატული კული რაღაც უცნაურის, ჰაერში დაკიდებული საგნის შთაბეჭდილებას ტოვებს და იმის საშუალებასაც აღარ იძლევა, რომ იგი საერთოდ ცხენის ნაწილად ვცნოთ, ძუის დასახელებაზე ხომ ლაპარაკიც ზედმეტია.

მდგომარეობიდან გამოვიდოდით, თუ მოხერხდებოდა თვითონ ძუის, ე. ი. ცხენის კულის თმის დეროს დახატვა, მაგრამ ეს შესაძლებლობაც გამოირიცხულია: ძუა ისე ვერ დაიხატება, რომ მისი სურათი ადეკვატურად დასახელდეს. ერთი სიტყვით, ძუა სურათი არ შეიძლება გაუმჯობესდეს.

რაც შეეხება საკითხს, შეიძლება თუ არა გამონახულ იქნეს სწავლების ისეთი ხერხი, რომელიც ამ სურათს მისაღებად გახდიდა, ამის შესახებ უნდა ითქვას შემდეგი.

რა თქმა უნდა, ბოლოს და ბოლოს მასწავლებელი ახერხებს ამ სურათით ბავშვს ძ ასო-ბგერა გააცნოს და, მაშასადამე, რაღაც ხერხი მართლაც არსებობს, მაგრამ ეს ხერხი ასეთია: მასწავლებელი მოუთხრობს ბავშვებს ცხენის შესახებ, არკვევს მის ნაწილებს, უჩვენებს სურათზე კულს და საუბარს წარმართავს ისე, რომ მათ მოიგონონ, რომ ცხენის კული დაფარულია თმით და ამ თმას ძუა ეწოდება. აქ იგი „საგნობრივ თვალსაჩინოებასაც“ მიმართავს — უჩვენებს ბავშვებს ძუას და ამბობს, თუ მოაგონებს მათ, რომ ძუისაგან სხვადასხვა საკირო ნივთებს აკეთებენ. შემდეგ ძუა სიტყვას აანალიზებენ, გამოყოფილ ძ ბგერას წერენ და იწყებენ სათანადო ტექსტის კითხვას.

ეს ხერხი, რომელსაც ყოველი მასწავლებელი მიმართავს, ფაქტობრივად ძუა სურათითაც აღარ სარგებლობს და, მაშასადამე, ფიქრი იმის შესახებ, რომ სხვა ხერხის საშუალებით ამ სურათის ვარგისად გახდომა შესაძლებელია, თავის მოტყუებაა. გარდა ამისა თვით ხერხი ძალიან რთულია: ერთი ასოს გაცნობა დიდ დროს მოითხოვს და სწავლება გვიანდება.

არ შეიძლება ითქვას, რომ თითქოს ფაქტობრივად აქაც იმავე სირთულეს აქვს ადგილი, რა სირთულესაც და ხოა სიტყვების გამოყენება ქმნის. საქმე ისაა, რომ მასწავლებლის წინასწარი მუშაობისა და დახმარების შედეგად ბავშვისათვის უკვე გასაგებია, თუ რატომაა აი ეს სურათი და (ან ხოა), მაშინ როდესაც ძუა სიტყვის შემთხვევაში სრულიად გაუგებარი რჩება, თუ რატომ უნდა იყოს ნაჩვენები სურათი ძუა და არა ცხენის კული.

ამგვარად, შეგვიძლია. დავასკვნათ: ძუა სურათი უვარგისია, რადგანაც იგი ნახატის გამოცნობის საშუალებას არც დახმარების შემდეგ იძლევა და დასასწავლი ბგერის გამოყოფის პროცესს ახანგრძლივებს. ამიტომ ძუა სიტყვის ნორმალურ სიტყვად მიჩნევა მიზანშეუწონელია და იგი უნდა შეიცვალოს.

როგორც ზენოთ აღინიშნა, ძუა სიტყვის ნაცვლად ჩვენ ავირჩიეთ ძროხა. ამ სიტყვის უპირატესობა შემდეგია: ძროხა სურათი ამოსაცნობად ადვილია, საბავშვო ბალის ბავშვებიც კი მას ყოველგვარი დახმარების გარეშე ასა-

ხელგებენ (ჩვენი ცდებით—უფროსი ჯგუფის ყველა ბავშვი)¹ და, გარდა ამისა, შინაარსითაც იგი „თემარტიკურია“, რადგანაც საშუალებას იძლევა ბავშვებს ძროხის შესახებ ვესაუბროთ და მრავალი საინტერესო ცნობა მივაწოდოთ. მართალია, სიტყვა ძროხა უფრო გრძელია, ვიდრე ძუა, თანაც მასში ორი თანხმოვანია შეჯგუფებული, მაგრამ ჩვენს რედაქციაში იგი მე-11 ადგილზეა და უნდა ვიფიქროთ, რომ წერა-კითხვაში საქმაოდ გავარჯიშებული ბავშვი-სათვის ეს სიძნელე საგრძნობ დაბრკოლებას ვერ შექმნის.

მ. ვ ასო-ბგერის გასაცნობად ი. გოგებაშვილის ანბანსა და მოქმედ რედაქციაშიც გამოყენებულია სიტყვა იხვი. ჩვენ მიზანშეწონილად ვცანით შეგვეცვალა იგი სიტყვით ვირი (ი. გოგებაშვილის წიგნში სიტყვა ვირი შეტანილია დამხმარე ნორმალურ სიტყვად რ ბგერის გაცნობისას). საბუთი ასეთია:

გ ბგერა ძნელად შესამჩნევ ბგერათა კატეგორიას განეკუთვნება. სიტყვაში იხვი იგი შიგნითაა მოქცეული და ეს გარემოება კიდევ უფრო აძნელებს მის შემჩნევას. ეს სიძნელე რომ შესუსტდეს, სასურველია იგი თავში იყოს მოქცეული. სწორად ამ მხრივ სიტყვა ვირი უფრო მიზანშეწონილია, ვიდრე იხვი. გარდა ამისა, ვირი კარგად სურათდება და ამ სიტყვის ბგერითი სტრუქტურაც უნაკლოა (მოკლეა და თანხმოვანშეუჯგუფებელი).

შეიძლება გვითხრან: ვირის სურათი არ იქნება ერთნაირად ადვილი გამოსაცნობი ჩვენი ქვეყნის ყველა კუთხის ბავშვთათვის, მაგალითად, დასავლეთ საქართველოში, სადაც ვირი ჩვეულებრივ არ ჰყავთო. მაგრამ დადასტურდა შემდეგი.

ჩვენი თხოვნით ქუთაისის პედ. ინსტიტუტის ფსიქოლოგიის ლაბორატორიამ საგანგებოდ შეამოწმა ადგილობრივ საბავშვო ბაღებში ვირის სურათის გამოცნობა. აღმოჩნდა, რომ ბავშვების 70%-მა სწორად დაასახელა იგი, დანარჩენი 30%-დან ზოგმა თუმცა „ცხვარი“ თქვა, ზოგმა — „ხზო“ და ზოგმა — „ძაღლიც“, მაგრამ თვითონ სიტყვა ვირი არც მათი ლექსიკონისათვის იყო უცხო, ე. ი მათ უბრალოდ სურათი ვერ გამოიციენს, სიტყვა კი ნამდვილად ჰქონდათ.

ვირის ნორმალურ სიტყვად მიჩნევა გაუმართლებლად შეიძლება გვეჩვენოს მხოლოდ ამ მეორე ჯგუფის ბავშვთათვის, მაგრამ აქაც საქმის ნამდვილი ვითარება სხვას გვიჩვენებს.

რატომ ამბობა ზოგი ბავშვი ვირის სურათზე „ცხვარი“, „ხზო“, „ძაღლი“, მაშინ როდესაც სიტყვა ვირი მის ლექსიკონში არის და კიდევ იხმარება? უთუოდ იმიტომ, რომ მას არა აქვს გარკვეული წარმოდგენა ვირის ნიშნებზე და, როცა მის სურათს ხედავს, როლს თამაშობს უბრალოდ მსგავსების ასოციაცია: ვირის სურათს იგი ასახელებს მიმსგავსებით რომელიმე სხვა ცხოველთან. მაგრამ ასეთ კაზუსებში, რაკი ბავშვს თვითონ ცხვარს, ხზოს, ძაღლის შესახებ უფრო ნათელი წარმოდგენა აქვს, შეიძლება წას იქვე მივუთითოთ განსხვავებაზედაც და სურათზე ვუჩვენოთ, რომ, მაგალითად, ცხვარს თუ ძაღლს ასეთი გრძელი კისერი და ყურები არა აქვს. ეს ოპერაცია ძალიან მართივია და, რა თქმა უნდა, ის და სხვა სიტყვების მსგავსად რთული მოსაზრადებელი მუშაობის ჩატარებას არ მოითხოვს.

¹ შეიძლება ზოგმა ბავშვმა „ძროხა“-ს ნაცვლად „ხარი“ თქვას, მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ „ძროხა“ ნორმალურ სიტყვად არ ვარგებულა. ჰს მცდარი პასუხი ბავშვის უაზურადღებობის შედეგია საქმარისია ასეთ შემთხვევაში მას სურათზედვე მივუთითოთ ძროხის დამახასიათებელ ნიშანზე (ჯიქანზე), რომ შეცდომაც თვითონვე გამოასწოროს.

დასასრულ, საქიროდ მიგვაჩნია აქვე შევიწინოთ შემდეგი:

„ვიჩი“ სიტყვის ნორმალურ სიტყვად მიჩნევა არ შეიძლება უარყოფილ იქნეს იმის გამო, რომ იგი ჩვეულებრივ სალანძღავად იხმარება. ვიჩი ისეთივე სასარგებლო მუშა საქონელია, როგორც ცხენი, ხარი, კამეჩი, და სადაც ბავშვებს ამ ცხოველების შესახებ ექსპერტებით, იქ, ცხადია, ვიჩიც უნდა ვახსენოთ. გარდა ამისა, საბავშვო ლიტერატურაში ვიჩის შესახებ ბევრი მოთხრობა და ლექსია, რომლებსაც ბავშვს წაააკითხავდ ვაძლევთ, ვასწავლით; და თუ ეს შესაძლებელია, მაშინ მია ნორმალურ სიტყვად მიჩნევის რაღა უნდა უშლიდეს ხელს? ვფიქრობთ, სიტყვა ვიჩი საანბანო წიგნში გამოდგება. ვ ასო-ბგერის გასაცნობად იგი უკეთესია, ვიდრე სიტყვა ხხვი.

9. რ ასო-ბგერის გასაცნობად მოქმედ „ღელა ენაში“ გამოყენებულია სიტყვა მეჩხი. ჩვენ ეს სიტყვა დავტოვეთ, მაგრამ გამოვიყენეთ იგი მ ასო-ბგერის გასაცნობად, რისთვისაც ი. გოგებაშვილთანაც და მოქმედ რედაქციანაც გამოყენებულია სიტყვა მუხა.

მუხა სიტყვა სტრუქტურულად უთუოდ კარგია, რადგანაც გასაცნობი ბგერა მ აქ სიტყვის თავშია მოქცეული და ამასთანავე თვით სიტყვაც მოკლეა და თანხმოვანშეუჯავთებელი. მაგრამ მას ერთი ნაკლი აქვს: ჩვენი შემოწმებით არც ერთი უფროსი ასაკის სკოლამდელი ბავშვი, რომელმაც წერაკითხვის ჯერ კიდევ არაფერი იცის¹, მუხა სურათზე არ ამბობს, რომ იგი მუხაა; მისთვის იგი ხეა და არა მუხა. ეს გარემოება თავს იჩენს პირველი კლასის მოსწავლეებშიც, რომელთაგან მხოლოდ ზოგიერთი თუ იძლევა სურათის სწორ დასახელებას, თორემ დიდი უმრავლესობა მას ხის სურათად თვლის და არა მუხის სურათად.

არ შეიძლება ითქვას, რომ აღნიშნული ნაკლი თითქოს ისეთია, როგორც ვიჩის სურათს ახასიათებს და ამიტომ რა საბუთითაც სიტყვა ვიჩი ნორმალურ სიტყვად მივიღეთ, იმავე საბუთით მუხა სიტყვაც უნდა მიგველო.

როგორც უკვე აღინიშნა, როცა ვიჩის სურათის არასწორი დასახელებისას ბავშვს სურათზევე ვუთითებთ და ვუხსნით, რომ აქ სწორედ ვიჩი ხატია და არა, ვთქვათ, ცხვარი. ეს უკვე საკმარისია იმისათვის, რათა მას ვიჩის შესახებ სწორი წარმოდგენა შეექმნას და, მაშასადამე, სურათიც, როგორც სწორედ ვიჩის სურათი, სხეულებით გასაგები დარჩეს. მაგრამ იგივე არ ითქმის მუხა სურათის შესახებ.

ბავშვს შეიძლება ვუჩვენოთ რკომოსნმული მუხის სურათი და თანაც აუხსნათ, რომ აქ მუხა ხატია, რომ მუხის ხეს სწორედ ასეთი ტოტები და ფოთოლი აქვს, რკო ასხია და სხვა, მაგრამ ეს ახსნა, გარდა იმისა, რომ იგი დიდ დროს მოითხოვს, ძნელი გასაგებია და ბავშვს საბოლოოდ მაინც არ ეტოვინება, თუ რატომღა ნახატი სწორედ მუხა და არა მისთვის კარგად ცნობილი ხე.

აღსანიშნავია ისიც, რომ, თუ ვიჩის სურათის სწორი დასახელება ჩვეულებრივი და ხშირია (ბავშვების 70%), მუხა სურათის შესახებ ეს არ ითქმის: წერაკითხვის დამწყებ ბავშვთა შორისაც კი მისი გამოცნობა გამონაკლისს შეადგენს. ერთი სიტყვით, მუხა სიტყვას სერიოზული ნაკლი აქვს და სასურველია, რომ იგი სხვა სიტყვით შეიცვალოს.

¹ ცნობილია, რომ ზოგი ბავშვი კითხვის ელემენტებს ოჯახის პირობებში ეუფლება. ასეთ ბავშვებს არა თუ I კლასში, არამედ საბავშვო ბაღშიც ვხვდებით.

ახლა ვნახოთ, რა უპირატესობა აქვს სიტყვას მერხი, რომელსაც ჩვენ მუხის ნაცვლად ვაიღევთ.

მოსწავლე ბავშვი ნერხს ხედავს, მერხზე ზის, მერხს ეხება, სიტყვაც მერხი ხშირად ეამის, ამასთანავე მერხი კარგად იხატება, სურათზე იგი სხვა საგნებისაგან მკვეთრად განსხვავდება (მუხის მსგავსად სხვა რამეში არ „ირევა“) და ამიტომ მისი დასახელებაც შეუცდომლად შეიძლება. არის საბუთი ვიფიქროთ, რომ სოფლელი ბავშვის ცოცხალ მეტყველებაში იგი უფრო იშვიათად იხმარება, ვიდრე მუხა, მაგრამ, მიუხედავად ამ იშვიათობისა, იმ დღიდანვე, როცა ბავშვი სკოლის გარემოში ექცევა, მის ცნობიერებაში მერხი უაღიბდება სრულიად ნათელი და დიფერენცირებული შინაარსის მქონე სიტყვად და მ ააო-ბგერის გაცნობისას მას იგი უკვე აქვს. მუხასთან შედარებით მერხს თითქოს ის ნაკლი აქვს, რომ მასში ორი თანხმოვანია შეჯგუფებული, მაგრამ არც ერთი ამ თანხმოვანთაგან (რ, ხ) გასაცნობი ბგერა არაა: ამ დროისათვის ისინი უკვე შესწავლილი ასო-ბგერებია და ამიტომ მ ბგერის გაცნობასაც დაბრკოლებას ვერ შეუქმნიან.

ამგვარად, მ ასო-ბგერის შესასწავლად ჩვენ ვიღებთ სიტყვას მერხი. იგი ჯობია მუხას იმით, რომ მერხის სურათის დასახელება მუდამ სწორია, მუხისა კი ჩვეულებრივად მცდარი.

10. ლ ასო-ბგერის გასაცნობად ი. გოგებაშვილის ანბანში ძირითად ნორმალურ სიტყვად მიღებულია კურდღელი, ხოლო დამხმარე სიტყვებად — ხელი და საჩჩეღო; მოქმედ რედაქციაში კი მათ ნაცვლად გამოყენებულია მამალი.

მამალი ჯობია კურდღელსა და საჩჩეღლს: იგი უკეთესია როგორც სურათის დასახელების სიადვილით, ისე სიტყვის სიმოკლით და, კერძოდ, კურდღელთან შედარებით, თანხმოვანთა განწილებითაც. მაგრამ ხელთან შედარებით ეს უპირატესობა აღარ ჩანს. აქ მდგომარეობა ასეთია: ა) მამლის სურათს რომ ყველა ბავშვი სწორად ასახელებს, ასევე სწორად ასახელებენ ხელის სურათსაც, ბ) მამალი რომ თანხმოვანთა შეჯგუფებული სიტყვაა, ასეთია ხელიც და გ) პირველში რომ გასაცნობი ასო-ბგერა შიგნით არის მოქცეული, შიგნითაა იგი მეორეშიც. მაგრამ ხელი სიტყვა უფრო მოკლეა და ამიტომ, როგორც სათანადო ცდებმაც გვიჩვენა, ლ ასო-ბგერის გასაცნობად იგი უკეთესია, ვიდრე სიტყვა მამალი.

საკვიროა აქვე აღინიშნოს, რომ ხელს ბევრად აჯობებდა ლომი, რადგანაც აქ გასაცნობი ბგერა სიტყვის თავშია, მაგრამ იგი უფარგისია იმის გამო, რომ ლომის სურათის სწორი დასახელება ძალზე იშვიათია.

სხვა ავტორთა საანბანო წიგნებში¹ ნაცალია ალი და კალი სიტყვათა გამოყენება, მაგრამ კალი სურათის ცნობა ვერ ხერხდება და ალიც ისე ვერ იხატება, რომ ბავშვმა მის შესახებ ალი თქვას. ერთი სიტყვით, სხვა სიტყვებს ისევე ხელი სჯობია. მისი პრეტენდენტია მამალი, მაგრამ ვინაიდან სიტყვა ხელი უფრო მოკლეა და სიმოკლე კი სიტყვის ბგერით ანალიზს აადვილებს, ამიტომ ნორმალური სიტყვის ადგილიც მას ეკუთვნის.

წარმოებული ანალიზის შემდეგ გასაგები ხდება სხვა ნორმალური სიტყვების შეცვლაც.

11. ზ ასო-ბგერის შესასწავლად გამოვიყენებ ბარი, რომელიც ბავშვისათვის ცნობილი საგანია, კარგადაც სურათდება და ბგერითი სტრუქტურის მხრივაც უნაკლოა.

¹ ვ. ძიძიგური და ა. გვახარია, ანბანი, 1936 და 1937 წ. გამოც.

12. ფ ბგერისათვის, ნაცვლად სიტყვისა თოფი, გამოყენებულა ფეხი-საბუთი ასეთია: ორივე სიტყვა ოთხბგერიათა, თანხმოვანშეუჯგუფებული, შინაარსეულად კარგად ცნობილი და ამასთანავე დასურათებოთაც უნაკლო. მაგრამ თოფს ის ნაკლი აქვს, რომ მას გასაცნობი ფ ბგერა შიგნით აქვს, მაშინ როდესაც სიტყვაში ფეხი იგი თავკადური ბგერაა. საერთოდ ფ ბგერა ძნელად გამოაყოფ ბგერათა კატეგორიას განეკუთვნება და ამ სინელის შესუსტებას უთუოდ ფეხი სიტყვის გამოყენება უფრო შეწყლებს, ვიდრე თოფისა.

13. ყ ბგერის გამოსაყოფად სიტყვას ბაყაყი უნდა ჯობდეს ყურძენი, რადგანაც უქანასკნელი ყ ბგერით იწყება. მაგრამ, გარდა ამისა, ყურძენს სხვა გამართლებაც აქვს: ჩვენი რედაქციით ყ ასო-ბგერა ბაყაყი ეცნობა მაშინ, როცა ყურძენი შემოსულია და, რა თქმა უნდა, ამ დროს ყურძენზე საუბარი უფრო თემატიკური და სეზონურია, ვიდრე საუბარი ბაყაყის შესახებ.

ყურძენის ნორმალურ სიტყვად არჩევას არც დასურათება უქმნის დაბრკოლებას: იგი კარგად იხატება და სურათზე მისი გამოცნობაც ადვილია. ამასთან ერთად იგი გავრცელებითაც არ ჩამოუვარდება სიტყვას ბაყაყი, რადგანაც საქართველოს პირობებში იქაც კი, სადაც შევენახებომა-მეღვინებობას არ მისდევნენ, სიტყვა ყურძენი ცნობილია.

ასეთია ის ცვლილებები, რომლებიც ჩვენს რედაქციაში ნორმალური სიტყვების შერჩევას მოჰყვა.

თუ ამ ცვლილებებს რაოდენობრივადაც წარმოვიდგენთ, სურათი ასეთი იქნება:

ცხრილი 4

საანბანო წიგნები	მარცვალთა რაოდენობა სიტყვაში			ასოთა რაოდენობა სიტყვაში								თანხმოვ. შეჯგუფება
	1	2	3	2	3	4	5	6	7	8		
ი. გოგებაშვილის წიგნში	2	15	15	3	3	9	3	10	1*	2	7	
მოქმედ რედაქციაში	2	23	7	2	3	16	6	5	—	—	7	
ჩვენს რედაქციაში	3	24	5	3	3	17	5	3	—	—	7	

ა) როგორც ცხრილიდან ჩანს, ამჟამად მოქმედ რედაქციაში ნორმალური სიტყვების მარცვალთა რაოდენობას, შედარებით ი. გოგებაშვილის წიგნთან, მნიშვნელოვანი ცვლილება განუცდია: შემცირებულია სამხარცვლიანი სიტყვები (15-დან 7-მდე) და გაზრდილია ორმარცვლიანთა რაოდენობა (15-დან 23-მდე). მაგრამ ეს ცვლილება, რაც უთუოდ კარგია, ჩვენს რედაქციაში კიდევ უფრო მეტადაა წარმოდგენილი, ვიდრე მოქმედში.

ბ) როგორც აღინიშნა, ნორმალური სიტყვის ავკარგიანობის შესახებ უთუოდ ასო-ბგერების რაოდენობაც ლაპარაკობს: რაც უფრო მოკლეა სიტყვა, მით უფრო ადვილია მასში ასო-ბგერის შემჩნევა-გამოყოფაც და სიტყვის კითხვაც. ცხრილი გვიჩვენებს, რომ ი. გოგებაშვილის წიგნში ეს რაოდენობა 2-დან 8 ასო-ბგერამდე აღწევს და მათ შორის განსაკუთრებით ხში-

რია ოთხ და ექვსბგერიანი სიტყვები; მოქმედ რედაქციაში კი 7—8 ბგერიანი ნორმალური სიტყვები აღარაა და დიდ უმრავლესობას ოთხ, ხუთ და ექვს-ბგერიანი სიტყვები ქმნიან. ესეც მისაღები ცვლილებაა. მაგრამ ჩვენს რედაქციაში იგი უფრო თვალსაჩინოა, ვიდრე მოქმედში.

ბ) სიტყვაში გამოსაცნობი ასო-ბგერის ადგილმდებარეობის სურათი ასეთია:

ცხრილი 5			
ასო-ბგერის ადგილი სიტყვაში	თავში	შიგნით	ბოლოში
ი. გოგებაშვილის წიგნში	16	15	1
მოქმედ რედაქციაში	20	11	1
ჩვენს რედაქციაში	25	6	1

როგორც ვხედავთ, ი. გოგებაშვილის წიგნში განსაკუთრებული უპირატე-სობა არც სიტყვის თ ა ვ ს ეძლევა და არც შ უ ა ა დ გ ი ლ ს; მოქმედ რედაქცია-ში კი უფრო მეტი რაოდენობით (20) ისეთი სიტყვებია შერჩეული, რომლებშიც გამოსაცნობ ასო-ბგერას პირველი ადგილი უპირავს. ეს, რა თქმა უნდა, კარ-გია, მაგრამ გაცილებით მეტი რაოდენობითაა ასეთი სიტყვები წარმოდგენი-ლი ჩვენს რედაქციაში. აქ მხოლოდ ექვსი სიტყვაა, რომლებშიც გამოსაცნო-ბი ასო-ბგერა შიგნითაა და მათგან ორი შინც ისეთი (თხა, ხარი), რომ-ლებზედაც დიდი საყვედური არ ითქმის. საქმე ისაა, რომ ხ და რ ბგერები, რომელთა გასაცნობადაც აღნიშნული სიტყვებია გამოყენებული, ადვილ ამო-საცნობ ბგერათა კატეგორიას განეკუთვნება და ამ გარემოებას კი შეუ-ძლია საგრძნობლად შეამციროს მათი ადგილის უარყოფითი გავლენა.

§ 7. ხარვეზიანი სიტყვები და რებუსები

ახალ მასალას, რითაც „ღედა ენის“ ჩვენი რედაქცია მოქმედი რედაქცი-ისაგან განახვედება, წარმოადგენს დასურათებული „ხარვეზიანი სიტყვები“ და რებუსები. ერთიცა და მეორეც გამოიყენება უშუალოდ ნორმალური სი-ტყვის ანალიზის შემდეგ (ტექსტის წაკითხვამდე) და, როგორც ასეთი, ამ-თავრებს ბგერის (ფონემის) გამოშუშავების პროცესს.

ბავშვს ჯერ ეძლევა ხარვეზიანი სიტყვები და შემდეგ რებუსები. ხარ-ვეზიანი სიტყვები ეძლევა რ, უ, ქ, ვ, გ ასო-ბგერების გაცნობისას (ი, ა, ს, ვ, თ და თ ასოებზე დასურათებული ხარვეზიანი სიტყვების გამოჩახვა ვერ მოხერხდა), ხოლო რებუსები ეძლევა თანამიმდევრობით ბ, ფ, ნ, ყ, ღ ასო-ბგერებზე; დ-ს შემდეგ კი რებუსების მიცემაც წყდება და ბგერითი ანალიზი წარმოებს მხოლოდ უხარვეზო ნორმალური სიტყვებით¹.

„მარცვლობანა“ იმ სახით, როგორითაც იგი ზოგ რუსულ ანბანში და აგრეთვე ქართული ანბანის ზოგ გამოცემაშია გამოყენებული, ჩვენ უარ-ვეყავით.

¹ აღნიშნული მასალის ბოლომდე გამოყენება საჭირო არ ხდება, რადგან 15—20 ასო-ბგერის გაცნობისა და სათანადო ტექსტების წაკითხვის შემდეგ ბავშვები უკვე დამოუკიდებ-ლად ახერხებენ ახალ ნორმალურ სიტყვებში უცნობი ბგერის შემჩნევას.

ჩვეულებრივ მარცვლობანაში სავარჯიშოს საანბანო წიგნში ათავსებენ ან¹.
სახით:



გამოცდილებამ გვიჩვენა, რომ, მართალია, ასეთი მასალა ბავშვს სიტყვის მარცვლობრივი აღნაგობის დაუფლებაში ავარჯიშებს, მაგრამ სამაგიეროდ იგი აზიანებს კითხვის ჩვევის ისეთ მნიშვნელოვან მხარეს, როგორცაა კითხვის მიმართულება. ამიტომ სრულიად კანონიერად ეს მასალა ამოღებულ იქნა რსფსრ-ს პედაგოგიკურ მეცნიერებათა აკადემიის საანბანო წიგნის უკანასკნელი ვარიანტიდან.

მაგრამ მარცვლობანას შესახებ სხვა რამეც ითქვის.

ჩვენ არ ვიზიარებთ იმ მოსაზრებას, რომლის მიხედვითაც აიგო რსფსრ-ს პედ. მეცნიერებათა აკადემიის საანბანო წიგნის უკანასკნელი ვარიანტი (1954 წ. გამოცემა). ამ ანბანის ავტორები აღნიშნავენ, რომ „წერა-კითხვის უცოდინარი მოსწავლისათვის კითხვის სწავლების ხელოვნება დაიყვანება იმაზე, რომ კითხვის ერთეულად ვაქციოთ მარცვალი და არა ასო“¹. ამიტომ სიმძიმის ცენტრი მათ გადააქვთ სწორედ მარცვლების სწავლებაზე და საანბანო წიგნში (იხ-1954 წლ. გამოც.) სათანადო სავარჯიშოებიც კი აქვთ მოცემული (ცალკე მარცვლების კითხვა). ნაგრამ მეთოდოლოგიურ ლიტერატურაში არა ერთხელ ყოფილა აღნიშნული, რომ ასეთი უაზრო მარცვლების კითხვაში ვარჯიშობა მეტად მომბეზრებელია ბავშვთათვის: სწავლების გაადვილების ნაცლად აქ გაიხელება გამოდის.

ჩვენ სიმძიმის ცენტრი სიტყვის ფონემური სტრუქტურის დაუფლებაზე გადავკაქეს. მნიშვნელობის მქონე უმცირეს ერთეულს მეტყველებისას წარმოადგენს სიტყვა და არა ბგერა ან მარცვალი. ამიტომ წერა-კითხვის სწავლებისას მთავარ ღონისძიებას სწორედ სიტყვის, როგორც მთელის, დაუფლება უნდა წარმოადგენდეს. ბავშვი სიტყვის ფონემურ აღსაგობას უნდა დაეუფლოს და ამით კითხვის მთავარი სიმძიმეც დაძლეული იქნება.

რა თქმა უნდა, სიტყვის მარცვლობრივი აღნაგობის შეთვისებაც საკიროა, მაგრამ იგი მხოლოდ მოსამზადებელი საფეხურია სიტყვის საკითხავად და არა ერთადერთი ღონისძიება. მისი საფუძვლიანად ჩატარების შემდეგ უნდა გადავიდეთ უშუალოდ სიტყვის ფონემური სტრუქტურის სწავლებაზე. სწორედ აქ დაგვემარება ხარვეზიანი სიტყვისა და რებუსის გამოყენება.

ა) რებუსი და ხარვეზიანი სიტყვა საშუალებას იძლევა სიტყვის ფონემური და გრაფიკული სტრუქტურის დაუფლებაში ვარჯიშობას მრავალფეროვანი სახე მიეცეთ, რაც ასე აუცილებელია I კლასის ბავშვისათვის.

ბ) რებუსებისა და ხარვეზიანი სიტყვების გამოცნობაში ვარჯიშობით ბავშვი საბალისო ფორმაში აღწევს კითხვისათვის აუცილებელი ზოგი მნიშვნელოვანი ოპერაციის დაუფლებას.

მაგრამ ბავშვსამით უნდა აღინიშნოს ისიც, რომ რებუსებისა და ხარვეზიანი სიტყვების კარგად გაძოყვნებისათვის სერიოზული მონზადება საკირო.

¹ Методическое руководство к букварю, АПН РСФСР, 1953, გვ. 7.

ის, რაც სახალისოა ბავშვისათვის, მასწავლებლისათვის ფრიად სერიოზულ საქმეს წარმოადგენს. ამიტომ მასწავლებელმა ზუსტად უნდა გაითვალისწინოს ამ ვარჯიშობის მეთოდოლოგიური მხარე და ჯეროვნად ჩაატაროს იგი.

რა ოპერაციებს ეუფლება ბავშვი რებუსებისა და ხარვეზიანი სიტყვების ამოღების პროცესში?

ა) ბავშვი ეჩვევა სიტყვაზე ყურადღების შეჩერებას, იძენს მისი ობიექტად დასახვის უნარს;

ბ) სწავლობს სიტყვის ნაწილების თვით სიტყვაშივე წვდომას და

გ) ეუფლება სიტყვის მარცვლობრივსა და ფონემურ აღნაგობას.

ავლოთ ხარვეზიანი სიტყვის ერთი ნიმუში.

მაგ., შესასწავლია ასო რ. ხარის სურათის გვერდით (წარწერით ხარი) მოცემულია ხერხის სურათიც. მასაც მიწერილი აქვს სახელი, მაგრამ ისე, რომ შიგ გამოტოვებულია რ, ე. ი. ხერხი-ს ნაცვლად წერია „ხე-ხი“. მაშინადავ, ახალი ასო რ მოცემულია ხარვეზში გამოცანის სახით.

ამ გამოცანის ამოხსნა ასე უნდა წარიმართოს:

ბავშვს ვუთითებთ დახატულ ხერხზე და ვეკითხებით: რა ხატია აქ? — ბავშვი უპასუდება: „ხერხი“.

მასწავლებელი: „კარგად თქვი!“ ბავშვი იმეორებს.

მასწ.: „წაიკითხე, ქვეშ რა უწერია“. მოწაფე კითხულობს: „ხე-ხი“.

მასწ.: „სწორად წერია?“ ბავშვი: „არა“.

მასწ.: „რომელი ასო აკლია სიტყვას?“

ბავშვმა რომ ამ კითხვაზე უპასუზოა, მან შემდეგი გონებრივი ოპერაციები უნდა აწარმოოს:

ა) შეკითხვისას — „რა ხატია აქ?“ — ბავშვი დგება სურათზე დახატული საგნის სახელის შოვნების ამოცანის წინაშე. იგი იგონებს სიტყვას ხერხი, მაგრამ წერია „ხე-ხი“; და თუ მას სიტყვა ხერხი კარგად აქვს ფიქსირებული, იგი უთუოდ იგრძნობს განსხვავებას დაწერილსა და ნათქვამს შორის. უკანასკნელი შეკითხვისას — „რომელი ასო აკლია ამ სიტყვას?“ — ბავშვი დგება უშუალოდ დანაკლისის აღმოჩენის, ე. ი. რ-ს ობიექტივაციის აუცილებლობის წინაშე. იგი ხვდება, რომ სიტყვას აკლია ასო რ და ამით ამოცანაც გადაწყვეტილია.

ამ აღმოჩენას დიდი მნიშვნელობა აქვს არა მარტო რ ასოს გრაფიკული სურათის შეთვისებისათვის, მისი მტკიცედ დამახსოვრებისათვის, არამედ ამ ასოა ბგერითი მნიშვნელობის, ე. ი. ფონემის ჩამოყალიბებისათვისაც.

უფრო რთულ ამოცანას წარმოადგენს რებუსი.

სანიმუშოდ ავიღოთ რებუსი ბა(ზარი). ამ რებუსის სტრუქტურა ასეთია: სიტყვის („ბაზარი“) პირველი მარცვლი დაწერილია, მომდევნო ორი მარცვლის ნაცვლად კი დახატულია ზარი. ჩვენთან ეს რებუსი გამოიყენება ბ ასო-ბგერის შესასწავლად. როგორც ვხედავთ, აქ გასაცნობი ასო-ბგერა სურათის გარეთ არის გამოტანილი. მაგრამ ასეა ეს სხვა ჩვენ მიერ გამოყენებულ რებუსებშიც: აქტუალური ასო-ბგერა, რომელიც ბავშვმა ნორმალური სიტყვის ანალიზით გაიცნო, რებუსის სურათის გარეთაა დაწერილი და ბავშვს ეძლევა ამ სურათის წინ (ერთ შემთხვევაში — ბოლოსაც!). ამასთანავე რებუსის ყველა დანარჩენი ასო-ბგერა, გამოცანის სახით არის იგი მოცემული თუ დაწერილად, სულ ერთია, უკვე ნასწავლი აქვს ბავშვს.

რებუსი ხარვეზიანი სიტყვის კატეგორიის ამოცანაა, მაგრამ მასთან შედარებით უფრო ძნელი. სიძნელეს კმნის ის, რომ ა) აქ სიტყვა ბავშვს წინასწარ არ ეძლევა, იგი ამოასაცნობია, და ბ) სიტყვის ის მარცხალი ან ნაწილი, რომელიც სურათითაა შეცვლილი, ბავშვის წინაშე ახალ ამოცანას აყენებს: მან ამ სურათის სახელში ამოსაღები სიტყვის ნაწილი უნდა დაინახოს, იგი ამ სიტყვის ნაწილად უნდა იცნოს.

რა ოპერაციებს უნდა მიმართოს ბავშვმა, რომ რებუსი ამოხსნას, მისგან სიტყვა ამოიღოს?

ამოცანა შეიძლება ასე გადაწყდეს: ბავშვმა უნდა წაიკითხოს პირველი მარცხალი „ბა“. ამის შემდეგ იგი სურათს აღიქვამს და ახლა საჭიროა მან ეს სურათი დასახელოს. მაგრამ დასაბუთება უნდა მოხდეს არა საგნის ვაცნობიერების მიზნით, არამედ იმიատივის, რომ ბავშვმა თვით ეს დასახელება (როგორც სახელი, სიტყვა) აქციოს განხილვის ობიექტად: რას წარმოადგენს იგი და რა როლის შესრულება შეუძლია მას ამოსაღები სიტყვის გამონახვაში. მათ შემდეგ, რაც ბავშვმა სიტყვის მომდევნო მარცხლებიც „ზა“ და „რი“ მოიპოვა, მათ იგი აერთებს შენახულ „ბა“ მარცხალთან და ლებულობს სიტყვას „ბაზარი“. ასეთია რებუსის გადაწყვეტის პროცესი და ის გონებრივი ოპერაციები, რომლებიც მასში იღებენ მონაწილეობას.

რამდენივე მარტივი რებუსი ამოხსნის შემდეგ ბავშვი იძენს ერთგვარ გამოცდილებას და მომდევნო რებუსებს უფრო ადვილად წყვეტს.

მთელი ეს ვარჯიშობა, რომელიც სახალისოდ ხდის კითხვის პროცესის დაუფლებისათვის საჭირო მრავალი ოპერაციის განხორციელებას, ეხმარება ბავშვს სიტყვის ფონემური სტრუქტურის დაუფლებაში.

§ 8. საკითხავი მასალა

როგორც ი. გოგებაშვილის წიგნში, ისე ჩვენს რედაქციაშიც საკითხავი მასალა, რომელიც ბავშვს ასო-ბგერის გაცნობის შემდეგ ეძლევა, სამგვარია: ცალკე სიტყვების ტექსტი (დამარცვლით), ცალკე წინადადებები და მოგვანებით ლექსები და მოთხრობები.

ცალკე სიტყვებისა და წინადადებების ტექსტი ბავშვს ეძლევა თავიდანვე და არსად ანბანის გასწვრივ არ წყდება, ხოლო მოთხრობების კითხვა პირველად იწყება მე-14 (მ) ასოს გაცნობიდან და გრძელდება ბოლომდე. განვიხილოთ ახლა თითოეული მათგანი ცალ-ცალკე.

A. ცალკე წინადადებათა ტექსტი

პირველ რიგში შემდეგი საკითხია გადასაწყვეტი: როგორი სიტყვები უნდა მიეცეს ბავშვს საკითხავად — მხოლოდ ისეთი სიტყვები, რომლებიც მისთვის კარგად ცნობილია და მის ლექსიკონში იხმარება, თუ ისეთებიც, რომლებიც არ გაუგონია და ამდენად უცნობია, ან გაუგონია და ხშირად ესმის, მაგრამ არ ხმარობს? ჩვენს პასუხი ასეთია:

რომ ბავშვს ცნობილი სიტყვები უნდა მიეცეს, ეს უდავოა, მაგრამ მხოლოდ ისეთი ცნობილი სიტყვებით შემოფარგულა, რომელთაც ბავშვი აქტიურად ხმარობს, პედაგოგიურად მიზანშეუწონელია. ისე არ უნდა გამოვიდეს,

რომ წერა-კითხვის სწავლებამ ბავშვს ახალი სიტყვები არ უნდა შესძინოს, მისი ლექსიკონის გამდიდრებისათვის არ უნდა იზრუნოს! თუ სწავლება ყოველთვის დახმარება მოსწავლისათვის და თუ ამ დახმარებით იგი სწორედ უცნობს ეცნობა, მაშინ, რა თქმა უნდა, უცნობი სიტყვებიც შეიძლება ბავშვს მიეწოდოს, ავუსხნათ მათი მნიშვნელობა და კითხვაც უაზრო არ დარჩება. აქ საკითხი მხოლოდ იმას შეიძლება ეხებოდეს, თუ, სახელდობრ, რა ხასიათისა უნდა იყოს ეს სიტყვები.

მოვიყვანო რამდენიმე მაგალითს.

ჩვენ შემთხვევა გვქონდა შეგვემოწმებინა, აქვთ თუ არა პირველკლასელთ სწავლების დასაწყისში სიტყვები: ხურო, ზუთხი, ფარგა, თერძი, თითა. აღმოჩნდა, რომ ეს სიტყვები მათთვის სრულიად უცხო იყო არა მარტო მნიშვნელობით, არამედ მოსმენითაც. მიუხედავად ამისა, ჩვენ ისინი შევიტანეთ ცალკე სიტყვათა ტექსტში და. აი. რატომ.

თუმცა ბავშვის ლექსიკონში ამ სიტყვებს (ზუთხი, თერძი...) ადგილი არა აქვთ, მაგრამ სამაგიეროდ მის გამოცდილებაში უკვე მოცემულია შინაარსი. ანუ მასალა, რომლიდანაც ამ სიტყვების მნიშვნელობა შეიძლება „გამოიკრას“. ბავშვმა არ იცის სიტყვები ხურო, ფარგა, თერძი, თითა, მაგრამ იგი ხედავს შესატყვის საგნებს, იცის და უნახავს თევზი, ტანსაცმლის მკერავი, სახლის მშენებელი, სხვადასხვა ჯიმის ყურძენი, — და ყოველივე ამის შემდეგ მასწავლებლის ახსნა და ბავშვის მიერ გაგება იმისა, თუ რას უნდა ნიშნავდეს ეს უცნობი სიტყვები, სულ უბრალო საქმეა. ერთი სიტყვით, ჩვენ იმის თქმა გვინდა, რომ ბავშვის განვითარებაში გამოცდილება ყოველთვის წინ უსწრებს მისი მეტყველების „აქტიურ ლექსიკონს“, ხმარებული სიტყვების მარაგს, და სადაც კი გამოცდილების ეს „წინწასწრება“ ფაქტია, იქ ახალი სიტყვის მიცემა კანონიერია და აუცილებელიც. სწავლება მხოლოდ ამ შემთხვევაშია განვითარების მწლავრი ფაქტორი.

ჩვენი რედაქციით ს ასოზე საკითხავ ტექსტში (ია-ს შემდეგ) ბავშვს ეძლევა სიტყვა ასო. ამ სიტყვას უფარგისად თვლიან, რადგანაც ბავშვს მისი ნამდვილი მნიშვნელობის გაგება ჯერ კიდევ არა აქვს, მაგრამ იმასაც აღნიშნავენ, რომ სკოლამდელი ბავშვები ამ სიტყვას „ბეჭდის“ მნიშვნელობით ხმარობენ. ისმის კითხვა: ვინაა მართალი — ი. გოგებაშვილი, რომელმაც ეს სიტყვა იხნარა, თუ მისი წიგნის სხვა რედაქცია, რომელშიაც იგი განდევნილია? რა თქმა უნდა, ი. გოგებაშვილია მართალი. მან კარგად იცოდა, რომ ბავშვს ასო „ბეჭდის“ მნიშვნელობით ესმის, და სწორედ ამიტომაც შეიტანა იგი საკითხავ მასალაში. ი. გოგებაშვილს ამით სრულიადც არ დაურღვევია თავისივე დებულება: „ყოველი სიტყვა, რომელსაც ის (ე. ი. ბავშვი. ზ. ხ.) წაკითხავს, უნდა ესმოდეს მას კიდევაც“. მართლაც, ბავშვისთვის სიტყვა ასო არაა ბეჭდების უაზრო კომპლექსი: მას ეს სიტყვა არა მარტო ესმის, არამედ „ბეჭდის“ მნიშვნელობით კიდევაც გაეგება, მის ლექსიკონშიც იხმარება და, როცა კითხულობს, ცხადია, ამ მნიშვნელობით წაკითხულიც გასაგებია მისთვის. მართალია, ეს მნიშვნელობა სავესებით იგივე არ არის, რასაც იმავე კლასში მას არითმეტიკის სწავლება მისცემს, მაგრამ არც ისეთია, რომელიც ამ „ახალი“ ნამდვილი მნიშვნელობის წვდომას ხელს შეუშლიდა; პირიქით, პირველი ამზადებს მეორეს, ეხმარება მის წვდომას.

ამგვარად, ცალკე სიტყვათა ტექსტში, სადაც ეს საჭირო და მოსახერხებელი იქნება, ახალ სიტყვათა შემოტანასაც არ უნდა დავერიდოთ, რომ ამით გავამდიდროთ ბავშვის ლექსიკონი.

იმის მიხედვით, თუ რას წარმოადგენს ცალკეული წინადადება შინაარსეულად და რას იძენს ბავშვი მისი წაკითხვით, ჩვენი მასალა იყოფა ხუთ მთავარ ჯგუფად. ესაა:

I. წინადადებები, რომლებიც იძლევიან გარკვეულ ცოდნას ფიზიკური სინამდვილისა (ცოცხალი და მკვდარი ბუნებისა) და საზოგადოებრივ-კულტურული ცხოვრების შესახებ;

II. წინადადებები, რომლებიც წარმოადგენენ ადამიანის, ცხოველთა და ფრინველთა მოქმედების აღწერა-აღნიშვნას;

III. წინადადებები ადამიანთა ურთიერთობისა და ზნეობრივი ცხოვრების შესახებ;

IV. წინადადებები, რომლებშიც გადმოცემულია მხოლოდ გარეგანი „შემთხვევითი“ მიმართება კონკრეტულ საგანთა შორის, და

V. წინადადებები, რომლებიც წარმოადგენენ უზრალო მითითებას, ჩვენებას ანუ დადასტურებას საგნის არსებობისას.

მოგვყავს რამდენიმე ტიპობრივი მაგალითი თითოეული ჯგუფისათვის.

I. ა) ზუთხი თევზია. ნაძვი ხეა. ნიყვი სიკოა. ლღვი ხილია. ქიქა ქურქელია. ქინაქველა მწერია. იონჯა ბალახია. დათვი ნაღირია. სტაფილო ბოსტნეულია. რკო მუხის ნაყოფია. ჩაქუჩი სამუშაო იარაღია. ლაფო გარეული ფრინველია. კალა მავნე მწერია. ზაქი კამეჩის შეილია. ჯიხვი გარეული ცხოველია. ქინაქინა ციების წამალია. პანტა ტყის ხილია.

b) რკინა იყინება. სითბოსაგან თოვლი დნება. ენავი რკინას აფუჭებს. კვირაში შეიდი დღეა. პეპელა ყვავილის წვენით იკვებება. ღამურა ღამით დაფრინავს. ზამთარში ღამე დღეზე დიდია. შემოდგომაზე ზოგი ფრინველი თბილ ქვეყანაში მიფრინავს. ფუტკარი ყვავილის წვენისაგან თაფლს ამზადებს.

c) მთაუნა მთავეა. წიწაკა მწარეა. კიჩი თეთრია. გიშერი შავია. ქარვა ყვითელია. მუხის შეშა მაგარია. მუხას რკო ასხია.

d) კარაქს რძისგან ამზადებენ. ქაფქირით ქაფს ხდიან. წურბელას სამკურნალოდ იყენებენ. ცარკით დაფაზე წერენ. წიგნებს სტამბაში ბეჭდავენ.

e) თბილისი საქართველოს დედაქალაქია. კოლმეურნეობამ პურის უხვი მოსავალი მიიღო. ქუთაისში ავტომობილის ქარხანა აშენდა. სამგორში დიდი არხი გაიყვანეს. საბჭოთა არმია ჩვენი სამშობლოს ფხიზელი დარაჯიამოწაფეებმა საბჭოთა კავშირის ჰიმნი იმღერეს.

f) ფიზკულტურა ადამიანს აჯანსაღებს. ბუზი სენს აჩენს. ბუზები უნდა მოვსპოთ. ქაობი ციებას აჩენს. ჩვენში ქაობები დააშრეს. სუფთა ჰაერი ჯანმრთელობისათვის საჭიროა. ოთახში ჰაერი უნდა გაასუფთაო. პიონერები ზაფხულობით ბანაკად მიდიან. ბანაკში ისინი კარგად ისვენებენ.

როგორც ვხედავთ, პირველი (ა) ქვეჯგუფის წინადადებები შინაარსეულად ლოგიკური დეფინიციებია, b ქვეჯგუფის ყოველ წინადადებაში გადმოცემულია ბუნების გარკვეული კანონი ან მოვლენა, ხოლო c ჯგუფის წინადადებებში ფიზიკური საგნის ერთი რომელიმე თვისება აღნიშნული. რაც შეეხება სამ დანარჩენ ქვეჯგუფს, ძირითადად ისინი შეიცავენ ცოდნა-წარმოდგენებს საბჭოთა მშენებლობის, კოლმეურნეობის, მრეწველობის, ფიზკულტურისა და ჰიგიენის სფეროებიდან.

II. ნინომ ყავა მოხარვა. ვენახში ყურძენს კრევენ. სიკომ ვენახი გათონა. ბიძინამ ვაზი აახვიდა. შიო კანათს გრებს. ბაყაყი გუბეში ყოყინებს. ქეთო ყურნალს კითხულობს. ქორმა წიწილა მოიტაცა. გიგო ეზოს ბარავს. ბაღჩაში

ბევრი ნესვია. ბელურებმა აივანზე ქერი აკენკეს. ბეჟანმა საწინახელში ყურ-
ძენი დაწურა. დათამ სალორე ყავრით დახურა. ზამთარში ბინებს ათბობენ.

III. ბეჟანმა პაპას ჯოხი მიაწოდა. ძიძამ დოდოს ქარვის მძივთ არუქა.
ძიძამ მაშოს კაბა შეუყვრა. გივი თებროს იმაა. ბესო გივის მეგობარია. მაიამ
ჩაი მოკრიფა. ფეფე მაიას ჩაიას კრეფაში მოეხმარა.

IV. აი სოსიას ოთახი. აი ოთხი თხა. ეს ოთარის ზარია. ეს იასეს ეზოა-
აი ათი სათითე. ოთხი სათითე თეოსია. სურა თაროზეა.

V. აი ია. აი სია. აი თათი. ის ხეა. ის თათია. აი სურათი. აი თასი.
აი თოხი. აი ოთახი. აი თხა.

საგანგებოდ უნდა შეეჩერდეთ ორ უკანასკნელ ჯგუფზე.

წერა-კითხვის სწავლების პირველ საფეხურზე საკითხავი მასალა ძირი-
თადად ასეთი ფრაზებისაგან შედგება. ასეთია იგი არა მარტო ჩვენს რედაქ-
ციასში, არამედ სხვა საანბანო წიგნებშიც. მათი შედარება პირველი სამი
ჯგუფის ფრაზებთან საშუალებას იძლევა შემდეგი ითქვას.

ულაგოა, რომ მეორე ჯგუფის ფრაზებიც, თუმცა არა ისე სრული სახით,
როგორც პირველი ჯგუფისა, ბავშვის ცოდნათა მარაგის გაფართოებას ემსა-
ხურება. კითხვა წინადადებისა: „ზიძინამ ვაჟი აახვია“, „გიგო ეზოს მარაგს“,
„ბაღჩაში ბევრი ნესვია“ და სხვ. ბავშვს აძლევს ცოდნას (ან ამზადებს ცოდ-
ნისათვის), რომ „ვაჟს ახვევა სჭირდება“, რომ „ეზო იმარება“, „ნესვი ბაღ-
ჩაში იჭრება“ და სხვ. მაგრამ იგივე არ ითქმის მესამე ჯგუფის ფრაზებზე:
მათი კითხვა არ იძლევა ცოდნას ობიექტური სინამდვილის შესახებ; თითო-
ეულ მათგანში აღწერილია ადამიანთა ურთიერთობა. კითხვის მიზანია ბავ-
შვმა გაიგოს და დადებითად შეაფასოს იგი.

რაც შეეხება IV და V ჯგუფის ფრაზებს, აქ სხვა მდგომარეობაა.

კერძოდ, V ჯგუფის ფრაზების შესახებ შემდეგი უნდა აღინიშნოს: რა
თქმა უნდა, თითოეულ მათგანშიც (აი ია, აი სია და სხვ.) გარკვეული
აზრია გადმოცემული, მაგრამ ეს აზრი ყველგან ისეთია, რომ, გარდა საგნის
არსებობის უბრალო დადასტურებისა, არაფერს თვით ამ საგნის ნიშან-თვი-
სებათა შესახებ არ გვაცნობს. სხვანაირად რომ ვთქვათ, აღნიშნული ფრაზე-
ბი მხოლოდ ვერბალური მითითებაა ცნობილ საგანზე და, მაშასადამე,
მათი წაკითხვაც ფაქტობრივად ახალი ცოდნის შექმნას არ გულისხმობს.

მაგრამ სინამდვილის შემეცნებით, ცოდნის შექმნით მაინცდამაინც არც
IV ჯგუფის ფრაზები გამოირჩევიან, თუმცა გრამატიკულად ისინი მალა
დგანან V ჯგუფის ფრაზებზე.

„აი სოსიას ოთახი“, „ეს ოთარის ზარია“, „სურა თაროზეა“ და სხვა ამ-
გვარ ფრაზებში ლაპარაკია არა უბრალოდ იმის შესახებ, რომ „ეს ოთახია...
ზარია... სურაა“, არამედ იმაზე, რომ „სოსიას ოთახია“, „ოთარის ზარია“,
„სურა თაროზეა“ და სხვ. მაშასადამე, აღნიშნული ჯგუფის ფრაზებში გად-
მოცემულია აზრი, რომ ერთი საგანი გარკვეულ მიმართებაშია მეორე
საგანთან, მაგრამ თვით ამ საგნების შესახებ ახალ ცოდნას ისინი არ იძლე-
ვიან. ერთი სიტყვით, უკანასკნელი ორი ჯგუფის ფრაზების კითხვისას ბავშვი
უბრალოდ იგებს წაკითხულ შინაარსს (რომელიც მისთვის მანამდეც ცნობი-
ლი იყო) და რისაზე ახლის შემეცნებას არ აწარმოებს.

დიდი შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ბავშვს სწავლების დასაწყის-
ში თითქოს მხოლოდ ასეთი მარტივი ფრაზების გაგება შეუძლია. არა, 7—8
წლის ბავშვი ჩვეულებრივს ურთიერთობაში რთული ფრაზებითაც მეტყველებს,

შაგრამ რთული ფრაზების წაკითხვა ძნელია და სწორედ ამიტომ, რომ წერა-კითხვის სწავლებაც ამ უმარტივესი „ჩვენებითი“ ხასიათის ფრაზებით იწყება.

ასეთია ცალკე წინადადებათა ტექსტი ჩვენს რედაქციაში. ვნახოთ ახლა განსხვავებებიც, რომლებიც მას მოქმედი რედაქციის ტექსტთან შედარებით ახასიათებს.

აქ ვიძლევიტ განსხვავებათა ორ ჯგუფს: რაოდენობითსა და რომელობითს.

რაოდენობითი განსხვავებები ასეთია (იხ. ცხრილი 6):

1. ჩვენს რედაქციაში ცალკე წინადადებების ტექსტი სიტყვათა რაოდენობის მხრივ უფრო მცირეა, ვიდრე მოქმედში. მთელი ანბანის გასწვრივ ჩვენთან იგი შეიცავს 905 სიტყვას, მოქმედ რედაქციაში კი 1002 სიტყვას. დიფერენცირებულად, ცალკე ასო-ბგერების მიხედვით, ეს რაოდენობა ნაწილდება შემდეგნაირად.

მოქმედ რედაქციაში ყველა ასო-ბგერის მიმართ არაა ჯეროვნად დაცული საკითხავ სიტყვათა რაოდენობის ზრდის პრინციპი: „ა“-დან დაწყებული მე-6 თა ასომდე იგი მატულობს (6—25), მაგრამ მომდევნო ე ასოსთან, იმის ნაცვლად, რომ მომატებოდა ან იგივე რაოდენობა მაინც დარჩენილიყო, პირიქით, კლებულობს (21), შემდეგ უ ასოსთან ისევ მატულობს, ხოლო მომდევნო ძ-სთან კვლავ კლებულობს და ასე სულ 8 შემთხვევაში ბოლომდე.

ჩვენს რედაქციაში ზღვომარეობა სხვანაირია: აქ ზრდის პრინციპი დაცულია, მაგრამ საფეხურობრივ:

I. „ა“-დან ძ ასომდე სიტყვების რაოდენობა მატულობს (4—26), მაგრამ

II. ძ-დან მ ასო-ბგერამდე უცვლელად რჩება;

III. მომდევნო გ, შ, ზ, ფ ასობთან იგი კვლავ მატულობს, მაგრამ

IV. ფ-დან ყ-მდე მატება წყდება;

V. ახალი მომატება იწყება დ ასოსთან, მაგრამ მომდევნო შეიდი ასოს გასწვრივ იგი აღარ ჩანს;

VI. ჯ-სთან რაოდენობა კვლავ მატულობს, მაგრამ მომდევნო სამ ასოსთან (ც, ტ, ჭ) იგივე რაოდენობა რჩება და უქანასკნელ ჰ-სთან ისევ მატულობს.

სიტყვათა რაოდენობის ასეთ განაწილებას უპირატესობა აქვს მოქმედ რედაქციათან შედარებით.

ა) მართლაც, როცა რომელიმე მომდევნო ასოზე სავარჯიშო-საკითხავი მასალა უფრო მცირეა წინამავალ მასალაზე, ეს იმას ნიშნავს, რომ კითხვაში მოვარჯიში ბავშვს იწელი მასალა ეძლევა და შემდეგ უფრო ადვილი; ეს კი ეწინააღმდეგება პედაგოგიურ პრინციპს — „მარტივიდან რთულზე გადასვლა“.

ბ) მაგრამ, მეორე მხრივ, არც ის ვარება, როცა სავარჯიშო-საკითხავი მასალა განუწყვეტლივ იზრდება და არსად „შეწყვეტებს“ არ იძლევა. ვარჯიშობის ფაქტოლოგიიდან ვიცით, რომ „ვარჯიშის მრუდე“ განუწყვეტლივ კი არ აღის ზემოთ, არამედ გზადაგზა ე. წ. „პლატოებისა“ იძლევა, ე. ი. რამდენიმე ხანს ერთ დონეზე რჩება, განამტკიცებს მიღწეულ საფეხურს და შემდეგ ისევ მაღლა იწევს. ეს „პლატოების“ ფაქტი საუკეთესოდ ასახუ-

თებს საანბანო წიგნში სავარჯიშო-საკითხავ სიტყვათა საფეხურობრივობის მიზანშეწონილებას.

ცხრილი 6

ასოთა რი- გა	მოქმედ რედაქციაში		ჩვენს რედაქციაში	
	ასოები	საკითხავ სიტყვათა რაოდენობა	ასოები	საკითხავ სიტყვათა რაოდენობა
1—2	იბ	6	იბ	4
3	თ	14	ს	10
4	ს	19	ტ	14
5	ხ	18	ნ	15
6	ლ	25	ო	19
7	ე	21	ე	20
8	უ	24	რ	21
9	ა	20	ზ	22
10	ფ	22	კ	23
11	ა	27	უ	25
12	ა	28	კ	26
13	ა	31	კ	26
14	ა	30	კ	26
15	ფ	29	კ	27
16	რ	31	ფ	30
17	ზ	32	ფ	31
18	ფ	35	ფ	34
19	ა	33	ფ	34
20	ა	37	ა	34
21	ქ	37	ა	35
22	მ	35	ა	35
23	ა	38	ა	35
24	ა	39	ა	35
25	ა	42	ქ	35
26	ა	39	ა	35
27	ც	39	ა	35
28	დ	39	ა	35
29	ფ	47	ჯ	36
30	ფ	41	ც	36
31	ა	40	ბ	36
32	ა	42	ბ	36
33	ა	42	ა	40
		1002		905

2. ჩვენს რედაქციაში მთელი სავარჯიშო-საკითხავი მასალა ძირითადად 2—3—4-სიტყვიანი ფრაზებისაგან შედგება (290-დან 281—97⁰/₁₀₀); 5-სიტყვიანი ფრაზები მხოლოდ 7-ია (2,4⁰/₁₀₀), 6-სიტყვიანები—2 (0,7⁰/₁₀₀), ხოლო 7—8-სიტყვიანები—არც ერთი. რაც შეეხება მოქმედ რედაქციას, მართალია, დიდ უმრავლესობას აქაც 2—3—4-სიტყვიანი ფრაზები (304-დან 273—89,8⁰/₁₀₀) ქმნიან, მაგრამ შედარებით ჩვენს წიგნთან ხშირია 5—6-სიტყვიანი ფრაზები (6,2⁰/₁₀₀ და 2⁰/₁₀₀) და ექვს შემთხვევაში ვხვდებით აგრეთვე 7—8-სიტყვიანსაც.

ჩვენი აზრით, კითხვაში მოვარჯიშე ბავშათვის 7—8-სიტყვიანი ფრაზა სრულებით გაუმართლებელია, რადგანაც ესოდენ გრძელი ფრაზები ამოკითხვასაც აძნელებს და წაკითხულის გაგებასაც (შეგნებულ კითხვასაც) ხელს უშლის.

3. მოქმედ რედაქციაში-4 სიტყვიან წინადადებათა კითხვა პირველად იწყება მე-9 ასო-ბგერით (ძ ასოდან), ჩვენთან კი შედარებით უფრო, გვიან—მე-14 ასოდან. ვფიქრობთ, ეს ცვლილებაც მიზანშეწონილია, რადგანაც პირველი 13 გაკვეთილის ფარგლებში 3—3-სიტყვიანი ფრაზების კითხვა-

უკვე იძლევა საშუალებას ბავშვის იმდენად გავარჯიშებისას, რომ შემდეგ იგი დაუბრკოლებლად 4-სიტყვიანი ფრაზების კითხვაზედაც გადავიყვანოთ.

4. დასასრულს, საკითხავი მასალის რაოდენობრივი ხასიათის განსხვავებათა შორის ცალკე აღნიშვნის ღირსია შემდეგიც:

საანბანო წიგნს მოეთხოვება, რომ ყოველი მომდევნო ასო-ბგერის საკითხავი მასალა იმეორებდეს ყველა წინამძღვალ (უკვე გაცნობილ) ასოს, რადგანაც წინამძღვრ შემთხვევაში (თუ რომელიმე ერთხელ გაცნობილი ასო შემდეგში აღარ მეორდება) ბავშვს შეიძლება დაავიწყდეს იგი. ჩვენი საანბანო წიგნი ამ მხრივ მაქსიმალურად სრულია: არ არის არც ერთი გაკვეთილი, სადაც საკითხავი მასალა არ იმეორებდეს მანამდე გაცნობილ ასოებს, მოქმედ რედაქციაში კი მდგომარეობა ცოტა განსხვავებულია: აქ 7 გაკვეთილის საკითხავი მასალა არ იმეორებს წინამძღვალ ასოს; სახელდობრ:

ძ ასო აღარ ჩანს ჳ ასოზე საკითხავ ტექსტში;

ჟ აღარ ჩანს ც-სთან, ჩ — ჯ-სთან, ლ ასო — ყ და ტ-სთან,

შ — თ-სთან და ფ — მ-სთან.

ასეთია რაოდენობითი ხასიათის განსხვავებები „ღელა ენის“ მოქმედ რედაქციასა და ჩვენს წიგნს შორის.

ენახოთ ახლა რომელი მათი ხასიათის განსხვავებები.

ზემოთ აღინიშნა, რომ ნორმალური სიტყვა არ უნდა იყოს ისეთი, რომელიც რომელიმე ერთ მარცვალს ან ბგერას (ხმოვანს თუ თანხმოვანს) თანმიყოლებით იმეორებს. ამ მოთხოვნის კანონიერება ჩვენ დავასაბუთეთ იმით, რომ ორივე შემთხვევაში ადგილი აქვს კითხვის გაძნელებას, შეფერხებას, რის აღმოფხვრა კარგა ხანს საგანგებო დახმარებითაც ვერ ხერხდება. მაგრამ თუ ეს სწორია, მაშინ ასეთი „შემაფერხებელი სიტყვები“ არც საკითხავ ტექსტში უნდა იქნეს შეტანილი მანამდე, სანამ ბავშვი კითხვაში მოლონიერდებოდეს. სწორედ ამ მოსაზრებით ჩვენ მიზანშეწონილად ჩაეთვალეთ მოგვეხდინა შემდეგი ცვლილება:

1. სწავლების დასაწყის საფეხურზე საკითხავი მასალიდან გამოკრეხეთ ყველა სიტყვა, სადაც ერთნაირი ასო ან მარცვალი ერთმანეთს მოსდევს: საათი, სახა, თითი, ხაზა, სოსო, ხეხე, კეკე, თავთავი და აგრეთვე ფორმები: ძიაა, ძმამა, მუშაა, თუთაა, მუხაა, რომელნიც სიტყვა „საათი“-ს მკაფიოდ მხოლოდ ერთი ა-ს წარმოთქმით იკითხებიან.

აღნიშნული კატეგორიის სიტყვები და ფორმები ჩვენი ანბანით ბავშვს ეძლევა მე-16 (გ) ასო-ბგერის გაცნობის შემდეგ, როცა იგი ასე თუ ისე გავარჯიშებულია კითხვაში და ადვილად აძინებს ერთნაირ ასო-ბგერებს სიტყვაში.

2. ჩვეულებრივ კითხვის გაადვილების უებარ ღონისძიებად მიაჩნიათ წასაკითხი სიტყვების ისეთი დალაგებით მიცემა, სადაც მომდევნო სიტყვა წინა სიტყვის უკანასკნელი მარცვლით იწყება; მაგალითად: თათი—თითა, თათი—თითი, თასი—სია... ან ფრაზები: აი ათი თითი, აი ხუთი თითი, მისა ხამია...

ეს შეხედულება სწორი არ არის.

კიდევ არა უშავს მდგომარეობას, როცა ცალკე სიტყვების ტექსტი იკითხება, მაგრამ როცა საქმე ფრაზების კითხვას ეხება, იქ მდგომარეობა რთულდება. წერა-კითხვის სწავლების დასაწყის საფეხურზე ფრაზა მისა ხამია არასოდეს არ წაიკითხება ისე, რომ მისა-ს წაკითხვამ ხამია-ს ამოკითხვა არ

შეაფერხოს: ბავშვი იწყებს ზამთა-ს კითხვას, მაგრამ ზა მარცვალი გამო-
ეპარება და მხოლოდ მია დარჩება. შესაფერისად ეგვევ ითქმის სხვა მსგავს.
შემთხვევებზედაც. ერთი სიტყვით, „ერთნაირთა შეფერხების კანონი“, რომე-
ლიც საერთოდ ასოგანმეორებულ და მარცვალგანმეორებულ
სიტყვათა წაკითხვისას მოქმედებს, ძალაშია იქაც, სადაც მომდევნო სი-
ტყვა წინა სიტყვის ბოლო მარცვლით იწყება.

აღწერილი ვითარებას ადგილი აქვს ყველა დღეანდამდე ცნობილ საან-
ბანო წიგნში და რამდენიმე შემთხვევის სასიით დღეს მოქმედ რედაქციაშიც.
რაც შეეხება ჩვენს რედაქციას, აქ იგი შეგნებულად უარყოფილია და დასა-
წყის საფეხურზე არაად არ გვხვდება.

3. მაგრამ ჩვენ კიდევ უფრო შორს წავედით. სწავლების დასაწყისში,
შედლებისანებრ, მოვერიდეთ ისეთი ფრაზების ხმარებას, რომლებშიც მომდევ-
ნო სიტყვა წინა სიტყვის ბოლო ასოთი იწყება, და აგრეთვე ისეთებ-
საც, რომლებშიც ერთი და იგივე ასო ხშირად მეორდება.

მაგალითად, „დღეა ენის“ მოქმედ რედაქციაში ადგილი აქვს ასეთ ფრა-
ზებს: აი ხოსოს ხათი, ის ხოსოს თოხია, ეს ხათითეა, ეს თეოხ ხათითეა, ის
ხესეს ხათია, ხოსო ხესეს ძეა.

ეს ფრაზები არ ვარგა არა მარტო იმიტომ, რომ ორ სიტყვაში მარცვა-
ლი ან ასო-ბგერა თანმიყოლებით მეორდება, არამედ იმიტომაც, რომ მომ-
დევნო სიტყვა წინადავალი სიტყვის ბოლო ასოთი იწყება.

შეიძლება კაცმა იფიქროს, რომ ასეთი ფრაზების კითხვა ბავშვს „ენას
უტეხს“, სწორ გამოთქმაში წვრთნის და ამიტომ მიზანშეწონილიცაა მათი
ხმარება, მაგრამ ეს შეცდომაა: საქმე ეხება კითხვის სწავლებას და არა სა-
კუთრივ მეტყველებაში ვარჯიშობას, რომელიც ამ ასაკის ბავშვებისათვის სა-
ერთოდ დასაწყებია, მაგრამ დასაშვებია მხოლოდ მეტყველების განვითარე-
ბისათვის და არა როგორც მეთოდოლოგიური ხერხი კითხვის სწავლებისა.

ვინც სწავლების დასაწყისში ამგვარი ფრაზების კითხვას საგანგებოდ და-
აკვირდება, უთუოდ შეამჩნევს შემდეგს: ბავშვი წაიკითხავს პირველ სიტყვას,
მაგრამ იწყებს თუ არა მომდევნოს ამოკითხვას, კვლავ პირველი სიტყვის წარ-
მოთქმას უბრუნდება და ასე რამდენიმეჯერ.

მაგრამ საყურადღებოა აგრეთვე შემდეგი: შეიძლება ბავშვს დაეხმა-
როთ და წაეკითხოთ ფრაზა ხოსო ხესეს ძეა, მაგრამ ფაქტობრივად მას არ
ეცოდინება, თუ რა წაიკითხა, ვინაიდან ერთი ასოს სხვადასხვა სიტყვაში მრავ-
ალჯერ განმეორებით წარმოთქმა აფერხებს ამ სიტყვების მოტორულ-აკუს-
ტიკურ შთაბეჭდილებათა დიფერენცირებულად აღქმას: თუ შეიძლე-
ბა ასე ითქვას, „ენაც ურევს“ და ყურიც ველარ არჩევს, თუ სად მთავრდება
ერთი სიტყვა და სად იწყება მეორე.

ერთი სიტყვით, სწავლების დასაწყის საფეხურზე აღნიშნულ წინადადე-
ბათა საკითხავ მასალაში შეტანა არაფრით არ მართლდება და ამიტომ ჩვენს
რედაქციაშიც მათ ადგილი არ აქვთ.

4. უთუოდ კარგია საკითხავად ისეთი წინადადება, რომელიც ლოგიკუ-
რად რომელიმე ცნების დეფინიციას წარმოადგენს: ზუთხი თევზია, ჯიხვი
ვარეული ცხოველია, ღორი შინაური ცხოველია და სხვ. ასეთ წინადადე-
ბათა კითხვით ბავშვი არა მარტო კითხვაში იწვრთნება, არამედ ცოდნასაც
იძენს. მაგრამ კითხვის სწავლებისას ცოდნის შეძენის მიზანს არ უნდა შეეწი-

როს წინადადების სისრულე: ფრაზა არ უნდა შეიკვეცოს ისე, რომ დეფინიციასთან ადეკვატობა აღარ ჩანდეს.

„დელა ენის“ მოქმედ რედაქციაში არის ორი ასეთი ფრაზა: ღორი შინაური ოთხფეხია, ძაღლი შინაური ოთხფეხია. ავტორების აზრი გასაგებია: მათ უნდოდათ მიეცათ ბავშვისთვის ღორისა და ძაღლის ცნების განსაზღვრება, მაგრამ ვინაიდან ც ასო ჯერ კიდევ გავლილი არ იყო, ამიტომ გვარის აღმნიშვნელი სიტყვა „ცხოველი“ ვერ შეიტანეს და ფრაზაც მხოლოდ სპეციფიკური ნიშნის აღმნიშვნელი სიტყვით („შინაური ოთხფეხია“) დაამთავრეს. მაგრამ საუბარში ხომ ბავშვს უთუოდ ასე ეტყოდნენ, რომ „ღორი შინაური ოთხფეხი ცხოველია“, „ძაღლი შინაური ოთხფეხი ცხოველია“ და სხვა?! მაშასადამე, არც საკითხავ მასალაში უნდა გამოეტოვებინათ სიტყვა „ცხოველი“ და ფრაზა უნდა მიეცათ იქ, სადაც ამის საშუალებას გავლილი მასალა იძლეოდა. უამსიტყვოდ კი გაუგებრობა გამოდის, რადგან ღორი რომ „შინაური ოთხფეხია“, ამით არაა თქნული, თუ თვითონ ღორი რა არის, რა ოთხფეხია იგი.

ჩვენს აზრით, ასეთი ხელოვნური ფრაზები არ უნდა იქნეს შეტანილი საკითხავ მასალაში: დეფინიციის გამომსახველ ფრაზას შეიძლება აკლდეს სპეციფიკური ნიშნის“ გამომსახველი სიტყვა („ზუთხი თევზია“, „წიფელი ხეა“ და სხვ.), მაგრამ ამით იგი უაზრო წინადადებად არ იქცევა, იმ დროს როცა უახლოესი გვარის დაკლება სწორედ რომ აზრს აცლის მას.

ჩვენს საანბანო წიგნში ასეთ ლოგიკურად გაუმართლებელ წინადადებებს ვერ შეხვდებით.

5. დასასრულ, ცალკე უნდა აღინიშნოს შემდეგიც: რა თქმა უნდა, კარგია, თუ საანბანო საკითხავ ტექსტში შეტანილი იქნება მხოლოდ ისეთი სიტყვები, რომლებშიც თანხმოვნები ურთიერთს არ ხვდებიან. მაგრამ რიგი ფაქტორების გამო ამ პრინციპის უგამონაკლისოდ დაცვა ვერ ხერხდება. ამ მხრივ ჩვენს წიგნში წარმოდგენილი მასალა ასეთია:

ა) ხშირია სიტყვები ორი თანხმოვნის შეჯგუფებით, რადგანაც თვითონ ენა ჩვეულებრივ სწორედ ასეთ სიტყვებს შეიცავს; ხშირია იგი მით უმეტეს წინადადებებში, სადაც ეს სიტყვები გრამატიკის წესის თანახმად იცვლებიან.

ბ) ძალზე იშვიათია და აქაც მხოლოდ თითოჯერ გვხვდება სიტყვები სანი თანხმოვნის შეჯგუფებით. სულ 8 ასეთი სიტყვაა: გამოართვა, ყურძნით, მოვსპოთ, მერცხალი, მოხტნეულია, ზღვის, თაფლს, ქიანჭველა.

გ) მხოლოდ ერთი სიტყვაა ოთხი თანხმოვნის შეჯგუფებით: ჯანმრთელობისათვის.

წინადადებები, რომლებშიც ეს 3—4 თანხმოვანშეჯგუფებული სიტყვები შედის, თავიანთი შინაარსით თემატიკური ხასიათის წინადადებებია და მათი საკითხავ ტექსტში შემოტანაც სწორედ ამ გარემოებით არის გამოწყვეული.

რაც შეეხება მოქმედ რედაქციას, აქ 35 შემთხვევა გვაქვს სამი თანხმოვნის შეჯგუფებისა და ხუთი შემთხვევა — ოთხი თანხმოვნისა (ფინულღაფხ, შემძვრლან, კურდღლის, სცვლიან, ჯანმრთელობისათვის). მაშასადამე, 3—4 თანხმოვანშეჯგუფებული სიტყვები აქ საგრძნობლად უფრო ხშირია (4-ჯერ მეტია), ვიდრე ჩვენს რედაქციაში. მაგრამ, გარდა ამისა, საყურადღებოა შემდეგიც: მოქმედი რედაქციის ცალკე წინადადებათა ტექსტში სამთანხმოვანშეჯგუფებული სიტყვების მიცემა იწყება მე-13 (ვ) ასო-ბგერიდან, ჩვენთან

კი უფრო გვიან (მე-19 ასოდან) და ისიც ისე, რომ უმრავლესობა ამ სიტყვებისა (9-დან 7 სიტყვა) ბავშვს ეძლევა უკანასკნელ პ, ც, ტ, ჭ, ზ ასოებზე საკითხავ ტექსტში.

ამგვარად, ჩვენი რედაქციის ცალკე წინადადებათა ტექსტში, რამდენადაც კი მოსახერხებელია, თანხმობიანთა შეჯგუფებაც შემცირებულია.

B. მოთხრობები და ლექსები

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, მე-14 ასო-ბგერის (შ ასოს) გაცნობის შემდეგ ბოლო ასომდე, გარდა ცალკე სიტყვებისა და წინადადებათა ტექსტისა, ბავშვს წასაკითხავად ეძლევა აგრეთვე მოთხრობები და ლექსები. წესი ყველგან ერთიანია: თითოეულ ასო-ბგერაზე თითო მოთხრობა ან ლექსია მიცემული და ისიც ასოს გაცნობის მეორე დღისათვის. ეს ნიშნავს: შ ასოდან დაწყებული ყოველი ახალი ასო-ბგერის გაცნობის შემდეგ იმავე დღეს ბავშვი კითხულობს მხოლოდ ცალკე სიტყვებისა და წინადადებების ტექსტს, ხოლო მეორე დღეს — ერთ მოთხრობას ან ლექსს.

განვიხილოთ ახლა ეს მასალაც.

ჩვენი საანბანო წიგნის პროექტში მოცემულია სულ 19 მოთხრობა, ორი ლექსი, ერთი სასაუბრო და ორი ბიოგრაფია — ვ. ი. ლენინისა და ი. ბ. სტალინისა. პროექტი გულისხმობს თითოეული მათგანის დასურათებას.

ორი მოთხრობა („მიხა ხეზეა“, „კაკოს ეზო“) შინაარსეულად არათემატიკურია. ისინი წარმოადგენენ სურათის უბრალო აღწერას და, რა თქმა უნდა, ამ სახით, როგორც პირველი მოთხრობები, ბავშვისთვის შესაფერისი არიან; დანარჩენი 17 მოთხრობა კი თემატიკურია.

1. დიდ ჯგუფს ქმნიან ის მოთხრობები, რომლებშიც შემოდგომასთან დაკავშირებული მოვლენებია ასახული. ასეთებია: „კომშის კრეფა“, „სიმინდი შემოვიდა“, „რთველი“ და „ციყვი“;

2. დიდ ჯგუფს შეადგენენ აგრეთვე მოთხრობები ცხოველთა და ფრინველთა ყოფა-ცხოვრებისა და ურთიერთდამოკიდებულების შესახებ: „ავი მურია“, „ფისოს ეშინია“, „ზოოპარკში“, „ბულბული“, „ქორი“;

3. არის მოთხრობები ბავშვის თვითმოქმედების თემაზე და: „დათიკოს კუთხე“, „პატარა მკერავი“;

4. მოთხრობები ამხანაგობა-მეგობრობის თემაზე: „ბესოს გენი“, „ნუნუს სიმღერა“;

5. მოთხრობები ოჯახური და კულტურული ცხოვრების შესახებ: „ფედიკოს ოთახი“, „რადიო“, „მოსიყვარულე შვილი“ და

6. ერთი მოთხრობა საკუთრივ საფაბრიკო-საქარხნო მრეწველობის შესახებ: „ქარხანა“.

მოცემული დაყოფა, რა თქმა უნდა, პირობითობა და ამიტომ არასრულიც. ზოგი მოთხრობა, გარდა ნაგარაუდები თემისა; სხვა რომელიმე თემა-საც გულისხმობს; ასე, მაგალითად: „სიმინდი შემოვიდა“, „რთველი“, „კომშის კრეფა“ არა მარტო შემოდგომის დახასიათებას იძლევიან, არამედ სოფლის მეურნეობისასაც. მოთხრობა „რადიო“ საშუალებას გვაძლევს ბავშვებს რადიოს შესახებ ვესაუბროთ; მოთხრობაში „ქარხანა“ ჩანს საფაბრიკო-

საქარხნო მრეწველობის მნიშვნელობა კოლმეურნეობისათვის, ქალაქისა და სოფლის კავშირი და სხვ.

ამასთანავე ზოგ მოთხოვრებას გარკვეული აღმზრდელი მნიშვნელობაც აქვს. გარდა იმ მოთხოვნებისა, რომლებიც ამხანაგობისა და თვითმოქმედების თემებზეა აგებული და უთუოდ აღმზრდელი მნიშვნელობისა არიან, ასეთივე მნიშვნელობა აქვთ მოთხოვნებსაც: „ავი მურია“, ბულბული“, „მოსიყვარულე შვილი“. ერთი სიტყვით, ბევრი მოთხოვნა მრავალმხრივ შეიძლება იქნეს გამოყენებული, რაც, რა თქმა უნდა, მასწავლებლის ცოდნასა და მოხერხებაზეა დამოკიდებული.

რაც შეეხება ლექსების მასალას, წიგნი შეიცავს მხოლოდ ორ პატარა (4 და 8-სტრიქონიან) ლექსს: „ყაყაჩო და ყმაწვილი“ და „7 ნოემბერი“, რომლებიც აგრეთვე თემატიკურია.

მოვალთ ახლა თვალი ზოგიერთ მსგავსება-განსხვავებასაც, რომლებიც აღნიშნული მასალის მხრივ ჩვენსა და „დედა ენის“ მოქმედ რედაქციას შორის არსებობს.

1. მოქმედი რედაქციიდან ჩვენს წიგნში ცოტადენი ცვლილებით გადმოტანილია სამი მოთხრობა: „სიმინდი შემოვიდა“, „რთელი“ და „ციყვი“.

2. ი. გოგებაშვილის „დედა ენის“ მასალიდან ჩვენს წიგნშიც უცვლელადაა გადმოტანილი მოთხრობა „ბულბული“ და ლექსი „ყაყაჩო და ყმაწვილი“, ხოლო მოთხრობა „ნუცას სკოლა“ შეცვლილია მისივე მეორე მოთხრობით „პატარა მკერავი“.

„ნუცას სკოლა“ მხოლოდ იმით შეიძლება სჯობდეს „პატარა მკერავს“, რომ უფრო გავრცელებულია (დიდების გამოთქმაშიც იხმარება) და ამასთანავე შინაარსეულად ემოციურია, თორემ სხვა მხრივ — აღმზრდელი მნიშვნელობითა და ცოდნის შეძენით — „პატარა მკერავი“ მას სჯობია.

3. ბევრ საანბანო წიგნში და „დედა ენის“ მოქმედ რედაქციაშიც ასობგერაზე საკითხავ მასალად გამოყენებულია ბალზური ლექსი „ქორი“ („ჭაუ, ჭაუ, ქორო, ნუ ფრენ...“). მასალა, რა თქმა უნდა, კარგია, მაგრამ ჩვენ მიზანშეწონილად ჩავთვალეთ მიგვეცა იგი შესატყვისი მოთხრობის კონტექსტში: დილით დიასახლისმა წიწილებს საკენკი დაუყარა, ამ დროს ჰაერში ქორი გამოჩნდა და დიასახლისმა ქორს მიათხა: „ჭაუ, ჭაუ, ქორო, ნუ ფრენ...“ და სხვ.

ფეიქრობთ, ამით მასალა მოიგებს: ლექსის შინაარსი საინტერესოც იქნება ბავშვთათვის და ამასთანავე უფრო გასაგებიც.

4. ჩვენს წიგნში ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციის თემაზე ცალკე მოთხრობის ნაცვლად მოცემულია ლექსი „7 ნოემბერი“. ვგულისხმობთ, რომ საუბრები და მასწავლებლის თხრობა ბავშვს მისცემს სათანადო წარმოდგენას ამ საზეიმო დღის შესახებ და ლექსის კითხვა და ზეპირად თქმა შეძლებს ამ წარმოდგენის ფიქსაციას მასში.

5. წიგნი სრულდება ვ. ი. ლენინისა და ი. ბ. სტალინის ბიოგრაფიებით, რომლებიც წარმოდგენენ რუსული საანბანო წიგნის უკანასკნელ გამოცემაში მოცემული ტექსტების ზუსტ თარგმანს (შეად. Бѣкварѣ, изд. Академ. наук РСФСР, 1954 г.)¹.

¹ სხვათა შორის, ცალკე მოთხრობა ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციის შესახებ არც დასახელებულ რუსულ წიგნშია მოცემული.

6. „ღელა ენის“ მოქმედ რედაქციაში ხუთი მოთხრობა დიალოგური ფორმაშია მოცემული, დანარჩენები კი წმინდა თხრობითია და ამასთანავე მათი თანამიმდევრობაც ისეთია, რომ ჯერ ბავშვს დიალოგური მოთხრობები ეძლევა და შემდეგ — თხრობითი.

ამ თანამიმდევრობის მიხედვით ისე გამოდის, რომ თითქოს დიალოგური მოთხრობები უფრო ადვილი გასაგები იყოს, ვიდრე თხრობითი, მაგრამ ნამდვილად ასე არ არის. ბავშვისათვის თხრობით ფორმაში მოცემული სიუჟეტი უფრო გასაგებია, ვიდრე დიალოგურში მოცემული, და ეს არა მარტო კითხვისას, არამედ მოსმენის დროსაც. ამიტომ ჩვენ მიზანშეწონილად ვცაბით ანბანის გასწვრივ საკითხავი მოთხრობები მხოლოდ თხრობითს ფორმაში მოგვეცა.

7. ცხადია, მოთხრობის კითხვას არ უნდა მიჰქონდეს მთელი გაკვეთილი: მასწავლებელს დრო უნდა დარჩეს როგორც წინასწარი თხრობისათვის, ისე გამოკითხვისა და წერისათვისაც. ვფიქრობთ, ჩვენს წიგნში მოცემული მოთხრობები, ზოგიერთის განოკლებით, ამ მოთხოვნასაც აკმაყოფილებენ. აქ მხოლოდ შვიდი ტექსტია, რომლებიც 40—70 სიტყვას შეიცავენ, და ისიც ოთხი ისეთი („რთველი“, „ნოსიყვარულე შვილი“ „ციყვი“, „ქარხანა“), რომლებიც ბავშვს ანბანის სწავლების ბოლო საფეხურზე ეძლევა, და ორიც კიდევ ისეთი (ბიოგრაფია), რომლებიც ანბანის შემდეგ იკითხება. რაც შეეხება დანარჩენ მოთხრობებს, მათში სიტყვების რაოდენობა მცირეა და, როგორც შემოწმებამ გვიჩვენა, თითოეული მათგანის კითხვას 15 წუთზე ნეტი არ უნდა დასჭირდეს. ერთი სიტყვი, ყოველ გაკვეთილზე უზრუნველყოფილია არა მარტო კითხვა, არამედ თხრობა, გამოკითხვა და წერაც.

8. დასასრულ, რამდენიმე სიტყვა იმის შესახებ, თუ როგორი მდგომარეობაა აღნიშნულ მოთხრობებში, კერძოდ, თანხმობანშეჯგუფებული სიტყვების მხრივ.

როგორც ზემოთაც აღინიშნა, ჩვენი წიგნის ცალკე სიტყვათა და წინადადებათა ტექსტში სულ ცხრა ისეთი სიტყვაა, რომლებშიც სამი თანხმობანი ერთმანეთს მისდევს; მოქმედმა რედაქციამ კი გაცილებით მეტი რაოდენობა გვიჩვენა. იგივე განსხვავება დასტურდება მოთხრობებშიც.

მოთხრობები, რომლებიც ჩვენს წიგნში ბავშვს ეძლევა უკანასკნელ მასობურ გაკრის გაცნობამდე, შეიცავენ 23 სამთანხმობანშეჯგუფებულ სიტყვას და ერთსაც ოთხთანხმობანშეჯგუფებულს (დაიჩხვლიცა); მოქმედ რედაქციაში კი მათი რაოდენობა გაცილებით მეტია: იქ 58 შემთხვევაა სამი თანხმობის შეჯგუფებისა, სამი შემთხვევა — ოთხისა და ერთიც — ხუთი თანხმობის შეჯგუფებისა (ხელმძღვანელობით).

ამგვარად, არის საფუძველი ვიფიქროთ, რომ ჩვენს წიგნში წარმოდგენილი მოთხრობების ტექსტი (უკანასკნელი მასობურ გაკრის გაცნობამდე) უფრო ადვილი საკითხავი იქნება, ვიდრე ტექსტი მოქმედი „ღელა ენისა“.

§ 9. საწერი მასალა

საწერი მასალის შერჩევის თვალსაზრისით პირველ რიგში ყურადღება უნდა მიექცეს შემდეგ გარემოებას.

როგორც „ღელა ენის“ მოქმედ რედაქციაში, ისე ყველა სხვა საანბანო წიგნშიც ყოველი ასობურ გაკრის მოსდევს ცალკე ამ ასოსა და შემდეგ

მისი შეზღვევლი სიტყვის წერა. მაგრამ რომელიღაც ასოდან ცალკე სიტყვებისა და წინადადებების კითხვის პარალელურად შემოდის მოთხრობების კითხვა. ეს სტრუქტურა ჩვენი წიგნის მიმართაც ძალაშია და, მაშასადამე, ბუნებრივად ჩნდება კითხვა: როგორს განაწილებას შეიძლება გულისხმობდეს წერაში ვარჯიშობა მთელი ამ მასალის გაასწვრივ?

როგორც ცნობილია, ოფიციალური პროგრამით წერა-კითხვის სწავლებისათვის ყოველდღიურად განკუთვნილია ორი საათი (ორი გაკვეთილი) და დამატებით კიდევ სუფთა წერისათვის ორი საათი კვირაში. მაშასადამე, იგულისხმება, რომ საკუთრივ წერაში ვარჯიშობაც ამ ფარგლებში უნდა მოთავსდეს და საანბანო წიგნს მართებს ეს მხარეც საგანგებოდ გაითვალისწინოს.

რა თქმა უნდა. ისეთი განაწილება, რომ მთელი ანბანის გასწვრივ ყოველდღიურად პირველ გაკვეთილზე ასოს წერა ხდებოდეს და მეორეზე — მთლიანი სიტყვისა, რაციონალური ვერ იქნება. იგი მისაღებია მხოლოდ სწავლების დასაწყისში, როცა ბავშვისათვის ერთი ასოს ერთხელ გაზოყვანაც კი მთელი „სიბრძნე“ და ორივეს (ასოსა და სიტყვის) რამდენიმეჯერ წერა ერთ გაკვეთილზე ვერ მოესწვრებოდა. მაგრამ სწავლების პროცესში ბავშვი ვითარდება და ყოველი ახალი ასოსა და სიტყვის წერას იმდენად სწრაფად ეუფლება, რომ შეაძლებელი ხდება ორივეს წერაში ვარჯიშობა დღის პირველ გაკვეთილზევე წარმოებდეს. ერთი სიტყვით, თავიდანვე (რამდენიმე ასო-ბგერის გაცნობის გასწვრივ) პირველ გაკვეთილზე წერა ცალკე ასოსი და მეორეზე — ცალკე სიტყვისა, ხოლო შემდეგ ორივეს წერა პირველ გაკვეთილზე, — ასეთი უნდა იყოს ერთი ბერძენი.

მაგრამ ახლა საკითხავია: რალა უნდა წეროს ბავშვმა მეორე გაკვეთილზე? „დელა ენის“ მოქმედ რედაქციაში მოცემული საწერი მასალიდან არ ჩანს პასუხი ან კითხვაზე. ვარაუდი თითქოს ისეთია, რომ მთელი ანბანის გასწვრივ პირველ გაკვეთილებზე ცალკე ასო უნდა იწერებოდეს და მეორეზე მისი შემცველი სიტყვა. რა თქმა უნდა, არც ისაა გამორიცხული, რომ აქ ავტორებს ნაგულისხმები ჰქონდეთ სხვა ახალი სიტყვის წერა, რომელიც მასწავლებელმა უნდა შეარჩიოს; მაგ., ვასოზე პირველ გაკვეთილზე წერონ „ვ“ და „თივა“, ხოლო მეორეზე — „ვაკე“, და ასე სხვა ასოებზე ბოლომდე. მაგრამ განა მიზანშეწონილი იქნებოდა მთელი ანბანის გასწვრივ ორივე გაკვეთილზე მხოლოდ ცალკე სიტყვების წერა? უთუოდ არა. როცა ბავშვი ადვილად ახერხებს ახალი ასოსა და სიტყვის წერას, ამის შემდეგ საჭიროა მას წინადადებებიც ვაწერინოთ, წინააღმდეგ შემთხვევაში ვარჯიშობა მოსაბეზრებელი გახდება.

დასასრულ, არ შეიძლება ყურადღება არ მიექცეს მოთხრობის კითხვის გაკვეთილებსაც.

„დელა ენის“ მოქმედ რედაქციაში მოთხრობების კითხვის გაკვეთილებზე (საანბანო ნაწილში) ნაჩვენებია მხოლოდ ერთი შემთხვევა ფრაზების წერისა (წინადადების გადაწერა მოთხრობიდან: „ფრინველების გადაფრენა“). რა ვითვითკროთ? ალბათ ავტორები არ გულისხმობენ, რომ დანარჩენ მოთხრობათა კითხვისას წერა თითქოს ზედმეტია. მაშასადამე, აქაც საქმე მასწავლებელს აქვს მინდობილი. მაგრამ რა მასალა უნდა აირჩიოს მასწავლებელმა. საწერად? ჩვენი აზრით, ამ საკითხის გადაწყვეტა არ შეიძლება მხოლოდ მასწავლებელს დაევალოს. საწერი მასალა მოცემული უნდა იყოს წიგნშივე; და

თუ საქმით დაინტერესებული მასწავლებელი უფრო კარგ მასალას შეარჩევს, ამას იგი უკეთ შეძლებს მაშინ, როცა წიგნში წარმოდგენილი მასალაც კარგად ექნება გაანალიზებული.

ჩვენ ვიდლებით წერთი სავარჯიშოების შემდეგ სქემას¹, რომლის მიხედვით საქიროა წარმოებდეს

ა) „ია“-დან დაწყებული, ვიდრე მე-11 (კ) ასო-ბგერამდე, ყოველდღე პირველ გაკვეთილზე მხოლოდ ასოს წერაში ვარჯიშობა, მეორე გაკვეთილზე—სიტყვისაში.

ბ) მე-12 (ძ) ასო-ბგერიდან ანბანის დასრულებამდე პირველ გაკვეთილზე ასოსა და სიტყვის წერა, მეორეზე კი წერა 2—3-სიტყვიანი ფრაზებისა, რომლებიც ძირითადად შერჩეულია ცალკე წინადადებათა საკითხავი ტექსტიდან.

გ) მოთხრობების კითხვის გაკვეთილზე — წერა ამავე მოთხრობებიდან შერჩეული ფრაზებისა².

როგორც ვხედავთ, განსხვავება ნათელია: მოქმედი „დედა ენის“ წერაში სავარჯიშო მასალა მხოლოდ ცალკე ასოებსა და სიტყვებს შეიცავს, ჩვენს კი — ფრაზებსაც. რა უპირატესობა შეიძლება ჰქონდეს ჩვენს სქემას?

კითხვას რომ დამარწმუნებლად ვუპასუხოთ, ჯერ განვიხილოთ, თუ რას იძლევა და რის მოცემა შეუძლია ფაქტობრივად ცალკე სიტყვების წერას, რომელთაც ჩვენს პროექტში და მოქმედ „დედა ენაში“ აქვთ ადგილი.

მე-7 ცხრილში წარმოდგენილია მოქმედი „დედა ენის“ ცალკე სიტყვათა საწერი მასალა იმის მიხედვით, თუ რამდენ გაკვეთილზე იმეორებს იგი ამა თუ იმ ასოს წერას (განმეორება აღნიშნულია ნიშნით+).

ცხრილი ასე იკითხება: პლუსები (+) ვერტიკალურ გრაფებში გვიჩვენებენ, თუ რა და რა ასოს წერა განმეორდა ყოველ ახალ გაკვეთილზე, ხოლო ჰორიზონტალურ გრაფებში — თუ რომელ გაკვეთილზე მოხდა ასოს განმეორებით წერა მისი პირველად გაცნობის შემდეგ. ასე მაგალითად:

მესამე გაკვეთილზე ბავშვი ეცნობა ხ ასო-ბგერას და წერს სიტყვას საათი. ცხადია, ამ სიტყვის დაწერით მეორდება მინამდე უკვე ცნობილი სამი ასოს წერაც (ს, ა, თ, რაც აღნიშნულია „პლუსებით“ ვერტიკალურ გრაფაში). მაგრამ მეოთხე (ხ ასოს) გაკვეთილზე რომ თიხა იწერება, ეს სიტყვა ს-ს არ შეიცავს და, მაშასადამე აქ, ხ ასოს წერაში ვარჯიშობაც აღარ ხდება. ასეთი „სიკარიელეა“ მეხუთე გაკვეთილზედაც, მეექვსეზე იგი კვლავ იწერება, მაგრამ დანარჩენ გაკვეთილებზე აღარსად ჩანს. ერთი სიტყვით, წიგნში წარმოდგენილი საწერი მასალის მიხედვით ხ ასო მხოლოდ ორ გაკვეთილზე იწერება, 30 გაკვეთილის გასწვრივ კი მას ადგილი არა აქვს.

თუ ახლა ამ ნიმუშის მიხედვით სხვა ასოებსაც დავაკვირდებით, საერთო სურათი ასეთი იქნება: მხოლოდ ა და ო ასოებია, რომლებიც ბევრ გაკვეთილზე იწერება, თორემ დანარჩენები, ძალიან მცირე გამონაკლისის გარდა, ხ ასოს ბედს იზიარებენ.

დავაკვირდეთ ახლა ასეთსავე ცხრილს კერძოდ ჩვენს წიგნში წარმოდგენილ ცალკე სიტყვათა საწერი მასალიდან (ცხრილი 8).

¹ იხ. თანდართული სქემა.

² „დედა ენის“ ჩვენი პროექტით ასოთა წერაში ვარჯიშობა იწარმოებს პროფ. ვ. თოფურიას მიერ შედგენილი „ძირითადი წერის დენი“-ს მიხედვით (სახელგამის გამოც. 1955 წ.).

		გაკეთილნი																																
		საწერი მასალა																																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
1	ა	++																																
2	ბ																																	
3	გ																																	
4	დ																																	
5	ე																																	
6	ვ																																	
7	ზ																																	
8	თ																																	
9	ი																																	
10	კ																																	
11	ქ																																	
12	ღ																																	
13	ყ																																	
14	შ																																	
15	ჩ																																	
16	ც																																	
17	ძ																																	
18	წ																																	
19	ჭ																																	
20	ხ																																	
21	ძ																																	
22	წ																																	
23	ჭ																																	
24	ხ																																	
25	შ																																	
26	ჩ																																	
27	ც																																	
28	ძ																																	
29	წ																																	
30	ჭ																																	
31	ხ																																	
32	შ																																	

როგორც ვხედავთ, არც ჩვენი მასალა (ცალკე სიტყვების წერა) იძლევა უკეთეს სურათს: გარდა ა და ი ასოებისა (და რამდენიმე ხ, თ, ხ, ო, ე, რ, ნ და ჩ-სი), არც ერთი ასოს წერა 2—3 გაკვეთილზე ნეტს არ მეორდება.

ორივე ცხრილის განხილვა უფლებას გვაძლევს შემდეგი დასკვნა გავაკეთოთ: ცალკე სიტყვების საწერი მასალა, რა გინდ იდეალურად უნდა იყოს იგი შერჩეული, ბუნებრივად არ იძლევა საშუალებას, რომ ბავშვმა მთელი ანბანის გასწორივ ყველა ასოს წერაში ივარჯიშოს. მასწავლებელი რომ მართო ამ მასალით კმაყოფილდებოდეს, ბავშვებიც უთუოდ წერაა დიდხანს ვერ ისწავლიდნენ. მაგრამ, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, მოქმედი „დედა ენა“ გულისხმობს, რომ საანბანო პერიოდში მასწავლებელი სხვა საწერ მასალასაც აძლევს ბავშვს; ჩვენ კი ვთვლით, რომ უფრო მიზანშეწონილია ეს სხვა მასალაც „დედა ენაშივე“ იყოს წოდებული. მასწავლებელმა შეიძლება არ ეძიოს ან სათანადოდ ვერ გაითვალისწინოს, თუ რა ფრაზის წერაა საქირო აი ამ გაკვეთილზე იმისათვის, რომ უკვე ცნობილთაგან ამა და ამ ასო-ბგერის წერაში ვარჯიშობა გაგრძელდეს. აქ საქიროა მზა მასალის მიწოდება და ჩვენი საანბანო წიგნიც, რომელიც აპეთ მასალას იძლევა, უთუოდ სწორ პრინციპზე დგას.

ამ თვალსაზრისით საგულისხმოა ცხრილი მე-9, რომელიც გვითვალისწინებს თითოეული ასოს წერის განმეორებას ჩვენ მიერ წარმოდგენილი ცალკე სიტყვებისა და ფრაზების მეშვეობით. აქ სურათი უკვე სხვანაირია და გაცილებით უფრო კარგიც.

არ არის ისეთი ასო, რომელიც ერთხელ დაიწერა და შემდეგ რამდენიმე გაკვეთილზე აღარ მეორდებოდეს. შედარებით ნაკლები სიხშირე უჩანს ზ, ძ, ფ, ყ ასოების წერა, მაგრამ, ცხადია, არა ისეთი, როგორც ზემოთ ცალკე სიტყვების წერის ცხრილებმა გვიჩვენა. ერთი სიტყვით, მასალა საშუალებას იძლევა ასო-ბგერების წერაში ხშირი ვარჯიშობისა და ამაშია სწორედ მისი გამართლება.

მართალია, მომდევნო ასოებს სულ უფრო და უფრო ნაკლები ვარჯიშობა ხედებათ და ბოლო ტ, ჰ, ჰ ასოებს კიდევ მთლად მცირე, ვიდრე წინამხალთ, მაგრამ იგულისხმება, რომ ამ ნაკლს ანბანის შემდეგ საწერი მასალა შეავსება.

ამგვარად, ჩვენ განვიხილეთ ყველა ცვლილება, რომლებიც მოქმედ „დედა ენასთან“ შედარებით ჩვენს საანბანო წიგნს ახასიათებს. ახლა რამდენიმე სიტყვა წიგნის სტრუქტურის შესახებაც.

„დედა ენის“ ჩვენი რედაქციის გვერდების სტრუქტურა ასეთია:

1. ჯერ მოცემულია სურათი¹, რომელიც ნორმალური სიტყვით უნდა აღინიშნოს, და შემდეგ თვით ეს ნორმალური სიტყვა (მთლიანად, დამარცვლით და ცალკე ააოებად დანაწილებული).

2. ნორმალური სიტყვისათვის საქირო სურათის გვერდით (ზოგი ასო-ბგერის გასაცნობად) მოცემულია აგრეთვე თითო ხარვეზიანი სიტყვა ან რეზუსი შესაფერისი სურათით.

3. შემდეგ მოდიხ კითხვაში სავარჯიშო ტექსტი: ჯერ ცალკე სიტყვები დამარცვლით და შემდეგ მთლიანი წინადადებები (ორსიტყვიანი, სამსიტყვიანი, ოთხსიტყვიანი და ზოგჯერ მეტიც).

¹ ჩვენს პროექტში სურათები არაა; აღნიშნულია მხოლოდ მათი ადგილები.

4. საკითხზე ტექსტს მოსდევს საწერი მასალა, რითაც წიგნის გვერდიც მთავრდება. მაგრამ, როგორც ითქვა, ეს საწერი მასალა ორგვარიანაა: ა) მე-11 ასო-ბგერამდე მხოლოდ ცალკე ასო და სიტყვაა საწერი, ხოლო მე-12 ასოდან, გარდა ასოსა და სიტყვისა, წინადადებები.

5. ყოველი ახლად საწერი ასო, მისი შემცველი სიტყვა და წინადადება წიგნში ზოცემულია ხელნაწერის სახით ოთხხაზიანი რვეულის სტრიქონზე; საკუთრივ მოთხრობათა გაკვეთილებზე კი საწერი მასალა მოცემულია ბეჭდურად ორგვარი სახით: წ ასო-ბგერის გაცნობამდე ცალკე წინადადების სახით (წერილი შრიფტით), ხოლო წ-დან ბოლომდე — დავალები სახით (მოთხრობიდან რომელიმე წინადადების გადაწერა).

6. მე-14 (მ) ასომდე თითოეულ ასო-ბგერაზე სამუშაო მასალა მოთავსებულია წიგნის ერთ გვერდზე, როგორც ერთი დღის სამუშაო, ხოლო მე-15-დან ბოლომდე — ორ გვერდზე, როგორც ორი დღის სამუშაო. მაგრამ ეს ორი დღის სამუშაო მასალა (სურათი, ნორმალური სიტყვა, ხარვეზიანი სიტყვა თუ რებუსი, ცალკე სიტყვებისა და წინადადებების ტექსტი და, გარდა ამისა, მთლიანი მოთხრობაც) ისეა განაწილებული, რომ იგი გაშლილი წიგნის ორივე გვერდს ხვდება. ამ განაწილებას ის ფსიქოლოგიური გამართლება აქვს, რომ მოცემულ ასოზე მასალის შეთვისება არ განიცდება ბავშვის მიერ შეწყვეტილად მანამდე, სანამ გაშლილი წიგნის ორივე გვერდი არ იქნება წაკითხული.

7. გაკვეთილის სტრუქტურა ასეთი უნდა იყოს „ა-დან მე-11 (კ) ასომდე:

ა) საუბარი ნორმალური სიტყვის ირგვლივ;

ბ) ნორმალური სიტყვიდან ახალი ბგერის გამოყოფა და ამ ბგერის იდენტიფიკაციაში ვარჯიშობა;

გ) ნორმალური სიტყვის შედგენა მოძრავი ასოებით;

დ) ხარვეზიან სიტყვაში დაკლებული ბგერის ცნობა და ამ სიტყვის შედგენა მოძრავი ასოებით;

ე) ახალი ასოს წერაში ვარჯიშობა (სიტყვის წერა მეორე გაკვეთილზე) და

ზ) ცალკე სიტყვებისა და წინადადებების ტექსტის კითხვა.

მე-12 (დ) ასოდან ბოლომდე ადგილი აქვს შემდეგს ცვლილებებს:

ა) ასო და სიტყვა იწერება პირველ გაკვეთილზე, ხოლო ფრაზა — მეორეზე;

ბ) მე-17 (ბ) ასოდან ხარვეზიანი სიტყვის ნაცვლად წარმოებს რებუსის ამოხსნა;

გ) მე-14 (მ) ასოდან იწყება მოთხრობების კითხვაც, რაც ასოს გაცნობის მეორე დღეს წარმოებს და წესისამებრ ფრაზების წერით მთავრდება.

§ 10. საანბანო წიგნის შრიფტის საკითხი

შრიფტის საკითხთა შორის საბავშვო შრიფტის საკითხს განსაკუთრებული ადგილი უკავია. კერძოდ, საანბანო წიგნის შრიფტის საკითხი სპეციალურ კვლევას მოითხოვს. იმ საკითხებიდან, რომლებიც საანბანო წიგნის შრიფტის დადგენისას დგება, გამოიყოფა:

ა) ასოს საერთო ზომის საკითხი,

ბ) ასოს სხვადასხვა ნაწილის ურთიერთმიმართების საკითხი,

გ) ასოთა შორის ოპტიმალური მანძილი და

დ) შრიფტის ფორმის საკითხი.

გარდა ამისა, დგება წასაკითხავი გვერდების სტრუქტურის საკითხიც:

ა) სიტყვათა შორის ინტერვალი,

ბ) სტრიქონების სიგრძე და

გ) სტრიქონებს შორის მანძილი.

იმ სტანდარტების მიხედვით, რომლებიც რსფსრ პედ. მეცნ. აკადემიის მიერ საანბანო წიგნის შედგენისათვის დამუშავდა, სწავლების I და II ეტაპისათვის მიღებულია სტრიქონის 70—80-მილიმეტრიანი სიგრძე, III ეტაპისათვის — 90—100-მილიმეტრიანი, ხოლო ანბანის შემდეგ საკითხავი ტექსტისათვის — 100—120-მილიმეტრიანი.

მაგრამ აქვე უნდა აღინიშნოს, რომ დღემდე მოქმედ რუსულ საანბანო წიგნებში ეს სტანდარტები ზუსტად დაცული არ არის. მაგალითად, იმავე აკადემიის მიერ 1953 წლიდან გამოცემულ საანბანო წიგნებში 120—130 მილიმეტრიანი სტრიქონები გამოყენებულია არა მარტო ანბანის შემდეგ საკითხავი ტექსტებისათვის, არამედ მანამდეც.

რაც შეეხება მოქმედ „ღედა ენას“, აქ არათანამიმდევრობით გამოყენებულია ორი ზომის სტრიქონი: ზოგ ასო-ბგერაზე საკითხავი ტექსტებისათვის 115—117-მილიმეტრიანი და ზოგისათვის — 120-მილიმეტრიანი.

იმის მიხედვით, რაც შრიფტის შესახებ დღემდე არსებული ფსიქოლოგიური გამოკვლევებით ვიცით, ჩვენ მიზანშეწონილად მიგვაჩნია „ღედა ენაში“ დაცული იქნეს სტრიქონის შემდეგი ზომები: რ ასომდე 85-მილიმ. სტრიქონი, ზ-დან მ-მდე 105-მილიმეტრიანი, ხოლო დანარჩენ ასო-ბგერებზე (ორივე შრიფტისათვის) 125-მილიმეტრიანი. ამასთანავე:

ა) ტექსტის გვერდითი არეები არ უნდა იყოს 25 მილიმეტრზე ნაკლები;

ბ) სიტყვებს შორის მანძილი არ უნდა იყოს ასოს სიმაღლეზე ნაკლები;

გ) აბზაცები უნდა გაკეთდეს ყოველი 3—4 სტრიქონის შემდეგ.

ჩვენ წინაშე საგანგებოდ დგას თვით შრიფტის არჩევის საკითხიც.

ი. გოგებაშვილის „ღედა-ენის“ შრიფტმა ევოლუცია განიცადა. იმთავითვე ი. გოგებაშვილის წინაშე არც იდგა შრიფტის საკითხი (მას „ქართულ ანბანში“ გამოყენებული აქვს უბრალო კორპუსი), მაგრამ შემდეგ მან ბევრი იმუშავა ამ საკითხზე და შექმნა სპეციალური შრიფტი, რომლითაც დღესაც იბეჭდება „ღედა ენა“.

ი. გოგებაშვილის შრიფტი ნავარაუდევია გარდაშვალ ფორმად ხელნაწერსა და ნაბეჭდ შორის: იგი ხელნაწერსაც უახლოვდება და ნაბეჭდ სტანდარტსაც. ასეთი შრიფტით „ღედა ენის“ ბეჭდვა გამართლებული იქნებოდა, რომ ქართული ხელნაწერი და დაბეჭდილი ასოები ისევე ძლიერ ყოფილიყო ურთიერთისგან დაშორებული, როგორც ეს რუსულშია. მაგრამ ქართული ბეჭდური და ხელნაწერი ასო ურთიერთისგან დიდად არ განსხვავდება. ამიტომ გარდამავალი შრიფტით კითხვის სწავლება არ უნდა იყოს აქტუალური და საჭირო.

ამის გარდა, ვფიქრობთ, რომ ი. გოგებაშვილის შრიფტი ვერ უნდა აკმაყოფილებდეს საანბანო წიგნის შრიფტის ერთ არსებითი ხასიათის მოთხოვნასაც — მოთხოვნას ასოს სისადავისას.

საქმე ისაა, რომ კაუქები, რომლებიც ი. გოგებაშვილის შრიფტში უკეთდება ასოებს, სიტყვის გრაფიკულ სურათს ბევრი დეტალის შემცველად აქცევს და ამით მის აღქმასაც საგრძნობლად აძნელებს. ასეთ შემთხვევაში აღქმის გაძნელებაზე არა ერთ ავტორს მიუთითებია: ვ. ა. ფალილევი აღნიშნავს: არადამაკმაყოფილებელია შრიფტი ზედმეტად დაწვრილებული ელემენტებითო. ამასვე მიუთითებდნენ გოლდშაიდერი და ფ. მიულერიც სპეციალურ გამოკვლევებში კითხვის პროცესის შესახებ.

აქვეარად, მდგომარეობა ნათელია. ი. გოგებაშვილის შრიფტი უნაკლო არა ჩანს; ასოთა მოყვანილობის სირთულე (დეტალების სიმრავლე), რომელიც მას ახასიათებს, აუცილებელს ხდის უკეთესი, უფრო მარტივი შრიფტი ვეძიოთ.

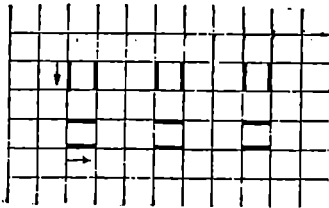
ქართული საანბანო შრიფტის საკითხი სპეციალურ ექსპერიმენტულ კვლევას მოითხოვს. მაგრამ ეს კვლევა ჩვენი შემდგომი მუშაობის მიზანია და ამიტომ წარმოდგენილ პროექტს, რომელიც საგანგებო განხილვის ობიექტად უნდა იქცეს, ვბეჭდავთ ისევ ი. გოგებაშვილის შრიფტით.

აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ აღნიშნული პროექტის შედგენისას ვხელმძღვანელობდით როგორც ჩვენ მიერ სკოლებში ჩატარებული ექსპერიმენტული გაკვეთილების შედეგებით, ისე აგრეთვე I კლასის მასწავლებელთა პრაქტიკის შესწავლით და განსაკუთრებით კი დამსახურებული მასწავლებლის ნ. ფრანგიშვილის გაკვეთილებზე სისტემატური დაკვირვებით და მისი გამოცდილების მონაცემებით.

სასანბანო წიგნი
მეცხეობა

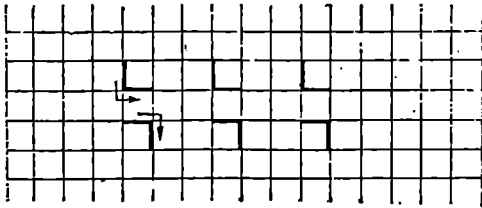
სურათი.

სკოლა. ბავშვებს მოწაფის ფორმა აცვიათ, ჩანთა ხელში უჭირავთ და დედების თანხლებით სკოლისაკენ მიდიან; ზოგი მოწაფეც სკოლის შესასვლელ კარებთან დგას. მათ მოღიპარი სახით მანქალებლები ხედებიან. წინა ხედზე, მარჯვნივ, დედა თავის მოწაფე შვილს სკოლაზე მიუთითებს და რაღაცას ეუბნება.



სურათი.

საკლასო ოთახი. მოწაფეები მერსებზე სხედან. მასწავლებელს ხელში საკლასო ჟურნალი უჭირავს და მოწაფეებს უჩვენებს გაშლილი ჟურნალის გვერდს, რომელზედაც მოწაფეთა სია არის დაწერილი.



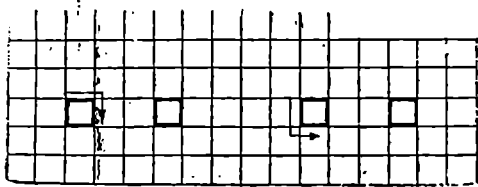
სურათი.

1. ბაუპეი ლოგინიდან დგება. მეორე ოთახში დედაა, რომელიც მაგიდაზე ჰურსა ჭრის.

2. ბაუპეი ზირს იბანს.

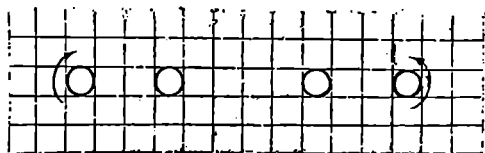
3. ბაუპეი ჩაის სვამს.

1. ბაუპეს მოწაფის ფორმა აცვია და ჩანთით სელში სასლიდან გამოდის. დედა ქუჩაზე მიუთითებს, ეტუობა, არიგებს, რომ ფრთხილად იაროს.



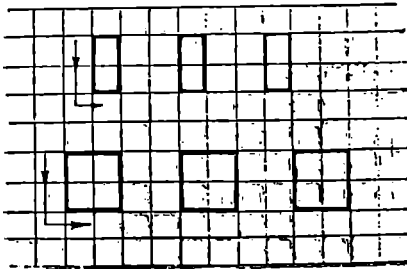
სურათი.

1. მერხი (წინა ხედი). მოწაფე სწორად ზის და წიგნს კითხულობს.
2. მერხის გვერდითი ხედი. მოწაფე სწორად ზის და წერს.
3. მერხის გვერდითი ხედი. მოწაფე მერხში დგას.
4. სურათი ხელისა, რომელსაც კალმისტარი სწორად უჭირავს.
5. სურათი ხელისა, რომელსაც კალმისტარი ორი თითით უჭირავს, სალოკი თითი აწეული აქვს.



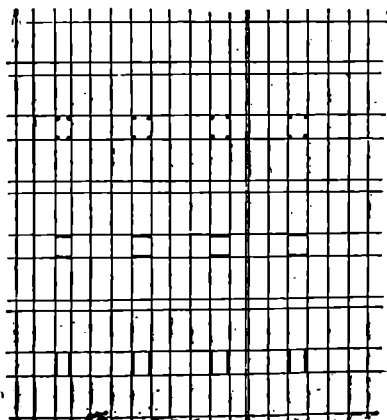
სურათი.

ტყე. ტყის სიღრმეში მოჩანან გოგო-ბიჭები კალათებით
ხელში. წინა პლანზე პატარა გოგონაა. მას კალათი სოკოებით
გაუვსია. იქვე სის პირკუთან მრავალი სოკო ჩანს. გოგონა
ამხანაგებს ისმობს სოკოს საკრეფად.



სურათი.

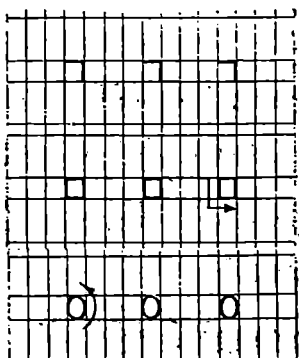
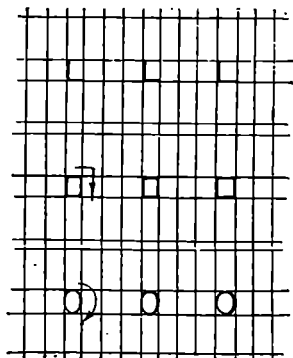
სურათზეა შურის საღეწი მანქანა, რომელსაც ტრაქტორი ამუშავებს. კოლმეურნე ქალები და კაცები მანქანას ემსახურებიან: ზოგი მნებს ეზიდება, ზოგიც მნებს მანქანას აწვდის. მნების ზიდვაში უფროსებს პატარა გოგო-ბიჭებიც ესმარებიან. უკანა ხედზე ჩანან ბავშვები, რომლებიც ნაშურალზე თავთავეებს აგროვებენ: ზოგი კალათში ურის, ზოგსაც სელეუკრები გაუკეთებია.



სურათი.

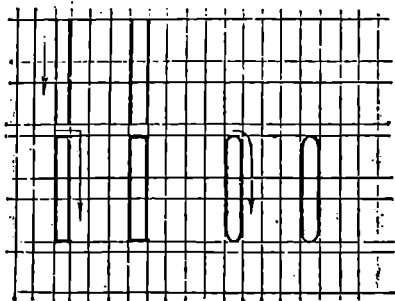
მდინარე. მდინარის ნაპირზე ბუჩქები, სეები, ბალახი და მინდვრის ეკავილება.

წინა ხედზე დახატულია ბავშვი, რომელსაც მდინარიდან ანკესით თევზი ამოჰყავს. ცოტა მოშორებით სხვა ბავშვებიც ანკესით თევზაობენ. მათ გვერდით უდგათ კედროები დაჭერილი თევზისათვის. ერთი მოთევზავე გახარებული სახით თავის მუზობელს უჩვენებს, რომ ამხანაგმა თევზი დაიჭირა.



სურათი.

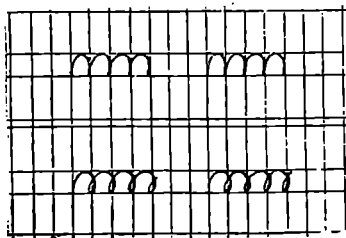
პიონერთა ბანაკი. პიონერებს ფორმა აცვიათ და საზზე დგანან. შუა ადგილას ალამია აღმართული. ალამთან პიონერ-სელმძღვანელი დგას პიონერული სალუტის პოზაში. მის წინ პიონერრაზმეულის უფროსი დგას, ისიც სალუტის პოზაშია და უპატაკებს. უკანა პლანზე მოჩანს ბანაკის სადგომი და სათამაშო მოედნები.



სურათი.

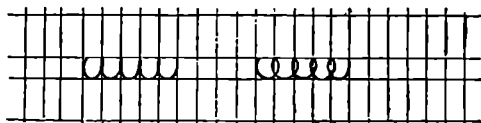
ჩაის პლანტაცია. ჭილოფის ქუდიანი ქალები ჩაის კრეფენ. წინა ხედზე აერთა, რომელზედაც კაცი დგას და იღებს ქვევიდან მიწოდებულ ჩაის ფოთლით სავსე კალათს. ბაშუები შეგროვილან ერთი მკრეფელი ქალის ირგვლივ, რომელიც მათ ჩაის ბუჩქის შესახებ ესაუბრება.

უკანა ხედზე ჩაის გოდრებით დატვირთული ავტოები მიემართებიან ჩაის ფაბრიკისაკენ, რომელიც შორიდან მოჩანს.



სურათი.

სიმინდის უნაა კვადრატულ-ბუდობრივად დათესილი. კოლ-
მეურნეები სათოხნი მანქანით მუშაობენ. ფანჯატურში ქალებს
სუფრა გაუშლიათ და მომუშავეებს უპახიან სადილად.



სურათი:
მაღლი მირბის.

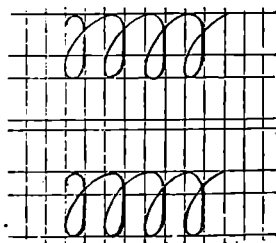
სურათი:
იგივე მაღლი თივაზე ზის.

სურათი:
მტრედი მიფრინავს.

სურათი:
იგივე მტრედი სეზე ზის.

სურათი:
კატა თაგვს მისდევს.

სურათი:
იგივე კატა სკამზე ზის.



სურათი.

სურათზე ჩანს საკლასო ოთახი. მოწაფეები მერხებზე სხედან, წინ სახატავი რვეულები და ფანქრები უშვებ. დაფაზე ჰკიდია სურათი „ია“. მასწავლებელი ესაუბრება იის შესახებ. საუბრის შემდეგ მოწაფეები იას ხატავენ.

სურათი

იბ

ი-ბ

ი ბ

ბ-ი. ი-ბ.

იბ. ბი.

ბი იბ.

სურათზეა:

ორი ბავშვი. ერთმა ბავშვმა ამოსული
ია ნახა და მეორეს უჩვენებს.



სურათზეა

გამდილი საკლასო ჟურნალი,
რომელშიც ჩამოწერილია მოსწავლეთა
გვარი და სახელი.

სიბ

სი-ბ

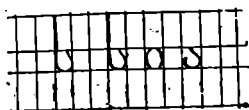
ს ი ბ

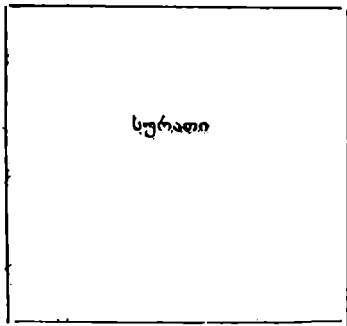
ს

სი-ბ. ის. ბ-სი.

სიბ. ბსი. ბი იბ. ის იბ.

ბი სიბ. ბსი იბ.





տՅՆՈ

տՅ-ՆՈ

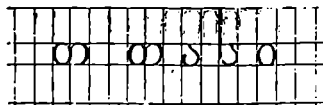
տ Յ Ն Ո

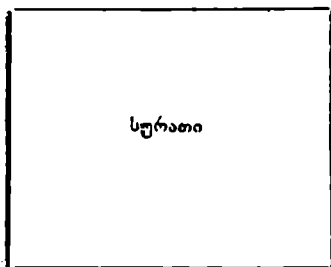
տ

տՅ-տՈ. տՅ-ՆՈ. տՈ-տՅ.

ՅՈ տՅՆՈ. ՅՈ տՅտՈ. ՅՈ
տՈտՅ.

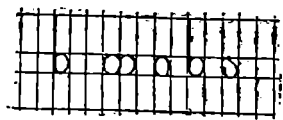
ՅտՈ տՅՆՈ. ՅտՈ ՆՈՅ...
ՈՆ տՅտՈՅ. ՈՆ տՅՆՈՅ.





თბა
თ ბ ა
ბ

თბ-ბა. თბა.
აბ თბა. თბბბ თბბბ.
აბ თბა.
აბ თბბბბ თბბბ. აბ აბბ
თბა. ბბ თბბბბ თბბბა.





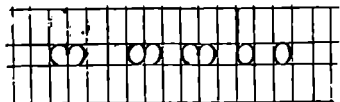
տա՛նո

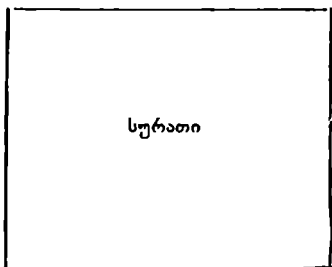
տա-նո

տ ա ն ո

ա

ս-նա. տա-նո. ա-տա-նո.
 սո տա՛նո. ատնո տանո. սո
 սնա. սո ա-տանո. սո ա-տանո.
 սո ա-տանո տնա. սո սո ա-
 տանո. սո նա-նո-նա ա-տանո.





სურათი

ბე

ბ ე

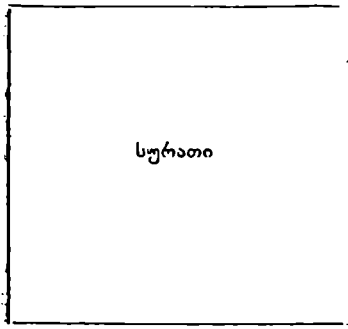
ბ

ბე. სა-ბე. სა-თი-თე.

აი საბე. აი სათითე. ის
ბეა. ეს თანია.

აი ათი ბე. აი ოთხი
სათითე. ის ოთახი თეონია.
ეს იახეს თონია.





ხაწი

ხა-წი

ხ ა წ ი

წ

ხა-წი. თა-წი. ხა-წი.

თა-წი. ხა-წი. ხე-წი.

წი თა-წი. უწი ხა-წი.

წი ხა-წი. აი თა-წი. აი

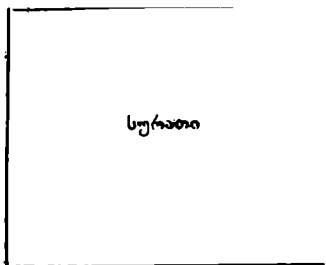
ხა-წი. აი ხე-წი.

ეს უწი-წი თა-წი. იწი

წი-წი თა-წი. წი-წი

თა-წი თა-წი.





ზარი

ზარი

ზ ა რ ი

ზ

ე-ზო. რა-ზა. ზე-თი. ზა-რი.
ზა-ზი. ზა-რა-ზი.

აი ეზო. აი რაზა. აი ზეთი.
ეს ზაზი. სოზი ზაზაზი.

აი რარი ზარი. ეს იასეს
ეზო. ის რეზოს ზეზი.

რთარი ზეზე ზის.



სურათი

სურათი:
სურია.
ს ... რა.

უთა

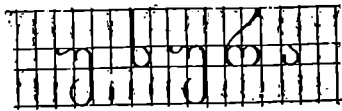
უ-თა

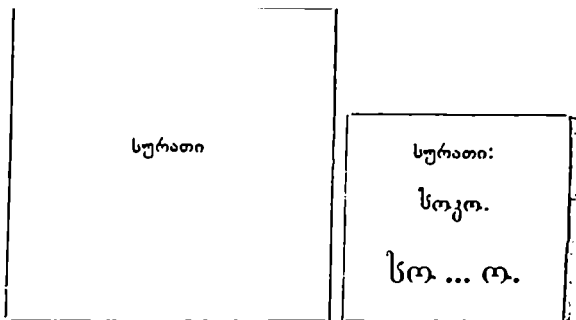
უ თ ა

უ

უ-რა. სუ-რა. სუ-რა. თუ-თა.
ა-უ-ნი. სუ-რა-თი. სუთ-ნი
სუთი ნანი. აი თუთა. ეს ურთა.
ინ აუნი.

ეს თუთინს ნა. ინ უთა. უთა
თუთინა. აი სურა. სურა თარაუნა.
აი სურათი. სურათი რეზინა.





ბუ

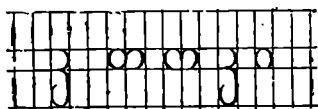
ბ უ

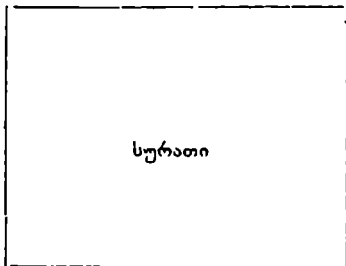
ბ

კუ-ნი. კო-ვა. კა-რი. კი-რი..
 სო-კო. თო-კი. კო-ნა-კი. რკო.
 ორი კუ. ოთხი სოკო. ხუთი
 რკო. კირი თეთრია.

აი კოვა. ეს კოვა თიკონია. აი
 ოთახის კუთხე. აი კარის რაზა.

ეს კვერს თოკია. ის კაკონ
 რაზია.





ძრობა

ძრ-ბა

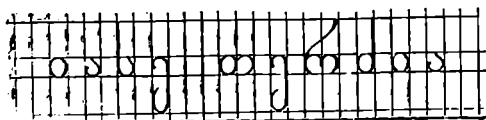
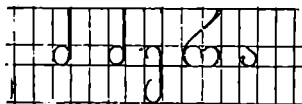
ძ რ ბ ა

ძ

ძი-ა. ბუ-ა. ძი-ბა. ბე-რა. თე-
ძო. სი-ბე. თერ-ძი. რბე.

აი ბუა. აი თეძო. ეს თნის რბეა.
იასე თერძია. აი ძრობა. ეს ძრ-
ბა თეონია. სესე ბერა ზის.

ძიბა რუსიკონ უძახის. ეს სის
ურთა. ურთ ძია სიკონია.



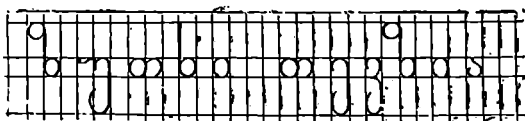
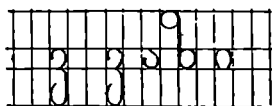
სურათი	სურათი: კოფში. კო ... ში
--------	------------------------------------

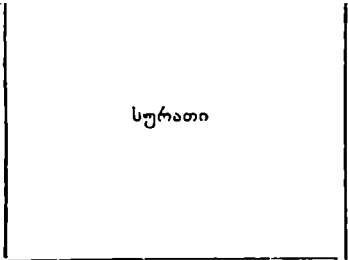
ვიწი
 ვი-წი
 ვ ი წ ი
 ვ

ვა-ში. თა-ვი. სე-ვი. თი-ვა.
 იხ-ვი. ძენ-ვი. კოფ-ში. ხან-ვი.

აი თავი. რწი იხვი. აი თივა.
 ეს ხანვია. იხ სევია. ზუთნი თეფ-
 შია.

ეს ვანლს ვეწია. იხ ეთეწიხ
 იხვი. კოფში თარლსე ძევს. კოფ-
 ში თიკლხია. სარძევე რძით ხავსეა.



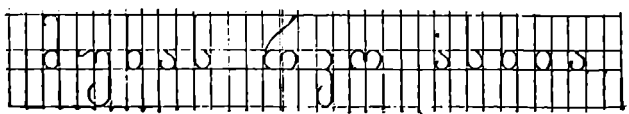
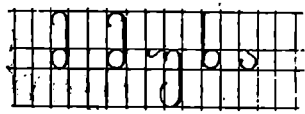


მეწნი
 მეწ-ნი
 მ ე წ ნ ი
 მ

მა-ნე. მე-ნი. მუ-ნა. მა-ნა-თი.
 ი-რე-მი. მზე. მთა. მძი-ვი.

მინამ იწაწმამ. თამა წაწაწს.
 კაკო წაწს რეკაწს. ირედი მთაწე
 ძაწს. მუნას რკო აწწია. მათეს ძმა
 მეომარია. ეს მძივი მარწია.

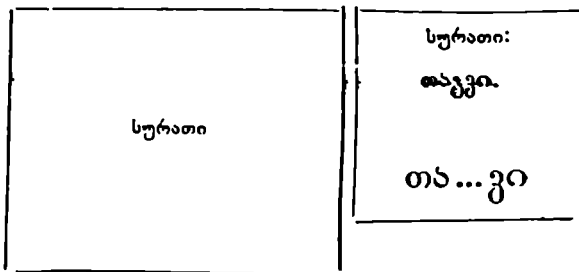
წურეკამ კარი მინურა. მადკამ
 კენწს მანათი ათწაწა.



სურათი

მინა ხეზეა. ხეს თუთა ასხია. ხის მინას რუსი-
კობა. საძი თხა ძოვს. ერთი თხა მინასია. ორი თხა
რუსიკობია. მინას თხა თუთრია.

მინას თხა თუთრია.



გეძი

გე-ძი

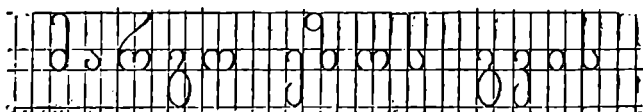
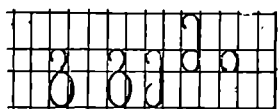
გ ე ძ ი

ბ

გო-გო. ა-გუ-რი. გა-ზე-თი. გო-რა-
ვი. გზა. გოგ-რა. თაგ-ვი. ზურ-ვი.

აგური ძაგარია. ეს თამარს გასეთია.
გურამი სკამზე სის. მარგო ეზოს
გვის. გვი თოკს გრებს.

ვევემ კოვში განებს. გიგომ ხანვი
მოთხარა. მართამ უთო განხურა. სერ-
გომ ძუის მანე განაგეთა.





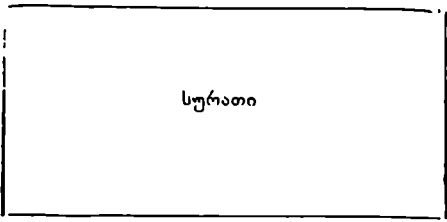
სურათი

ავი მუწიანი

მუწიანი თივანე ყინს. ძროხანი მუწიანი თივან სთხლავს.
მუწიანი უარყვას.

ეს მუწიანი ავია. კიკო მან რძეს ასმევს, მუწიანი
კი ძროხა თივანს ჯრ კვანკარს.

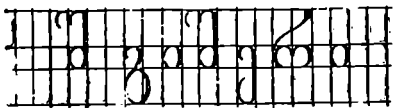
კიკოს მუწიანი ავია.



შეშა
 შე-შა
 შ ე შ ა
 შ

მე-შა. შო-თი. გო-შო-ა. შო-შო-ა.
 შა-ყო-რი. გო-შე-რი. შაშ-ვი. კომ-ში.
 შაშვი შავია. გიშერი შავია. თაგვი
 სოლოშია. შოშია იძახის. ვახლს შამა
 მეშა. ოთახში ოთხი კუთხეა. მუნის
 შეშა მაგარია.

თიკომ გოგრა მოხარშა. სიკომ გოა
 შევაკეთა. შიომ ვახი აახვია. შინამ გიშ-
 რის მივი აახა.



სურათი

რეზუსი:
ბა(წაწი)

ბაწი

ბა-წი

ბ ა წ ი

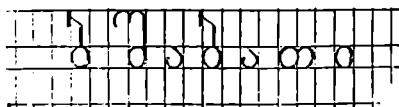
ბ

ბუ. კი-ბე. ბა-გა. ბუ-წი. რ-ბრ-ბა.
შა-ბა-თი. მი-წა-ბა. ბამ-ბა.

ბაგასე მრახა აბი. რთანში ბუწი
ბწი. გიგო ეწი ბაწავს. კესრ
ბამბან თესავს. მათე კიბეს აკეთებს.
წიწი ბაწებს აძიებს.

გიგი თებრახ მია. ბესრ გიგის
მეგობარია.

შითამ ბეწი იბუწთავა. მიამ
მამახ კაბა შეუკერა.



სურათი

რეზუსი:
 ათუ(თარვი)

თუნი
 თუნი
 თ უ ნ ი
 თ

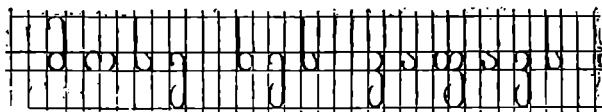
მა-თუი. თუა-თუა. თლ-თუი. კუ-თუა. ლ-თულ-
 თუი. თუთ-ში. თუარ-გა. თუბ-არ-გა.

თუარგა თუგინა. მზე მთას ამლუთუარა.
 კუკუ მუთუში გვანსუთუთაგა. მარინემ სლ-
 კლ მლკრითუა. თუთუემ სვანთი მლმარტა.

ზურანბი მათესე უთურლანა. მლსე სეს
 კათაგს. გინამ ბებინს თუთუა გამლარტუა.

სლთუილ მათესანგუგუ თუბარკაში მუ-
 შლანს. სლთუილ კარგი მუშაა. ის შრლ-
 მინს გმიარა.

თ	უ	ნ	ი	თ	უ	ნ	ი
თ	უ	ნ	ი	თ	უ	ნ	ი



სურათი

ფეფიკოს ოთანხი

ფეფიკოს ოთანხი სუფთანა. ოთანხის ერთ კუთხეში სარკვეს, მეორეში — ბუნარი. მანა ბებინს განყთს უკითხავს. ბებინა ფეფიკოს კანას უკვრავს.

რესო ფინოს ვთამაშება. რესომ ბურთი განგორა. ფინო ბურთისკენ გარბის.

ფეფიკოს ოთანხი სუფთანა.

სურათი

რეზუსი:

ნო 2

ნავი

ნა-ვი

ნ ა ვ ი

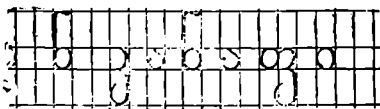
ნ

ნე-ვი. მი-ნა. კა-ნა-თვი. ნა-ხი-ლი.
ჟე-ნა-ხი. აკ-ვა-ნი. ნამ-ვი. თორ-ნე.

ნამვი ხეა. ნევი თითია. ვანო მენა-
ჟა. კაბო მენახარეა. მინას აკვანში
სძინავს. მისა კანათს გრესს.

ნინო ძათს ალთავს. თინამ თინა
შეაშინა. ბიძინამ ჟენახი გათონა. ს-
ნავთეში ნავთი ასნია.

სოფიო თორნეში შოთებს აკრავს.
ილინეში აბრეშუმის საბანი შეკერა.



სურათი

რეზუსი:

საყ(ვირი)

ყურძენი
ყურ-ძე-ნი
ყ უ რ ძ ე ნ ი

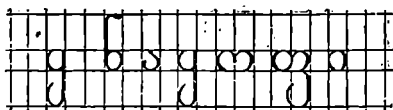
ქ

ყურ-ნი. ყა-ნა. ყა-ვა. ყა-ვა-ნი. ყო-რან-
ნი. ბა-ყა-ყი. ნა-ყო-თი. ნიყ-ვი.

ნიყვი სოკოა. ყორანი შავია. ყურით
ვიწმენთ. რძის თათა მსუყვა. რკო მუ-
ხის ნაყოფია. ბაყაყი გუბეში ყოინებს.

ვენახში ყურძენს კრეფენ. ნიკოს მამა
ყუთებს აკეთებს.

მანამ ყავა მოხარშა. თებრამ მათი
მანათში გაუყარა. სამთარში ყინავს.
ზამთარში ბინებს ათბობენ.



სურათი

რეზუსი:

(კუ)ლი

ღატუბ

ღა-ტუბ

ღ ა ტ ბ

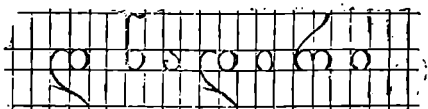
ღ

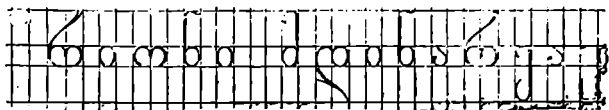
ღე-ღა. ხი-ღი. ბა-ღე. ღა-ნა. რა-ღი-ო.
ნა-ღი-რი. შინ-ღი. ვარ-ღი. მღი-ნა-რე.

ღათვი ნადირია. რიონი მდინარეა.
ღოდოხ მამა მეთევსეა.

კესომ ნიგოზი ღანაუა. მარინემ შინ-
ღი გაახმო. გაბრომ ვარდი ღარგო.
სესემ გოდოჩი ყურძნით გაავსო.

სამგორში დიდი აჩხი გაიყვანეს.
მდინარესე რკინის ხიდი ააგეს. სერგომ
სანადირო თოფი იყიდა. სერგოს ნადი-
რობა უყვარს.





სურათი

დათიკოს კუთხე

დათიკომ თავისი კუთხე სურათებითა და ღრმებით მოწიგო. მავრიანთან სკამი დიდგა და „დედა ენის“ კითხვას შეუდგა. „დედა ენაში“ ბევრი კარგი მოთხრობა და სურათია. დათიკოს „დედა ენის“ კითხვა უყვარს.

დათიკოს კითხვა უყვარს.

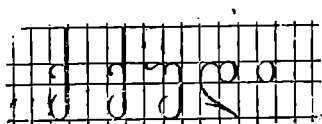
ქუდი
 ქუ-დი
 ქ უ დ ი
 ქ

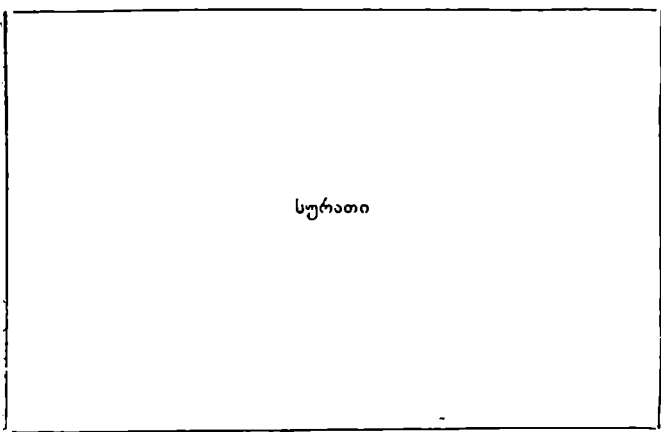
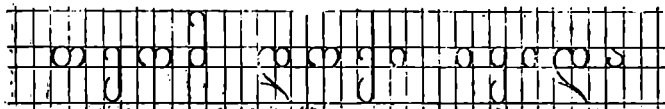
ქო-რი. ქა-ლა. ქა-რი. ღო-ქი. ზა-ქი.
 კა-რა-ქი. შა-ქა-რი. ქინ-ძი. ქათუ-ქი-რი.
 ქათუქირით ქათუს ხდიან. კარაქს რძი-
 სიგან ამზადებენ.

ღვლამ ქინძი ღათესა. თეომ ღოქი
 იყიდა. ქათამი ნაგავს ქექავს.

ქუთაისში მაჟდის საქსოვი თუბრიკა
 აშენდა. აგარაში შაქრის ქარხანა მუ-
 შაობს. ეს ქარხანა კარგ შაქარს ამზა-
 დებს.

უნანს ყვავები შეესივნენ. ზაქრომ
 ყვავებს შეუძახა.





სურათი

წადიო

ქეთოს მამამ წადიო დადგა. ეს წადიო კარგად შეუბარბს. წადიოში ბეჭერი კარგი ამბავი ისმის. ქეთო ხშირად უსმენს წადიოს.

ქეთომ წადიოში მოისმინა, რომ მამა შრომის ვეიწია.

მამამ წადიო დადგა.

ღოღი
ღო-ღი
ღ ო ღ ი

ღ

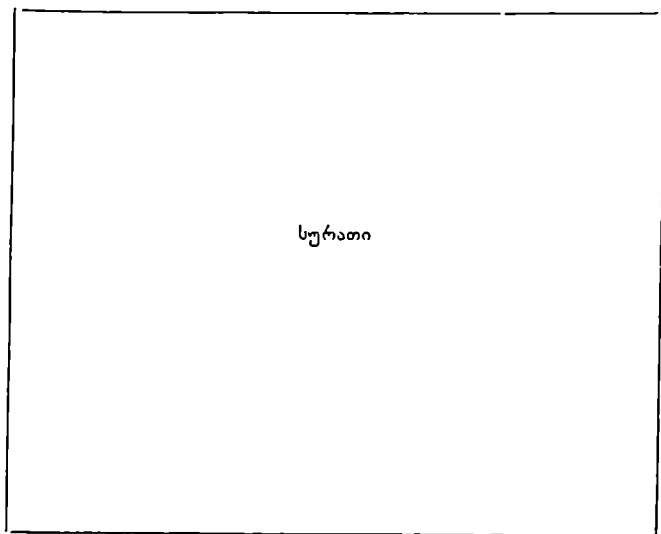
ღო-მი. კო-ღო. ბა-ღი. ღა-მე. ღო-ბე.
ღა-მე-რა. ბე-ღე-რა. დღე. ღეღი.

კოღო იკბინება. ღამურა ღამით
დაფრინავს. კვირაში შვიდი დღეა. რკო
ღოღს ასუქებს.

ღარკომ ღოღებს რკო დაუყარა.
გოგომ საღოღე უაზრით დახურა. მა-
შომ ბანარში ღოღნომო იუიდა. ბიმი-
ნამ კოკა ღვინით გაავსო.

ბეღურები აივანზე ქერს კენკავენ.
წამთარში ღამე დღესე დიდია.

ნუნუ კარგად მღერის. ქეთომ და ვანომ ნუნუს
სთხოვეს: იაჟნანა იმღერეო. ნუნუმ უარი არ უთხრა.
ფანდური დაუკრა და საამურად დაამღერა. ამხანაგებმა
სიამოვნებით მოისმინეს ნუნუს სიმღერა.

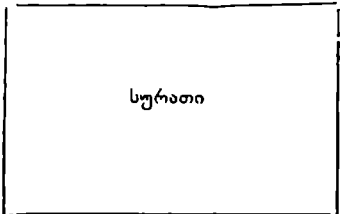


ნუნუს სიმღერა

ნუნუ კარგად მღერის. ქეთომ და ვანომ ნუნუს
სთხოვეს: იაჟნანა იმღერეო. ნუნუმ უარი არ უთხრა.
ფანდური დაუკრა და საამურად დაამღერა. ამხანაგებმა
სიამოვნებით მოისმინეს ნუნუს სიმღერა.

ნუნუ თაყაზიანი გოგონაა. ის ამხანაგებს უყვართ.

იაჟნანა კარგი სიმღერაა.



ჩანთა

ჩან-თა

ჩ ა ნ თ ა

ჩ

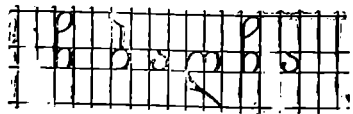
ჩა-ი. ჩი-თი. ჩი-რი. ჩა-ქუ-ჩი. უა-
უა-ჩო. ჩექ-მა. ბუჩ-ქი. ბაღ-ჩა. ჩუა-რი.

ჩონგური საკრავია. ჩაქური სამუშაო
იარაღია. უაუაჩო მინდორში უვავის.
ბაღჩაში ბეჭი ნესვია.

სიკომ შემა ღაჩესა. მზიამ ჩითის
კაბა შეიკურა.

მზიამ ჩაი მოკრიტა. თუთუ მზიას ჩაის
კრეტაში მოეხმარა.

მიძამ ღოდოს ქარვის მძივი აჩუქა.
მამამ შაქროს ჩექმები უყიდა.



ხელი

ხე-ლი

ხ ე ლ ი

ლ

ლო-მი. ნა-ლი. ჩა-ლა. კა-ლი-ა.
ლი-მო-ნი. აქ-ლე-მი. ლელ-ვი. ძაღ-
ლი. ღურ-გა-ლი.

ღურგალი ხელოსანია. ლელვი სი-
ლია. ქარვა უვითელია. აქლემი კუზი-
ანია. ხაქი კამეჩის შვილია. ლომი ძლი-
ერი ნადირია. ობობა ქსელს აბამს.

თოვლი სამთარში მოდის. გასაფ-
ხულზე სითბო დგება. სითბოსაგან
თოვლი დნება.

თბილისი საქართველოს დედაქალა-
ქია. შემოდგომაზე სოკი ფრინველი
თბილ ქვეყანაში მიფრინავს.



ბულბული

ბალიდან ბულბულის საამური კალობა ისმოდა. ნიკომ და თამრომ მხსე დაუკეს. ბულბული მხსეში გაეება. ბავშვებმა ბულბული კალიაში ჩასვეს. ბულბული დაღონდა, აღარ კალობდა. გაუღეს კალიის კარი და გაუშვეს.

ბულბული გაფრინდა და მსიარული კალობა მოართო.

ბულბული კალიაში არ კალობს.

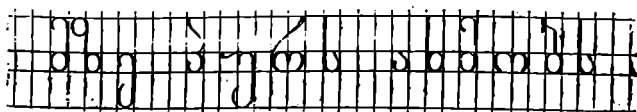
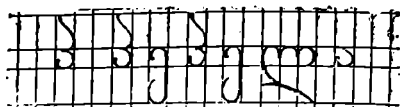
ჰეჰელა
 ჰე-ჰე-ლა
 ჰ ე ჰ ე ლ ა
 ჰ

ჰუ-რი. ჰი-რი. სა-ჰო-ნი. ნი-კა-ჰი.
 სჰი-ლო. ჰე-რან-გი. ჰილ-ჰი-ლი. ჰა-მი-
 დო-რი. ჰი-ო-ნე-რი.

ჰეჰელა უვაუილსე ზის. ქეთომ ჰამი-
 დორი დაკრიტა. ბიძინამ ხელ-ჰირი
 სჰინით დაიბანა.

ბუზი სენს აჩენს. ბუსები უნდა მო-
 ვსვოთ. მსეზე ჰური ხმება. ჰურს ზათუ-
 ხულში მკიან. კოლმეურნეობამ ჰურის
 უხვი მოსავალი მიიღო.

ჰიონერები ზათუსულობით ბანაკად
 მიდიან. ბანაკში ისინი კარგად ისვენე-
 ბენ.



სურათი

ზოოპარკი

დედამ ვანოს ზოოპარკი უჩვენა. აქ ვანომ პირველად ნახა ფარშავანკი და ხოხობი. ნახა აკრეთვე ნიანკი, ლომი, აქლემი და სწილო. ვანო ეკვლასე უფრო სწილომ გააკვირვა.

სწილო ძალიან დიდია. მას კრძელი სორთუმი და ორი დიდი ეშვი აქვს. სორთუმით სწილო საკვებს იღებს.

სწილოს კრძელი სორთუმი აქვს.

ექვანი
ექვა-ნი
ექვანი

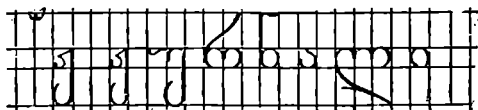
ქ

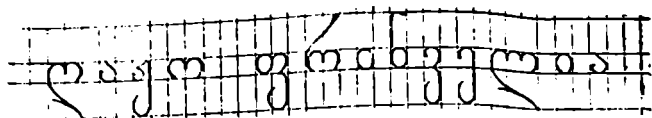
ქო-ლო. ვა-ჟი. კა-ჟი. ღა-ჟო. ჟან-გი.
ჟურ-ნა-ლი. მქა-უ-ნა. რიჟ-რა-ჟი.

რკინა იჟანგება. მქაუნა მქავეა. ღაჟო
გარეული ფრინველია.

ზელო ექვანს აჟღარუნებს. ალექსი
ჟურნალს კითხულობს. მიძა ჩონგურს
უკრავს. ჩონგური საამურად ჟღერს. გი-
გოს ესოში ბელურები ჟივჟივებენ.

ღაჟეჟილი ხილი მალე ღჳება. ჟუჟუ-
ნამ ნამგის ხე მოართო. ბეჟანი სამუ-
შაოდ უანაში მიდის.





სურათი

რთველი

დადგა შემოდგომა. უურძენი შემოვიდა. კოლმეურნეები უურძენს კრეფენ.

საამური სანახავია ამ დროს ვენასი. ზოგ ვენასში ვაზებს შავი უურძენი ასსია, ზოგში კი ქარვასავით უვითელი.

კოლმეურნეები უურძენით კოდრებს ავსებენ. კოდრებს მანქანით მარანში ეზიდებიან.

ვაჟა უფროსებს მოესმარა. მას ბევრი აკიდო აჩუქეს.

კოლმეურნეები უურძენს კრეფენ.

წიწილა
 წი-წი-ლა
 წ'ი წ ი ლ ა
 წ

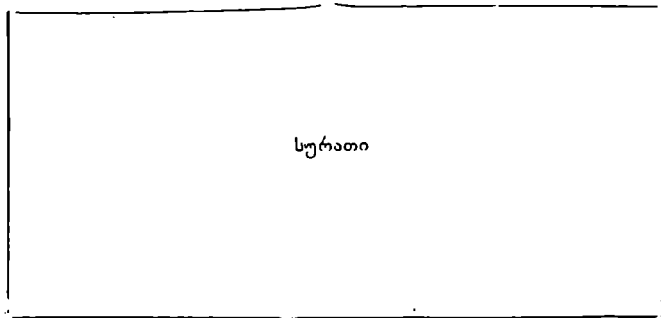
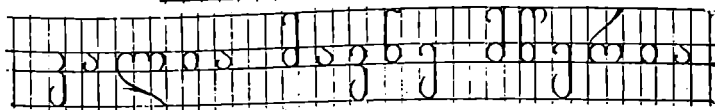
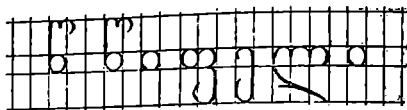
წე-რო. წე-ბო. წა-მა-ლი. წი-წა-კა.
 წი-ფე-ლი. წიგ-ნი. წაბ-ლი. წე-რა-ქვი.
 წურ-ბე-ლა.

წიწაკა მწარეა. კალის მავნე მწერია.
 წურბელას სამკურნალოდ იყენებენ.

ბაღში ხილი დამწიფდა. წეროების
 ქარავანი მიფრინავს.

ვაჟამ წერა-კითხვა ისწავლა. სოფელში
 გახეთი გამოიწერა. ჰავლემ საწნასელ-
 ში უურძენი დაწერა. ბებიაში არჩილს
 წინდები მოუქსოვა.

ქუქუნა წვიმა მოვიდა. წვიმამ მინ-
 დარი დანამა.



უაუაჩო და ემაწვილი

უაუაჩოსა სიწითლითა
მდელო დაუძვენებია,
ემაწვილსა კარგი სწავლითა
დედა გაუსარებია.

დავალეზა: გადაიწერეთ ამ ლექსიდან პირველი წინადადება.

ჯონი
 ჯონ-ნი
 ჯ ო ნ ი
 ჯ'

ჯო-გი. მა-ჯა. ჯე-ბი-რი. ჯე-ჯი-
 ლი. ჯა-გა-რი. ი-ონ-ჯა. ჯინ-ვი. თინ-
 ჯა-ნი. თან-ჯა-რა.

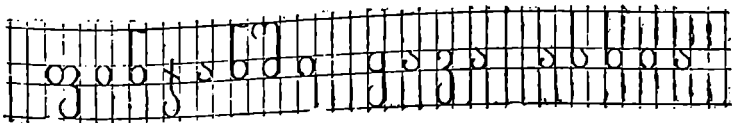
იონჯა ბაღანია. ჯეჯილი საამურად
 ბიბინებს. თინჯანში უავა ასხია. უავა
 სასმელია. საქრო ბეჯითი მოწათუა.
 ის კარგად სწავლობს.

დარჯეჯანმა ჩაის ბუჩქი დარგო. ბე-
 ჯანმა ჰაჰას ჯონი მიაწოდა.

შოშია თანჯარაზე შემოჯდა. თინიამ
 შოშიას შეუყუთა. შოშია გათრინდა.

ღორის ბაღანს ჯაგარს ვეძახით.





სურათი

მოსიუვარულე შვილი

ნიკოს დედა ავად გასდა. ნიკო დღღონდა. ექიმი მოიუვანეს. ექიმმა დედა გასინჯა, წამალი გამოუწერა და ნიკოს უთხრა: ნუ გეშინია, წამალი ასვი და მალე მორჩებაო.

ნიკო ექიმის დარიგებას ასრულებდა: დედას უვლიდა, წამალს თავის დროსე ასმევდა.

ნიკოს კარგი მოვლით დედა მალე მორჩა.

დავალება: გადაიწერეთ ამ მოთხრობიდან უკანასკნელი წინადადება.

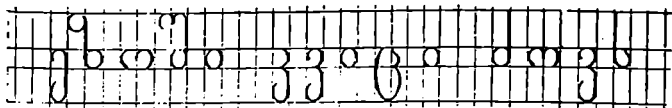
ცხენი
 ცხე-ნი
 ც ხ ე ნ ი
 ც

ცე-ლი. ცე-რი. სა-ცე-რი. ფი-ცა-რი.
 ციუ-ვი. ცარ-ცი. კვი-ცი. ცვა-რი. მერ-
 ცნა-ლი.

ცერი თითია. მერცხალი ფრინვე-
 ლია. ჯიხვი გარეული ცხოველია. ქი-
 ნაქინა ციების წამალია.

ცარცით დაფაზე წერენ. ნუცამ ჩაი
 დაშაქრა. ესოში კვიცი მოვს. წურ-
 ბელა წყალში ცხოვრობს. ჰაულე იონ-
 ჯას ცელავს. ცელი სამუშაო იარაღია.

ყოლო მცენარეა. ყოლოს ნაყოფი
 გემრიელია. ყოლოს წამლადაც სმარო-
 ბენ.



ციუვი ხის ტოტზე ზის (ფულუროსთან)	ციუვს ფულუროში სძინავს.
-------------------------------------	-------------------------

ციუვი

შემოდგომა გადის. ციუვი ზამთრისათვის ემზადება. ბინა ბებური ხის ფულუროში აქვს. შიგ ხავსი უგია. საკვებიც ბლომად მოიძარავს. მოიძადა კაკალი, თხილი, რკო. ახლა ციუვს სიცივისა და შიმშილის აღარ ეშინია.

უინვიან ამინდებში ციუვი ბინიდან არ გამოდის. გრძელ ბეწვიან კუდს საბანივით წამოიხურავს და თბილად იძინებს.

დავალემა: გადაიწერეთ ამ მოთხრობიდან პირველი ორი წინადადება.

კატა

კა-ტა

კ ა ტ ა

ტ

ტი-ვი. ჩი-ტი. ა-ტა-მი. ცე-მენ-ტი.
 ჰან-ტა. ფუტ-კა-რი. ბოს-ტა-ნი. სტა-
 ფი-ლო. ავ-ტო-მო-ბი-ლი.

სტაფილო ბოსტნეულია. ჰანტა ხი-
 ლია. ქორმა წიწილა მოიტაცა. ქილა-
 ში მუავე კიტრია. კოტეს შმა მსატვა-
 რია. სღვის ტალღამ ნაუი ჩაძირა.

ქუთაისში ავტომობილის ქარსანა
 აშენდა. მდინარეს ცემენტის ჯებირები
 გაუკეთეს. ფისკულტურა ადამიანს აჯან-
 სადებს.

ფუტკარი სასარგებლო მწერია. ის
 უვაგილის წვენიდან თაფლს ამოსადებს.



ჭიქა
 ჭი-ქა
 ჭ ი ქ ა
 ჭ

ჭა. ჭია. გო-ჭი. ჭო-ტი. ჭა-ლა. ჭა-
 ჭა. ჯაჭ-ვი. კაჭ-კა-ჭი. ჭრი-ჭი-ნა.

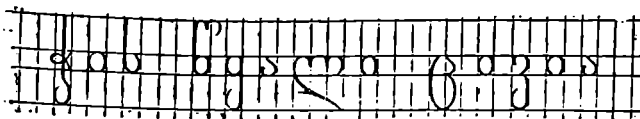
ჭიანჭველა მწერია. ფიჭვი ხეა. ჭიქა
 ჭურჭელია. ჰური საჭმელია. ჭის წყალი
 ცივია. ძალდი გოჭს გაუკიდა.

წიგნებს სტამბაში ბეჭდავენ. ჟანგი
 რკინას აფუჭებს. ჭაობი ციებას აჩენს.
 ჩვენში ჭაობები დააშრეს.

აჭაღლაში მინის ქარხანა მუშაობს.

საბჭოთა არმია ჩვენი სამშობლოს
 ფნიწელი დარაჯია.





სურათი

ქარსნა

გათენდა. საუეარის სმა ისმის. მუშები ქარსნისა-
კენ მიეშურებიან. მია ტიტე მუშაა. ისიც ქარსნაში
მიდის.

ამ ქარსნას დიდი შენობა უჭირავს. აქ ტრაქ-
ტორებს აკეთებენ. ტრაქტორებს კოლმეურნეობებს
უკზავნიან. კოლმეურნეები ტრაქტორით მიწას სწავენ.
ტრაქტორი მალე და კარგად მუშაობს. ტრაქტორით
მოხსნული მიწა უხვ მოსავალს იძლევა.

ღვალება: გადაიწერეთ ამ მოთხრობიდან უკანასკნელი
წინადადება.

სურათი

7 ნოემბერი

ბავშვებს ლაღად გაგვიშლია
აღისფერი ალმები;
მოგუგუნე შეიდ ნოემბერს
გულით მიეყსალმებით.

უვაილები კონა მოგვაქვს.
ხაწაწინა ხელებით,
მოვდივართ და მოვიმღერით
ნორჩი ღვინელები.

სასაუბრო

სასწავლო ნივთები

წიგნი

რვეული

კალმისტარი კალმითურთ

სამელნე

ფანქარი

კითხვას რით სწავლობთ? რად გეჭირდება რვეული? რით წერთ ქაღალდსე? დაფაზე? კალამს რაში აწებთ? მელანი რაში გისხიათ? ვველა ეს ნივთი რისთვის გვინდა?

სწავლისათვის საჭირო ნივთებს სასწავლო ნივთები ეწოდება.

დავალემა: ჩამოთვალეთ და დაწერეთ ოთხი სასწავლო ნივთის სახელი.

გამოცანა: თეთრი ხნული, შავი თესლი, თესლი მთესველს ეუბნება.

ჰაერო
 ჰა-ე-რი
 ჰ ა ე რ ი
 ჰ

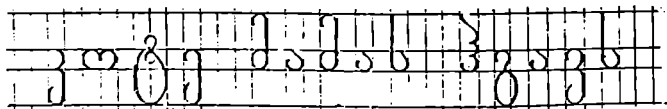
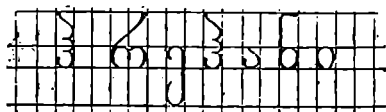
ჰა-ე-რი. ოს-ჰე-სი. რე-ჰა-ნი. ჰა-მა-კი-
 ჰიმი-ნი.

საათი გედგლსე ჰკიდია. არჩილს ჰა-
 მაკში სძინავს. ჰელომ რეჰანი მოკრი-
 თა. კატა ძესვებს შეჰყურებს.

კოტე მამას ჰგავს. ციცინოს ორი ძმა.
 ჰეავს. ჟუჟუნას ჰრელი კაბა ჰქონდა. აქ-
 ლემის შვილს კოსაკი ჰქვია.

სუფთა ჰაერი ჯანმრთელობისათვის
 საჭიროა. ოთახში ჰაერი უნდა გაასუფ-
 თაო.

მოწათეებმა საბჭოთა კავშირის ჰიმი.
 იმღერეს.



სურათი

ქორი

ნუცამ დილით ქათმებს საკენკი დაუყარა. ქათმები და წიწილები საკენკს მიესივნენ. სად იყო და სად არა, ჰაერში ქორი გამოინდა. ნუცამ ქორი დაინახა და მიაძახა.

ჰაუ, ჰაუ, ქორო, ნუ ფრენ
ამ ესოში დილ-დილასო,
ვერ მომპარავ, არ გაგატან
ჩემს ჰატარა წიწილასო!

დავალემა: გადაიწერეთ ამ ლექსიდან პირველი ორი სტრიქონი.

პორტრეტი

ვლადიმერ ილიას ძე ლენინი

ლენინი მშრომელი ხალხის ბელადი, მასწავლებელი და მეგობარია. ლენინმა შექმნა კომუნისტური პარტია. ლენინის სელმძღვანელობით ჩვენმა ხალხმა დაამყარა საბჭოთა სელისუფლება.

ლენინს უნდოდა, რომ უველა მშრომელს კარგად ეცხოვრა. ლენინს ბავშვები უყვარდა. მას უნდოდა, რომ უველა ბავშვს ესწავლა.

ლენინმა ჩვენ გვიანდერმა: ვიცხოვროთ მეგობრულად, ვიმშრომოთ ჰატიოსნად და დავიცვათ საბჭოთა სელისუფლება. ლენინი მოკვდა, მაგრამ ცოცხლობს მისი დიადი საქმე.

კომუნისტურ პარტიას მტკიცედ მიჰყავს ხალხი ლენინის გზით.

დავალემა: გადაიწერეთ ამ მოთხრობიდან პირველი წინადადება.

პორტრეტი

იოსებ ბესარიონის მე სტალინი

სტალინი მშრომელი ხალხის ბელადი, მასწავლებელი და მეგობარია. სტალინმა ლენინის საქმე განაგრძო. ჩვენმა ხალხმა სტალინის ხელმძღვანელობით მრავალი ქალაქი, ქარხანა და მდიდარი კოლმეურნეობა ააშენა.

სტალინის მეთაურობით საბჭოთა ხალხმა გაიმარჯვა ფაშისტ მტრებსე. სტალინი ჩვენი ქვეყნის ხალხებს ასწავლიდა ეცხოვრათ მეგობრულად. სტალინს ბავუეები უყვარდა და ზრუნავდა მათთვის.

სტალინი მოკვდა, მაგრამ ცოცხლობს მისი დიადი საქმე.

ჩვენ ვაპყნებთ ბედნიერ ცხოვრებას ლენინისა და სტალინის ანდერძით.

დავალემა: გადაიწერეთ ამ მოთხრობიდან უკანასკნელი წინადადება.

၁	၂	၃	၄	၅	၆	၇	၈	၉
၀	၁	၂	၃	၄	၅	၆	၇	၈
၉	၀	၁	၂	၃	၄	၅	၆	၇
		၈	၉	၀	၁	၂	၃	၄

The musical score consists of 10 staves. The notes are represented by various symbols including circles, vertical lines, and slanted lines, corresponding to the symbols in the table above. The score is organized into measures across the staves.

სტარობმა რეხინის
 სანქმე განაზხდი
 რეხინსა და სტარობს
 ბავშვები უყვანდათ
 მისათუქებდა სანქმე
 თა კავშირის ზოდნის
 ამღებეს
 სანქმე თა ახმთა ბევრ
 ხო სანქმე ბრ ს თხო
 რეხინი განაზხდა

ანბანის სახელმძღვანელო პირველი წიგნია, რომლითაც მოსწავლე თაობამ წერა-კითხვა უნდა გაიკეთოს. იგი საფუძველია კითხვისა და წერის მექანიზმის დაუფლებისა. ამიტომ, რომ მის შედგენას საკანგებო ურადლება ექცევა ეველა ქვეანაში, განსაკუთრებით კი ჩვენში.

საქართველოში საანბანო წიგნის შედგენას დიდი ხნის ისტორია აქვს. ჩვენამდე მოღწეული წერილობითი ძეგლებით დადასტურებულია, რომ ქართული ანბანის სასწავლო წიგნები მათე საუკუნიდან მოგვპოვება, მეჩვიდმეტე საუკუნიდან კი სტამბური წესით ვრცელდება. ანბანის სახელმძღვანელოები იბეჭდებოდა როგორც ჩვენში, საქართველოში, ისე მის საზღვრებს გარეთ: რომში, სტოკჰოლმში, პეტერბურგში, მოსკოვსა და მოხდოკში.

დაბეჭდილ ანბანთა შორის ეველასე უფრო ცნობილია სახელოვანი ჰედაგოგის იაკობ გოგებაშვილის „დედა ენა“. იგი თითქმის ნახევარ საუკუნეზე მეტ ხანს ემსახურებოდა ქაროულ სკოლას და დღესაც საფუძვლად უძევს მშობლიური ენის პირველ სახელმძღვანელოს. ამ წიგნმა დროს გაუძლო იმის გამო, რომ იგი აგებულია მარჯველ გამოყენებული ანალიზურ-სინთეზური მეთოდითა და ჰედაგოგიკა-დიდაქტიკის მოთხოვნილებათა გათვალისწინებით.

წინამდებარე შრომა პირველი ცდაა ანბანის სახელმძღვანელოს აგების ძირითადი პრინციპების მეცნიერული დასაბუთების. მასში ფართოდაა გამოყენებული იაკობ გოგებაშვილის თვალსაჩინო მიღწევები, განზოგადებულია ჩვენი სკოლების დიდი გამოცდილება, ავტორთა დაკვირება და სკოლებში ჩატარებული ექსპერიმენტებით მიღებული შედეგები. ამ მსრივ ეს მონოგრაფიული შრომა მნიშვნელოვანი შესაძენია.

შრომა ეკუთვნით ჩვენში ცნობილ ფსიქოლოგებს.

გამოკვლევას დართული აქვს ანბანის სახელმძღვანელოს პროექტი. პროექტი აგებულია იაკობ გოგებაშვილის „დედა ენის“ საფუძველზე. მასში ძირითადად დაცულია „დედა ენის“ აგების პრინციპები, ანბანის რიგი, საკითხავი მასალის საკმაოდ დიდი ნაწილი და სსვა. გათვალისწინებულია აგრეთვე სსვა ანბანის დადებითი მონაცემები. ამიტომ, რომ იგი ერთი შეხედვით მოგვაგონებს ამჟამად მოქმედ „დედა ენას“, მაგრამ მასში ბევრი რამ არის ახალი და განსსვავეული.

სწორედ ეს სსვაობა ბაღებს სადავო საკითხებს. ამ სადავო საკითხებზე თავიანთ აზრს იტყვიან ჰედაგოგიკისა და მეთოდის სპეციალისტები, ჩვენი გამოცდილი ჰედაგოგები და საქმით დაინტერესებული პირები.

ფართო საზოგადოების სამსჯავროზე გამოტანილი წიგნის დირსება-ნაკლის შესასებ აზრთა გაცვლა-გამოცვლას უთოოდ სათანადო ადგილს დაუთმობენ თავიანთ. ფურცლებზე ჩვენი ჰედაგოგიური ჟურნალი და გასეთი.

სახელმძღვანელოს გაუმჯობესებისათვის მოწოდებული ეველა შენიშვნა მიღებული იქნება გულიანსმიერებითა და მადლობით.

შ ი ნ ბ ა რ ს ი

I. წერა-კითხვის სწავლებაში ბავშვის მეტყველების მომზადების ორი პერიოდი .	38:-- 3
II. მეტყველების მომზადება წინახანაზნო პერიოდში	4
§ 1. წინადადებისა და სიტყვის შემჩნევა .	4
§ 2. სიტყვის მარცვლებად დაყოფის დაუფლება .	8
§ 3. სიტყვის ფონემური სტრუქტურის დაუფლება	9
§ 4. ბავშვის მომზადება წერისათვის	11
III. „დედა ენის“ ჩვენი რედაქციის ხანაზნო ნაწილის სტრუქტურა . .	13
§ 5. ასო-ბგერათა თანამიმდევრობის საკითხი	14
A. ასოთა შორის განსხვავება და თანამიმდევრობის დადგენის პრინციპები	14
B. ასოთა თანამიმდევრობა ჩვენს წიგნში და „დედა ენის“ მოქმედ რედაქციაში	19
§ 6. ნორმალური სიტყვის შერჩევა და „დედა ენის“ ჩვენი რედაქცია	28
§ 7. ხარვეზიანი სიტყვები და რებუსები	44
§ 8. საკითხავი მასალა	47
A. ცალკე წინადადების ტექსტი	47
B. მოთხრობები და ლექსები	56
§ 9. საწერი მასალა	58
§ 10. საანბანო წიგნის შრიფტის საკითხი	65
საანბანო წიგნის პროექტი	68
რედაქციისაგან .	140

დაიბეჭდა საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის
სარედ.-საგამომც. საბჭოს დადგენილებით

რედაქტორი ვ. თოფურიძე

გამომცემლობის რედაქტორი ლ. კობიძე

კორექტორი ლ. ცქვიტიანიძე

ტექნორედაქტორი ნ. ჯაფარიძე

ჭადაცვა წარმოებას 25.8.1955; ანაწყოების ზომა 7×12 ; ხელმოწერილია

დასაბეჭდად 14.12.1955; ქალაქის ზომა $70 \times 108/16$;

ქალაქის ფურცელი 4,5; საბეჭდი ფურცელი 12,33; საავტორო

ფურცელი 6,85; სააღრიცხვო-საგამომცემლო ფურცელი 6,99;

შეკვეთა 1380; უე 07674; ტირაჟი 500

უფასო

საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობის სტამბა
თბილისი, ა. წერეთლის ქ. 3/5