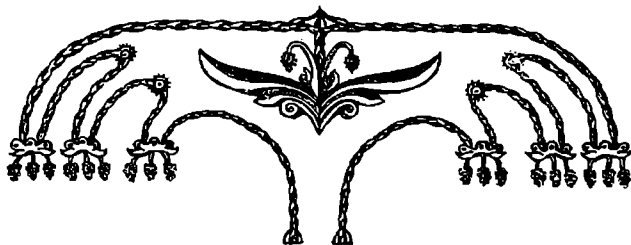




ზურაბ ჰახანიძე

ქართული ენის  
უემოქმედებითი  
სწავლება



თბილისი - 2005

ავმორი - ზურაბ ვახანია, მეცნიერებათა აკადემიის  
ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის  
პედაგოგიკური ფსიქოლოგიის  
განყოფილების გამგე,  
პედაგოგიკის მეცნ. დოქტორი,  
პროფესორი, უმაღლესი  
კატეგორიის მასწავლებელი.

რედაქტორი - თამარ მაზარაძე, ქართული ენისა და  
ლიტერატურის მასწავლებელი.

რედაქციის ხელმძღვანელი - ეკატერინე ოსიძე, თსუ ფილოლოგიის  
ფაკულტეტის დოცენტი,  
ფილოლოგიის მეცნ.  
კანდიდატი.

მხატვარი - მამუკა გოშაძე


© ზ. ვახანია, 2005 *ვერცხვანა*

საავტორო-გამომცემლობის ქართული  
ბეჭდვითი საბჭო  
ბეჭდვითი საბჭო  
ბეჭდვითი საბჭო

ბეჭდვითი საბჭო  
ბეჭდვითი საბჭო

ბეჭდვითი საბჭო  
ბეჭდვითი საბჭო


1. ენის რაობა .....	3
2. მშობლიური ენის გრამატიკის სკოლაში სწავლების მიზანი	7
3. ქართული ენისა და ლიტერატურის გაერთიანებული სწავლება	11
4. პუბლიცისტური სწავლება	16
5. აქტიური ცოდნა და პასიური ცოდნა .....	23
6. აქტიური განმავითარებელი სწავლება .....	26
7. გაღრმავებული სწავლება .....	28
8. აქტიური მზაობის მეთოდიკა .....	33
9. მშობლიური ენის გრამატიკის ლოგიკურ-მეთოდოლოგიური საკითხები .....	38
10. მშობლიური ენის გრამატიკის სწავლების ფსიქოლოგიური საკითხები .....	45
11. განსაზღვრებისა თუ წესის სიტყვიერი ჩამოყალიბება და ენობრივი გუმანი ....	55
12. ერთი საკითხი სინტაქსიდან: ძახილის წინადადების რაობა .....	57
13. საკითხები მორფოლოგიიდან: არსებითი სახელის რაობა და სხვა .....	77
14. მორფოლოგიის ჩვენეული აგება .....	85
15. მოსწავლის შემოქმედებით უნართა განვითარება .....	89
16. მუშაობა სიტყვებზე .....	92
17. მუშაობა ზეპირმეტყველებაზე .....	98
18. მუშაობა ზოგად ენობრივ უნარებზე, რიტორიკა .....	103
19. ტექსტის შინაარსისა და მოკლე შინაარსის წერის სწავლება .....	106
20. საკონტროლო გაკვეთილები: წერითი და ზეპირმეტყველებისა .....	111
21. საკონტროლო და საგამოცდო წერათა თემები .....	113
22. საკონტროლო (საგამოცდო) ნაწერის გასწორება .....	116
23. თხზულების შეფასების კრიტერიუმები .....	120
24. საშინაო დავალებანი .....	124
25. ქართულის რვეულები, ნაწერის გაფორმება და კალიგრაფია .....	127
26. ენობრივი თამაშები .....	129
27. მასწავლებლის მუშაობა .....	131
28. სამეცნიერო ლიტერატურა და დაბოლოება .....	139



ამ ნიგნს ვუძღვნი ქართულის ნამდვილ  
მასწავლებლებს, ჩემს მასწავლებლებსა და სხვებსა –  
ვინც კი მონოფონით იყო თუ არის ქართული ენისა და  
მნივნობრობის ქურუმი.

მე ხშირად მითქვამს – და ეს არაა გადაჭარბება – დღეს  
რომ ჩვენ კიდევ გვაქვს შემორჩენილი ქართულობა და  
ზოგადად, სულოვნება – ეს ყველაზე მეტად სწორედ  
ქართულის ნამდვილ მასწავლებელთა დამსახურებაა! მათი,  
რომლებმაც – მიუხედავად საბჭოთა სკოლის სიმახინჯისა –  
საკუთარი პიროვნული ნიჭითა და სიყვარულით მოახერხეს და  
შეაყვარეს მოსწავლეთა ნაწილს მაინც მხატვრული სიტყვა,  
ქართული სიტყვა, წიგნი, ქართული წიგნი. თუმცა, ხშირად,  
არა იმდენად შეაყვარეს და ასწავლეს (სკოლის საერთო  
სიმახინჯის გამო) – რამდენადაც მოწინება ჩაუნერგეს.  
საქართველოს წარსულის მიმართ მოწინებაც კი ხშირად  
ქართულის მასწავლებელს უფრო ჩაუნერგავს, ვიდრე  
ისტორიისა.

თანამედროვე გლობალიზაციის ორომტრიალში, ნივთიერ  
საჭიროებათა ალტყინების ნიაღვარში, ტელევიზორისა თუ  
კომპიუტერის უსულგულო ეკრანის საყოველთაო შემოსევა-  
შემოტევაში, პოლიტიკის, ნათობსადენებისა და დოლარების  
კერპადქცევაში – მეტისმეტად გაუჭირდა ქართულ მწიგ-  
ნობრობას და ზოგადად მწიგნობრობასაც. ჩვენეული  
სახელმძღვანელოები ძალიან დაეხმარება ქართულის ნამდვილ  
მასწავლებელს, რათა კვლავ განაგრძოს თავისი წმიდათაწმიდა  
საქმე – უფრო ღრმად და უფრო კარგად, ძირძველ ქართულ  
მწიგნობრობასთან და სიტყვიერებასთან უფრო უშუალო და  
ცოცხალი კავშირით.



### 1. ენის რაობა

მხოლოდ დედაენა არის ენა გულისა, გრძნობისა; სხვა ენა აქ უძლიურია. დედაენა გულის ენაა, უცხო ენა კი მხოლოდ გონების ენა შეიძლება იყოს. მხოლოდ დედაენაზე შეიძლება ილოროს ადამიანმა გულმხურვალედ. — იაკობ გიკებაშვილი.

როგორ იღვცა ფრო, როგორ იღვცა შუე.

როგორ გასულა ეს საუკუნე და დღე. — ელენე, III კლ.

რა არის ენის არსი? ეს ღრმა თეორიული საკითხია, რომელიც ერთერთი უმთავრესია მთელ ჰუმანიტარულ მეცნიერებაში (მართლწერისათვის სიტყვისა “ერთერთი” იხ. [49]). მას უშუალოდ უკავშირდება მშობლიური ენის სწავლების საფუძვლებიც. კერძოდ, დაწყებით კლასებში მშობლიური ენის სწავლების პროგრამა და მეთოდიკა უშუალოდაა დამოკიდებული იმაზე, თუ როგორ გაეიაზრებთ ენის რაობას.

რა არის ენის არსი? ამ შეკითხვას თითქმის მთელი თანამედროვე მსოფლიოს მეცნიერება უპასუხებს ასე: ენა არის ადამიანთა ურთიერთობის (უცხოურად — კომუნიკაციის) საშუალება; ხოლო ურთიერთობა ორი სახისაა: ზეპირი და წერიტი.

ამის შესაბამისად, გამოიყოფა ენის სწავლა-სწავლების ოთხი მთავარი არე და ოთხი მთავარი ქმედება (აქტიობა):

ქველავის მიმართულება:	ბასემა	მსალება
ქველავის შორმა:		
შეპირი	შეპირი შეგველება	შოსმენა
წერილობითი	წერიტი შეგველება	წაქითსვა

ეს საყოველთაოდ გავრცელებული და დამკვიდრებული განმარტებანი ძალიან ვიწრო და შეზღუდულია. მათზე ვერ აიგება ვერც ღრმა მეცნიერული მოძღვრება და ვერც მშობლიური ენის სწავლების კარგი მეთოდიკა. მხოლოდ უცხო ენის სწავლებისათვის შეიძლება გამოდგეს შესაფერის ქვაკუთხედად, რადგან უცხო ენის ცოდნის მიზანი მართლაც მხოლოდ ურთიერთობათა კარგი შესაძლებლობით ამოიწურება (თითქმის ყველა მოსწავლისათვის, ცალკეულ მომავალ საციალისტთა გარდა).

თანამედროვე მეცნიერება ამერიკული პრაგმატიზმის, მატერიალიზმისა და ემპირიზმის ტყვეობაშია. სხვათა შორის, ამერიკული მატერიალიზმი უფრო სწორხაზოვანი და ტლანქია, ვიდრე მარქსისტულ-რუსული — ქველისეული დიალექტიკით გაკეთილშობილებული და გაღრმავებული. ამიტომ დაეკარგა თანამედროვე მეცნიერებას ენისა და სიტყვის ნამდვილი რაობა, რაც არამეცნიერულად, ინტუიციურად იყო გამოხატული უძველეს მითებში; ხოლო მეცნიერულად აღწერა ყველა დროის უდიდესმა ენათმეცნიერმა, ფილოსოფოსმა და რომანტიკოსმა ე. ფონ ჰუმბოლდტმა (XVIII საუკუნის ბოლო — XIX საუკუნის დასაწყისი); აგრეთვე XX საუკუნის დიდმა მოაზროვნეებმა: იუნგმა, ჰაიდეგერმა, კასირერმა და სხვა. აღსანიშნავია დ. უნხაძის ბრწყინვალე გამოკვლევებიც. ე. ფონ ჰუმბოლდტის მიმართულების ღირსეული გამგრძელებელი საქართველოში იყო გურამ რამიშვილი.

ბუნებრივი მშობლიური ენის არსება არ არის კომუნიკაცია ანუ ურთიერთობა — რაც მხოლოდ უცხო და აგრეთვე ხელოვნური ენებისათვისაა, როგორებიცაა: მორზეს ანბანი,

პროგრამული ენები, ესპერანტო და სხვა; აგრეთვე სხვადასხვა ჟარგონები, „ფიჯინები“ და „ლინგვა-ფრანკები“: გამარტივებულ-გაფუჭებულ-შერყენილი ინგლისური, რომელიც სამხრეთ-აღმოსავლეთ აზიის „საერთაშორისო ენა“; გამარტივებულ-გაფუჭებული რუსული, რომელიც ყოფილი საბჭოთა კავშირის „საერთაშორისო ენა“ იყო; კრეოლიზებული ესპანური; გამარტივებულ-გარობოტებული ინგლისური, რომელიც კომპიუტერისა და ინტერნეტის მსოფლიო ენად იქცა; და კიდევ სხვა ათიოდე ენა (ხუმრობით იყოს: გარობოტებული თუ გაბოროტებული? მგონი, უფრო მეორე!).

ბუნებრივი მშობლიური ენის მთავარი დანიშნულება კი გაცილებით უფრო ღრმაა: აზრისა თუ გრძნობის ჯერ ჩამოყალიბება და თვითგაცნობიერება, შემდეგ კი გამოხატვა. ხშირად ეს მართლაც ურთიერთობის მიზნით ხდება. მაგრამ არა ყოველთვის. მაგალითად, მარტო მყოფი ადამიანი გამუდმებით მეტყველებს (როგორც წესი, გონებაში, მაგრამ ეს არ ცვლის საკითხის არსებას). თანაც, ზოგჯერ ხმამაღლაც კი მეტყველებს ხოლმე! ზოგჯერ კი წერას იწყებს, საკუთარი თავისთვის. რა მიზნით? რათა კარგად ჩამოქნას, დააყალიბოს, მოზმას აზრი. სადაა აქ ურთიერთობა? აქ აზრის ქმნალობაა, განუწილველი გუმანის ბუნდოვანი სიღრმეებიდან განაწვევებული, გამოკვეთილი აზრის ამონაოება ცნობიერებაში.

პატარა ბავშვსაც კი ნიაღვრებით გადმოსკდება ხოლმე სიტყვების ნაკადი, არავისათვის განკუთვნილი. დ. უზნაძის თანახმად [17:197-200], საკუთარ თავთან „ეგოცენტრული“ საუბარი, რომელსაც არავითარი ურთიერთობის მიზანი არა აქვს, ყველაზე მნიშვნელოვანია 2-4 წლის ბავშვისათვისაც, ანუ სწორედ იმ ასაკში, როცა ბავშვი ყველაზე მეტად ეზიარება ენასა და ენობრივ სამყაროს.

ასევე შემოქმედებაშიც: მხოლოდ საურთიერთობოდ დაწერილი ლექსი თუ მოთხრობა ვერასოდეს იქნება ნამდვილი ხელოვნების ნაწარმოები.

მეორე მხრივ, ცხოველები მშვენივრად ამყარებენ ურთიერთობას ერთმანეთთან, ენის გარეშე. მათ მეტი ურთიერთობა უბრალოდ არ სჭირდებათ! თავის მარტივ გრძნობებს ცხოველი სრულად გამოხატავს ცხოველური ხმიანობით, ცხოველური შორისდებულებით. აღქმის ფსიქოლოგიური გამოკვლევების თანახმად, მგლები ყშილით ერთმანეთს ატყობინებენ თავიანთ სახეობას, ადგილმდებარეობას, ემოციურ მდგომარეობასაც კი. მაიმუნები ერთმანეთს ატყობინებენ არა მხოლოდ საფრთხის შესახებ, არამედ საფრთხის რაობასაც კი, მაგალითად, მოახლოებულია ლეოპარდი, პითონი თუ არწივი (თვითულისთვის სხვადასხვაგვარი თავდაცვაა საჭირო).

ცხოველი არ მეტყველებს არა იმიტომ, რომ მას სიტყვები არა აქვს, არამედ იმიტომ, რომ მას აზრები არა აქვს, გასასიტყვებელი აზრები. აზრები კი არა აქვს იმიტომ, რომ სიტყვები არა აქვს. სწორედ რომ შეკრული წრეა: სიტყვა და აზრი, აზრი და სიტყვა. ეს შეკრული წრე მიგვიანიშნებს: საწყისი არც სიტყვაა და არც აზრი, ორივეს საერთო, რაღაც მესამე სათავე აქვს. ადამიანის სულის ქვეცნობიერ სიღრმეებში აღმოცენდება ბუნდოვანი განცდა თუ გუმანი, რომელიც გაცნობიერებას ესწრაფვის; ამისათვის მოიგარსება სიტყვად, თვითგაცნობიერდება სიტყვად, გამოიკვეთება სიტყვად, დაიბადება სიტყვად; ზოგჯერ ამ დროს თავად სიტყვაც იბადება – ახალი, მანამდე არარსებული სიტყვა (ამჟამად ეს

ნეოლოგიზმი იქნება); და სწორედ ამ სიტყვის გარსში იბნის ის პირველსაწყისი განცდა თუ გუშანი არსებობას – გარდაიქცევა რა ცნობიერ გრძნობად თუ ცნობიერ აზრად.

ამიტომაც ენა სამყაროს არა მხოლოდ აშახავი, არამედ აგრეთვე – ამგები. ვ. ფონ ჰუმბოლდტი წერდა: „სხვადასხვა ენები ერთიადიმავე სამყაროს სხვადასხვაგვარი აღნიშვნა კი არაა, არამედ – სხვადასხვაგვარი ხედვა, სხვადასხვაგვარი აგება... ყოველი ენა – სამყაროს თავისებური ხედვა, თავისებური გახსნა, თავისებური აგება... ენაში მოაქცევს ადამიანი სამყაროსა და საკუთარ წარმოსახვას. ენათა მრავალფეროვნებაში გადაგვეშლება სამყაროს სიმდიდრე და იმის მრავალფეროვნება, რასაც შევიმეცნებთ. ენები გეიჩვენებს ალქმისა და აზროვნების სხვადასხვა გზებს. ენაში ყოველთვის აღბეჭდილია მთელი ერის თავისებურებანი. ენა პირდაპირ გეიჩვენებს სრულ, წმინდა და წრფელ ადამიანურ ბუნებას, ხოლო თუკი ჩაეწვდებით ენის იღუმალ სიღრმეებს, ჩვენს მშრალ განსჯაში შემოიჭრება ერის უჭკნობი ფანტაზიის ხალასი ნაკადი, ცოცხალ და მოქნილ ხატებაში ყველა იმ შთაბეჭდილების მომგარსველი, რომლებსაც ნორჩი სამყარო ანიჭებს ჯერ კიდევ დაუწლუნებელ გრძნობებს“ [19:104].

მთავარი რომ მხოლოდ ურთიერთობა ყოფილიყო, ადამიანები ამას საოცრად განვითარებული ენების გარეშეც მოახერხებდნენ – როგორც ახერხებენ კიდევ, მაგალითად „ფიჯინებით“, გაფუჭებული ინგლისურითა თუ ინტერენტით.

ადამიანის გრძნობა და აზრი დულს, გულსა და გონებაში ვერ ეტევა და გადმოდულს. გასიტყველება – თანაც, სწორედ სანუკვარ ენაზე, მშობლიურ ენაზე...

მიღებულია ორგვარი მეტყველების განჩრევა: ზეპირი მეტყველება და წერიტი მეტყველება. ეს ორი არაა საკმარისი. ისინი კომუნიკაციური თეორიების ჩარჩოებშია გამოკეტილი. უნდა დამატოს მესამეც – გონებაში მეტყველება. როგორც პირველი და მეორე ზოგი რამით ერთმანეთს ჰგავს, ზოგით კი – განსხვავდება, ისე მესამეც ზოგი რამით ჰგავს პირველსა თუ მეორეს, მაგრამ მრავალი მახასიათებლით იმდენად განსხვავდება მათგან, რომ ცალკე უნდა გამოიკეეთოს. მისი მთავარი თავისებურება ისაა, რომ ხშირად ფარულად და შეკუმშულად მიმიდინარობს. ლ. ვიგორტსკისა და სხვათა ფსიქოლოგიური გამოკლევები აჩვენებს: მრავალია ისეთი სააზროვნო ამოცანა, რომლებშიც თითქოს არ მონაწილეობს მეტყველება; ისინი ბავშვისათვის უფრო ძნელია, რადგან მათი ამოხსნა მოითხოვს არა გაშლილ და გამოთქმულ, არამედ ფარულ და შეკუმშულ მეტყველებას; თავისთავად მეტყველება კი მაინც ვერ გამოირიცხება [32].

აზრი და აზროვნება ენის გარეშე შეუძლებელია. გუშანი, ინტუიციური წვდომა, ქვეცნობიერი გრძნობა და სხვა ფსიქოლოგიური საწყისები – შესაძლებელია ენის გარეშეც; ოღონდ არა აზროვნება [48]. ენა – აზრის შემქნელია. და კიდევ ენა – გრძნობის გამოკვეთი და გამოშხვეწია. სიტყვების გარეშე აზრი ვერ დაყალიბდება და გრძნობა ვერ ჩამოიხვეწება. მარტო მყოფი ადამიანი სწორედ იმიტომ და იმისათვის მეტყველებს (გონებაში, წერით ან ხმამაღლა – სულერთია!), რათა აზრი გაიცნობიეროს, აზრი დაყალიბდოს, აზრი ააგოს, აზრი შექმნას. ხოლო გრძნობა თავისთავად, შინაგანად ესწრაფვის გასიტყვებას – რათა გამოიკეეთოს და ჩამოიხვეწოს.

უფრო მეტიც, საზოგადო, ადამიანის ცნობიერება შინაგანად და არსებითადაა ენობრივი. ადამიანის ცნობიერების ძირითად „უჯრედებსა“ თუ „ყალიბებს“ სწორედ სიტყვები ქმნიან. ენა რომ არ ყოფილიყო, არათუ ადამიანთა შორის ურთიერთობა იქნებოდა შეუძლებელი, არამედ, გაცილებით უარესიც მოხდებოდა: ადამიანს სათქმელი არაფერი ექნებოდა, აზრები არ ექნებოდა, და გრძნობებიც კი ძალიან მწირი და ტლანქი ექნებოდა. ექნებოდა მხოლოდ უმარტივესი ცხოველური გრძნობები და მათ გამოსახატავად სავსებით საკმარისი იქნებოდა ოციოდე შორისდებული. მაგალითად: „ვაი!“ – გამოხატავდა პასიურ შიშს, სხვა ადამიანებს აცნობებდა, რომ საფრთხეა მოსალოდნელი და საჭიროა გაქცევა; „ჰე!“ – გამოხატავდა აქტიურ შიშს, საჭიროა შეტევაზე გადასვლა... სხვათა შორის, ამიტომაც, რომ სულს ძალიან ამწირებს და აუხეშებს ფარგონული მეტყველება და მისდაგვარი ტლანქი ბარბაროზმები (მაგალითად, „პრობლემა არაა“).

ურთიერთობა თავად ემყარება აზრის წინასწარ შინაგან გაცნობიერებას. უამისოდ ურთიერთობა შეუძლებელია. მატერიალისტურ თეორიებს კი, ზერელობის გამო, მხედველობიდან რჩებათ თვით ცნობიერების სიდრჩისეული საწყისი. ისინი გულუბრყვილოდ მიიჩნევენ, რომ ადამიანს იმთავითვე გამზადებულად ეძლევა ცნობიერი აზრები – და საჭიროა მხოლოდ ამ აზრების აღნიშვნა სხვა ადამიანებისათვის გადასაცემად.

როგორც თვეში ვერ გრძნობს წყალს, თავის მიუცილებელ გარემოს, რომელიც მისთვის სიცოცხლის წინაპირობაა, ისე ადამიანს გონებაც ვერ გრძნობს ენობრივ სამყაროს, თავის მიუცილებელ გარემოს, რომელიც მისთვის სიცოცხლის წინაპირობაა. თვეში მხოლოდ მაშინ შეიგრძნობს წყალს – უფრო სწორად კი უწყლობას, – როცა, განსაკუთრებულ მიზეზთა გამო, მას წყალს მოაცილებენ. ასევე ადამიანის გონებაც მხოლოდ მაშინ შეიგრძნობს უნებას, როცა, განსაკუთრებულ მიზეზთა გამო, მას ეცლება ენობრივი წინაპირობა (მაგალითად, ძლიერი სულიერი დარღვევებისას; ზოლო მუნჯს ხშიერ-სიტყვიერი ენის ნაცვლად მუნჯური ენების ენა აქვს – სამწუხაროდ, ფრიალ ნაკლული).

ამრიგად, არსებითად, გასიტყვება – იგივე გააზრებაა და გააზრება – იგივე გასიტყვებაა. სწორედ ესაა ენის რაობა, მისი მთავარი და უძირითადესი დანიშნულება. ზოლო შემდეგ ის, რაც გააზრებულია, ანდა ზოგადად, რაც გაცნობიერებულია – შეიძლება სხვა ადამიანებსაც გადაეცეს. ეს უკვე მეორეული და მეორეხარისხოვანია – შედარებით იმ სასწაულთან და იმ სამყაროსამებებ ძალასთან, რომელსაც მშობლიური ენა ანიჭებს ადამიანს.

საოცარია, რომ ამ ჭეშმარიტებას ასე ღრმად ჩასწვდა ძველისძველი შუმერული, ეგვიპტური, ინდური მითები. ეგვიპტური და შუამდინარული მითებიდან შეითვისა ბერძნულმა ფილოსოფიამ – „ლოგოსის“ მოძღვრება; შუამდინარულიდან ებრაულ-ბიბლიურმა „შესაქმებამ“ შეითვისა: სამყაროს ქმნა სიტყვებით...

მშობლიური ენა და ლიტერატურა – ყველაზე მნიშვნელოვანი, რთული და საპასუხისმგებლო სასკოლო საგანია, რადგან მისი სწავლება უშუალოდ პიროვნების ცნობიერების ჩამოყალიბებას; კიდევ იმიტომ, რომ მას უამრავი უნარჩვევის განვითარება ეკისრება [§ 18, § 19]; და კიდევ იმიტომ, რომ მოსწავლე სხვა თითქმის არცერთი საგნის სწავლისას არ ეხება ნამდვილ ხელოვნებას.



## 2. მშობლიური ენის გრამატიკის სკოლაში სწავლების მიზანი

მოსწავლის გონება ჰგავს არა ძვირფას კოლოფს, რომელიც განძით უნდა ავავსოთ, არამედ – ლამპარს, რომელიც უნდა ავანთოთ და არ მოვავლოთ სანჯავი.

კბეებზე წიმრემებს

პანანინა ქოში,

უფლისწულს ელის კონკია

თავის ზღაპრულ ქოხში.

მის თვალღებში ელვარებს

ვარსკვლავი და მთვარე.

და მის გულში შეძახილი:

– როდის მოვა?! მალე?!!

მალე, მალე, მალე მოვა

უფლისწული ქოხში,

კონკიასაუ მოურგება

პანანინა ქოში. – ანანო, III კლ.

ჯერ მიზანი უნდა იქნეს კარგად გააზრებული, რადგან ამაზეა დამოკიდებული დანარჩენი ყველაფერი. საზოგადოდ, რისთვის ვასწავლით გრამატიკას მომავალ ბუღალტერს, დიასახლისს, გლეხს, მძღოლსა თუ ინჟინერს?

პასუხი თითქოს ცხადია: მართლმეტყველება და მართლწერა! მაგრამ, საქმე ისაა, რომ ამ მიზნისათვის საკმარისია მხოლოდ პრაქტიკული გრამატიკა და სულ ცოტა თეორიული გრამატიკა. საზოგადოდ, წერისას და, მით უმეტეს, მეტყველებისას, ადამიანი გრამატიკის რთული თეორიული საკითხების გახსენება და იმწამიერი პრაქტიკული ამოცანისათვის მათი მისადაგება რომ დაიწყოს, ის ერთი წინადადების გამართვას ალბათ ზუთ წუთს ან მეტს მონადომებს. მით უმეტეს, რომ მოსწავლეთა უმრავლესობა უბრალოდ ვერც სწავლობს (ან არ სწავლობს) იმ თეორიას. უმცირესობა ასე თუ ისე სწავლობს, მაგრამ მათგან ყველას, გარდა იშვიათი გამონაკლისებისა, სკოლის დამთავრების შემდეგ უბრალოდ ავიწყდება ის თეორიული საკითხები. მაშ რა გერჩება?

ჯ. ბრუნერმა [22] ჩამოაყალიბა სასკოლო საგნის პროგრამაში საკითხის საჭიროების კრიტერიუმი. ჩვენ შევესეთ და დავაზუსტეთ იგი.

ყოველგვარი საკითხის მოსწავლისათვის საჭიროების კრიტერიუმი:

1) ამ საკითხის არცოდნა არის თუ არა არასაკმარისი განათლების მაჩვენებელი ჩვეულებრივი მოზრდილი ადამიანისთვის (მაგალითად, იმავე მოსწავლის დედისა თუ მამისათვის, ანდა, სხვა საგნის მასწავლებლისთვის თუ სკოლის დირექტორისთვის);

2) ამ საკითხის ბავშვობიდანვე სწავლა ხელს უწყობს თუ არა ადამიანის ზნეობრივ-სამოქალაქო თვისებათა გაუმჯობესებას, გონებრივი თვალსაწიერის გაფართოებას ან სულოვან გამდიდრებას;

3) ამ საკითხის ბავშვობიდანვე სწავლა ხელს უწყობს თუ არა რომელიმე კონკრეტული უნარისა თუ უნარჩვევის განვითარებას, რომელიც ადამიანთა უმრავლესობას სჭირდება.

თუკი სამივე ამ შეკითხვაზე პასუხი უარყოფითია ან გაურკვეველი, მაშინ ეს საკითხი ზედმეტად ტვირთავს სასწავლო პროგრამას.

მართლმეტყველებისა და მართლწერისათვის საჭიროა არა იმდენად გრამატიკის თეორია, რამდენადაც სათანადო უნარჩვევები – რომლებიც მხოლოდ პრაქტიკულ საეარჯიშობებსა და ამოცანებზე ხანგრძლივი მუშაობით თუ ჩამოყალიბდება; და, სხვათა შორის, რომელთა ჩამოყალიბებას ზშირად ხელსაც კი უშლის თეორია.

მართლმეტყველებისა და მართლწერის სწავლება ნამდვილად უპირველესი და უმნიშ-

ენელოვანესი მიზანია, მაგრამ, მიუხედავად გრამატიკის ათწლიანი (და კვირაში საშუალოდ სამსაათიანი!) სწავლებისა, ეს მიზანი ყოვლად მიუღწეველი რჩება. ჩვენი საზოგადოების მართლმეტყველებისა და მართლწერის დონე ძალიან დაბალია. ამის მიზეზია მეცნიერული, ფსიქოლოგიური და მეთოდოლოგიური თვალსაზრისებით მცდარად აგებული სწავლება. ამის ერთერთი გამოვლინებაა, მაგალითად, თეორიული საკითხების მეტისმეტი გაზვიადება.

კარგადაა ცნობილი, რომ ენის ფლობაში მთავარია ენობრივი გუმანი (§ 11). მრავალია ისეთი ადამიანი, რომელსაც არასდროს არც უსწავლია და წარმოდგენაც არა აქვს გრამატიკაზე, მაგრამ კარგად და გამართულად მეტყველებს და წერს. მაშინ რისთვის ვაწვალბებ ბავშვებს? ეგებ, უკეთესი ყოფილიყო, რომ მშობლიური ენისა და ლიტერატურისათვის დათმობილი გაკვეთილები ძირითადად მხოლოდ ლიტერატურისათვის მიგვეძღვნა, მცირედენი თანმხლები პრაქტიკული გრამატიკით – რათა მოსწავლეს უფრო მეტი კარგი ქართული დაწერილი ნაწარმოები წაეკითხა და მოეყოლა – მისი ენობრივი გუმანი ასე უფრო განვითარდებოდა და მისი ენაც გამდიდრდებოდა.

რისთვისაა საჭირო თეორიული გრამატიკა? მით უმეტეს, რომ ზშირად ვერავითარი ზოგადი წესი თუ ცნება ვერაფრით ვერ გვიშველის. განვიხილოთ მაგალითი (ამგვარი მაგალითები ათასობითაა). როგორ გაეარკვიოთ, რომელია მართებული ფორმა: **კოტრიალობს** და **კოტრიალებს**? საამისოდ არავითარი წესი არ მოიპოვება, თეორიულადაც კი. რა ვქნათ? ვცადოთ შედარება: **ტრიალი/ტრიალებს, კრიალი/კრიალებს, კოტრიალი/კოტრიალებს?** არა, ორთოგრაფიული ლექსიკონის თანახმად, თურმე მართებულია **კოტრიალობს**. მაგრამ **ტრიალი** და **კოტრიალი** ხომ ძალიან ანლოსაა ერთმანეთთან როგორც ფორმით, ისე შინაარსით? რას გვაწყობთ, მიმსგავსების ზერხი ზშირად არ ამართლებს. მაშ, ვერც თეორია დაგვეზმარა და ვერც ენობრივი ჩაკვლევა.

ასევე განვიხილოთ ქართულ სიტყვებში ვ ბერის დაკარგვა-არდაკარგვა და მისი მართლწერა. ერთი მხრივ, ვ იკარგება ზოლმე ო-ს წინ: **უშოძრა(ვ)ო, სასაფლა(ვ)ო, სამრეცხა(ვ)ო, საპატი(ვ)ო, საკაცობრი(ვ)ო, ნათესა(ვ)ობა, შესახედა(ვ)ობა, კაცობრი(ვ)ობა, მიზეზობრი(ვ)ობა, სახელმწიფოებრი(ვ)ობა...** მაგრამ, მეორე მხრივ, იმავე გარემოებებში ვ არ იკარგება: **უსიტყვეო, უთავო, უდავო, ხავეჭვო, საბავშვო, საზავო, მუდმივობა, ცალმხრივობა, მრავალმხრივობა...** „თანამედროვე ქართული სალიტერატურო ენის ნორმებში“ მხოლოდ ვ-ს მართლწერის შესახებ 30 წესია ჩამოყალიბებული [5:14-25]. და სხვა რამდენი საკითხია! განა შესაძლებელია ათასობით წესის დამახსოვრება, ისიც მხოლოდ ერთ საგანში?! მით უმეტეს, როცა ზშირად თითო წესს იქვე რამდენიმე გამოწაკლისი ახლავს! **ხანგრძლიობა** თუ **ხანგრძლივობა**? ამის გასარკვევი წესი თეორიულადაც კი არ არსებობს.

გამოსავალი ერთია – მიემართოთ ორთოგრაფიულ ლექსიკონს. მაგრამ მაშინ რატომ თავიდანვე ამით არ ვიწყებთ?

ასეა თუ ისე, თუკი მხოლოდ მართლმეტყველებისა და მართლწერის საჭიროებით შემოვიფარგლებით, სასკოლო გრამატიკის პროგრამიდან შეიძლება მხოლოდ მეთადი ნაწილი დავტოვოთ – დაახლოებით იმ მოცულობით, როგორც უნდა ისწავლებოდეს უცხო ენის

გრამატიკა უცხო ენის კარგი სწავლებისას (უკული სწავლებისას კი თეორიული გრამატიკა იქაც გაზეიადებულია და შედეგად უცხო ენის ათწლიანი სწავლის შემდეგ ადამიანს რამდენიმე წინადადების წარმოთქმაც კი არ ძალუძს!).

ამრიგად, გრამატიკის სწავლების პირველი მიზანი, ასე ვთქვათ, „გამოყენებითა“: მართლმეტყველება და მართლწერა, მეტყველებისა და წერის კულტურა, აგრეთვე ტექსტის წაკითხვის, მოსმენის, გააზრებისა და გადმოცემის კულტურა. და, აქედან გამომდინარე, პირველი დანასაკვიც მზადაა: უპირველესი ყურადღება უნდა მიექცეს არა წესების დამახსოვრებას (რაც ხშირად ფუჭია), არამედ მეტყველების, წერის, წაკითხვისა თუ მოსმენის მრავალგვარ უნარჩვევათა ჩამოყალიბებასა და განმტკიცებას, ენობრივი გუჰანის განვითარებას.

მაგრამ თეორიული გრამატიკა განზე დაგვრჩა. თუკი ვიტყვი თ სიმართლეს, ვითარება კიდევ უფრო მწვეკვა. საზოგადოების მხოლოდ უმცირეს ნაწილს სჭირდება ყოფა-ცხოვრებასა ან საქმიანობაში ახალი წერილობითი ტექსტების შექმნა: ფილოლოგს, მწერალს, ჟურნალისტს, მეცნიერს, პოლიტიკოსს, ზოგიერთ მასწავლებელს... სხვებს მხოლოდ სხვადასხვაგვარი სტანდარტული ტექსტების შედგენა თუ მოუწევთ (განცხადება, ოქმი, ავტობიოგრაფია და სხვა). მხოლოდ ძალიან იშვიათად თუ მოუწევს ჩვეულებრივ ადამიანს პირადი წერილის დაწერა, ისიც, თითქმის ყოველთვის, ახლობლისათვის იწერება და ადამიანი დიდად არ შეწუხდება, თუკი მისი წერილი მთლად გამართული ვერ იქნება. ძალიან საძწუხაროა, მაგრამ წერილისა თუ დღიურის კულტურა თითქმის მოშლილია. და რომც არ ყოფილიყო მოშლილი, ცხოვრებაში ათიოდე წერილის კარგად დაწერის მიზანი ვერაფრით გაამართლებს იმ უდიდესი ღრისა და ძალისხმევის დახარჯვას, რაც ბავშვმა სკოლაში თეორიული გრამატიკის სწავლას უნდა მოახმაროს!..

ჩვენი მრწამსით, სკოლაში გრამატიკის თეორიული საკითხები მაინც უნდა ისწავლებოდეს (ოღონდ, გაცილებით ნაკლები მოცულობით, ყიდრე ძველი სახელმწიფო პროგრამითაა გათვალისწინებული). ეს გამოდინარეობს გრამატიკის სწავლების მეორე, მაღალი მიზნიდან.

საქმე ისაა, რომ მშობლიური ენის სწავლა – განსხვავებით უცხო ენებისაგან – ცოტათი მაინც თვითმიზნურია. ესე იგი, მშობლიური ენის კარგად და ღრმად ცოდნას თავისთავადი მაღალი სულოვანი ფასეულობაც აქვს – პრაქტიკულ საჭიროებათაგან დამოუკიდებელი. რაც უფრო მდიდარი, მოქნილი, დახვეწილი და განვითარებულია ადამიანის ენა – მით უფრო მდიდარი, მოქნილი, დახვეწილი და განვითარებულია მისი ცნობიერება [§ 1]. მშობლიური ენის სიღრმეებში წვდომა – ცნობიერების, პიროვნების გაღრმავების ერთერთი დიდი გზაა.

მშობლიური ენის ღრმად შესწავლა კი შეუძლებელია გრამატიკის, თანაც თეორიული გრამატიკის გარეშე. სწორედ თეორიული გრამატიკა წარმოაჩენს იმ ღრმა კანონზომიერებებს, რომლებიც ენას ახასიათებს. ამ კანონზომიერებათა გააზრება აზროვნების განვითარებასაც ძალიან შეუწყობს ხელს, ვინაიდან მშობლიური ენა და აზროვნება – განუყოფელია.

ამრიგად, გრამატიკის სწავლების მეორე მიზანია მშობლიური ენის ღრმად შესწავლა მოსწავლის მიერ. იმ ღრმა კანონზომიერებათა გააზრება, რომლებიც მშობლიურ ენას ახასიათებს. და, აქედან გამომდინარე, მეორე დანასაკვიც მზადაა: აუცილებელია გრამატიკის სწავლების არა მხოლოდ რაოდენობრივი შეცვლა (თეორიული საკითხების მკვეთრი

შემცირება და პრაქტიკული საკითხების მომატება) არამედ, აგრეთვე, თვისებრივიც – უნდა ისწავლებოდეს სულ სხვაგვარი, ცოცხალი, შემოქმედებითი, კლდეა-ძიებითი გრამატიკა.

ამ მეორე მაღალი მიზნის მიღწევა (განსხვავებით პირველისაგან) არ უნდა იყოს აუცილებელი ყველა მოსწავლისათვის. თუმცა, იგი ეხება არა მხოლოდ მომავალ ფილოლოგს, არამედ ყველას, ვინც ღრმად მოაზროვნე პიროვნებად უნდა ჩამოყალიბდეს. მხოლოდ ფილოლოგისათვის საჭირო სპეციალური საკითხებისაგან ზოგდასაგანმანათლებლო სკოლის პროგრამა უნდა განიტვირთოს!

გრამატიკის სწავლებას აქვს კიდევ ერთი, მესამე, სპეციალური მიზანი – მომზადება უმაღლესი სასწავლებლის მისაღებ გამოცდაზე გრამატიკის საკითხების ჩასაბარებლად. განათლების კარგ სისტემებში ეს მესამე მიზანი ცალკე არც არსებობს, რადგან უმაღლეს სასწავლებელში მოხვედრა მხოლოდ სკოლის შეფასებებზე და სკოლაში სწავლის ხარისხზე დამოკიდებულია. იმედია, რომ მისაღები გამოცდების რეფორმა საქართველოშიც დაახლოებით ამავეარ ვითარებას დაამკვიდრებს [43].

მშობლიური ენის ღრმა ცოდნა საფუძველია განვითარებული ცნობიერებისა, პიროვნების დახვეწილობისა, წიგნიერების ძირითად უნარჩვევათა. ეს კი სასკოლო საგნების უმრავლესობის სწავლის წინაპირობაა. ძალიან ხშირად გვინახავს, რომ მოსწავლეს უჭირს მათემატიკური ამოცანის ამოხსნა, ისტორიისა თუ ბუნებისმცოდნეობის საკითხის შესწავლა იმიტომ, რომ შინაარსიანად ვერ კითხულობს ტექსტს და ვერ გამოთქვამს აზრებს.

წიგნიერმა ქართველმა სისხლსაც, მდიდარი ქართულით უნდა იაზროვნოს და იმეტყველოს, დახვეწილი ქართულით უნდა აღიქვას გარე სამყაროცა და საკუთარი შიგა სულიერი სამყაროც, ქართულად უნდა მოახდინოს თვითგამოხატვა და საკუთარი მეობაც ქართული სულის ნაწილად უნდა გააცნობიეროს. ყოველივე ამას ძალიან უშლის ხელს უცხო ენების ნაადრევი სწავლება (III კლასამდე – იხ. ჩვენი საგანგებო წერილი [30]). ისიც გასათვალისწინებელია, რომ საწყალ ქართველ ბავშვს, განსხვავებით საშუალო რუსი, ინგლისელი თუ გერმანელი ბავშვისაგან, არა ერთი, არამედ ორი უცხო ენის სწავლა უწევს. ბავშვისთვის (გარდა უცხო ენების განსაკუთრებული ნიჭით დაჯილდოებულისა) ეს უძძიმესი ტვირთია! ამიტომაც, რომ წერის ნაადრევი სწავლება და, განსაკუთრებით, უცხო ენაზე წერის ნაადრევი (IV-V კლასამდე) სწავლება ბავშვზე უძძიმეს დამორტყუნველ-დამაჩლუნგებელ ზეგავლენას ახდენს. ზოლო როცა ეს უცხო ენა ერთდროულად ორია, მაშინ ვითარება მთლად საზარელია. ბავშვის ჯერ კიდევ გაუფურჩქნელი ცნობიერება კვირტმევე ზიანდება და შემდეგ დამახინჯებული სახით ვითარდება. იგივე იქმის ქართული და, განსაკუთრებით, უცხოენოვანი გრამატიკული წესების გაზეპირებაზე. „ძველი ენების შესწავლისას გონებრივ ძალთა ზღვრული დაძაბვა არა ერთი თუ ორი სწავლულის გამოლენჩების მიზეზია“ [24:81]. ამჟამადაც მიმდინარეობს ქართველი ბავშვების გამოლენჩება, დაჩლუნგება და უარყოფითი გრძობებით დაზუზტვა, თანაც, უცხო ენები ამის მხოლოდ ერთერთი მიზეზია, არა ერთადერთი!

ეს სქოლასტიკური, ანტიმეცნიერული, საზარელი იძულება მსოფლიოში მილიონობით ბავშვს უმახინჯებს სულსა და უჩლუნგებს გონებას, უმრუდებს სიწრფელეს, ასწეულებს

ნეროზით, არასრულფასოვნების გრძობით, აძულებს წიგნსა და სკოლას, ეკრანისკენ უბიძგებს რა მას – იმ ეკრანისკენ, რომელიც თავად არის ენობრივი ცნობიერების, ცნებითი აზროვნებისა და წრფელი გრძობიერების დაუძინებელი მტერი და ჩამხშობი (ამის შესახებ საგანგებო სამეცნიერო სტატია გვაქვს გამოქვეყნებული საერთაშორისო ჟურნალში [31]).

დაკვირვებული ვართ ერთ უცნაურ კანონზომიერებას: კერძო სკოლებში, შედარებით სახელმწიფო სკოლებთან, კლასში მოსწავლეთა რაოდენობა ნაკლებია, მასწავლებლები საშუალოდ უკეთესები არიან, უფრო მონდომებითაც მუშაობენ – მაგრამ მოსწავლეთა ცოდნის საშუალო დონე ნაკლებია, ვიდრე თბილისის რიგით (არა „ელიტარულ“) სახელმწიფო სკოლაში და მით უმეტეს ნაკლებია, ვიდრე რომელიმე რაიონული ცენტრის სახელმწიფო სკოლაში. ჩვენი აზრით, ამ უცნაურობის ერთერთი მთავარი მიზეზი ისაა, რომ რაც უფრო გაძლიერებულია დაწვებით კლასებში „უცხო ენები და კომპიუტერი“, მით უფრო ჩლუნგდება და მაზინჯდება ბავშვი. საუბედუროდ და საქართველოს მომავლისთვის სავალალოდ, მრავალ შობილს ჰგონია, რომ მისი შვილი რაც უფრო ადრე დაიწყებს „უცხო ენებსა და კომპიუტერს“, მით უკეთესი იქნება – და კერძო სკოლაც იძულებულია, დაემორჩილოს ამ „საზოგადოებრივ დაკვეთას“...

ქართული ენის სწავლების ჩვენეული კონცეფცია და მეთოდოლოგია საბოლოოდ დავამუშავეთ 1996-1997 წლებში და დაენერგეთ კიდევ რამდენიმე სკოლაში. თვით ეს წიგნი სრული სახით პირველად 2002 წელს გამოვეყიეთ. სასიხარულოა, რომ განათლების სამინისტროს ახალ სასწავლო გეგმებში (2004 წლისა) [34] მოცემული ქართული ენის სწავლების კონცეფცია ძალიან ახლოსაა ჩვენეულთან. მაგრამ სამწუხარო ისაა, რომ ამ ახლებური კონცეფციის ნამდვილი განხორციელება შეუძლებელია მასწავლებელთა უმრავლესობისათვის ჩვეული ძველებური – ანუ, სქოლასტიკური – განწყობით და ამ განწყობის შესაბამისი სახელმძღვანელოებით (კონკრეტული მაგალითები იხ. § 12 და § 13-ში).

### 3. ქართული ენისა და ლიტერატურის გაერთიანებული სწავლება

მშობლიური ენის დაწვა ისევე საპაცო საქმეა, როგორც ხმლით დაწვა საკუთარი სამშობლო. – *ე. გამსახურდია.*

ენის ზუნება – მუდმივი ქმნადობა, შემოქმედობითობა და წრფელი მთლიანობა, როთაჲ ენა მინაში ფეხვევადგმულ და მძლავრად განცოცილ მხესა ჰგავს. – *ე. ფონ პუბლოდგი.*

– ეშპაკის ამოჩემქულო სამწავდებო, თქვენ ამ დიდი წოდვის შემდეგ ღმერთი ვერას გიშველით! – ეუბნება მღვდელი ქურდებს და ცაშირიდან ერეკება.

– ეს განმარტებანი თვალსაჩინონი ჩანან, – თქვა გაფხორილმა ინდაურმა და ერეხვიდან ნყალი მოხვა. – *ნიკა, IV კლ.*

თანამედროვე პედაგოგიკის ერთერთი საყოველთაოდ აღიარებული პრინციპია საგანთა გაერთიანებული (ანუ ინტეგრაციული) ანუ ინტეგრირებული (ანუ ინტეგრირებული) სწავლების პრინციპი. მის თანახმად, მეცნიერების სხვადასხვა დარგები უნდა ისწავლებოდეს ერთმანეთთან რაც შეიძლება მჭიდრო დაკავშირებით, დარგთაშორისი კავშირების განუხრელი წარმოჩენით, საერთო ზაზების დამუშავებითა და სისტემური ცოდნის ჩამოყალიბებით, ღრმად გააზრებული მთლიანობითი წარმოდგენების განვითარებით,

სამყაროს მთლიანი სურათის შექმნით. ამ პრინციპის გაუთვალისწინებლად კარგი მოსწავლის ცოდნაც კი იქნება ნაკუწ-ნაკუწა (კალიდოსკოპური), შემდგარი ერთმანეთთან დაუკავშირებელი დაქსაქსული ინფორმაციის გროვებისაგან, მთლიანობითი წარმოდგენებისა და სისტემური ხედვის გარეშე. მით უმეტეს განუვითარებელი იქნება შემოქმედებითი უნარჩვევები. ამ შემთხვევაში ადამიანის გონება ვერაფრით აჯობებს კომპიუტერს, რომელიც ინფორმაციის მარაგის მხრივ მილიონჯერ ძლიერია. საზოგადოდ, საკითხავია, თანამედროვე ინფორმატიკულ ხანაში აქვს თუ არა აზრი ამგვარი დაქსაქსული და ზერელე ინფორმაციული ცოდნის შესაბამად ათი-თხუთმეტი წლის განმავლობაში სწავლას, წვალბას, სახელმწიფოს მხრივ დიდძალი ფულის ხარჯვასა და სხვა.

გარდა ამისა, გაერთიანებული სწავლება ბუნებრივად არჩევს იმ საკითხებს, რომლებიც ყველაზე არსებითია და მნიშვნელოვანი სწორედ განათლებისა და განვითარების თვალსაზრისით – და არა ვიწრო დარგობრივი ეგოცენტრიზმის შეზღუდული ხედვით. ამიტომ გაერთიანებული სწავლების პრინციპი საუკეთესო წამალაა ჩვენში ყველაზე მძიმე „საგანმანათლებლო სნეულების“ წინააღმდეგ. ეს სნეულებაა სასწავლო პროგრამების გადატვირთვა წერილმანებითა და აბსტრაქციებით. იგი, გადაუჭარბებლად შეიძლება ითქვას, ანგრევს ნამდვილ სწავლა-განათლებას და მთელ თაობებს ტოვებს თითქმის უცოდინრად. უფრო უარესიც, აფრეხებს მოსწავლის გონებრივ და სულიერ განვითარებას, ახლავაზრდობას საბოლოოდ უცრუებს გულს განათლებაზე, ცოდნაზე, მაღალ კულტურაზე, წიგნზე – და შედეგად, ზნეობასა და საყოთარი პიროვნული ღირსების შეგნებაზეც კი.

დაქსაქსული ზერელე წერილმანებითა და ფუტურო აბსტრაქციებით გადატვირთული, ვითომ ნასწავლი, სინამდვილეში კი განუვითარებელ უნარჩვევათა და მწირი სულოვნების მქონე ადამიანი გაცილებით უარესია საზოგადოებისათვის, ვიდრე უბრალოდ უსწავლელი. ძირითადად სწორედ ამგვარ ადამიანთა მიზეზითაა, მაგალითად, ის, რაც ამჟამად ხდება საქართველოში!

გაერთიანებული სწავლების პრინციპის ბრწყინვალე განხორციელება იაკობ გოგებაშვილისეული სახელმძღვანელო დაწყებითი კლასებისათვის „ბუნების კარი“. იგი ბუნებრივად და ლამაზად აერთიანებს ქართულ ენასა და ლიტერატურას, საქართველოს ისტორიასა და ეთნოგრაფიას, გეოგრაფიასა და ბუნებისმცოდნეობას, აგრეთვე ეთიკას, რელიგიასა და ეკოლოგიასაც (!) კი. აერთიანებს ერთ მწყობრ, საერთო ეროვნული და ჰუმანიტურ-ეკოლოგიური სულისკვეთებით გამსჭვალულ მთლიანობაში, რომელიც მყარად აგებს საძირკველს ქართულენოვანი სამყაროსი, ქართული სულოვნებისა და შეგნებისა, მოქალაქეობისა და თან ბუნების შეილობისა. ჭეშმარიტად გაუსწრო თავის ხანას იაკობ გოგებაშვილმა (ვაჟა-ფშაველას მაგვარად). ძნელად წარმოსადგენია ყმაწვილის ეროვნული, ზნეობრივი და ეკოლოგიური აღზრდისათვის უკეთესი მოთხრობები. თანაც, მათ ოდნავადაც არ ეხება არც მეორე მძიმე „საგანმანათლებლო სნეულება“ – მოზრდილი ადამიანის ეგოცენტრიზმი, რომელიც ვერ ქმნის ამა თუ იმ წლოვანების ბავშვისათვის ბუნებრივ სამყაროს და ბავშვს მოზრდილთა ცნებებით ესაუბრება [§ 4]. პირიქით, იაკობ გოგებაშვილის მთელი საყმაწვილო შემოქმედება ზედმიწევნითაა მისადაგებული სწორედ ბავშვის ცნობიერებაზე.

ორივე სნეულებას და კიდევ სხვებსაც აერთიანებს ერთი ცნება – სწავლების

სქოლასტიკური ხასიათი. სქოლასტიკურ სწავლებას (ზოგადად და კერძოდ, გრამატიკის შემთხვევაში) სასტიკად განაქიქებდნენ ჰუმანიტები, მათ შორის დიმიტრი ყიფიანი, ილია ჭავჭავაძე, იაკობ გოგებაშვილი, გაბრიელ ქიქოძე.

გაერთიანებული სწავლების პრინციპის განშტოებაა აგრეთვე სწავლების პრაქტიკულობისა და სახალისობის პრინციპი, რომელიც, არსებითად, სასკოლო მეცნიერების ყოფაცხოვრებასთან კავშირს მოითხოვს. ესე იგი, მეცნიერების ყველა დარგი უნდა უკავშირდებოდეს არამარტო ერთმანეთსა და სხვა მეცნიერებებს, არამედ აგრეთვე მოსწავლისთვის ნაცნობ ყოფაცხოვრებას, მეურნეობას, ბუნებას, ადამიანურ ურთიერთობებს.

იმის მიუხედავად, თუ რა ფარგლებში გაერთიანდება სასწავლო საგნები, გაერთიანებული სწავლების პრინციპი მოითხოვს, რომ სხვადასხვა საგნების პროგრამები ერთობლივად იყოს გააზრებული, ერთმანეთთან შეთანხმებულად და ურთიერთშეწონილად. დაუშვებელია, მაგალითად, ჩვენში არსებული ვითარება: უცხო ენის გრამატიკაში მოსწავლეებს ასწავლიან იმ საკითხებს, რომლებიც მშობლიური ენის გრამატიკაშიც არ იციან!

ლიტერატურისაგან მოწყვეტილი გრამატიკა მძიმეა, მოსაწყენია, ყმაწვილის გონებისათვის გაუთავებელი აბსტრაქციების ჯაჭვებს (უფრო კი ბორკილებს) ჰგავს (გარდა იმ თითო-ორ-ო-ლა ყმაწვილისა, რომელთაც ენისადმი განსაკუთრებული თანდაყოლილი მიდრეკილება აქვთ). ამ გრამატიკისაგან სკოლის დამთავრების შემდეგ თითქმის არაფერი რჩება. მეორე მხრივ, გრამატიკისაგან მოწყვეტილ ლიტერატურას აკლდება ტექსტისა და, განსაკუთრებით, ლექსი-კის გააზრების სიღრმე. განვიხილოთ მხოლოდ ერთი მაგალითი. სავალდებულო სასკოლო პროგრამაში შედის ნიკოლოზ ბარათაშვილის ლექსი „სულ ბოროტო“, რომელშიც გვხვდება სიტყვა „მარტვი“. შეუძლებელია ამ სიტყვის აგებულებისა და არსის გააზრება მორფოლოგიურ-სემანტიკური ჩაკვლევის გარეშე (მ-ა-რქუ-ო, და-მ-ა-რქვ-ი, რქუ-ა, და, საინტერესოა: სა-რქუ-ელ-ი...). შედეგად თითქმის არცერთ მოსწავლეს წესიერად არ ესმის ამ სიტყვის მნიშვნელობა (თუმცა ლექსს ზეპირად ამბობენ!), ხოლო ფილოლოგიის ფაკულტეტის კურსდამთავრებულებიც კი ვერ არკვევენ ამ სიტყვის აგებულებასა და ძირს.

უდიდესი ენათმეცნიერის, ვ. შუმბოლდტის თანახმად, არ შეიძლება გრამატიკის დაყვანა მკვლარი წესებისა და ცნებების მწყობრ ნაგებობაზე, გრამატიკა ცოცხალი ენის სულს უნდა გადმოსცემდეს, მის სურნელს უნდა აფრქვედეს. ამისათვის იგი რაც შეიძლება ახლოს უნდა იყოს ლიტერატურასთან, რაც შეიძლება სახალისოდ და შემოქმედებითად უნდა ისწავლებოდეს – თუნდაც რომ ამით მისი მეცნიერული მზარე დაზიანდეს. მაგრამ, საბედნიეროდ, გრამატიკის აგების ჩვენეული მეცნიერული მეთოდოლოგია და მისი სწავლების ჩვენეული მეთოდიკა არ უპირისპირებს ერთმანეთს საკითხის მეცნიერულ და პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიურ მზარებს, პირიქით. ჩვენ მოვიტოვებთ სასკოლო გრამატიკის უფრო ღრმა მეცნიერულობას [ეს განმარტებულია § 9-ში]. ნამდვილი მეცნიერული გრამატიკა უნდა იყოს, ჯერ ერთი, დოგმატიკური; მეორეც, უნდა იყოს კვლევა-ძიებითი, შემოქმედებითი – და არა დოგმატიკურ-სქოლასტიკური; მესამეც, უნდა იყოს მიმართული საკითხში ჩადრმაგვებისაკენ – და არა მისი მიფურქვებისაკენ. სწორედ ეს სამი მახასიათებელი გვჭირდება ჩვენ პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური თვალსაზრისითაც! მაგრამ ამ

ყველაფრის განსაზოროციელებლად ჩვენ ვეჭვირდება ნელი გადრმავებული სწავლება [§ 7] – და ესე იგი, პროგრამის მკვეთრი შემცირება.

ლიტერატურა გაალამაზებს, გააშინანარსინანებს და გააცოცხლებს გრამატიკას, მას საზრისს მინიჭებს მოსწავლის თვალში; ხოლო გრამატიკა მიახლოებს მოსწავლეს ნაწარმოების ტექსტთან. რასაკვირველია, ნაწარმოებში მთავარი ისაა, რაც ამის შემდეგაა – ესთეტიკური და სულღვანი ღირებულებანი, მაგრამ ის მინც ცხადია, რომ ტექსტის საფუძელიანი ვაგება ამის პირველი და აუცილებელი საფეხურია. სულ უბრალოდ, ვთქვათ, მოსწავლეებმა გრამატიკაში ისწავლეს ზმნის პირიანიობა. ხომ ვაცილებით ბუნებრივი და ნაყოფიერი იქნება, რომ მავალითები და სავარჯიშოები ზმნის პირიანიობის შესახებ ბარემ იმ ლიტერატურული ტექსტიდან იყოს, რომელსაც ლიტერატურაში სწავლობენ ან ახლახან გაიარეს – და არა გრამატიკის სახელმძღვანელოში მოცემული ხელოვნული, კონტექსტიდან ამოგლეჯილი ნაწვეტ-ნაწვეტა ფრაზებიდან – პერბარიუმის მკედარ ნიმუშებს რომ ჰგავს. ეს ცოცხალი სავარჯიშოები ხომ ლიტერატურულ ტექსტზე მუშაობის დამატებითი საშუალება იქნება, ხომ გამოუმუშავდება მოსწავლეს ტექსტზე მუშაობის უნარჩვევა! სხვათა შორის, ფილოლოგიისათვის (თუნდ ურნალისტიისათვის, თუნდ რედაქციის მუშაკისათვის, თუნდ მთარგმნელისათვის, თუნდ მასწავლებლისათვის) ერთერთი უმთავრესია სწორედ ეს – ტექსტის დამუშავების, გასწორებისა და დახვეწის უნარჩვევა: ორთოგრაფიულად, კორექტურულად, პუნქტუაციურად, სტილისტიკურად, აზრობრივად და სხვა. მაგრამ საქმე ისაა, რომ ახალგაზრდა ისე დამთავრებს სკოლას და შემდეგ ფილოლოგიის ფაკულტეტსაც კი, რომ თითქმის არ ვააკეთებს ამ უმთავრესი უნარჩვევის განმავითარებელ საყარჯიშოებს. და ამიტომ, რომ შემდეგ მოსწავლის დაწერილ საკონტროლო ნამუშევარსაც კი ვერ ასწორებს წესიერად [43].

სქოლასტიკური გრამატიკით ნისწავლი ადამიანი ცოცხალ ტექსტთან შეჯახებისას ისევე იბნევა და უმწეო ხდება, როგორც მხოლოდ პერბარიუმების მნახველი ვაიბოტანიკოსი დაიბნევა ცოცხალ ტყეში.

„ვასწავლით“ მხოლოდ პერბარიუმის“ ენას – სადაც ყველაფერი ისეა შერჩეული, რომ თავისთავად ლაგდება „უჯრებში“ ანუ ვაზებირებულ წესებში და საჭიროა მხოლოდ მექანიკური ვახსენება და მექანიკური მოქმედებანი.

ამით ვერ ვასრულებთ გრამატიკის სწავლების ვერცერთ მიზანს (რომლებიც § 2-ში ჩამოვყალიბებთ), გარდა მესამე ხელოვნური მიზნისა (მასაც იშვიათად). „პერბარიუმის“ გრამატიკა ცოცხალ ენაში ვერც მართლწერასა და მართლმეტყველებას უხელმძღვანელებს და, მით უფრო, ვერც ვაზივით ხვავრიელი, მუხასავით გაბარჯდული, იასავით ფაქიზი და მზესავით თვალუწვდენელი ქართული ენის სიღრმისეულ კანონზომიერებებს მიუახლოვდება. პირიქით, მოსწავლე თუ სტუდენტი მთლად დაშორდება მათ და ქართული ენა „პერბარიუმის“ ვამხმარი მცენარეების მავარი ეგონება. კიდეც ჰგონიათ და „იმენა დასტოინი ჩიგარის იადლიში“ ქუჩური ჟარგონისა და „საკანტორო-სამასმელი“ ენის, „სტაბილურ-დეფიცირტურ ფუნქციონირებაში მოყვანისა“ და „პრობლემების კონფლიქტური დარეგულირების“ მეტი არც არაფერი იცინა.

სულმნათმა იაკობ გოგებაშვილმა პირველ ქართულ წინადადებად დაგვიტოვა



როგორ გგონიათ, თსუ ფილოლოგიის ფაკულტეტის კურსდამთავრებულთა რა ნაწილი შეძლებს ამ უპირველესი წინადადების მართებულ სინტაქსურ გარჩევას? ანდა, მორფოლოგიურ გარჩევას ზმნებისა: მოწვევებს \ მოსწვევებს \ მოწვევითავს \ მოუწვევითა \ მოუწვევითავს \ მოუწვევებს \ მოაწვევებს – და მათგან მცდარი ფორმების გამორჩევას? (თუკი ერთმა შეათეღმა შეძლო, კარგი იქნება)...

და კიდევ უმთავრესი. ქართული არ ამოიწურება ლიტერატურითა და გრამატიკით. მთზე უფრო მნიშვნელოვანია თავად ენა ქართული, მისი უმდიდრესი ლექსიკა, მისი უღამაზესი ხატოვანება, მისი გამომსახველობითი ძალა, მოქნილობა და მისი განუმეორებელი თავისებურებანი. ეს საგანძური ქართველი კაცისათვის თითქმის უცნობი რჩება. რამდენმა ქართველმა იცის და რამდენი ქართველი ხმარობს ისეთ მარგალიტვით სიტყვებს, როგორებიცაა, მაგალითად: აფოფინება („ეკსტაზი“), ზვაობა და მზვაობარი („ამბიციური“), ნაჭრელა („ორნამენტი“), ჭენჭო (ლამის ყოველდღიურად რომ ეკიდებო ხელს), ფვაფო, ჭირხლი, ბებკი და სხვა მრავალი? არანაკლებია ხატოვანი გამოთქმა, ფრაზეოლოგიზმი თუ ანდაზა! და კიდევ რამდენია ისეთი ქართული სიტყვა, რომლის ეტიმოლოგია თან სახალისოა, თან კი ქართული სულის ყველაზე ღრმა თვისებებს, ან მის წარსულს, გამოცდილებას წარმოაჩენს! (მნიშვნელოვანი მაგალითებია [29]-ში).

ასობითაა ისეთი მარგალიტი ქართული ენისა და ქართული ცნობიერებისა, რომლებიც არ გვხვდება სასკოლო პროგრამაში შეტანილ ნაწარმოებებში. შესაძლოა, საზოგადოდაც არ დასჭირვებია ისინი არცერთ მწერალს თავის ნაწარმოებებში. ეს ზომ შემთხვევითია! და ამიტომ დაივიწყოს ის მარგალიტები ქართველმა ერმა?! სამუდამოდ დაიკარგოს და განადგურდეს „ფუნქციონირებით“, „პრობლემებით“, „მონიტორინგებით“, „კონფლიქტებითა“ და „სემინტაციებით“ მონაკვიანებულ და გაბერწებულ-გამწირებულ ენობრივ ალიაქოთში?! ლიტერატურის სახელმძღვანელოებში ის მარგალიტები ვერ მოხვდება. ცხადია, ვერც გრამატიკის სახელმძღვანელოებში. მაშ სად? არსად.

ჩვენ კი ვაზუთხვინით საწყალ ბავშვებს ასობით გაუგებარი გრამატიკული წესი და ტერმინი და ბოლომდე წაუეთხავ ნაწარმოებთა გადაღვივლ-გადატყვიფრული „გარჩევები“. ესაა ქართულის სწავლება? გაერთიანებული საგანი, სხვათა შორის, გრამატიკას უფრო მკაცრად მოუზომავს იმ ბუნებრივ სარბიელს, რომელიც ცოცხალი ტექსტებისათვისაა საჭირო – და შეაკავებს იმ თვითმზნუნური და უმისამართო (ხშირად კი ენათმეცნიერებაშიც სადაო!) აბსტრაქციების ნაკადს, რაც მხოლოდ ვიწრო საქციალისტისთვისაა საინტერესო. ზოლო ლიტერატურაში მოთხრობა თუ ლექსი უპირველესად ხელოვნების ნაწარმოებია და შემდეგ – სხვა ყველაფერი. ამიტომ მას სიყვარულით წაიკითხვა, ტექსტის კარგად გაგება და, რაც მთავარია, გულით განცდა სჭირდება – და არა საგაკვეთილო გარჩევებისათვის და „თემებისათვის“ მომზადება, ანუ „იდეურ-ესთეტიკური სემინტაციურ-მოდალური ანალიზი“, ქართულად – გამოკირკიტება.

სქოლასტიკურ გრამატიკად და სქოლასტიკურ ლიტერატურად გახლეჩილ საგანს განზე რჩება უმთავრესი ღირებულებანი: ქართული ენის საგანძური, ტექსტზე მუშაობის უნარჩვევა, მეტყველების კულტურა, სამწერლო ხელოვნების ესთეტიკური მხარე, შემოქმედებითი

უნარჩევია... ჩენი საგანგებო გამოკვლევით გაირკვა, რომ უფროსკლასელთა უმრავლესობას, არსებითად, აქვს უარყოფითი გრძნობითი განწყობა ილია ჭავჭავაძის ნაწარმოებთა მიმართ (აგოგრაფიაზე ზომ ლაპარაკი ზედმეტია) - თუმცა, გონებით ვითომ იციან, რომ ილია დიდი მოღვაწე და მამულიშვილი იყო (ილიას მრწამსის შესახებ, ცხადია, სასაცილოდ ზერელე წარმოდგენა აქვთ). აი, სადამდე მივყავართ პედაგოგიური ფსიქოლოგიის უგულებელყოფას - ილიას და ქართული მწერლობის სულის მკვლელობამდე.

რატომ არაინ დანტერესდება - ქართველთა რამდენ პროცენტს აქვს უბრალოდ წაკითხული მინც „ვეფხისტყაოსანი“?

ჩენეული „ენა ქართული“ მხოლოდ სანახევროდაა გრამატიკა. მისი ნახევარი ლექსიკასა და ლექსიკოლოგიას ეთმობა, ლიტერატურისაგან განუყოფლად. თუმცა, არც იგია ჩენეული საბოლოო სახელმძღვანელო: საბოლოო იქნება „მწიგნობრობა ქართული“ - ენისა და ლიტერატურის, ლექსიკის, გრამატიკისა და რიტორიკის გაერთიანებული სახელმძღვანელო.

სკოლასტიკურობის წინააღმდეგ ქმედითი საშუალება - ისევ და ისევ გაერთიანებული საგანი და საგანთაშორისი კავშირებია.

#### 4. ჰუმანისტური სწავლება

მოსკოვში საშუალო წლიური ტემპერატურაა 5 გრადუსი. წარმოვიფიქროთ, რომ მოსკოველის მთელი სამოსი, საწამთროფა და საზაფხულოფ, ამ საშუალო ტემპერატურის შესაბამისია. ამას ჰგავს სწავლების მორგება საშუალო მოსწავლევზე. - ა. ბერგი.

როდნა. სკოლაში მიღებული. ზოგჯერ საკმაოდ ზვერიფა. ახალგაზრდუნისათვის გამოუყენებელი მეტი ზარგია და მალე დაუნდურტენათ, გაეფანტენათ ხოლომე რხოვრემის გზაზედ... თუმცა ახლანდელ სკოლას განსაკუთრებულ საგნად სწავლა-როდნის შექმნა აქვს. მაგრამ ამ საგანს ამაოდ ენლაუება და ვერას გზით ვერ სწვდება. ვიფორებთ, თუ დღეს მეწერიონი და სწავლულნი არიან, მარტო იმით, რომ სკოლის და უნივერსიტეტის შემდეგ თვითონ თავით თვისით შექმენათ სწავლა და როდნა. - ილია ჭავჭავაძე.

მე ნვიმა ნალვლიან სახეს და რუმღემს მაგონემს. მე მინდა ნვიმაში შევხვდე ჩემს საყვარელ ნათლიას. ნვიმა მიყვარს, იმიტომ რომ მე იგი მამშვიდემს. - ნინო, V კლ.

დიდრონ დეტა გულისნაფილი მოტრფიავლე შუთუნხავის მოტაქება იყო.  
უნმინდურმა კაქმა დაჩაგრულ კრპოაყვანისმტემელ ხალხის მრისხანედ გასძახა:  
- ლარინო ხალხნო, კრპისაფში ვდრება როფი აღსრულდება! - ია, V კლ.

სკოლაა ზვეშისთვის. და არა ზვეში - სკოლისთვის!

ჰუმანისტური სწავლების დადაზრი უკვე გამოიკვთა წინა ორ პარაგრაფში: მთავარი უნდა იყოს არა სასწავლო საგნები, არამედ ბავშვის პიროვნების ინტერესები. სწორედ ამან უნდა განსაზღვროს, მაგალითად, სასკოლო გრამატიკის პროგრამაც, მოცულობაცა და რაგეარობაც - და არა ვიწრო, კერძომეცნიერულმა, ლინგვისტიკურმა მიდგომამ. უფრო მარტივად: პროგრამის, მოცულობისა და რაგეარობის საკითხები ფსიქოლოგიისა და კულტუროლოგიის გადასაწყვეტია - და არა ენათმეცნიერისა.

პედაგოგიაში სულ უფრო მკვიდრდება ჰუმანისტური (რენესანსის ხანის) ფილოსოფიისა და თანამედროვე ჰუმანისტური და ეგზისტენციალისტური ფსიქოლოგიის მთავარი მცნება:

ადამიანი თავისი არსებით – აქტიურად მოქმედი, თავისუფალი, შემოქმედი სულდგმულია, რომლის ცხოვრების მიზანი თუ არა, მთავარი საზრისი მაინც – ესაა საკუთარ შინაგან შესაძლებლობათა და მიდრეკილებათა განშლა, ზოგადად – მიღმასწრაფება (ანუ: თვითრეალიზაცია, თვითაქტუალიზაცია, ტრანსცენდენტაცია, ინდივიდუალიზაცია...). გარემო ვითარებისა და საკუთარ თავისებურებათა ზეგავლენით ეს ძირეული მისწრაფება შეიძლება სულ სხვადასხვა სახით გამოვლინდეს, მათ შორის მახინჯური ან უზნეო სახეებითაც (სწორედ ამით აიხსნება ახალგაზრდების დამნაშავეობა – ესაა თვითდამკვიდრების, ყურადღების მიპყრობის სასოწარკვეთილი და მახინჯური გზა...); ან, შეიძლება, სულაც ჩაკედეს: ისევე როგორც მუხის ერთიდაიგივე რკო სხვადასხვა პირობებში მოხვედრისას ან მაღალ ვიწრო ხედ გაიზრდება, ან ფართოდ გამოიღო ხედ, ან უზნოდ გაგრეხილ ხედ, ან სულაც დაილუპება. მაგრამ მთავარი მაინც ის შინაგანი ღვრიტაა, რომელიც რკოშია ჩათესილი. ყველა შემთხვევაში მთავარი განმავითარებელი ძალა მაინც – პიროვნების სულში იმთავითვე ჩანერგილი ღვრიტაა, ანუ ის ძირეული მისწრაფება, რომელსაც ილია ჭავჭავაძემ უწოდა „დაუდგრომელი წინ ღტლოცა“.

მრავალი სიმასინჯე სათავეს იღებს (კვლავ ილიასეული ხატოვანებით) „გუბიდან“ – ანუ იმგვარი ვითარებიდან, სადაც შევუბებულია ადამიანის (განსაკუთრებით, ახალგაზრდის) „დაუდგრომელი წინ ღტლოცა“, ანუ შეზღუდულია თვითგანხორციელების სარბიელი. ამის მიზეზები შეიძლება იყოს შინაგანი სულიერი სირთულეები ან გარემო პირობათა წნეხი. ორივე შემთხვევაში წარმოიქმნება არასრულფასოვნების მძიმე გრძობა, დათრგუნულობა, უგერვილობა, აგრესიულობა, შურიანობა და სხვა სიაყენი.

ბავშვის აღზრდისთვის, როგორც წესი, გადამწყვეტია ოჯახი და არა სკოლა. მაგრამ „დაუდგრომელი წინ ღტლოცისათვის“ სათანადო სარბიელის შესაქმნელად გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს სწორედ რომ სკოლას. ეს ბუნებრივია – სწავლა არის ბავშვის საქმიანობის მთავარი სახე, სკოლაში მიმდინარეობს ბავშვის სულიერი აქტიურობის უდიდესი ნაწილი, ამ საქმიანობის შედეგები მნიშვნელოვნად განაპირობებს ბავშვის თვითშეფასებას. სამწუხაროდ, საბჭოთა სკოლა და ამჟამინდელი საქართველოს სკოლა ძალიან ზღუდავს მოსწავლის თვითმოქმედებას. ამის მთავარი მიზეზებია სწავლების პასიური მეთოდები და მეტისმეტად გადატვირთული სქოლასტიკური სასწავლო პროგრამები. შედეგად ახალგაზრდებს გული უცრუედებათ სწავლაზე და იწყებენ „დაუდგრომელი წინ ღტლოცის“ სარბიელის ძებნას სკოლის გარეთ, ქუჩაში. ამის შედეგია დამნაშავეობისა თუ ნარკომანია-პროსტიტუციის განუხრელი და სავანგაშო მატება (რაც საბჭოთა ხანაში მკაცრი ჩარჩოებით აღიკვეთებოდა, ამჟამად კი „დემოკრატია“ და „თავისუფლება“, ტელევიზია და კომპიუტერიც უმძიმეს გავლენას ახდენს – იხ. [31]).

ამ ზოგადი ფილოსოფიურ-ფსიქოლოგიური წანამძღვრებიდან გამომდინარე, სწავლება უნდა აიგოს არა როგორც გამზადებული გონებრივი საზრდოს მიწოდება, არამედ როგორც შემოქმედება (ცხადია, წლოვანების შესაბამისად) და მოსწავლის შინაგანი ზრდა. მოსწავლეს მხოლოდ ამ გზით თუ შეეძლება სათანადო სარბიელი „დაუდგრომელი წინ ღტლოცისათვის“. გარდა ამისა, მხოლოდ ამ გზით მიიღწევა ნამდვილად გამინაგანებელი, ღრმად

ათვისებული და ქმელით, აქტიურ-გამოყენებადი ცოდნა. ოღონდ, ყველაფერი წყალში ჩაიყრება და ბორატად უკან შემოგვიტრიალდება, თუკი სასწავლო პროგრამები იქნება გაღატაკირებული, მძიმე და რთული (მაგალითად, მართვა-მირთვა თუ საშუალო-მოქმედებით-საშუალებებითი გვარი აუტანელია არათუ VIII-IX, არამედ XI კლასშიც კი).

უდიდესი მნიშვნელობა აქვს კლასგარეშე საქმიანობასაც – მოსწავლეთა შემოქმედებითი წრეები გაკეთილებზე არანაკლებ აუცილებელია!

კუმანისტური სწავლება იგივეა, რაც მოსწავლეზე ცენტრირება, ანუ პედოცენტრიზმი. იგი გულისხმობს არა მხოლოდ ძალიან კეთილმოსურნე და გულთბილ დამოკიდებულებას მოსწავლისადმი (რაც ისედაც თავისთავად ცხადია), არამედ გაცილებით უფრო არსებით და მნიშვნელოვან პრინციპებს: ერთია მთლიანი სწავლების აგება ისე, როგორც ბუნებრივია ბავშვის ცნობიერებისათვის; მეორე – შეძლებისამებრ ინდივიდუალური მიდგომა.

ინდივიდუალური მიდგომის ბოლომდე განხორციელება შეუძლებელია კლასში, მით უმეტეს, დიდ კლასში. მაგრამ მასწავლებლის დიდი ოსტატობა და ხელოვნება სწორედ ისაა, რომ შეძლებისამებრ მეტად მოახერხოს ეს. მან ყოველ მოსწავლეში განუმეორებელი პიროვნება უნდა დაინახოს, პატივი სცეს ამ პიროვნებას და, რაც მთავარია, თავისებურად მიუდგეს მას. ამის ზოგადი წესები არ არსებობს. ყოველ კერძო შემთხვევაში მასწავლებელმა უნდა მოძებნოს კერძო საშუალებანი. მაგალითად, თამაშის დროს. ჩვენ ყოველ გაკეთილზე ვატარებთ დიდაქტიკურ თამაშებს. თამაში აუცილებლად რიტმულად, სწრაფად უნდა მიმდინარეობდეს, შეზღუდული დროით. მაგრამ მასწავლებელმა უნდა მოახერხოს, რომ იმ მოსწავლეს, რომელიც თავისი ბუნებით ცოტა ნელია (ნელი არავითარ შემთხვევაში არ ნიშნავს ჩამორჩენილს!) – ცოტა მეტ ხანს ადროვოს ზოლმე. ცხადია, ეს უნდა გაკეთდეს ისე, რომ სხვა მოსწავლეებმა ვერ შეაძინონ (ეს არ იქნება უსამართლობა). ინდივიდუალური მიდგომის კიდევ ერთი მაგალითია განსხვავებული დამოკიდებულება მოსწავლეთა კალიგრაფიის მიმართ. მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, რომელ მოსწავლეს მართლა ძალიან უჭირს წერა და მას დიდი შეღავათი უნდა გაუწიოს. ზოლო თუკი ნაწერი ცუდია დაუდევრობის ან ცელქობის გამო, მაშინ შეღავათი არაა საჭირო.

ინდივიდუალური მიდგომის კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი მხარეა მოთხოვნათა არათანაბრობა მოსწავლეთა ცოდნის მიმართაც (ეს კი, ცხადია, შესაბამისად უნდა აისახოს ცოდნის შეფასებებში). ჩვენი პროგრამა და სახელმძღვანელოები, მათი სრული მოცულობით, გათვლილია ძლიერ მოსწავლეებზე. დაუშვებელია ძლიერ მოსწავლეთა განვითარების განზრახ შეფერხება იმის გამო, რომ კლასში სუსტებიც სხედან. მეორე მხრივ, არც სუსტების დაჩაგვრა გვების. კვლევა გვიჩვენებს: მასწავლებელმაც და მშობლებმაც უნდა იცოდნენ: ყველა მოსწავლეს არ მოეთხოვება ჩვენი პროგრამის ათვისება მთელი მოცულობითა და სიღრმით. საშუალო მოსწავლე ყველაფერს ღრმად ვერ გაიგებს, ვერც ყველა დაგალებას შეასრულებს, მაგრამ მაინც კარგად, მყარად და აქტიურად დაეუფლება პროგრამის ბირველ დონეს – საფუძვლებულ მინიმუმს. ზოლო ძლიერი მოსწავლე პროგრამის მეორე, მაღალ დონესაც დაეუფლება.

აქვე უნდა ითქვას დაუფარავად: ბავშვების საშუალოდ 5-10% ჩამორჩენილია გონებრივი

განვითარების მხრივ. დაახლოებით ამდენივე ჩამორჩენილია ნებელობითი განვითარების მხრივ (ყურადღების მოკრების უნარი, სიბეჯითე, ნებისყოფა, თანმიმდევრულობა). ამ მოსწავლეებს, სამწუხაროდ, სწავლაში სიძნელეები ექნებათ.

საზოგადოდ, ჩვენელი მეთოდიკა და სახელმძღვანელოები ისეა აგებული, რომ გათვალისწინებულია როგორც საშუალო, ისე ძლიერი მოსწავლისა თუ მთელი კლასისათვის. ჩვენ გესურს, რომ საშუალო მოსწავლესაც ღრმად და აქტიურად ვასწავლოთ და არც ძლიერის განვითარება შევაფერხოთ. ამისათვის სახელმძღვანელოები მათი მთლიანი მოცულობითა და სირთულით გათვლილია ძლიერ მოსწავლეზე. ხოლო საშუალო მოსწავლისათვის არაა სავალდებულო ყველა ამოცანის ამოხსნა. პირობითად რომ ვთქვათ, საშუალო მოსწავლე კარგ „სამიანს“ დაიმსახურებს ამოცანათა მხოლოდ ნახევრის ამოხსნითაც. ამასთან, მოსწავლე საშუალო შეიძლება იყოს ან გონებრივი მონაცემებით, ან ნებელობითი მონაცემებით (ყურადღების მოკრების უნარი, სიბეჯითე, მოწესრიგებულობა), ან ორივეთი ერთად. ამასთან ნებელობითი მონაცემები უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე გონებრივი. ძლიერი მოსწავლე იქნება ის, რომელიც ორივე ამ მხრივგაა ძლიერი, გონებითაც და თან ნებელობითაც. მხოლოდ გონების გაპყრიახობა, მიხედვრილობა და კარგი ამთვისებლობა არაა საკმარისი! ეს ყოველივე უნდა განეუმარტოთ შობილებსაც. ყველამ გააკეთოს იმდენი ამოცანა, რამდენსაც შეიძლება ზომიერი ძალისხმევით, დიდი დაძაბვისა და წვალების გარეშე. შემდეგ კი ხშირად მოხდება, რომ მასწავლებელიცა და მშობელიც, მათა გასაკვირად, აღმოაჩენენ, რომ საშუალო მოსწავლესაც არც ისე გაუჭირდეს იქნება ერთი შეხედვით ძნელი და დიდი დავალების შესრულება... ესაა განმავითარებელი სწავლება.

ინდივიდუალურ მიდგომას კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი კერძო მეთოდიკური შედეგი აქვს: უნდა აიკრძალოს (არა მხოლოდ წამოძახება, არამედ აგრეთვე) გუნდური პასუხები. გუნდური პასუხისას ცალკეული მოსწავლის ხმა საერთო მასშია ჩაქარგული, პასუხობენ ყველაზე აქტიური და სწრაფი მოსწავლეები, ხოლო კლასის უმრავლესობა მიჩვეულია, რომ ამ დროს არც კი იფიქროს და მხოლოდ გაიმეოროს წამყვანთა ნათქვამი, არც შეცდომის შესწორების პირობები აქვთ. მასწავლებელმა შეკითხვაზე უნდა აპასუხებინოს ერთ ჯერზე მხოლოდ ერთ მოსწავლეს – ვისაც პირადად მიმართავს, თანაც, სახელით და არა გვარით. მით უმეტეს, უხეში პედაგოგიკური შეცდომაა, როცა მასწავლებელი გამორჩევით ზოგ მოსწავლეს სახელით მიმართავს, ზოგს კი – გვარით. გვარით მიმართვა ბავშვისათვის ხომ უფრო გულცივი დამოკიდებულების მაჩვენებელია!

მასწავლებელმა უნდა მიმართოს პიროვნებას, თანაც, მიმართოს გულთბილად!

ჰუმანისტური მიდგომის ყველაზე ჩვეულებრივი და უბრალო მხარეა, როგორც ითქვა ზემორე, გულთბილი და კეთილმოსურნე დამოკიდებულება მოსწავლისადმი. ამ თვალსაზრისით მნიშვნელოვანია ბავშვისათვის ხანდახან თავზე ხელის ვადანსა, ან მხარზე ხელის დადება და სხვა. მაგრამ ეს ყველა მოსწავლეს დაახლოებით თანაბრად უნდა უწევდეს, მასწავლებელს, მისდა უნებურად, არ უნდა ემჩნეოდეს გამორჩეული სიყვარული ზოგიერთი მოსწავლის მიმართ. ყველა მოსწავლე თანაბრად უნდა გრძნობდეს მასწავლებლის სიბოხს,

კერძოდ, გულღია გაღიბებას, გულთბილ გაცინებას, ხელის შეხებასა და მოფერებას. ეს განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია დაწყებითი კლასების წლოვანების ბავშვისათვის. მასწავლებელს უნდა იყოს იმის დრო, რომ დღეში სულ ცოტა, ერთხელ მიიწვიოს, აგრძობინოს ყოველ მოსწავლეს პირადად (და არა ჯგუფურად!) ღიმილი და ხელის შეხება. საამისოდ ყველაზე ბუნებრივი და მოსახერხებელი დროა საშინაო დაკალების ერთობლივი განხილვა და საკლასო საწერი საშუაობები.

ყოველივე ეს არაერთარ შემთხვევაში არ გამოირიცხავს სამართლიან გაბრაზებასა და სიმკაცრეს! სამართლიანი გაბრაზებაც ხომ მასწავლებლის დიდი ყურადღების მჩვენებელია! ყველაზე უარესია, როცა ბავშვი მშობლისა თუ მასწავლებლისაგან გულგრილობას გრძნობს (ეს რომც კარგად იყოს შენიღბული). ბავშვი ვერ გაუგებს უფროსს იმაში, რომ უფროსს საკუთარი საწუხარი და საფიქრალიც ბევრი აქვს და ბავშვისათვის არა სცხელა. სამართლიან სიმკაცრეს კი კარგად გაუგებს.

მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობაში გამოირიცხული უნდა იყოს შიში. შიშზე დამყარებული წესრიგი და სწავლა ძალიან არამყარია: ვარდატენის ასაკის შემდეგ ბავშვს აღარ ეშინია მასწავლებლებისა და ორმაგად გადაუხდის მათ წინა წლებში დაგროვილი შიშის სამაგიეროს. თანაც, შიშითა და დაძაბულობით ბავშვი ძნელად თუ განვითარდება. მოსწავლეს ოდნავადაც არ უნდა ეშინოდეს იმის თქმა, რომ მან რაიმე ვერ გაიგო, რაღაც ვერ გააკეთა (გამოცდილ მასწავლებელს არ გამოეპარება, ბავშვმა მართლა ვერ გააკეთა, თუ არ გააკეთა და ცუდლუტობს). მოსწავლე არ უნდა იბოჭებოდეს შეცდომის დაშვების შიშით. ყოველი შეცდომა საქმიანი და მშვიდი მსჯელობის საგანი უნდა გახდეს. მოსწავლეს უნდა ვაცალოთ აზრის გამოთქმა, თუნდაც ეს იყოს მცდარი აზრი. მასწავლებელს არც პირისახის გამოძეტველებაზე და არც ხმაზე არ უნდა შეეტყოს უკმაყოფილება. — შემდგომშიც მოინდომებ და უკეთესად გააკეთებ, ახლა კი მოუსმინე შენს მეგობარს და ადვილად გაიგებ! — დაახლოებით ამგვარი რამ უნდა ითქვას, მშვიდად და გულთბილად.

ზოგიერთი მასწავლებელი ხაზგასმით, განზრახ გამოკვეთს ხოლმე იმას, რომ ბავშვი რაღაცას ვერ აკეთებს, ვერ იღებს, უნერგავს რა ბავშვებს შიშსა და მორჩილების გრძნობას. ეს უხეშად არაპედაგოგიური საქციელია, მეტიც, დანაშაულია.

ჰუმანისტურ სწავლებას ელოდება ადამიანის თავკერძობა (ეგოცენტრიზმი). ბავშვის წლოვანებისთვის ეს ბუნებრივია, რაც აშკარად იჩენს თავს მიმართებათა გააზრებისას. მაგალითად, თამილა მამუკასათვის არის და, მაგრამ მათი მამისათვის არის შვილი. პატარა მამუკას კი ძალიან უჭირს იმის გააზრება, რომ თამილა შეიძლება იყოს შვილი. მისთვის მით უმეტეს ძნელი წარმოსადგენია, რომ თამილა მომავალში ვილაციისთვის შეიძლება დედაც იყოს. მამუკასათვის თამილა არის მხოლოდ და — რადგან მამუკა მიმართებას მხოლოდ საკუთარი თავის მიმართ იაზრებს. ასევე უმარტივესი სიერციით მიმართებაც „წინ \ უკან“. ვთქვათ, სკამი მაგიდის წინაა, მაგრამ მამუკას უკანაა. მამუკას უჭირს იმის აღქმა, რომ ეს სკამი შეიძლება იყოს წინ. კიდევ უფრო ძნელდება ამგვარი რამ „მარჯვნივ \ მარცხნივ“ მიმართების შემთხვევაში.

ადამიანი იზრდება და თანდათან ერეკვა მიმართებათა გააზრებისას თავკერძობის

დაძლევას. რაც უფრო პირველადია მიმართება, მით უფრო ადრეულ ასაკში დაიძლევა მის აღქმისას ეგოცენტრიზმი. მაგალითად, სივრცით მიმართებათა აღქმისას ჩვენ I კლასშივე ვიწყებთ თავკერძობის დაძლევას. ხოლო ლოგიკურ და, განსაკუთრებით, ზნეობრივ მიმართებათა გააზრებისას თავკერძობის დაძლევა მოზრდილ ადამიანთა უმრავლესობასაც კი ძალიან უჭირს, ხშირად სულ არ ძალუძთ. მაგალითად, გაზრდილი მამუკას თვალსაზრისით ისე ჩანს, რომ მზია ძალიან ცუდად მოიქცა, მის საქციელს მამუკასათვის ძალიან ცუდი შედეგები მოაქვს. მაგრამ მზიას თვალსაზრისით ის ძალიანაც კარგად მოიქცა, მის საქციელს ძალიან კარგი შედეგებიც მოაქვს... ბუნებრივად ადამიანის თავკერძობა უკიდევანოა, საკუთარ თვალში ღირის ვერაძანახავი და სხვის თვალში კი წველისა თუ ბეწვის დაძანახავი – სახარებისეული აფორიზმის მიხედვით.

სხვა ადამიანის ცნობიერების თვალსაზრისზე დადგომის უნარი – ესაა შეგნებისა და ზნეობის ქვაკუთხედი. ამ უნარის განვითარება პიროვნების აღზრდის ერთერთი მთავარი საზრისია. გამწვავებული შეხლა-შემოხლა და დიდი ჩხუბებიც კი ხშირად ერთადერთი რამით შეიძლება მოგვარდეს: ორივე მხარეს რომ ხელეწიფებოდეს ვითარების დანახვა საპირისპირო მხარის თვალთახედვით. მხოლოდ დანახვა – და არა დათანხმება!..

უშუალოდ მეთოდოკაში მწვავედ იჩენს თავს თავკერძობის ორი გამოვლინება: ფსიქოლოგიაში ცნობილი „მოზრდილი ადამიანის ეგოცენტრიზმი“ და „ვიწრო დარგობრივი ეგოცენტრიზმი“. პირველი იმაში ვლინდება, რომ მრავალ მოზრდილს არ ძალუძს ბავშვისათვის ბუნებრივ სამყაროში ცხოვრება, ბავშვისათვის ბუნებრივი მეტყველება, აღქმა, აზროვნება. „პროგრესული რეფორმების“, „ფინანსური პრობლემების“, „სამოქალაქო კულტურის“, „კრიტიკული რეაგირებისა“ და „სუბიექტური კონფლიქტების ობიექტური სტაბილიზაციის“ სამყარო ბავშვისათვის ყოველად უცხოა (ვევლისხმობთ არა მხოლოდ სიტყვებს, არამედ მთელ ამგვარ სამყაროს – იხ. [§ 16]). და თუკი ბავშვს მინც მოახვედრებენ ამ სამყაროში, მაშინ ის იძულებული გახდება, რომ მიეჩვიოს ზერელობასა და სიყალბეს, ყურმოკრული უაზრო სიტყვების ფუტურო გარსების ტრიალს; და აგრეთვე გულით ვერნაგრძნობ ყალბ გრძნობათა განცდას.

როგორც ა. შოპენჰაუერი იტყოდა, ნაადრევედ დაბრძენებული, მოზრდილთა სამყაროში ნაადრევედ ჩაყრფუმაღავეებული არცერთი ბავშვი არ აღზრდილა კეთილშობილ პიროვნებად [24]. ღირსეული და სულიერად ჯანსაღი პიროვნება ბავშვობისას იმ სამყაროში იმყოფებოდა, რომელიც დასახლებულია ყურცკვიტებითა და ჩიტუნებით, სათნო მზეთუნახავებით, ქველი ვაჟაკებითა და ბოროტი ავსულებით, ლორწოვანი გომემშობებით, ლამაზი ბალებითა და გადახლართულ-გადბარდული ეკლიანი ვარდებით – როგორცაა თავად ბუნება!

„ვიწრო დარგობრივი ეგოცენტრიზმი“ ვლინდება იმაში, რომ მრავალ მეცნიერს, მეთოდისტსა თუ მასწავლებელს არ ძალუძს, სასწავლო საკითხებს შეხედოს ფართო თვალთახედვით – ზოგადად განათლებული და განვითარებული ადამიანის აღზრდის თვალსაზრისით; აგრეთვე – ბავშვის შინაგანი სამყაროს, მის ბუნებრივ ინტერესთა და მისწრაფებათა თვალსაზრისით; ყველაზე მთავარი ხდება საკუთარი დარგის (მაგალითად, მათემატიკისა თუ გრამატიკის) ვიწრო, თავისებური და დახშული სამყარო, რომლის

თარგმეც უნდა მოიჭრას მთელი სწავლება. ამ დროს არ ხედავენ, რომ ბავშვი ვერ სწავლობს, ვერ იცებს, იტანჯება, მახინჯდება, ხოლო საუკეთესო შემთხვევაში, მხოლოდ იზებირებს. ესაა „საგანზე ცენტრირებული“ სწავლება, რომლის საპირისპიროცაა „მოსწავლეზე ცენტრირებული“ ანუ ჰუმანისტური სწავლება.

განვიხილოთ ერთი თვალსაჩინო შემთხვევა სასკოლო ცხოვრებიდან. ისტორიის საგამოცდო წერაზე ერთმა მეხუთეკლასელმა დაწერა: „დავით აღმაშენებლის ხანაში საქართველოს კულტურაც ძლიერ დაწინაურდა: შეაკეთეს ძველი ტაძრები, ააგეს მრავალი ახალი ტაძარი, საავადმყოფო, სახელოსნო, კინო და თეატრი.“ ბავშვის ამ გულუბრყვილო შეცდომამ სამასწავლებელში გაკვირვება და სიცილ-ხარხარი გამოიწვია. მაგრამ, თუკი საკითხს ბავშვის ცნობიერების თვალსაზრისით შევხედავთ, დავრწმუნდებით, რომ არავითარი განსაკუთრებული შეცდომა და „კურიოზი“ არ მომხდარა, ბავშვს, არსებითად, კარგი შინაარსის წინადადება დაუწერია. მართლაც: მეხუთეკლასელს არ უსწავლია და მან არც შეიძლება იცოდეს ტექნიკის ისტორია. მან არ იცის, თუ როდის გამოიგონეს კინემატოგრაფი. ბავშვს გამზადებული ზედება როგორც ტაძრები თუ საავადმყოფოები, ისე ტელევიზია და კინოთეატრები. წინა თაობას ალბათ შემორჩენილი აქვს ის ბუნდოვანი განცდა, რომ, მაგალითად, ტელევიზია ახალი გამონაგონია – რადგან მოსწრებია იმ დროს, როცა ხალხს ტელევიზორები არ ჰქონდა (როგორც ამჟამად ცოტას თუ აქვს კომპიუტერი). მაგრამ მე-20 საუკუნის ბოლოს დაბადებული ბავშვი ვერაფრით ვერ იგრძნობს არსებით განსხვავებას (სიძველის მხრივ) კინოსა და საავადმყოფოს შორის. თუკი საავადმყოფო შეიძლებადა არსებულყოფი და ვითის ხანაში – რატომ არ შეიძლებადა არსებულყოფი კინო? ვიმეორებთ, რომ ბავშვს წარმოდგენაც არა აქვს ტექნიკის ისტორიაზე და მას ამის ცოდნა ჯერ არც უნდა მოეთხოვებოდეს. მეხუთეკლასელმა კარგად გამოხატა კულტურის აღმავლობა, საკუთარი აზრიც ჩართო და მიამატა კინო-თეატრი – ძალიან კარგია! თუმცა, ცხადია, მასწავლებელი შეცდომას შეუსწორებს და აუხსნის, მაგრამ ეს სულ სხვა განწყობილებით მოხდება...

საზოგადოდ, მასწავლებელს უნდა ახსოვდეს: ნუ დაემყარება იმ ყურმოკრულ ცოდნას, რომელიც ბავშვს საგარაუდოდ შეძენილი აქვს უფროსებისგან თუ ეკრანიდან. ეს ცოდნა ან იმდენად ზერელე და ფუტურთა, რომ მასზე ვერაფერი ვერ დაეყრდნობა, ან, უბრალოდ, არ არსებობს. მასწავლებელი უნდა დაეყრდნოს მხოლოდ იმ ცოდნას, რომელიც სკოლამ შესძინა ბავშვს! სამწუხაროდ, ამას არ ითვალისწინებს სახელმძღვანელოთა უმრავლესობა (დაწყებული V კლასიდან) და თავისთავად ცხადად მიიჩნევს მრავალ რამეს, რაც ბავშვისათვის სულაც არაა ცხადი! ასევე, სახელმძღვანელოთა ტექსტებში იხმარება მრავალი ისეთი ტერმინი, რომლებიც ბავშვს წესიერად არ ესმის ან სულ არ ესმის. გაუაზრებელ, ზერელე ცრუცოდნაზე კი მხოლოდ არცოდნა თუ დაშენდება...

ასეა: საკმარისია, დავძლიოთ თავიკერძობა და ვაიძულოთ თავი, რომ სხვა ადამიანის თვალთახედვით შევხედოთ საკითხს, რომ ეს საკითხი სულ სხვაგვარად წარმოგვიჩნდება. ჩვენ შეიძლება არ დავეთანხმებოთ სხვას (როგორც ვერ დავეთანხმებით იმ მეხუთეკლასელის შეცდომას) – მაგრამ გაფუგვებთ მას. ეს კი უკვე სანახევროდ მინც, თუკი მეტად არა, გადაჭრის ადამიანთა შორის წამოჭრილ სირთულეებს, მთელ საზოგადოებაში დავროვილ სირ-



თულებს, – და განმუხტავს თავისთავში ჩახვეულ ძვინვას (აგრესიას) და სხვა უარყოფით გრძობებს...

### 5. აქტიური ცოდნა და პასიური ცოდნა

თუკი მოახერხებთ, რომ გაკვეთილი სახალისოდ ჩატაროთ, შეგიძლიათ არ გეშინოდეთ, რომ შავშვებს მოზეზრდებთ. მაგრამ სხვაგვარი ყველაფერი ვერ იქნება სანიტკრესო, აურღუნღაოდ შეგვხვდება მოსანყენი რამებზე. მიაჩვიეთ შავშვი, რომ აკეთოს არა მხოლოდ ის, რაჟ მას აინტერესებს, არამედ აგრეთვე ისიც, რაჟ არ აინტერესებს – აკეთოს იმ საიმოვნების გულისთვის, რომელსაჟ მიიღებს მოვალეობის შერღუნისა და ნინაღმღვეგობის გადაღახვის შედეგად... სანახაორივად და სახალისოდ ჩატარებულ გაკვეთილზე მოსნავლეში სულგანაზული უსმენენ მასნავლეზღლის შემოქმედებას. მაგრამ საყითხავია – რა როდნა რჩებათ მათ ამის შედეგად?! მხოლოდ საკუთარი მუშაობა თუ შესტენს მათ ნამდვილ როდნას! – *კ.დ. უმინსკი.*

განათლებულობა არის არა როდნის დიდი ოდენობა, არამედ ნასნავლის ღრმა გაგება და კარგად გამოყენება... როდნას აურღუნღაოდ უნარი უნდა ახლოდეს. სავალალოა, როჟა მოსნავლის გონება ავსებულოა როდნის დიდი ან შერე ოდენობით. მაგრამ მან არ იყის მისი გამოყენება. მან რაღაჟ იყის. მაგრამ არაფერი ხელენიფება. – *ა.ღისგერეჟეი.*

წყულმა მელიებმა მონშებად თავიანთი ფასაზუგი კუდნი მოიყვანესო.

მამლაყინა მამლაყინას ეყოლოჩინებოდა, ქორი რომ დაინახა, მოღბაო.

ძალი ძალს დასრინოდა: მამა ძალი გაკვსო. – *ღეჟანი, IV კლ.*

ახალგაზრდების განათლების ერთერთი სერიოზული ნაკლოვანებაა მათი ცოდნის პასიურობა, უნარჩვევთა განუვითარებლობა. უმაღლესი სასწავლებლის დამთავრების შემდეგაც კი ახალგაზრდებმა თითქმის არაფერი არ იციან აქტიურად და ქმედითად. ახალგაზრდას, საუკეთესო შემთხვევაში, მხოლოდ მეხსიერებაში აქვს ძლივსძლიობით შენახული დაქასქსული „ენციკლოპედიური“, ანუ ინფორმაციული ბუნების ფუტურო ცოდნა, აბსტრაქტული, მკვდარი ფორმულების, განყენებული წესების, თეორიების, ტერმინებისა თუ ფაქტების ნაგლეჯების არეული გროვა – „ზედმეტი ბარგი“, რისი დიდი ნაწილიც, ღროის გასვლასთან ერთად, ეფანტება და ეკარგება. მხოლოდ სპეციალობით მუშაობის დაწყების შემდეგ, „ადგილზე“, თუ შეიძენს ის საჭირო უნარჩვევებსა და ნამდვილ, გამოყენებად ცოდნას. მაგრამ ეს ზდება უსისტემოდ, ზარეზონად, „ცდისა და შეცდომის“ ბრმა გზით (და ესეც მხოლოდ საუკეთესო შემთხვევაში). უფრო ზშირად კი ნასწავლი ახალგაზრდა კერასოდეს ზდება ნამდვილი მცოდნე და ნამდვილი სპეციალისტი [43].

კარგ მოსწავლესა თუ სტუდენტს კი აქვს ცოდნა, მაგრამ ეს ცოდნა (მიუხედავად მისი მოცულობისა თუ სიმტკიცისა) ფუტუროა და პასიური. იმისათვის, რათა კარგად გამოჩნდეს, თუ რას ნიშნავს ცოდნის პასიურობა, განვიხილოთ ერთი თვალსაწინო მაგალითი.

წარმოვიდგინოთ ორი ბავშვი. ერთი ქალაქელია და თითქმის არც უნახავს თვალთ ცხენი, ცხარი, თხა, ძროხა და კამეჩი. მაგრამ, სამავიეროდ, სკოლაში უსწავლია შინაური ცხოველები, ცნობს მათ სურათებზე, შეუძლია შინაურ ცხოველთა შესახებ სხვადასხვა გამოცანებისა თუ რებუსების ამოხსნა და მათ შესახებ ზოოლოგიიდანაც იცის ზოგიერთი რამ. მეორე ბავშვი მაღალმთიან სოფელში ცხოვრობს, სკოლაში თითქმის არ უსწავლია,

მაგრამ პატარობიდანვე ურთიერთობა აქვს შინაურ ცხოველებთან. როგორღა ბავშვმა იცის უკეთესად შინაური ცხოველები? ჩვეულებრივ გამოცდაზე ქალაქელი ბავშვი უფრო მაღალ ნიშანს მიიღებს, რადგანაც სოფლელი არაა მიჩვეული ცოდნის სიტყვიერად ჩამოყალიბებასა და მსჯელობას. მაგრამ, არსებითად, მან კარგად, აქტიურად იცის შინაური ცხოველების თვისებები – უფრო ზუსტად, კარგად აქვს განვითარებული შესაბამისი უნარჩვევები. ზოლო ქალაქელ ბავშვს რომ მოუწიოს თავისი ცოდნის გამოყენება (მაგალითად, შინაურ ცხოველთა მოვლა), აღმოჩნდება, რომ მას თითქმის არაფერი სცოდნია! მეორე მხრივ, ვერც იმას ვიტყვით, რომ ქალაქელმა არაფერი იცის შინაურ ცხოველთა შესახებ. მან საკმაოდ იცის, მაგრამ მისი ცოდნა პასიურია, ანუ გამოუყენებადი.

ცოდნის პასიურობის მიზეზია სწავლების პასიურობა, ცოდნის ფუტურობისა – სწავლების სქოლასტიკურობა. როცა სასწავლო პროგრამები ძირითადად მშრალ აბსტრაქციებსა და ნახევრადგაუგებარ ტერმინებს მოიცავს – შეძენილი ცოდნა (თუკი მისგან რაიმე დარჩა) ვერ იქნება შინაარსიანი და ცხოვრებისეული. ასევე, როცა სწავლება დაყვანილია გამზადებული ინფორმაციის, ცოდნის გადაცემაზე – შეძენილი ცოდნა ვერ იქნება აქტიური. ნამდვილი, აქტიური ცოდნა მხოლოდ საკუთარი აქტიურობით შეიძინება – და არა გამზადებული ცოდნის შეთვისებით. თანაც, სწავლების სქოლასტიკურობა და პასიურობა ერთმანეთს უკავშირდება: მოსწავლე მხოლოდ ცოცხალ, შინაარსიან მასალაზე შეიძლება აქტიურობდეს, ზოლო სქოლასტიკურ მასალაზე შეუძლებელია მოსწავლის აქტიურობა, მოსწავლე ამ მასალის მხოლოდ პასიური მიმღები, გამზებირებელი შეიძლება იყოს (ამიტომ კანონზომიერიცაა, რომ ამჟამინდელ როგორც სკოლაში, ისე უმაღლეს სასწავლებელში, სწავლა, არსებითად, გაზეპირება-დამახსოვრებაა).

ეს ყოველივე თვალსაჩინოდ ვლინდება, კერძოდ, მშობლიური ენის გრამატიკის ცოდნაში. უმაღლესდამთავრებულთა უმრავლესობას არა აქვს განვითარებული წიგნიერების უბირველესი უნარჩვევები: არ ძალუძს მეტ-ნაკლებად განყენებული შინაარსის მჭონე ათვერდიანი ტექსტის წაკითხვა და მისი გააზრება, შემდგომში მისი შინაარსისა თუ მოკლე შინაარსის გადმოცემა; არ ძალუძს საკუთარ შეხედულებათა წერილობით გადმოცემა, გამართულად და დღაგებულად; წესიერად ვერ წერს ერთვერდიან განცხადებასა თუ საქმიან ანგარიშს; და ბოლოს, წესიერად ვერ ავსებს ანექტას.

მეცნიერება არ უნდა ისწავლებოდეს ლექციურად, გამზადებული ცოდნის (მით უმეტეს, სქოლასტიკური ცოდნის) თანმიმდევრული გადაცემის გზით. არსებითად, ლექციურია არა მხოლოდ ლექცია უმაღლეს სასწავლებელში, არამედ აგრეთვე ჩვეულებრივი სასკოლო გაკვეთილის „ახსნითი“ ნაწილიც, რადგანაც მხოლოდ მასწავლებელია აქტიური, ზოლო მოსწავლეებმა პასიურად უნდა მიიღონ გამზადებული ცოდნა (ზოლო გაკვეთილის მოყოლისას მხოლოდ ერთი მოსწავლეა აქტიური, დანარჩენები კვლავ პასიურად სხედან).

აქტიური სწავლებისას დაუშვებელია მასწავლებლის თუნდაც ერთი გრძელი მონოლოგი. მოსწავლენი აქტიურად უნდა იყვნენ ჩართულნი არა მარტო სწავლების პროცესში, არამედ აგრეთვე თვით ცოდნის, მეცნიერული ცნებებისა თუ დებულებების ქმნადობის პროცესშიც. სწავლა ხელოვნურად დაგვიძლი მეცნიერული შემოქმედების მარცვლებზე უნდა აიგოს,

მცირე-მცირე ძიებათა და აღმოჩენათა ერთიან ჯაჭვზე (უცხო ენებისა თუ მშობლიური ლიტერატურის სწავლებას მრავალი განმასხვავებელი თავისებურება აქვს, მაგრამ მოსწავლის აქტიურობა მათთვისაც გადაწყვეტილია). ამიტომ ამგვარ აქტიურ სწავლებას ეწოდება აგრეთვე: პრობლემური სწავლება – რადგანაც სწავლება პრობლემების დასმაზე და მოსწავლის მიერ მათ დამოუკიდებელ გადასახვებაზე აგებული; ანდა – ევრისტიკული სწავლება – რადგანაც სწავლება მოსწავლის საკუთარ აღმოჩენებს ემყარება; ანდა – კელევიითი თუ ძიებითი სწავლება, რადგანაც მოსწავლე თვითონ იკვლევს, ეძებს სასწავლ საკითხს.

ამგვარი სწავლება თავისთავად გაცხრილავს ზედმეტ, სქოლასტიკურ საკითხებს. რაც ევრისტიკულ მეთოდიკას ვერ დაეძგვება რისკენაც ბავშვის ცხოვრებიდან, გონებიდან და ინტერესებიდან ვერავითარი ხიდი ვერ გაიღება – სწორედ რომ სქოლასტიკური ყოფილა და ზედმეტად ტვირთავს პროგრამას.

საზოგადოდ, აქტიური სწავლება სრული საპირისპიროა იმისა, რასაც ჩვენ ვართ მიჩვეულნი საჩვენებელი „ღია გაკვეთილების“ სახით. ამგვარ გაკვეთილზე მასწავლებელი ბრწყინავს, ხოლო მოსწავლეთა აქტიურობა ყალბია, რადგან წინასწარაა დაგეგმილ-მომზადებული. აქტიური სწავლებისას, პირიქით, მასწავლებელი ჩრდილში უნდა იდგეს, ნაკლებად ჩანდეს, ხოლო მოსწავლეები – ყოველგვარი წინასწარი მომზადების გარეშე! – უნდა აქტიურობდნენ, მსჯელობდნენ, საქმიანობდნენ.

ერთხელ ერთერთ ჩვენს კლასში გაკვეთილზე არაკეთილმოსურენ სტუმრები იყვნენ (ჩვენი ყოველი გაკვეთილი ღია – ამ სიტყვის პირდაპირი მნიშვნელობით). სტუმარი უკმაყოფილო წავიდა და შთაბეჭდილება დაახლოებით ასე შეაჯამა: – ეს ხალხი ვითომ სიყალბეს ებრძვის ყველაფერში და თვითონ კი დადგმული გაკვეთილი მიჩვენეს!

და ამით სტუმარმა უნებურად უმაღლესი შეფასება მისცა ჩვენს გაკვეთილს. მას ვერ დაუჯერებინა, რომ შესაძლებელია შესამეკლასელთა ასეთი დამოუკიდებელი მსჯელობა, ასეთი წინადადებებით მეტყველება და ასეთი ქართულის ცოდნა. ამიტომ ეს ყველაფერი წინასწარ მომზადებული (ანუ დაზვიანებული) ეგონა!

ჩვენი მეთოდიკით ჩატარებული თითქმის ყოველი გაკვეთილი არის „ღია გაკვეთილი“ – ოღონდ გამორიცხული გვაქვს ყოველგვარი წინასწარი მომზადება (წინასწარი მომზადებით ჯობია სპექტაკლები დაიდგეს და ლიტერატურული ნაწარმოები გათამაშდეს სათეატრო წრეზე – რაც ძალიან კარგი ღონისძიებაა).

ამჟამად ძალიან მოდაშია ინტერაქტიული სწავლება. მისი მთავარი მახასიათებელია ის, რომ მოსწავლეები დანაწილებიან მცირე-მცირე ჯგუფებად და დამოუკიდებლად აკეთებენ სხვადასხვა სამუშაოებს, რის შედეგებსაც შემდეგ ერთობლივად განიხილავენ. ცხადია, ესეც აქტიური სწავლების ერთერთი სახეა, თუმცა შედარებით ზერეულე. საქმე ისაა, რომ იგი მხოლოდ გაკვეთილის ჩატარების მეთოდიკას მოიცავს – და არა თვით სასწავლო მეცნიერების ამა თუ იმ თემის სწავლების შინაგან მეთოდიკას. ამიტომ ინტერაქტიული გაკვეთილი სახალისო კი არის, მოსწავლეს ინტერესს კი უღვივებს, მაგრამ მთლიანობაში, ღრმა ცოდნის შექმნის თვალსაზრისით, არსებითად ვერ ცვლის ვითარებას. გარდა ამისა, მისი ხშირად ჩატარება ძალიან შრომატევადია. ამიტომ უმჯობესია, რომ ეს უდიდესი შრომა

მასწავლებელმა ხშირ-ხშირი საკონტროლო ნაწერების საგულდაგულო გასწორებას და დახვეწას მიანდომოს. ინტერაქტიულ მეთოდებს ჩვენ თითქმის არ ვიყენებთ.

ნამდვილი ღრმა აქტიური სწავლება მხოლოდ საგანგებო, სულ სხვაგვარად შედგენილი პროგრამებითა და სახელმძღვანელოებითა შესაძლებელი, რომლებშიც თვით მეცნიერული საკითხების შერჩევა და დამუშავება ხდება თანმიმდევრული პრობლემურ-კვლევითი მეთოდით.

აქტიური აზროვნების უმაღლესი დონე – ესაა შემოქმედებითი აზროვნება: როცა ადამიანი თავად აღმოაჩენს, თავად შექმნის რაღაც ახალს. ასევე, აქტიური სწავლების უმაღლესი დონე – ესაა შემოქმედებითი სწავლება.

## 6. აპტიური განმავითარებელი სწავლება

მასწავლებელმა სასტიკი უნდა აღიქვას, რომ ზვევები სიტყვის ჰაზრს, მნიშვნელობას, შინაარსს გონებას ადევნებდნენ, რომ სიტყვები მათ გონებაში აღვიძებდნენ საგნების სახეს, რომ ზვევები არ მიეჩვენონ უაზრო, მეტანიკურ კითხვას. მასწავლებელი უნდა ითხოვდეს ზვევებისაგან ანგარიშსა, რაზედ არის ლაპარაკი და რა არის ნათქვამი. – *იაკობ გოგებაშვილი*.

როცა მე ვამტყვევებ, რომ ზვევი ასე ვერ ისწავლის, პესიმისტს მინოფებენ. ტრადიციული სკოლის მასწავლებლებსათვის ოპტიმისტი ისაა, ვისაერ სვერა მათი მეთოდებისა. ჩვენი აზრით კი ნამდვილი ოპტიმიზმი არის ზვევის შემოქმედებით შესაძლებლობათა რწმენა, აღმოჩენის უნარის რწმენა. გვახსოვდეს ისიც, რომ უოკლეტვის, როცა ზვევს ნაადრევად ვასწავლით ისეთ რამეს, რის აღმოჩენასაერ ის მოგვიანებით თვითონვე შეძლებდა, ამით ჩვენ ზვევს უესპომთ ამ აღმოჩენის შესაძლებლობას, ესე იგი, უესპომთ საკითხის სრულად გაგების შესაძლებლობასაერ. – *ჟ. პაიე [23:257]*.

გათენდა დღია, გაზაფხულის პირველი დღე. მზე ამოიხვერა. ამოყო თავი ორი მამაერ, თამამი მთიდან. კლდიდან გადმოსეთქავს გაზრაზუნული ჩანჩქერი და ზობი ხმით ჩაილაპარაკეს. მზემ მოწილავ სხივები ფირუზისფერი რდან დააქუნა მოლიერლიერ ნაკადულის. მდინარის პირას ჰაცარა ზურქვე მარგალიტით დაკიდებული ნამი მზის სხივებმა ააწრო. ზურქმა მდინარეს მხოლოდ ვალი გადაუხადა: მარგალიტები დაუზრა. ხეები გამწვანდა, ზუნებამ გაღვიძა. ერთერთი ზურქის ქვევით მორეხვად ია ამოვიდა. ჰაცარამ, ნორჩამ, უესპორმა უურა, უურა რამდანიმე ხანი ზუნების სილაამაეს, მერე ჩაეძინა.

მარცია, ქარი დაუნარავს ქვევიდან ზევით, ისარივით აიგრება ფირუზისფერ ებში, ქარი გაეროს რეს და აღარ ჩამოვა. მარამ ქარს რა გააჩერებს. მარცია და ზოროც ქარს მზე ვერ უშკლავდებამ. რევა, ძალიან რევა. ქარიშხალი იზრბვის, იზრბვის ვაეაერურად, გოგოს უშკლავდებამ, სილაამაზით მორთულ მზეთუნახე მზეს.

ქარი ქრის, ქარი ქრის, ქარი ქრის... – *ანი, V კლ.*

თანამედროვე პედაგოგიაში უმთავრეს მცნებად აღიარებულია განმავითარებელი სწავლების პრინციპი. იგი მოითხოვს, რომ სწავლებისას მთავარი იყოს არა იმდენად მოსწავლის მიერ ცოდნის მარაგის დაგროვება, რამდენადაც განვითარება მოსწავლის სულიერ ფასეულობათა, გონებისა, ნებისყოფისა და სხვა პიროვნული თვისებებისა, და აგრეთვე, ზოგადად, მინაგან შესაძლებლობათა (კერძოდ, უნარჩვევათა განვითარებაც).

მთავარია არა ის, თუ რა იცის სკოლადამთავრებულმა, არამედ ის, თუ რას წარმო-

ადგენს ის და რა შეუძლია მას, რისი უნარები აქვს მას.

განმავითარებელი სწავლება მხოლოდ აქტიური, შემოქმედებითი და გაღრმავებული მეთოდით [§ 7] თუ განხორციელდება. კერძოდ, მკაცრად უნდა აღიკვეთოს ყოველგვარი სიყალბე, მიმფუნქნებლობა და ზერელობა; რაც ისწავლება, ის ნამდვილად და ღრმად უნდა ისწავლებოდეს, საშუალო მოსწავლისათვისაც კი, მოსწავლეთა გონებას უნდა ესისხლხორციებოდეს; ხოლო რაც ასე ვერ ისწავლება – ის სულ არ უნდა ისწავლებოდეს (დასაშვებია მხოლოდ მცირეოდენი გამონაკლისები).

ისტორიულად ძველ საგანმანათლებლო კერებში (როგორც საბერძნეთში, ისე ჩინეთსა თუ ინდოეთში) სწავლება მხოლოდ აქტიური იყო – დაახლოებით იმდაგვარი, როგორც ასწავლის ოსტატი თავის შეგირდს. მაგრამ შუა საუკუნეებში პირველი ევროპული უნივერსიტეტები დაარსდა, რომლებშიც პასიური, ლექციური და თან სქოლასტიკური სწავლება გაბატონდა. უნივერსიტეტის ძირითადი მიზანი იყო ღვთისმეტყველების (თეოლოგიის) სწავლება, რისთვისაც შეუფერებელია კრიტიკული მსჯელობა, დამოუკიდებელი აზროვნება და სტუდენტის სხვაგვარი აქტიურობა, აგრეთვე საკითხების ცხოვრებისეულობა – საპირისპიროდ ძველებრძნული აქტიურ-დიალოგური სწავლებისა და სასწავლი საკითხების ღრმა ცხოვრებისეულობისა. უნივერსიტეტში საჭირო იყო დოკატური სქოლასტიკური ცოდნის სიტყვისიტყვით გადაცემა. ლექტორი იდგა კათედრაზე (შემადლებულ მერხ-მაგიდაზე), წინ ედო კანონიკური ხელნაწერი და ლექციას კითხულობდა (ამ სიტყვის პირდაპირი მნიშვნელობით – დაუკვირდეთ თანამედროვე გამოთქმას „ლექციის წაკითხვა“). არა აქვს არსებითი მნიშვნელობა იმას, ლექტორი თუ სკოლის მასწავლებელი სასწავლებელ მასალას მართლა კითხულობს თუ ზეპირად ყვება, ანდა მისი ნალაპარაკევი მაგნიტოფონით თუ ტელევიზორით მოისმინება. ყველა შემთხვევაში ესაა პასიური სწავლება, რომელიც მხოლოდ მცირედ თუ გააქტიურდება ლექციაში (გაკვეთილის ახსნაში) ჩართული შეკითხვა-პასუხებით.

პუშანისტური პედაგოგიკა რენესანსის კულტურიდან იღებს სათავეს. რენესანსი დაუპირისპირდა სქოლასტიკას, სიყალბესა და უსულგულობას არა მხოლოდ სასწავლებელში, არამედ ყველგან: ფილოსოფიაში, მეცნიერებაში, ხელოვნებაში, ცხოვრებაში. რენესანსის ხანის პუშანისტებმა და პედაგოგიკის კლასიკოსებმა (და, მათდაკვალად, იაკობ გოგებაშვილმა და ილია ჭავჭავაძემ) დიდი ძალ-ღონე შეაღიეს სწავლების სქოლასტიკურობისა და პასიურობის დაძლევას, მაგრამ, სამწუხაროდ, ჩვენი ამჟამინდელი სკოლა ისევ სქოლასტიკურობისა და პასიურობის ტყვეობაშია.

თანამედროვე პირობებში, როცა განვითარებულია წიგნების ბეჭდვა და სტუდენტს (მოსწავლეს) აქვს სახელმძღვანელო, და, რაც, მთავარია, როცა ისწავლება მეცნიერება და არა ღვთისმეტყველება – პასიურ-ლექციური სწავლება უბრალოდ ანაქრონიზშია.

აქტიური სწავლების დამკვიდრება კარგა ხანია, მრავალი სახელმწიფოს განათლების შინაარსეული გარდაქმნის წამყვანი მიმართულებაა (რუსეთშიც კი). აქტიური სწავლების შესახებ საუბარია თითქმის ყველა მეთოდოლოგიურ ჟურნალსა თუ რეფორმის პროექტში, განათლების კონცეფციასა თუ პედაგოგიკურ კონფერენციაზე. უცხოეთის წამყვან უმაღლეს სასწავლებლებში სწავლების აქტიური ფორმები თანდათან სულ უფრო მეტად ვრცელდება და ლექცი-

ური სწავლება სულ უფრო მეტად და მეტად იზღუდება. მაგრამ სკოლებში აქტიური განმავითარებელი სწავლება – მეტწილად სასურველისკენ მოწოდებად რჩება. თანმიმდევრულად, ღრმად და მთლიანობითად ეს პრინციპი არ განხორციელებულა. მხოლოდ გაკვეთილის ჩატარების ფორმები ხდება აქტიური – და არა თვით მეცნიერების სწავლა; განსაკუთრებით, თეორიული მეცნიერებისა: გრამატიკის, მათემატიკისა და სხვა. მეთოდები, პროგრამები თუ სახელმძღვანელოები საუკეთესო შემთხვევაში მხოლოდ ცალკეულ მცირე უბნებზე თუ ახორციელებს აქტიურ სწავლებას (მაგალითად, ამა თუ იმ კლასის ლიტერატურის, უცხო ენის, საზოგადოებათმცოდნეობისა თუ გეოგრაფიის თემის სწავლებისას). ამ მხრივ განსაკუთრებით საქართველოს განათლების სისტემა ჩამორჩენილი (შედარებით, თუნდაც, ბალტიისპირეთსა და რუსეთთან). არაა უკეთესი ვითარება არც სქოლასტიკურობის მხრივ. საბჭოთა სასწავლო პროგრამები, საზოგადოდ, ძალიან სქოლასტიკური და თან გადატვირთული იყო. ეს სენი ცხრაკლასიანი ძირითადი სკოლის შემოღებისა და თერთმეტი კლასის მცირედ შეკვეცილი პროგრამის ცხრა კლასში ჩატენის შემდეგ კიდევ უფრო დამძიმდა!

აქტიური სწავლების განუხორციელებლობას არსებითი შინაგანი მიზეზი აქვს: თეორიული დარგის ღრმა და შინაარსიანი აქტიური სწავლების ნამდვილი განხორციელება ძალიან რთულია. საქმე ისაა, რომ რაიმე საკითხის აქტიურ-პრობლემური სწავლებისას არ ხდება ამ საკითხის პირდაპირ ახსნა; ისმება მხოლოდ პრობლემა ანუ ამოცანა, რომელზე ფიქრმაც და რომლის თუნდაც ნაწილობრივ გადაჭრამაც მოსწავლე შესასწავლი საკითხის აღმოჩენამდე და გააზრებამდე უნდა მიიყვანოს. მაგრამ საქმე ისაა, რომ მაშინ საშუალო მოსწავლეს უნდა ხელეწიფებოდეს დასშული ამოცანის ამოხსნა და მისი შედეგების გააზრება. ამისათვის კი საჭიროა ორი რამ: მოსწავლე საქმოდ ღრმად და აქტიურად უნდა ფლობდეს წინა საკითხებს და ის, რომ თვითონ ამოცანა არ უნდა იყოს ძნელი, მაგრამ თან იმდენად ტყვეადი და ღრმადმწვდომი უნდა იყოს, რომ მისი ამოხსნა შესასწავლი ახალი საკითხის არსის ერთი წახნაგის დაუფლებას უტოლდებოდეს.

ეს ყოველივე ზოგადად და თეორიულად კი ლამაზად ყალიბდება, მაგრამ ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში ძალიან ძნელი განსახორციელებელია – არათუ საშუალო, არამედ ძლიერ მოსწავლესაც კი უფრო ხშირად უჭირს პრობლემური ამოცანის დამოუკიდებლად გადაჭრა, უჭირს ახლის აღმოჩენა და შემოქმედება. ხოლო თუკი პრობლემური ამოცანა ისევ მასწავლებელმა ახსნა, მაშინ სწავლება აღარ იქნება შემოქმედებითი (თუმცა, მეტ-ნაკლებად აქტიური შეიძლება იყოს).

## 7. ბაღრმავებული სწავლება

კომს, ერთი საკითხი ვასწავლოთ ათი სხვადასხვა კუთხით, ვიდრე ათი საკითხი ვასწავლოთ ერთი კუთხით. – ა. დისკერევეცა.

პატიოსანი წყურვილი და ხეობი ქვეყანაში ერთ რამედ ყოფნისა უნდა შესძინოს კაცს სკოლაში. ამისთვის უნდა იწურთვნებოდეს კარი სკოლაში. უამისოდ იგი არაფრის მაქნისია, რაე უნდა მეერი სწავლა და როდნა ჰქონდეს, იმიტომ რომ უამისოდ იმისი სწავლა-როდნა უქმი საუნჯეა და თვითონ კარი დატკეოლი ზანდუკია უქმად მდუნარე საუნჯისა. ამიტომარ თვითონ სწავლა და როდნა, რომელსარ სკოლა იძლევა, ისე უნდა იყოს გაანგარიშებული და შერჩეული, რომ ზნე-ხასიათის წურთვნას, ამ ერთადერთს

საგანს თვისას, გაუძღვეს და ემსახურნოდეს. - ილია ჭავჭავაძე.

ადამიანი დადიოდა და დახმარებას თხოვლობდა, მაგრამ მის ვეფრებას ღმერთის გარდა როფი უსმენდა სხვა სულდგმული.

გასარკალებელ გაყინულ გუნებზე მზე ირეკლებოდა და ყინულის ქვეშ გაზაფხული იმალებოდა. - ცირა, III კლ.

„ინტენსიური სწავლება“ - ძალიან გავრცელებული და მოდური ტერმინია, მრავალ სარეკლამო განცხადებასა და აბრას ამშვენებს. მაგრამ მისი ნამდვილი შინაარსი არათუ განუხორციელებელი, არამედ, უფრო მეტიც, გაუაზრებელიც კი რჩება ხოლმე.

ტერმინი „ინტენსიური სწავლება“ უფრო ხშირად გაიგივებულია ტერმინთან „გაძლიერებული სწავლება“. ეს შეცდომაა. კიდევ უფრო მცდარია ის აზრი, რომ თითქოს ინტენსიური სწავლება ნიშნავს მცირე დროში ბევრისა და ხარისხიანად სწავლებას. საზოგადოდ, სწავლების დროის ხანგრძლიობასა და მოსწავლისა და მასწავლებლის შრომის ოდენობას ვერანაირი მეთოდოლოგიური „ნოვაციები“ და ხრიკები ვერ შეცვლის. ვინც ცდილობს, რომ მეცნიერებათა სწავლის ძირის სიმწარეს გაექცეს, ის ვერ იგეგმებს ნამდვილი და ღრმად დარგული ცოდნის ხის ნაყოფის სიტკობებს, ვინაიდან „ტექნიკური“ და „მნათეძირიანი“ ცოდნის ხე უნაყოფოა, ანუ, მეცნიერული ენით, მხოლოდ პასიურ და ზერელე ცოდნას იძლევა, რომელიც გამოუყენებადია და მართო გამოცდის ჩასაბარებლად თუ გამოდგება.

ინტენსიურობის საპირისპიროა ექსტენსიურობა. ეს მახასიათებლები დამოუკიდებელია გაძლიერებისაგან. ამიტომ შეიძლება არსებობდეს გაძლიერებული ექსტენსიური სწავლება, ან გაძლიერებული ინტენსიური, ან გაუძლიერებელი (ჩვეულებრივი) ექსტენსიური, ან გაუძლიერებელი ინტენსიური.

ინტენსიური - ლათინური წარმოშობის სიტყვაა და ნიშნავს: „შიგნითკენ გამიზნული (გადაკომული)“; მისი საპირისპირო ექსტენსიური კი ნიშნავს: „გარეთკენ გამიზნული“. ესე იგი, ინტენსიური - ესაა ჩაღრმავებული ანუ სიღრმისეული, სიღრმისკენ მიმართული, ხოლო ექსტენსიური - გაფართოებისკენ მიმართული. ვთქვათ, მაგალითად, საჭიროა სახელმწიფოში მოსავლის მომატება. მიწათმოქმედების განვითარების ინტენსიური გზა (ინტენსიფიკაცია) ამას აღწევს არსებული საეარგულების უკეთ დამუშავების, ღრმად მოხვნის, ნაყოფიერების მომატების, მოსავლის უკეთ აღებისა და უკეთ დაბინავეების, დანაკარგთა შემცირების საშუალებით; ხოლო ექსტენსიური გზა - ახალ-ახალი მიწის ნაკვეთების ათვისების საშუალებით. ამ მაგალითიდან ისიც ჩანს, რომ ექსტენსიურობა და ინტენსიურობა ერთმანეთთან ძნელი შესარწყმელია: ახალ-ახალი მიწების ათვისებისას ძნელია მეურნეობის ხარისხობრივი გაუმჯობესება, რადგანაც მთელი ძალ-ღონე და თანხები გაფართოებაზე იხარჯება.

ასევეა სწავლების მეთოდოლოგია შემთხვევაშიც (ვინილავთ თეორიულ მეცნიერებათა დარგებს, არ ვეხებით, მაგალითად, უცხო ენებს). ინტენსიური სწავლება - ესაა სიღრმისეული და შენელებული სწავლება, საკითხთა შედარებით მცირე რაოდენობით, მაგრამ, სამაგიეროდ, „ღრმად მოხენით“, თვითეული საკითხის არსში ჩაღრმავებითა და მისი მრავალმხრივი გააზრებით, აგრეთვე სხვადასხვა საკითხებს შორის კავშირთა და დამოკიდებულებათა

საფუძვლიანი დამუშავებით. ამის საპირისპიროდ ექსტენსიური სწავლება - ესაა გაფართოებისკენ მიმართული, დაჩქარებული სწავლება, ახალ-ახალ საკითხთა შემოტანით, მაგრამ, სამაგიეროდ, თვითეული საკითხის ზერელე და ვიწრო განხილვით.

გაერცელებულია ამგვარი ტერმინები: „კუმანიტარული საგნების გაღრმავებული სწავლების კლასი (სკოლა)“. მაგრამ საქმე ისაა, რომ ასეთ კლასებში გაღრმავების დონე თითქმის არ განსხვავდება ჩვეულებრივისაგან, ოღონდ პროგრამაა გაფართოებული და კურსია დაჩქარებული. უფრო ხშირად, შესაბამისად მომატებულია სასწავლო საათებიც, მაგრამ ისინი იხარჯება არა ჩაღრმავებაზე, არამედ გაფართოებულ სასწავლო პროგრამაზე. ასეთ სწავლებას უნდა ეწოდოს „გაძლიერებული“. როგორც ითქვა, გაძლიერებული სწავლება შეიძლება თან გაღრმავებულაც იყოს, შეიძლება - არც იყოს.

ინტენსიური კურსი ამუშავებს საკითხთა მცირე მოცულობას, მხოლოდ საკვანძო ცნებებსა და წესებს, გაიაზრებს რა მათ მოცემული ასაკისათვის მისაწვდომი მთელი სისრულით, სიღრმითა და მრავალფეროვნებით; საფუძვლიანად წარმოაჩენს კავშირებს ადრე ნასწავლ ცნებებთან. ამგვარად იქმნება დარგის ძირითადი ცნებების მყარი შინაგანი „ნაგებობა“.

გაღრმავებული სწავლების ნაკლი ისაა, რომ საკითხთა შედარებით მცირე რაოდენობისთვისაც კი საკმაო დროს მოითხოვს: პროგრამა მცირეა, სასწავლო გეგმით გათვალისწინებული საათები კი - ბევრი. ამიტომ ინტენსიური სწავლება არ მოსწონთ არც განათლების მართვის ორგანოებს (რომლებისთვისაც ფინანსდება მთავარი საზომი) და არც მოსწავლეთა შობლებს, რომლებსაც შეილების სწრაფი და ადვილი განსწავლა სურთ.

მეცნიერების არსებითი მახასიათებელია თანმიმდევრულობა და საფეხურებრივი აგებულება - ყოველი საკითხი წინა საკითხებს ეფუძნება და შეუძლებელია მისი ნამდვილი შესწავლა ისე, თუკი წინა საკითხების ცოდნა არაა მყარი. ექსტენსიური სწავლებისას მოსწავლეს ჯერ არა აქვს ზოლმე მყარად შეთვისებული ესა თუ ის საკითხი და მაშინვე შემდეგი საკითხის სწავლა უწყევს, მერე კიდევ შემდეგისა და ასე შემდეგ შეუჩერებლად. ამიტომ არამყარ ცოდნაზე დაშენდება ნახევარცოდნა, შემდეგ ამ ნახევარცოდნაზე - „მესამედცოდნა“, შემდეგ - „მეოთხედცოდნა“ და ასე შემდეგ, ბოლოს კი, საკითხთა დიდი რაოდენობის დაგროვების შემდეგ, ყველაფერი ერთმანეთში აირევა და დარჩება მხოლოდ ზერელე „მეთათედცოდნა“, ისიც მხოლოდ ცალკეული დაქსაქსული ნაგლეჯების სახით.

ამგვარ ექსტენსიურ სწავლებას გონიერ მასწავლებელთა წრეში „პროგრამის გადაარბენა“ ჰქვია („დიმიტურ-დამიტიური“).

საზოგადოდ, უდიდესი შეცდომა იმალება ტერმინში „გაადვილებული, მარტივად სწავლება“. მეცნიერებაში არსებობს ბავშვისთვის ადვილი და ბავშვისთვის ძნელი საკითხები. ძნელი საკითხის გაადვილებული, მარტივად სწავლება კი ტყუილია, შეუძლებელია, სიყალბეა, თვალბემა ნაცრის შეყრა! მოკლედ დაწერა არ ნიშნავს ადვილად სწავლებას, პირიქით, მოკლედ დაწერილი უფრო ძნელად გასაგებია, ვიდრე ვრცლად და ნაბიჯ-ნაბიჯ, ნელი წინსვლით დაწერილი. არსებობს მხოლოდ ღრმად ანუ ნამდვილად სწავლება და ზერელედ ანუ ფუჭად სწავლება. პირველს ბევრი დრო და მუშაობა სჭირდება და ძნელია, მეორე კი ადვილია, მაგრამ ნაყოფიც სათანადო ექნება. ამ მთავარ პედაგოგიკურ კანონს



ვერაინ დაუსხლტება ხელიდან: ვერც მოსწავლე, ვერც მასწავლებელი, ვერც სახელმძღვანელოს ავტორი. ვინც სწავლის ძირის სიმწარეს გაურბის, ის ვერც კენწეროს სიტკობებას იკემებს! ამას ვერც ინტერაქტიული შოუ უშეკლის და ვერც სხვა მეთოდიკური სახსლები და ხრიკები. ადვილი გაკეთილები შეიძლება სანტერესო და სახალისო იყოს, მაგრამ მოსწავლე მინც უცოდინარი დარჩება და არც უნარჩვევები განუვითარდება.

თუკი საკითხი ძნელია, მისი ადვილად სწავლება შეუძლებელია. ამიტომ იგი ან სულ ამოსაღებია სასკოლო პროგრამიდან, ან მომდევნო კლასებშია გადასატანი. სხვა ყველაფერი ფუჭი და ყაღბი იქნება.

გაღრმავებული სწავლების უპირატესობა განპირობებულია შემდეგით:

1) ცხადია, სკოლაში რაგინდ გაფართოებულიც უნდა იყოს პროგრამები, ისინი მინც ვერ მოიცავს მეცნიერებს მთლიანად, მინც მხოლოდ ცალკეული საკითხები უნდა იქნეს შერჩეული, ამასთან, საკუთრივ მეცნიერების ცოდნა არც სჭირდება მოსწავლეთა ალბათ 95%-ს;

2) ექსტენსიური სწავლებისას მიღებული ცოდნა ინახება მოსწავლის მეხსიერებაში, ის ვერ შეითვისება მოსწავლის გონებისა და სულის ღრმა შრეებში და ამიტომ ზერელე და ადვილადღაივწყებადი ცოდნა – სწრაფად შექნილი სწრაფადვე იკარგება;

3) ექსტენსიურად მიღებული ცოდნა უპირატესად ინფორმაციული ბუნებისაა, ამიტომ ნაკლებადფასეულია (ყველა ცნობარსა თუ სახელმძღვანელოში შეიძლება მისი მოძიება);

4) ინფორმაციული ცოდნის ექსტენსიური სიჭარბე აბრკოლებს მოსწავლის აზროვნების განვითარებას, აზროვნება სიფართოვეში იშლება და სიღრმეს ვეღარ სწვდება;

5) მოსწავლე, რომელსაც მიღებული აქვს სიღრმისეული ცოდნა, ანუ ღრმად და მრავალმხრივად აქვს ნასწავლი შედარებით მცირე რაოდენობის საკვანძო საკითხები და მათ შორის კავშირ-დამოკიდებულებანი, ადვილად შეძლებს იმას, რომ დამოუკიდებლად ისწავლოს ესა თუ ის უცნობი საკითხი, როცა დასჭირდება და თუკი დასჭირდება.

ამრიგად, ინტენსიური კურსის გავლის შემდეგ მოსწავლეს საფუძვლიანად და აქტიურად ეცოდინება შედარებით მცირე რაოდენობის საკვანძო საკითხები, კარგად ექნება გააზრებული მათ შორის კავშირ-მიმართებანი (მთლიანობითი ანუ სისტემური ცოდნა). ეს საკითხები მოსწავლის გონებაში ერთგვარი მყარი ნაშანსვეტების მთლიან, კარგად შეკრულ ნაგებობასავით დარჩება და შემდგომში, საჭიროების შემთხვევაში, სწორედ მას დაემყარება სხვა საკითხების დამოუკიდებლად შესწავლა. ამასთან, ამ საკვანძო საკითხების მრავალმხრივი შესწავლის გამოცდილება მოსწავლისათვის ქმნის კარგ ნიმუშებს იმისა, თუ როგორ უნდა იქნეს შესწავლილი და გააზრებული ამ დარგის საკითხები. რაც მთავარია, ეს ყველაფერი იმდენად ღრმად უნდა იყოს შეთვისებული, რომ გადაიქცეს მოსწავლის გონების საშუალო საკუთრებად, ანუ მათი შესწავლა მოსწავლის გონების შინაგან ზრდასა და გამდიდრებას უნდა იწვედეს. სწორედ მთელი გონებისა, და არა ვიწროდ მეხსიერების!

ისევე როგორც აქტიური სწავლება, სკოლაში არც გაღრმავებული სწავლება ხორციელდება. სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოები გამოკვეთილად ექსტენსიურ მეთოდიკებზეა აგებული. განვიხილოთ, მაგალითად, გრამატიკის ახალი სასკოლო სახელმძღვანელო [14], რომელიც ნამდვილად უკეთესია, ვიდრე ძველი. ავტორის

კონცეუციის მიხედვით, V კლასში მორფოლოგიის საკითხები ისწავლება „მაქსიმალურად მცირე დოზით“ [15:71]. ამაში ავტორი გულისხმობს იმას, რომ მორფოლოგიის საკითხები ისწავლება ძალიან ზერედე, „გაცნობით“, თითქოს მიმოხილვით. ხოლო საკითხების რაოდენობა როდია შემცირებული, პირიქით: ძირითადი მორფოლოგიური კლასიფიკაცია (გარდა რამდენიმე ჯგუფისა), არსებითი სახელი, ზედსართავი სახელი, რიცხვითი სახელი, ნაცვალსახელები, ზმნიზედა, ზმნა, საწყისი, სუბიექტ-ობიექტი, მწკრივები და სხვა მრავალი. თანაც, ამ ყველაფერს ეთმობა სასწავლო წლის ნახევარზე ნაკლები. ავტორი გულისხმობს, რომ მომდევნო კლასებში კვლავ დაუბრუნდება იმავე საკითხებს და მერე მოხდება ჩაღრმავება, შევსება-გაფართოება და დაზუსტება. ამგვარი მიდგომა მეთოდოლოგიაში საკმაოდ გავრცელებულია და მას „პრობლემატიკა“ ეწოდება. საბოლოოდ, გრამატიკის ახალი სახელმძღვანელო კიდევ უფრო ექსტენსიურია, ვიდრე ძველი.

სხვათა შორის, ეს დამახასიათებელია თითქმის ყველა ახალი სახელმძღვანელოსათვის: მომატებულად ექსტენსიურებია ქართული ენის, ლიტერატურის, ისტორიის, გეოგრაფიის, ფიზიკის, ქიმიის ახალი სასკოლო სახელმძღვანელოები.

ჩვენი თეორიული და პრაქტიკული გამოცდილება უჭველად გვიჩვენებს, რომ პრობლემატიკა არ ამართლებს – იგი ძალიან ბევრ სასწავლო დროს ფუჭად ხარჯავს. ეთქვას, მაგალითად, III-V კლასებში მორფოლოგიის „პრობლემატიკაზე“ დაეხარჯეთ ნახევარი სასწავლო წელიწადი. მაგრამ „პრობლემატიკული“, ანუ ზერედე, გაცნობით-მიმოხილვითი ცოდნა თითქმის ვერ ეხმარება მომდევნო კლასებში მორფოლოგიის სწავლებას. იგი მაინც თავიდან, თითქმის „ნულიდან“ უნდა დაიწყოს და მას დასჭირდება თითქმის იმდენივე სასწავლო საათი, რამდენიც დასჭირდებოდა III-V კლასების „პრობლემატიკის“ გარეშე. ამიტომ აჯობებდა, რომ III-V კლასებში გვესწავლებინა ისეთი რამ, რაც სიღრმისეულადაც მისაწვდომი იქნებოდა იმ წილკანებისა და იმ ცოდნის მქონე ბავშვისათვის და, ამიტომ, მომდევნო წლებში „წყალში არ გადაიყვებოდა“.

III კლასში ჩვენ ერთდროულად ვიწყებთ სახელებისა და ზმნების მრავლობითი რიცხვის ფორმებისა და რიცხვის ნიშნების შესწავლას. მართლაც, რიცხვის ცვლა არის ყველაზე მთავარი და ძირეული მორფოლოგიური ფორმისცვალებადობა, რომელიც თანაბრად ვრცელდება ფორმაცვლებად სიტყვებზე, სახელებზეც და ზმნებზეც (დაწერილებით ამის შესახებ იხ. [§ 14]). შემდეგ ვიფარვებით მხოლოდ სახელებით, რათა გადავიდეთ ნართიანი მრავლობითზე. მოსწავლისათვის ამას არავითარი მნიშვნელობა არა აქვს, ის კერძო ზედება, სახელებს ვიხილავთ თუ ზმნებს.

ჯობია, ეს ერთი უმნიშვნელოვანესი თემა ვასწავლოთ საფუძვლიანად და განვაკეთაროთ სათანადო აქტიური უნარჩვევები, ვიდრე მივედ-მოვედოთ მრავალ საკითხს, რომელთა გააზრებულად სასწავლებლად საშუალო მესამეკლასელი ბავშვის აზროვნება და ცოდნა ჯერ არანაირად არცაა მომწიფებული! მრავლობითი რიცხვის თემას კი ასე თუ ისე დამძლევს.

შემდგომ კლასებში ჩვენ კიდევ შევუხებით მრავლობითი რიცხვის თემას, გავიმეორებთ მას, ოღონდ უკვე ცალკე სახელებთან და ცალკე ზმნებთან, ბრუნვასთან და უღლებასთან დაკავშირებით. ოღონდ, ეს იქნება სწორედ რომ გამოორება (რომელიც „ცოდნის ღედა“) –

და არა თავიდან წესიერად სწავლება. ძირითადი არსი კი მოსწავლემ უკვე მესამე კლასში უნდა შეითვისოს ისე, რომ აღარ დაგვჭირდეს თავიდან სწავლება.

მორფოლოგიიდან ჩვენ მეტს თითქმის არაფერს არც კი ვეხებით VII კლასამდე (როცა ვიწყებთ საფუძვლიან მორფოლოგიას – უფრო ადრე მორფოლოგია ნაადრევია მისი სირთულის გამო). მანამდე კი ჯობია, ერთი თემა ვასწავლოთ საფუძვლიანად, ვიდრე – „ყველაფერი და ბოლოს შედეგად არაფერი“ (გარდა ყურმოკრული დაქსაქსული ნაწყვეტებისა).

გაღრმავებული სწავლების დიდი უპირატესობა კიდევ უფრო მეტად გამოიკვეთება მეცნიერული ცნების დაუფლების ფსიქოლოგიურ და ლოგიკურ კანონზომიერებებთან დაკავშირებით [§ 9, § 10].

### 8. აბტიური მზარვის მეთოდიკა

ყოფნა მხოლოდ მაშინ არის ნამდვილი როდნა, როცა იგი საკუთარი გონების დაძაბვითაა შექმნილი და არა მარტო დამახსოვრებით. – ლ. ტოლსტოი.

განვითარებ და განათლებ და არავის არ შეიძლება გადაეყვას ან ეწინააღმდეგოს. ყველამ, ვისაც ხნადია მათ ეზაროს, ამას საკუთარი ძალეებით. საკუთარი რუდუნებითა და ნებისყოფით უნდა მიიღწიოს. გარედან ის შეიძლება მხოლოდ ნახალისდეს და მართებულად იქნეს წარმართული... ამიტომ თვითმოქმედება – საშუალებებია და თან ნაყოფიერ განათლებსა. – ა. დისტერვეგი.

შემოაღო გავაფხულომ სამყაროს კარი და შემოზრძანდა. შემოიგანა სიბნო და ლამაზი ფერები. ხეები ანგელოზებმ დაამგვანა და გააღვიძა ზუნება. მინიდან თავი ამოკვეს ჰატარა, კონია, კობცა ენძელენმა და იებმა. ჩიკებმა ფიციკით და ქლურჭულით აგვიკლეს. მზემ შავი ნაბადი გაიხადა და ყელი გაიღვია, რფან გადმოგვირნა და გვითხრა: – გაგიმარჯოთ, შეიღებო, ხვავი და ზედნიერება შემოეცანოს თქვენს ოჯახებში ლამაზ გაზაფხულს!

კარის გული გახალისდა, დადგა ხვან-თესვის ხანა და გლეხმა ხალისიანად დაიწყო მუშაობა. მაგრამ გაზაფხულზე ხან რვა, ხან რხელა. როდის იქნება ყვავილების ღიმილი და სიხარული? გაზაფხულიერ ისე ხარომს, როგორც ყვავილები.

„იას, ზნელ ხელში მოსულსა, ენადა დიდხანს სიეროხლე, დიდი ფადარი ფარავდა, ნაფლოს ვეღარა მალავდა.“ – თეონა, V კლ.

პედაგოგიკურ ფსიქოლოგიაზე (უპირველესად, დ. უსნაძისეულ განწყობის თეორიაზე) დამყარებით ჩვენ თეორიულად გაეიაზრეთ და ჩამოვყალიბეთ ახალი პრინციპი – მზაობისა. მზაობის პრინციპის მიხედვით, მოსწავლე წინასწარ შემზადდება ახალი თეორიული საკითხის დამოუკიდებლად შესწავლისათვის. ყოველი ახალი საკითხის სწავლება ემყარება წინასწარ შემამზადებელ საფეხურს – მოსწავლის საკუთარ, დამოუკიდებელ წინასწარ აქტიურობას (საშინაო დავალებასში) ამოცანებზე, რომლებიც მომართულია, მოგეზილია შესასწაველ ცნებაზე, თან ახლებია და თან ახდენს მოსწავლის გონების შემზადებას ახალი საკითხისათვის. ამ შემზადების შემდეგ საშუალო მოსწავლესაც ზედღეწილება საკითხის დამოუკიდებლად აღმოჩენა და გააზრება.

ამისთვის სასწავლო პროგრამა დანაწევრებული უნდა იყოს ძალიან მცირე-მცირე ნაბიჯებად და ერთ გაკეთილზე ერთ ნაბიჯზე მეტი არ უნდა გადაიდგეს (და ესე იგი, პროგრამაში

წინსვლა შენელებული უნდა იყოს). ამ მცირე ნაბიჯებს კი დამოუკიდებლად გადადგამს საშუალო მოსწავლეს კი - ოლონდ, ცხადია, თუკი წინასწარ ნამუშევარია შინ. თანაც, მოსწავლემ რომც ვერ დაძლიოს საშინაო დავალების შემამზადებელი ამოცანა, ამ ამოცანაზე ფიქრი და შემდეგ მისი კლასში ერთობლივი გარჩევა მაინც ახდენს საკმარის შემზადებას! და პირიქით, ამ ამოცანის თუნდაც ბოლომდე სრულად ამოხსნა სხვის მიერ (შშობლის ნაკარნახევი, ანდა თანაკლასელისგან გადაწერა) ვერ მოახდენს შემზადებას. შემზადება მხოლოდ დამოუკიდებელი ფიქრისა და მცდელობის შედეგად ხდება!

ის სიმნელენი, სიახლენი, მოსწავლისათვის უცხო და უჩვეულო წერილმანები, ნაკლებადცნობილი სიტყვები თუ გამოთქმები, რომლებსაც შეიცავს სასწავლი თემა, ტექსტი, ნაწარმოები, ენობრივი თუ გრამატიკული საკითხი - წინასწარ მუშავდება სწორედ შემამზადებელ ამოცანებში. ამის შემდეგ მოსწავლე განწყობილებითაც და გონებრივადაც მზად იქნება ახალი მასალის დამოუკიდებლად შესასწავლად.

შემამზადებლად ერთი ამოცანა თითქმის არასოდეს არაა საკმარისი. როგორც წესი, საჭიროა ორიდან ექვს-შვიდ ამოცანამდე. ისინი სხვადასხვა მხრიდან ახდენენ ახალი საკითხის შემზადებას, მოსწავლე ნაბიჯ-ნაბიჯ მიჰყავთ მის აღმოჩენამდე.

შემდეგ, კლასში, შემამზადებელი საშინაო დავალება აქტიურად განიხილება, ერთობლივი მსჯელობით, გაუგებარის გარკვევით, დანაკლისის შევსებითა და შეცდომების შესწორებით (საშინაო დავალების ამგვარ გარჩევას ხშირად გაკვეთილის ნახევარი ან მეტიც კი ეთმობა). სწორედ ამ აქტიურობისა და ამ აქტიურობით სწავლობენ მოსწავლეები ახალ საკითხს. მის არსს დალაგებულად და განზოგადებულად შეაჯამებს მასწავლებელი გაკვეთილის ბოლო რამდენიმე წუთში - სწორედ შეაჯამებს, და არა ახსნის. მაგრამ ეს ხდება მხოლოდ მას შემდეგ, რაც მოსწავლეებმა: ჯერ შინ დამოუკიდებლად იმუშავეს შემამზადებელ ამოცანებზე; შემდეგ კლასში აქტიურად იმსჯელეს; შემდეგ, შინ დამოუკიდებლად წაიკითხეს თეორიული ტექსტი, ამოხსნეს განამატიკიციბელი ამოცანები; შემდეგ ისევ იმსჯელეს კლასში, და, არსებითად, უკვე აღმოჩენილი აქვთ და უკვე იციან ახალი საკითხის არსი.

მამასადაამე, ყოველი საკითხი ისეა შემზადებული წინა გაკვეთილებით, რომ მის არსს მოსწავლეები თითქმის თვითონ აღმოაჩენენ, საკუთარი აქტიურობის გზით. მასწავლებელი უნდა აცლიდეს კლასს ფიქრს, შეცდომის დაშვებასა და მის გააზრებას, მის გასწორებას, უნდა წახალისებდეს მოსწავლეთა მსჯელობასა და მათ მიერ საკუთარი აზრების გამოთქმას. მასწავლებლის მიერ საკითხის ახსნას, როგორც ასეთს, იშვიათად მივმართავთ (და ეს საგანგებოდაა მითითებული გეგმა-კონსპექტებში). საკითხი მუშავდება ძირითადად მხოლოდ შეკითხვების მეშვეობით, დიალოგურად, პრობლემურად.

ცხადია, ყველა საგნისა და ყველა კლასის თავისებურება (განსაკუთრებით, დაწყებითი კლასებისა) სათანადოდ ცვლის მეთოდიკის ზოგად სქემას.

შზაობის პრინციპი განუზრებლად მოითხოვს შემამზადებელ საფეხურებს. ეს საფეხურები კი თითქმის სულ არ გააჩნია არსებულ სასკოლო მეთოდიკებსა და სახელმძღვანელოებს. ეს საფეხურები არაა არც უმაღლესი სასწავლებლების კურსებში, ჩვეულებრივი, ლექციური ტიპის სწავლებისას, როდესაც მასწავლებელი გამზადებულ ცოდნას გადასცემს მოსწავლეებს

პირდაპირ ცნებითი სახით, და, ამასთან, მათზე უფრო აქტიურია.

ამქვეყნად უნაკლო არაფერია, აქტიური მზაობის მეთოდისაკაც აქვს ნაკლი: მას მეტი დრო სჭირდება, როგორც საკლასო, ისე საშინაო სამუშაოებისა. ამიტომ ვერ იტანს პროგრამაში სწრაფად წინსვლას, მოითხოვს აუჩქარებელ გადრმაგებულ სწავლებას, თვითეული საკითხის საგულდაგულო დამუშავებით [§ 7]. მაგრამ ეს ბუნებრივია: ვინც იქაინება, რომ ასწავლის სწრაფად და თან ხარისხიანად, ის, გააზრებულად ან გაუაზრებლად, ცრუობს. პედაგოგიაში არავითარი ფოკუსები არ ზდება: ვინც სწავლის ძირის სიმწარეს გაურბის, ის ვერ იგემებს კენწეროს სიტკბოს. პედაგოგიის კლასიკოსები თუ თანამედროვე ფსიქოლოგ-მეთოდისტები ერთხმად გემოძღვრავენ: ბევრსა და ცუდს გაცილებით სჯობს ცოტა და კარგი. ხოლო ბევრი და თან კარგი – სიყალბეა (რომელსაც ჩვეულებრივი საბჭოური სიყალბის სუნი ასდის)...

შემზადების გარეშე აქტიური სწავლება მხოლოდ ფუჭ მოწოდებად დარჩება, რასაც ადასტურებს აზროვნების ერთერთი ყველაზე გამოჩენილი მკვლევარი, ფსიქოლოგი ჯ. ბრუნერი: „ადრეული საფუძვლების გარეშე ბავშვი ცნებას ითვისებს სქოლასტიკურად. წმინდად ვერბალურად და არ ძალუძს მისი მართებულად გამოყენება“ [22:45].

აქტიური მზაობის მეთოდიკამ მოგვცა საშუალება, რომ თანმიმდევრულად და ბოლომდე განგვეზორციელებინა აქტიური განმავითარებელი, შემოქმედებითი სწავლება: აკვევო ზოგადსაგანმანათლებლო სასკოლო მათემატიკის მთლიანი კურსი, რომელშიც თითქმის ყველა საკითხი მხოლოდდამხოლოდ აქტიურ-პრობლემურად, ეერისტიკულ-შემოქმედებითად ისწავლება. ესაა მნიშვნელოვანი სიახლე მსოფლიო მეთოდიკაში, რასაც 1999 წელს მოსკოვში მასწავლებელთა საზაფხულო კონფერენციაზე საგანგებო განხილვა მიეძღვნა (სამწუხაროდ, ჩვენს დაუსწრებლად). ასევე, შექმნილი გვაქვს ქართული ენის, კულტურის ისტორიის (მსოფლიო რელიგიები და მითოლოგია), ბუნებისმცოდნეობის, ფსიქოლოგიისა და ეთიკის პროგრამები და სახელმძღვანელოები სხვადასხვა კლასებისათვის. ყოველი მათგანი აგებულია ჩვენეული აქტიური მზაობის მეთოდიკაზე.

ახლებური სწავლების შედეგები თვალშისაცემია: გააკვირილებზე თითქმის მთელი კლასი აქტიურად და ზალისით მუშაობს; საშუალო მოსწავლეს კი აქტიურად ეუფლება საგანს, ბევრს აზროვნებს, მნიშვნელოვნად უსწრებს ტიპური მეთოდიკებით ნასწავლ ბავშვებს აზროვნების, დამოუკიდებელი მუშაობისა და სხვა უნარჩვევების განვითარებით, აგრეთვე ფაქტობრივი ცოდნის სიღრმითა და შემოქმედებითობით.

1998 წელს პარლამენტის განათლების, მეცნიერებისა და კულტურის კომიტეტის სპეციალურმა კომისიამ შეისწავლა ჩვენეული საავტორო პროგრამა-მეთოდიკით ნასწავლ მოსწავლეთა ცოდნისა და აზროვნების განვითარების დონე, ტიპური სახელმძღვანელოებით მომუშავე მათ თანატოლებთან შედარებით (შესადარებლად შერჩეული იყო საუკეთესო სკოლები, ამასთან, მცირეკონტინგენტიანი კლასებიც). ყველა მოსწავლემ დაწერა ერთიდაიგივე ლიტერატურული თემა და ერთიდაიგივე გრამატიკული დავალება (სხვადასხვა დღეებში). აი, ამ კომისიის ცალკეული დასკვნები:

“ქართულ ლიტერატურაში მკვეთრად გამოჩნდა არა მხოლოდ შედეგების განსხვავება

(შედარებით ტიპურ კლასებთან), არამედ სხვა, არანაკლებ მნიშვნელოვანი რამ: ტიპური კლასის მოსწავლეთა მიერ დაწერილი თემები ყველა ერთმანეთს ჰგავს და ვერ სცილდება ტრაფარეტული ფრანზების ჩარჩოებს – მაშინ როდესაც ექსპერიმენტული კლასების მოსწავლეთა ნაშრომებს შორის, მიუხედავად მათი ღირსება-ნაკლოვანებებისა, არ მოიძებნება არც ერთი ზერელე და ტრაფარეტული თხზულება. ამასთან, ყველა თხზულება სრულიად განსხვავდება ერთმანეთისაგან როგორც ფორმით, ასევე შინაარსით, ყველა ნაწერში იგრძნობა სიწრფელე, დამოუკიდებელი, თვითმყოფადი აზროვნება და მხატვრული განცდა, თავისებური ლექსიკა. ნაწერების ენა მდიდარია, ხატოვანი და ამასთან, გამართული. აშკარაა ლიტერატურული მასალის ღრმა ცოდნაც.

მათემატიკასა და გრამატიკაში ასევე მკვეთრად გამოჩნდა ექსპერიმენტული კლასების მოსწავლეთა მყარი და აქტიური ცოდნა და ლოგიკური მსჯელობისა და აზროვნების განვითარებული უნარჩვევები.

ამრიგად, ექსპერიმენტული კლასების მოსწავლეები აშკარად გამოირჩევიან აზროვნების როგორც ლოგიკური, ასევე მხატვრული მხარის ძლიერი განვითარებით. იგივე ითქმის რეალური ცოდნის შესახებაც. გარდა ამისა, საკონტროლო წერების დროს მოსწავლეთა მუშაობის პროცესზე დაკვირვებამ ჩვენ დაგვარწმუნა, რომ ექსპერიმენტული კლასების მოსწავლეებს, განსხვავებით ტიპური სკოლების მოსწავლეებისაგან, მყარად აქვთ გამოუმუშავებული პატიოსანი დამოუკიდებელი მუშაობის უნარ-ჩვევები (ექსპერიმენტული კლასების არც ერთ მოსწავლეს არც კი უცდია გადაწერა, კარნახი და სხვა – მაშინ როდესაც ტიპური კლასების მოსწავლეები, მიუხედავად კომისიის წევრის იქ ყოფნისა, სხვადასხვა სიყალბის გამოყენებას ცდილობდნენ).

ყოველივე ამის გათვალისწინებით ჩვენი საერთო დასკვნა შემდეგია: ექსპერიმენტის შედეგები უნდა შეფასდეს, როგორც ძალიან კარგი და მის განვითარებასა და დანერგვას ყოველნაირად უნდა შეეწყოს ხელი.”

ამასთან, საგანგებო შესწავლამ აჩვენა, რომ საუკუთრო კლასების მოსწავლეთა ფსიქოლოგიური მდგომარეობაცა და პიროვნული განვითარებაც უკეთესია, შედარებით ტიპური კლასების მოსწავლეებთან. გაღრმავებული სწავლება არ ემყარება მოსწავლეთა ზედმეტ დაძაბვას.

შემოწმებული კლასების მონაწილეთა რაობენ-რაობენა პარამეტრები მიიღო უსათუის შეფასება:

მიღებული შეფასებები:	პარტული ენა					პარტული ლიტერატურა								
	5	ან	4	3	2	ან	1	5	ან	4	3	2	ან	1
საპატრონო კლასებისა, %	70		25		5			80		20		0		
ტიპური კლასებისა, %	15		35		50			20		45		35		

ეს ყოველივე თვალსაჩინოდ დადასტურდა უკანასკნელ წლებშიც. 2003 წელს განათლების სამინისტროს შეფასების ცენტრმა ჩაატარა მეოთხეკლასელთა მასობრივი ტესტირება ქართულ ენაში მთელ საქართველოში. იმ მოსწავლეთა საშუალო შედეგები, რომლებიც ჩვენეული საუკუთრო პროგრამა-მეთოდითა და სახელმძღვანელოებით სწავლობენ, თითქმის ორჯერ აღემატება დანარჩენ მოსწავლეთა საშუალო შედეგებს. ორჯერ განსხვავება ძალიან

დიდია, მაგრამ იგი კიდევ უფრო დიდი იქნებოდა, ტესტების ამოცანებს შორის არასტანდარტული, სააზროვნო-შემოქმედებითი ამოცანებიც რომ ყოფილიყო.

2004 წელს განათლების სამინისტროს შეფასების ცენტრმა ჩაატარა 500 მეთერთმეტე-კლასელის პირველი საცდელი ტესტირება ზოგადი უნარების ტესტებით. ტესტირებაში I, II, III, V ადგილები და პირველ ოცეულში კიდევ რამდენიმე ადგილი ჩვენმა მოსწავლეებმა დაიკავეს. ამასთან, არსებითი ისაა, რომ ამ გამარჯვებული მოსწავლეებიდან მხოლოდ ორმა ჩააბარა ფილოლოგიურ სპეციალობაზე, ხოლო დანარჩენებმა ჩააბარეს მათემატიკის, ეკონომიკა-მენეჯმენტის, ფსიქოლოგიის, ისტორიის განხრით. სხვათა შორის, ყოველი მათგანი საუკეთესო სტუდენტი გახდა. ხე ნაყოფით შიენროზის.

ყველა მასწავლებელმა, ვისაც კი კეთილსინდისიერად შეუსრულებია მეთოდ-სახელმძღვანელოთა მითითებანი (რაც ყოველად აუცილებელია), ძალიან კარგი შედეგები მიიღო, ხშირად მისთვის მოულოდნელად კი. ხშირად გამოცდილ მასწავლებელსაც კი ჰგონებია, რომ მოსწავლისათვის ძალიან ძნელი იქნებოდა ესა თუ ის საკითხი. მაგრამ, მისდაგასაკვირად, თანდათან საშუალო მოსწავლეებსაც დაუწყიათ ამგვარი საკითხების აქტიური შეთვისება. და, რაც უფრო მნიშვნელოვანია, მოსწავლე ნამდვილად სწავლობს დამოუკიდებელ სწავლასა და შრომას, შემოქმედებას. ეს ყოველივე – კანონზომიერი შედეგია პირველ რიგში მოსწავლის დიდი აქტიურობისა და ბევრი მეტადინიბობისა – რაც მყარ მეცნიერულ საფუძვლებზე აგებული განმათავისებელი მეთოდითაა წარმართული.

ჩვენული პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიური საფუძვლები შეეჯამათ ერთიანი ზატოვანი შედეგებით. განათლების ჩვეულებრივი თანწყობა ემყარება იმ წინამძღვარს, რომ სწავლების ფსიქოლოგიური ბუნება ჰგავს მოსწავლის გონების საცავებში ცოდნის ნატეხების ჩალაგებას. საუკეთესო შემთხვევაში იმასაც ითვალისწინებენ, რომ ეს ნატეხები კალეიდოსკოპურად კი არ უნდა ეყაროს, არამედ ერთმანეთს უნდა მიეწყოს და მიუკავშირდეს ისე, რომ მყარი მთლიანი სურათები გაკეთდეს (სინამდვილეში კი ეს საუკეთესო შემთხვევა ძალიან იშვიათია – ნატეხები დაფანტულ-დაქსაქსული და მოუწესრიგებელი რჩება). ამ წინამძღვარის მიხედვით, ასევე, აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნებაც ჰგავს მოსწავლის სულის საცავებში ზნეობის ნატეხების ჩალაგებას (უარეს შემთხვევაში კი გონების საცავებში ჩალაგებას ჰგავს – რაციონალისტური ზნეობრივი აღზრდა).

ჩვენული წინამძღვარი სულ სხვაა. სწავლების ფსიქოლოგიური ბუნება ჰგავს მოსწავლის გონებაში ცოდნის თესლების ჩათესვასა და გაღვივებას, ცოდნის აღმოცენებას, გაზრდას, გახარებასა და აყვავებას, რათა ბოლოს ზეავრიელად მოისხას ნაყოფი. ასევე, აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნება ჰგავს მოსწავლის სულში ზნეობის თესლების ჩათესვასა და გაღვივებას, ზნეობის აღმოცენებას, გაზრდას, გახარებასა და აყვავებას, რათა ბოლოს ზეავრიელად მოისხას ნაყოფი.

ჩვეულებრივი განათლება უარეს შემთხვევაში ხარახურით ჩახერგავდ და დაბნელებად იქცევა, უკეთეს შემთხვევაში კი მექანიკურ განათებასა და დავროვებას ჰგავს. ხოლო ჩვენული განათლება ბუნებრივ-ორგანულ ზრდასა ჰგავს.

ჩვეულებრივი განათლების ნიშანხატია გადაშლილი წიგნი სხივოსანი მზის ფონზე (ანდა,

ქრისტიანული ჯერის ფონზე). ცალკეა წიგნი და ცალკეა მზე (ჯვარი). ჩვენული განათლების ნიშანბანია ცოცხალი ქორბუდა ირემი, ზეცამდე აწვილი, ძელქვასავით აზრდილი რქების ვარჯით, რომელშიც მზე-ბორჯღალი ბუღობს.

წიგნის მართკუთხა მოყვანილობა ბუნებრივი ზრდით ვერანაირად ვერ წარმოიქმნება. ამგვარი მოყვანილობა შეიძლება მხოლოდ გაკეთდეს. თანაც, თუკი წიგნი მზეს მოსწყდა (რადგან მზე არაა მასში შეზრდილი, მათ შორის არაა ბუნებრივ-ორგანული კავშირი), წიგნი დაბნელდება და ბრჯგუ საკანცელარო დაეთრად გარდაიქცევა. ქორბუდას ვარჯი კი, თავისი ბუნებრივი წესით, სწორედ მზისკენ მიისწრაფვის დაუკებლად. აზრდილი ვარჯი მზის საყვარელ ბუდედ იქცევა, მზებუღობის შუაგულად. ქართულ მითში ასეა: სწორედ ქორბუდას ვარჯზე ზეადმსველელი ჭაბუკი მიეახლება მზეს და ზეცაში, მზის ბუდეში მიადწევს ყოვლისმზილველობის ნიჭს.

წიგნი უძვირფასესი ნივთია და ყოველნაირად უნდა დავიცვათ იგი თანამედროვე ხანაში ეკრანის ყოვლისწამლეკავი ბოძალებისაგან [31]; მაგრამ წიგნი გაკეთებულია და ამიტომ ვერაფრით ვერ შეცვლის ცოცხალ თესლს, გახარებულ ღივს, ამწვანებულ ნერგს, აყვავებულ ვარჯსა და მსხმოიარე გაზს.

**9. მშობლიური ენის გრამატიკის ლოგიკურ-მეთოდოლოგიური საკითხები**

განათლებული ადამიანი არ კმაყოფილდება ზუნდოვანითა და გაურკვეველით, არამედ სწავდება არსს მის მკაფიო განსაზღვრულობაში. გაუნათლებელი კი, პირიქით, ყოქმანით ირყევა აქეთ-იქით. ძალიან ძნელია, რომ მოელოპარაკო და გააგებინო ასეთ ადამიანს – რაზეა საუბარი და აიძულო ის, რომ განუხრელად ეკავოს ესა თუ ის მიმართულება. – *პეტელი.*

დამთავრდა ყინულოვანი ზამთარი და მომრძანდა სითბოს მომასწავებელი გაზაფხული. ფრინველნი, რხოველნი და ადამიანნი, მთელი ქვეყანა დღესასწაულონდა. ადიდებული მდინარეები ამაყად მიიგრავნებოდნენ თავიანთ ღრმა კალაპოტებში. ზუნება სა-მოთხესავით ღოამაზი იყო. თბილი ქვეყნებიდან გულჩაყვბულნი მოფრინავდნენ ფრინველები. ერთი სული ჰქონდათ, როდის ჩააღწევდნენ სანადრელ სამშობლოში. გლეხები მინას აპოხიერებდნენ. საგაზაფხულო სამუშაოებს ენოფდნენ: ხნავდნენ, თესავდნენ.

გაზაფხულის ლაყვარდოვან რაში გამოიღმული მზე მაღალ მთეშში მყინვარებს ადნობდა და დამდნარი მყინვარები ნაკადულემად მიეფინებოდა. თუშეა მყინვარები რდილოზდნენ, რომ არ დამდნარიყვნენ. მავრამ მათ სძლოედა იქნელოს მზე და მისი სითბო.

მყინვარის ნაკადულები სიხარულით მიჩქაფუნებდნენ კლდეებზე და უერთდებოდნენ ადიდებულ მდინარეებს. ტყეები ისე ამწვანებულიყვნენ, რომ შიგ რომ შესულიყავი, გარეთ გამოზრძანება აღარ მოგინდებოდა.

მინდორ-ველი ისე იყო ნაირ-ნაირი ყვავილებით მოღრეთილი, როგორც ეკლესიის ზოძენია მოღრეთილი ნაირ-ნაირი ჩუქურთმებით. – *ბესო, V კლ.*

პედაგოგიკურ-მეთოდოკურ ძიებათა დროს ჩვენს წინაშე ძალიან მწვავედ წამოიჭრა გრამატიკის ის შინაგანი ლოგიკური სიბნელე, რომელიც კარგადაა ცნობილი ენათმეცნიერებაში, მაგრამ რომლის მოგვარებაც ვერაფრით ვერ ზერხდება: ესაა გრამატიკული



ცნებების უმრავლესობის ორაზროვანი (უფრო სწორად, სამოთხ-ხუთაზროვანი) და ლოგიკურად ნაკლები, ზოგჯერ სულაც წინააღმდეგობრივი არსი. ამგვარი ტერმინები ვერაფრით ვერ განზოგადდება ლოგიკურად გამართულ, დალაგებულ ცნებებად. ამიტომ მათი სწავლება აფერხებს ნამდვილი გრამატიკის შესწავლასაც, ზოგადად აზროვნების განვითარებასაც და მშობლიური ენის სიღამაზესთან ზიარებასაც.

მრავალ ამგვარ წინააღმდეგობას წააწყდით გრამატიკის ჩვენეულ აქტიურ-ძიებით გაკვეთილებზე (უკვე ათი წელიწადია, რაც უწყვეტად ვასწავლი ქართულ ენას, მისწავლება ყველა კლასში, პირველიდან მეთერთმეტემდე, აგრეთვე სტუდენტებისა და მასწავლებლებისათვის). ჩვენი მოსწავლეები, რომლებიც მიჩვეულნი არიან ყველაფრის გააზრებას, საკითხში ჩაღრმავებასა და ჩაკირკიტებას, ნებით თუ უნებურად, მრავალ ხარვეზსა თუ ნაკლოვანებას ააშკარაებდნენ. ააშკარაებდნენ აგრეთვე იმას, რომ ესა თუ ის საკითხი მეტისმეტად რთული ყოფილა ამ წლოვანების ბავშვისათვის.

სიძნელეთა გადალახვისათვის საჭიროა, ახლებურად იქნეს გააზრებული და აგებული თვით გრამატიკის მეცნიერული საფუძვლები, რათა მოხერხდეს გრამატიკის აგება ლოგიკურად არაწინააღმდეგობრივ ცნებებზე დაფუძნებით. ეს უკვე საკუთრივ მეცნიერული სამუშაოა, სწავლების მეთოდისაგან დამოუკიდებელი.

იმასათვის, რათა რაიმე საკითხის სწავლების კარგი მეთოდის შეიქმნეს, თვით ეს საკითხი წინასწარ მთელი სიგრძე-სიგანითა და სიღრმით უნდა იქნეს გააზრებული ავტორის მიერ. გააზრებული მეცნიერულად, ლოგიკურად და მხოლოდ ამის შემდეგ – პედაგოგიკურ-ფსიქოლოგიურად.

რა უნდა ასწავლოს სხვას იმან, ვისაც თვითონაც საკმაოდ ბუნდოვანი და ზერელე წარმოდგენები აქვს?! რა უნდა ასწავლოს – გარდა წესების უაზრო გაზუთხვისა?!

ენათმეცნიერება არის ძირითადად თეორიული მეცნიერება (გარდა ექსპერიმენტული ფონეტიკისა). ამიტომ იგი ვალდებულია, დაემორჩილოს იმ ზოგად მეიოდოლოგიურ კანონებს, რომლებიც ლოგიკაშია დამუშავებული. ცნება უნდა იყოს მართლაც რომ ცნება, განსაზღვრება – განსაზღვრება, დასაბუთება – დასაბუთება და სხვა. მეცნიერებაში განსაზღვრება – ესაა ცნების არსებით ნიშანთვისებათა სიტყვიერი ჩამოყალიბება. გრამატიკაში იგი ძალიან ხშირადაა შეცვლილი ნახევრადგასაგები და ნახევრადგაუგებარი აღწერებით (ძალიან გავრცელებული სენია). მაგალითად (სასკოლო სახელმძღვანელოშიცა და აკადემიურ სამეცნიერო წიგნშიც კი!), შემოღებულია ტერმინი “პარამონიული წყვილი” და ყოველგვარი განსაზღვრების მცდელობის გარეშეც კი უბრალოდ ჩამოთვლილია თანხმობანთა წყვილები [8:23]. მაინც რატომაა სწორედ ესენი “პარამონიულები”? დოგმა და იმიტომ?

გრამატიკოსებს არ უნდა დაავიწყდეთ, რომ სიზუსტე და ლოგიკურობა – მეცნიერების აუცილებელია პირობაა, მეცნიერულობის მთავარი ნიშანთვისებაა. უამისოდ მეცნიერება ვერ იარსებებს, იგი უცებ წაილეკება ათასგვარი ცრუმეცნიერებით: პოროსკოპებით, შორეულ გალაქტიკებთან ცნობიერების ტელეპათიური კავშირებით, ასტრალურ-კიბერნეტიკულ-ნეიროფიზიოლოგიურ-ექსტრასენსული მედიუმებით, სიტყვების ხალხურ-თვითნებურ კრეკრეგზე დამყარებული ეტიმოლოგიებით, ჩინურ-ჩრდილოკავკასიურ ენათა ნათესაობის თეო-

რებით (რასაც აღიარებული რუსი ენათმეცნიერები „ამტკიცებენ“)...

როგორც ვიცით, ყოველი ზოგადი ცნება აერთიანებს, აზოგადებს მრავალ კერძო საგანს, მოვლენას თუ ცნებას. ამ ერთობლიობას ეწოდება ცნების მოცულობა. მაგალითად, „ავეჯი“ ცნების მოცულობა შედგება უფრო კერძო ცნებებისაგან: „მაგიდა“, „სკამი“, „საწოლი“, „კარადა“ და სხვა. თავის მხრივ, „მაგიდა“ ცნების მოცულობა შედგება ნივთებისაგან: ყველა შესაძლო მაგიდის ერთობლიობისაგან (უფრო ზუსტად, არა თვით ნივთებისაგან, არამედ ადამიანის გონებაში მათი წარმოდგენებისაგან). ადამიანის აზროვნების უდიდესი სიძლიერე სწორედ ზოგადი ცნების ფლობაზეა დაფუძნებული. ცნებათა უპირველესი სატყეი არის ენა. სიტყვა, მართლაც, სასწაულია: ერთი უბრალო არსებითი სახელი თავისი მნიშვნელობით (უფრო ზუსტად, ცნების მოცულობით) შეიძლება მილიონობით კლომეტრებს და მილიონობით საუკუნეებს სწვდებოდეს, მილიონობით საგანს მოიცავდეს!

რაიმე ზოგადი X ცნება განსაზღვრული და გარკვეულია მაშინ და მხოლოდ მაშინ, როცა დადგენილია, თუ როგორ „მოიხაზება“ ანუ როგორ შემოიხაზვდება მისი მოცულობა; ანუ, როცა ჩამოყალიბებულია ის კრიტერიუმი, რომლის მიხედვითაც შეიძლება გაიკრკეს, ესათუის საგანი, მოვლენა ან ცნება ეკუთვნის X ცნებას თუ არ ეკუთვნის. ეს კრიტერიუმი უფრო ხშირად ერთი ან რამდენიმე ნიშანთვისებისაგან შედგება (ცნების არსებითი ნიშანთვისებანი). არსებითი ნიშანთვისებათა ან რაიმე სხვა კრიტერიუმის სიტყვიერი ჩამოყალიბება – ესაა ცნების განსაზღვრება. მამასადაძე, განსაზღვრების არსება ისაა, რომ მისი საშუალებით შეგვიძლია მკაფიოდ გავარკვიოთ: ესათუის საგანი, მოვლენა ან ცნება ეკუთვნის X ცნებას თუ არ ეკუთვნის.

საზოგადოდ, ცუდია, როცა რაიმე X ცნების განსაზღვრებაში არაა მოცემული მისი არსებითი ნიშანთვისებანი და მხოლოდ აღწერა-ჩამოთვლაა. კარგად აგებულ თეორიაში X ცნება დელუქციურად ასე განისაზღვრება:

X – ესაა ისეთი Y, რომელსაც აქვს (ესათუის არსებითი ნიშანთვისებანი; ხოლო Y – უკვე ცნობილი ცნებაა).

ამგვარი განსაზღვრების სასურველი დანართია:

მაგალითად, X არის a, b, c, d და სხვა.

ცუდია, მაგრამ დასაშვებია აღწერით-ჩამოთვლითი, ინდუქციური განსაზღვრებაც:

X – ესაა a, b, c, d, e, f.

სადაც a, b, c, d, e, f – რაიმე კონკრეტული მაგალითებია.

ამგვარი განსაზღვრება ცუდი იმიტომაცაა, რომ არაა გამოკვეთილი, თუ რის საფუძველზე გაერთიანდა ერთ ცნებაში სწორედ a, b, c, d, e და f. ცუდია, თუმცა, ჯერ კიდევ არ ქმნის ლოგიკურ წინააღმდეგობას, ჯერ კიდევ არ არღვევს გამორიცხული მესამის ლოგიკურ კანონს. მაგრამ ეს აღწერა-ჩამოთვლა სრული უნდა იყოს – როცა არ ვიცით ცნების არსებითი ნიშანთვისება, მაშინ დაუშვებელია აღწერა-ჩამოთვლის დაბოლოება „და სხვა“-თი! დაუშვებელია ამგვარი აღწერით-ჩამოთვლითი განსაზღვრება:

X – ესაა a, b, c, d, e, f და სხვა.

როგორ გავარკვიოთ, რა შედის ამ „და სხვა“-ში? არსებითი ნიშანთვისება ხომ არ

გვაქვს! მაშ, რჩება ერთადერთი დასაყრდენი – თვით ტერმინი (ცნების უბრალოდ სახელწოდება). ესე იგი, ცნება დამოკიდებული ხდება იმაზე, თუ ვის როგორ ესმის თვით განსაზღვრული ტერმინი. ეს კი ლოგიკურად დაუშვებელია, რადგან წაიწყდებით მრავალ ისეთ მაგალითს, რომლის შესახებაც ვერ გავარკვევთ, შედის იგი ამ X ცნებაში თუ არ შედის. ეს დამოკიდებული იქნება ყოველი კერძო ადამიანის შეხედულებებზე და განწყობაზეც კი (საცხებით შესაძლებელია, რომ ერთი დამავე ადამიანმაც კი სხვადასხვა წინასწარი განწყობის პირობებში სხვადასხვაგვარად გადაწყვიტოს საორჭოფო საკითხი). ამით ირღვევა ერთერთი მთავარი ლოგიკური კანონი – გამორიცხული შესაძენა [42].

განვიხილოთ, მაგალითად, იმავე ცნების „პარამონიული წყვილი“ წესიერი განსაზღვრება [6:030]: პარამონიული წყვილი (X) – ესაა თანხმობანთა წყვილი (Y), რომელშიც პირველი წევრი წინაენისმიერია, ხოლო მეორე – უკანაენისმიერი, თანაც, ან ორივე მელერია, ან ორივე ფშინვიერია, ან ორივე მკვეთრია; მაგალითად: ტკ, ტუ, წკ, წუ (ა, ბ, ც, დ) და ასე შემდეგ. ყველაფერი გასაგებია და ლოგიკური (ცნებები „მელერი“, „ფშინვიერი“ და „მკვეთრი“ უკვე განსაზღვრულია). ამ განსაზღვრების ძალით აღმოჩნდება, რომ, მაგალითად, შხ, ტკ ან ჩქ – პარამონიული წყვილებია. სასკოლო გრამატიკაში კი ეს ასე არაა, რადგან იქ მოცემულ ჩამონათვალში ეს წყვილები არ შედის.

მეორე მხრივ, განსაზღვრებაში არაა გათვალისწინებული ის, რომ პირველი წევრი შეიძლება იყოს ბაგისმიერი თანხმობანი. მაგრამ მაშინ პარამონიული წყვილებიდან გამოირიცხება ბღ, ფხ და სხვა. ამიტომ პარამონიული წყვილის განსაზღვრებას ჩვენ ასე ვაყალიბებთ: პარამონიული წყვილი – ესაა თანხმობანთა წყვილი, რომელშიც პირველი წევრი წინაენისმიერი ან ბაგისმიერია, ხოლო მეორე წევრი – უკანაენისმიერი, თანაც, ან ორივე მელერია, ან ორივე ფშინვიერია, ან ორივე მკვეთრია; მაგალითად: ბღ, ბგ, ფხ, ფქ, ღგ, ღდ, ცხ, ცქ, შხ, შქ, ზღ, ზგ, ჭკ, ჭუ და ასე შემდეგ.

გრამატიკაში ისევე ხდება ხოლმე, რომ ცნება X განისაზღვრება Y-ის მეშვეობით, Y – სხვა Z-ის მეშვეობით, ხოლო Z – ისევე იმავე X-ის მეშვეობით. ლოგიკა მოითხოვს, რომ როცა ცნება X განისაზღვრება რაიმე Y-ისა და Z-ის მეშვეობით, მაშინ ეს Y და Z უნდა იყოს: ან მანამდე უკვე განსაზღვრული ცნებები, რომელთა განსაზღვრება არ ეწყარება არც X ცნებას და არც ისეთ სხვა ცნებას, რომელიც X-ზეა დამოკიდებული; ანდა, უნდა იყოს პირველადი, აქსიომური ცნებები, რომელთა ჩამონათვალი მოცემულია თეორიის საფუძვლებში. მაშასადამე, „შეკრული წრეები“ დაუშვებელია. ხოლო დასაბუთებთა დროს კიდევ მრავალი სხვადასა დაუშვებელი, რაც გრამატიკაში აგრეთვე ხშირად ირღვევა. ერთი სიტყვით, უნდა აიგოს წესიერი მწყობრი თეორია. ცხადია, ეს ძალიან ძნელი საქმეა, მაგრამ რომ არც დაწყებულა? ჯერ გრამატიკის ერთი ნაწილი აიგოს, შემდეგ – მეორე და ასე შემდეგ...

წესიერი მწყობრი თეორიის აგება აუცილებელია გრამატიკის მეცნიერულობისათვის. ამასთან, არანაკლებ აუცილებელია პედაგოგიკურ-მეთოდიკური თვალსაზრისითაც. საქმე ისაა, რომ, როცა რაიმე ცნება წესიერად არაა განსაზღვრული, ანუ, რაც იგივეა, როცა წესიერად არაა ჩამოყალიბებული მისი არსებითი ნიშანთვისებანი, ეს ცნება არა მხოლოდ

არამეცნიერულია, არამედ აგრეთვე ძალიან ძნელი გასაზრებელია მოსწავლისათვის. მოსწავლე ამგვარ ცნებებს, არსებითად, ვერ გაიაზრებს და იძულებული ხდება, უაზროდ გაიზებინოს „წესები“.

იძისათვის, რათა მეცნიერული ზოგადი ცნება ახალგაზრდას ვასწავლოთ, ჯერ ეს ცნება თავად ჩვენვე უნდა გვეკონდეს მკაფიოდ გამოკვეთილი და ღრმად გააზრებული.

მაგალითად, მართვა-მირთვა-შეთანხმების საკითხები იმდენად რთულია, რომ მეცნიერებაშიც კი სრულიად არაა გარკვეული და შეთანხმებული, ამ ცნებათა თვით საწყისებიც კი სადააო [26:74]. საკითხავია: რა საჭიროა ესოდენ რთული, დაუღვინებელი და დაუხვეწავი საკითხების ბავშვებისათვის სწავლება?

ხვია კონკრეტულ მაგალითებს გამოწვლილვით ჩაეიკვლევთ § 12 და § 13-ში. ახლა განვიხილოთ ერთი უბრალო მაგალითი, რომელიც II-III კლასებშივე იჩენს თავს. ესაა სიტყვის დამარცხლისა და გადატანის საკითხები. ეს თავისთავად ფრიად უმნიშვნელო საკითხიც კი დიდ სირთულეებს უქმნის მოსწავლეებსაც და მასწავლებლებსაც.

სასკოლო გრამატიკაში დამკვიდრებული წესით, სიტყვის დამარცხლისას უნდა დაეფაროთ ამ სიტყვის მორფოლოგიურ და ოან ფონეტიკურ ანალიზს. ესე იგი, როცა ეწერთ, მაგალითად, ლიტერატურულ თემას და რომელიმე სიტყვა სტრიქონში არ დაგვეტყვა, ამ სიტყვას მანამ ვერ გადავიტანთ, სანამ საფუძვლიანად არ გაეარჩევთ მას მორფოლოგიურადაც და ფონეტიკურადაც! ეერძოდ, უნდა გამოვარკვიოთ, ამ სიტყვაში სადაა მორფემებს შორის საზღვრები და კიდევ, არის თუ არა მასში თანხმოვანთა პარმონიული წყვილი. არათუ ბავშვი, არამედ მოზრდილი განათლებული ადამიანიც კი რა დონეზე უნდა ფლობდეს მორფოლოგიასა და ფონეტიკას, რომ ასე გზადაგზა, სწრაფად, გონებაში უშეცდომოდ გაარჩიოს სიტყვების აგებულება – და თან იმ დროს, როცა მისი გონება ლიტერატურული თეითაა დაკავებული?!

შემდეგ, გადატანის საჭიროება II-III კლასებშივე ჩნდება. რა ქნას მასწავლებელმა? ჯერ „მცდარი“ წესები ასწავლოს და მომდევნო წლებში თქვას, რომ ის, რაც ადრე ვასწავლეთ, მცდარი იყო? ეს რომ ყოვლად დაუშვებელია პედაგოგიკურ-მეთოდოკური თვალსაზრისით, ყოველმა გამოცდილმა მასწავლებელმა იცის.

უფრო მეტიც, დამოუკიდებლად სწავლებისგან, მეცნიერული თვალსაზრისითაც კი საკითხი გაურკვეველია. როგორ დავმარცხოთ, მაგალითად, სიტყვა „მედვინე“? გავითვალისწინოთ თუ არა ის, რაც პირდაპირ გვხვდება თვალში – რომ „მე-“ არის მანარმოებელი თავსართი, ხოლო ძირია „დვინ-“? თუკი ამას არ გავითვალისწინებთ, მაშინ რაღა მანცა-დამანცა ზმნისწინები უნდა გავითვალისწინოთ? ხოლო თუკი გავითვალისწინებთ, მაშინ ყოველგვარი მორფემა უნდა გავითვალისწინოთ?! ანდა, თუკი გადატანისას ყოველგვარ ფუძეს მარცვლებად ვშლით, მაშინ რატომ არ უნდა შეიძლებაღეს რთული ზმნისწინების დამლა?

ანდა რა ვქნათ, როცა ერთმანეთს დაუპირისპირდება ფონეტიკური და მორფოლოგიური თვალსაზრისები? მაგალითად, რომელია მართებული,

ლურჭ-დილიანი თუ ლურჭ-დილიანი? (ჭდ – პარმონიული წყვილია).

და, რაც მთავარია, საზოგადოდ – განა ღირს ეს უმნიშვნელო საკითხი ამდენ ტყინის

ჰყვლიტად? რა ისეთი მნიშვნელობა აქვს, სიტყვას როგორ გადავიტანო? ეჭვი გვიჩნდება, რომ ამ ყველაფერს, გაცნობიერებულად თუ გაუცნობიერებულად, იმისათვის ინარჩუნებენ, რათა საკმაო „მახუები“ დარჩეთ ბავშვისათვის ნიშნის დასაკლებად!

ჩვენ მტკიცედ ვაპქვს გადაწყვეტილი, რომ ბავშვიცა და მისწავლებელიც გავათავი-სუფლოთ ამ მძიმე ხარახურისაგან – დამარცვლისა და გადატანის წესები ბოლომდე უნდა გავამარტივოთ! თუმცა, მომდევნო კლასებში, როცა ისწავლიან პარმონიულ წყვილებს, ვიტყვი, რომ სიტყვის გადატანისას უმჯობესია, არ გაიყოს პარმონიული წყვილი; ასევე, მორფოლოგიის შემდეგ ვიტყვი, რომ სიტყვის გადატანისას უმჯობესია, გაითვალისწინოთ მორფემებს შორის საზღვრები, განსაკუთრებით – ძირსა და თავსართ-ბოლოსართებს შორის. იქნება რამდენიმე მაგალითიც, მაგრამ სწორედ რომ „უშჯობესობის“ თვალსაზრისით – და არა აუცილებლობისა და წესისა...

მამასადამე, გრამატიკოსები ადვილად ვეუბიან ლოგიკურ წინააღმდეგობას (ამის მრავალი ამკარა მაგალითი მოცემულია აგრეთვე § 12 და § 13-ში). გარდა ამისა, ძალიან ხშირად ცნების განსაზღვრებასაც და გაურკვეველი საკითხის ახსნასაც ცვლიან (მეტ-ნაკლებად გაუგებარი) აღწერებით. ფრიად საინტერესოა, რომ, ყსსიქოლოგიური თვალსაზრისით, აზროვნების სწორედ ეს ორი მახასიათებელი (უგრძობლობა ლოგიკური წინააღმდეგობის მიმართ და ახსნის შეცვლა აღწერით) განასხვავებს ნამდვილ, განვითარებულ აზროვნებას განუვითარებელი, დაბალი დონის აზროვნებისაგან, რომელიც აქვს ჩამორჩენილ ტომებს, ბავშვებსა და გონებაგანუვითარებულ მოზრდილებს [18:472-473,505-507]...

მეცნიერების ყველა დარგის საფუძველია შესასწავლ საგანთა თუ მოვლენათა სათანადო კლასიფიკაციები. კლასიფიკაციას გრამატიკაშიც უდიდესი მნიშვნელობა აქვს. გავარკვიოთ, რას ნიშნავს კლასიფიკაცია.

რაიმე სიმრავლის წევრების კლასიფიკაცია ანუ დაჯგუფება იგივეა, რაც ამ სიმრავლის დაყოფა – სიმრავლის წარმოდგენა თანუკვეთ ქვესიმრავლეთა გაერთიანებად. ხოლო თვით ამ დაყოფის წესი დამოკიდებულია მეცნიერების დარგზე. მაგალითად, ბიო-ლოგიაში კლასიფიკაციის წესი ემყარება ბიოლოგიურ ნიშანთვისებებს, არქეოლოგიაში – არქეოლოგიურ ნიშანთვისებებს და სხვა. მორფოლოგიაში, ცხადია, უნდა დაემყაროს სიტყვის მორფოლოგიურ ნიშანთვისებებს. ესე იგი, უნდა შეირჩეს გარკვეული მორფოლოგიური ნიშანთვისებები, რომელთა მიხედვითაც ქართული ენის სიტყვათა მთელი სიმრავლე დაიყოფა თანუკვეთ ჯგუფებად (კლასებად). თანუკვეთობა ნიშნავს: არ შეიძლება მოხდეს, რომ ერთიდაიგივე წევრი მოხედეს ერთდროულად ორ სხვადასხვა ჯგუფში.

შემდეგ თვითეული ეს ჯგუფი, თავის მხრივ, შეიძლება დაიყოს უფრო მცირე ჯგუფებად (ქვეჯგუფებად) და ასე შემდეგ. მაგალითად, ზოოლოგიაში ყველა ცოცხალი ორგანიზმის სიმრავლე იყოფა ოთხ ძირითად ჯგუფად: უმარტივესნი, მცენარეები, სოკოები, ცხოველები. შემდეგ თვითეული ეს ჯგუფი იყოფა ქვეჯგუფებად, მაგალითად: ხერხემლიანი ცხოველები და უხერხემლო ცხოველები; შემდეგ ხერხემლიანები იყოფა თევზებად, ამფიბიებად, ქვეწარმავლებად, ფრინველებად და ძუძუმწოვრებად; და ასე შემდეგ.

სხვათა შორის, სიტყვამ მოიტანა და ერთი საკითხი უნდა გაირკვეს. დაწყებითი

კლასებისა და ქართულის მასწავლებელთა უმრავლესობას ეძლევა და მოსწავლეებსაც მკდარად აჩვენებს: თითქოს ფრინველი და ცხოველი ერთმანეთის გამომრიცხავი იყოს. ეს ასე არაა: ყოველი ფრინველი არის ცხოველი; „ცხოველი“ უფრო ზოგადი ცნებაა, ვიდრე „ფრინველი“. „ცხოველი“ მოიცავს „ფრინველსაც“, „თევზსაც“, „მწერსაც“, „ქუჩუმწოვარსაც“ და სხვა. ამიტომ შეკითხვა „ის ფრინველია თუ ცხოველი?“ – უაზროა. შეიძლება ვიკითხოთ ასე: „ის ფრინველია თუ ქუჩუმწოვარი?“, თუმცა, თუკი ვმანვილებმა ჯერ არ იციან „ქუჩუმწოვარი“, მაშინ ასე: „ის ფრინველია თუ ოთხფეხა ცხოველი?“, ანდა „ის ნადირია (პირუტყვია) თუ ფრინველი?“.

კიდევ ერთი გადახვევა. ეს მაგალითიც თვალსაჩინოდ გვიჩვენებს განათლების სისტემის უვარგისობას: მოსწავლეებს მრავალი წლის განმავლობაში ურთულეს ბიოლოგიას უტენიან თავში, მაგრამ საბოლოოდ უმაღლესდამთავრებულმა მასწავლებელმაც კი არ იცის ბიოლოგიის ანი-ბანი: ცხოველია თუ არა ფრინველი; თევზია თუ არა დელფინი, ვეშაპი ან ზვიგენი; ფრინველია თუ არა ღამურა ან პირგვინი; მცენარეა თუ არა სოკო; რა არის ფითრი და სხვა მრავალი. ცალკე შესაჭირია ცხოველთა და, განსაკუთრებით, მცენარეთა ქართული სახელწოდებანი. აღმაშფოთებელია, რომ ვაჟა-ფშაველას ქვეყანაში ზალხმა არ იცის ყოლო, ქაცვი, მოცხარი, მოცვი, ხენდრო, წყავი, კოპიტი, არყის ხე და სხვა მრავალი და რუსული მალინა, აბლეპიხა თუ ბერიოზა უფრო „ეკერება“.

ბიოლოგიაზე გაცილებით უფრო მზიშენლოვანია ლოგიკა, რომელიც წინათ კარგი განათლების აუცილებელი შემადგენელი იყო, სასკოლო დონეზეც კი. ხოლო ამჟამად არაიუ მოსწავლემ ან სტუდენტმა, არამედ მრავალმა მეცნიერმაც კი არ იცის ლოგიკის საფაღდე-ბულო საწყისებიც კი! მათი ცოდნის გარეშე თეორიული სამეცნიერო მუშაობა წინათ დაუშვებელი იყო და ახლაც ასე უნდა იყოს. სხვათა შორის, ესეც ხომ არაა ერთერთი მიზეზი ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა საერთო დონის დადაბლებისა მთელ მსოფლიოში?

...მეცნიერების ერთსადამიპვე დარგში შეიძლება არსებობდეს რამდენიმე სხვადასხვა, ერთმანეთისგან დამოუკიდებელი, ან ნაწილობრივ დამოუკიდებელი კლასიფიკაცია. მათი საფუძველი, ცხადია, სხვადასხვა ნიშანთვისებათა „მტკვნები“ იქნება: ერთი კლასიფიკაცია დაეყარება ერთ „მტკვანს“, მეორე – სხვა „მტკვანს“ და ასე შემდეგ.

წესიერი მეცნიერული კლასიფიკაციის მაგალითს, გარდა ბიოლოგიისა, გვაძლევს ფონეტიკაც. მასში მკაფიოდაა გარკვეული, თუ რომელი ბგერაა ხმოვანი და რომელი – თანხმოვანი; შემდეგ, თანხმოვნებს შორის რომელია ნარნარა და რომელია ჩქამიერი; ჩქამიერებს შორის რომელია მგღერი, ფშინვიერი თუ მკვეთრი. ამ დაჯგუფებათა საფუძველია ფონეტიკური ნიშანთვისება – ბგერის მგღერობის, უღერალობის ხარისხი.

ქართული ენის ბგერების დაჯგუფება – I

ხმოვნები	თ ა ნ ხ მ ო ვ ნ ე ბ ი		
	ნარნარები	ჩ ქ ა მ ი ე რ ე ბ ი	
		მჟღერები	უშვიფიფიერები

ფონეტიკაშივეა მაგალითი იმისა, რომ შეიძლება არსებობდეს სხვა, პირველისაგან დამო-

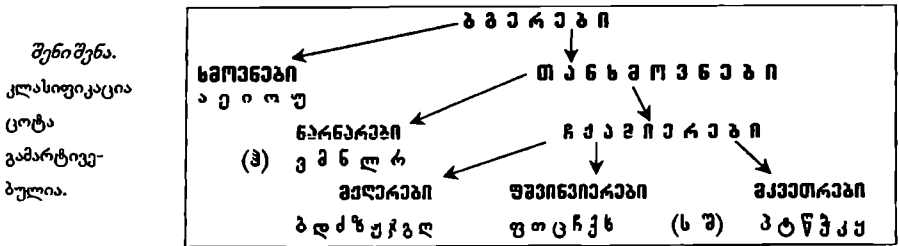
უკიდებელი კლასიფიკაცია: თანხმობები შეიძლება დაეგუფდეს არა ელერალობის ზარისხის მიხედვით, არამედ სულ სხვა ნიშანთვისების - საწარმოთშუა ადგილის - მიხედვით. მაშინ მიიღება სხვაგვარი დაჯგუფება: ბაგისმიერი, წინაენისმიერი, უკანაენისმიერი; მათგან თეთული ჯგუფი იყოფა უფრო მცირე ქვეჯგუფებად: კბილბაგისმიერი, სასისმიერი, ზორხისმიერი და სხვა (ეს უკანასკნელი ქვეჯგუფები, სხვათა შორის, იმდენად დაწერილობანებულია, რომ სრულიად ზედმეტია სასკოლო პროგრამისათვის). შეიძლება წინაენისმიერთა კიდევ სხვაგვარი დაჯგუფებაც: სისინა თანხმობები, შიშინა თანხმობები და სხვები.

*ქართული ენის ბგერების დიაგრამა - II*

სმონებები	თ ა ნ ს მ ო ვ ნ ე ბ ი
	ბაგისმიერი      ფინაენისმიერი      უკანაენისმიერი

ეს დაჯგუფებანი თვალსაჩინოდ წარმოდგენილია "ენის დიაგრამების" სახით. ცხადია, ნახაზის არც სიდიდესა და არც ფორმას არავითარი მნიშვნელობა არა აქვს. მაგალითად, ამავე დიაგრამებში მართკუთხა ჩარჩოების ნაცვლად შეიძლება დაგვესაზა მომრგვალებული ან სულაც უსწორმასწორო ფორმები, დიდები ან პატარები - სულერთია! არსებითია მხოლოდ საზღვრების ურთიერთგანლაკება.

დაჯგუფებანი შეიძლება წარმოვადგინოთ მეორეგვარადაც - ისრებიანი ("ხისებრი") დიაგრამის სახით. წარმოვადგინოთ, მაგალითად, *ქართული ენის ბგერების დიაგრამა - I*:



**10. მშობლიური ენის ბრავატიკის სწავლების შესაძლებლობური საკითხები**

თუკი გსურთ, რომ რაიმე საგანი ნათლად იქნეს გაგებული, მაშინ განარჩიეთ იგი იმ საგნებისაგან, რომლებზეც უცვლად შეგად ჰგვანან მას. და იპოვეთ მისი მსგავსება იმ საგნებთან, რომლებზეც უცვლად შორს არიან მისგან. მხოლოდ ამ შემთხვევაში გამოარკვევთ საგნის უცვლად არსებით ნიშანთვისებას. და სწორედ ესაა საგნის ნამდვილი გაგება. - *კ.დ. უმინსკი.*

აზროვნებამეორე და მეტყველებამეორე კონკრეტული ნინ უსწრებს ამსტრატქტულს. კონკრეტულზეა დაფუძნებული ამსტრატქტული (და არა პირუც). - *არნ. ჩიქობავა.*

მეურნიერებამი კარგი განსაზღვრებამა ის, რომელიერ ესადაგებმ განსასაზღვრ საგნებმ და მხოლოდ მათ. მაგრამ მასწავლებლისათვის ასე არამა: მისათვის კარგი განსაზღვრებამა ის, რომელიერ გასაგებამა მოსწავლისათვის... განსაზღვრებამ გასაგებმი სდებამ მხოლოდ მამინ, როდესამე ნაჩვენებამა არამ მარტო განსასაზღვრ მი საგნებმი. არამედ მეზობელი საგნებმი, რომლებმისგანამე ისინი უნდამ განირჩემ. - *ბ. პუანკარე.*

მათემატიკის ამოწმებმი იქმდებამინ: - ჩემ ისეთი მწელებმი ვართ, რომ

ვერცერთი მოხანველი ვერ ამოგვხსნის!

მეორე მხარე უდასაშუალონი შეინჯალებს. ნყელნი დასაჯეს და სოფელი, რომელიც ომის დროს დაინგა, თანაგრძნობით, უხმაუროდ დატოვებს.

- მთაწი, თქვენ მართლად ყველაზე მაღალინი ხართ, - ცანის რხევით დაუბონებს ამოღცილობა ავჯის ხეებმა. - ბექა, V კლ.

ქედაგოგის კლასიკოსები ძალიან ახლოს იყენენ ბავშვებთან, ძალიან უყვარდათ ისინი (ეს არსებითზე არსებითია), გუმანით კარგად გრძობდნენ ბავშვის სულს, გულსა და აზროვნებას, ამიტომ ძალიან ღრმა, გამჭრიახი და უბერებელი მიგნებებით გაამდიდრეს ქედაგოგია და მეთოდია. კ.დ. უმისკისეული დარიგებაც ამგვარია. იმ ხანაში ჯერ კიდევ არ იყო შესწავლილი ცნების დაუფლების ფსიქოლოგიური კანონზომიერებანი, მაგრამ კ.დ. უმისკი გუმანით კარგად ჩასწავდა იმას, თუ რა არის საჭირო ცნების დასაუფლებლად. თეორიულად მის დარიგებას. ისევე როგორც ჰუნკარეს აზრს, ყველა დაეთანხმება, მაგრამ პრაქტიკულად თითქმის არცერთ სახელმძღვანელოში არ ხორციელდება, რადგან ნამდვილი განხორციელება მხოლოდ გაღრმავებული სწავლებისასა შესაძლებელი (იხ. ქვემოთ).

რას ნიშნავს ის, რომ ადამიანმა იცის რომელიმე განყენებული მეცნიერული ცნება? სახელმძღვანელოები თუ გამოცდები, მთელი სასკოლო სწავლება ისეა აგებული, რომ იკულისხმება ამგვარი პასუხი: ადამიანმა ცნება იცის მასში, თუკი მას შეუძლია ცნებას განსაზღვრების ჩამოყალიბება. მაგალითად, ვასწავლოთ ცნება „ზნა“. როგორ შეაფასოთ, იცის თუ არა მოსწავლემ ეს ცნება (ვეულისხმობთ სწორედ თითო ცნებას „ზნა“ - და არა მის მორფოლოგიას)? შევეკითხებით მოსწავლეს: - რა არის ზნა? (რას ეწოდება ზნა?) მოსწავლე ვიპასუხებს რაღაც ამგვარს: - ზნა ეწოდება მოქმედებისა ან მდგომარეობის აღწერაზე სიტყვას (- რას გრჩი, იცის).

მაშადავთ, დავრწმუნდით, რომ მოსწავლეს სცოდნია ცნება „ზნა“? არამც და არამც! ცნების ნამდვილი აზრანი ცოდნა ვაცილებით მეტს მოიცავს! ხოლო სიტყვიერი განსაზღვრების ხსობება ჯერ კიდევ ძალიან შორსაა ცნების ცოდნისაგან [32] [27].

ჩამოყალიბებით, ფსიქოლოგიურად რას ნიშნავს ცნების ნამდვილი ცოდნა. ადამიანმა რაზე X ცნება იცის მამინ, თუკი მას ხელეწიფება, საგანთა სიმრავლიდან {a, b, c, d, ...} ამოიციოს ის საგნები, რომლებიც X ცნების მოცულობას ეკუთვნის. მაგალითად, ზნის შემთხვევაში: მოსწავლეს უნდა ხელეწიფებოდეს მოცემული ტექსტიდან ყველა ზნის ამოწერა, თან ისე, რომ არცერთი ზნა არ გამოირჩეს და არც არაზნა გაერიოს ამოწერილ სიტყვებში (კერძოდ ზნის შემთხვევაში, საშუაზაროდ, არათუ მოსწავლეთა დიდ უმრავლესობას, არამედ აგრეთვე მასწავლებელთა საქმით ნაწილსაც კი გაუჭირდება იმის დამტკიცება, რომ მან ნამდვილად იცის ცნება „ზნა“ ან ცნება „სახელი“ - იხ. §9-ის ბოლოში).

გრამატიკა (თუნდაც მეთოდურად საუკეთესოდ დამუშავებული) ძალიან ძნელი სასწავლოა. ამის მთავარი მიზეზია ის, რომ გრამატიკა ძალიან განყენებულ (აბსტრაქტულ) ცნებათა რთულ საფეხურებრივ თანწყობაზეა აგებული. ამ ცნებებს არა აქვს თვალსაჩინო საყრდენები. ადამიანის აზროვნებისათვის ორივე ძნელი დასაუფლებელია: ძლიერ განყენებული ცნებაცა და ცნებათა რთული თანწყობაც (ცნებათა შორის მრავალდონიანი



მიმართებებით). ორივე ამ თვალსაზრისით სასკოლო გრამატიკა უფრო რთულია, ვიდრე სასკოლო მათემატიკა: უფრო აბსტრაქტულიცა და ცნებათა თანწყობაც უფრო რთულია.

შემდეგ, თუკი არ ჩავთვლით ენისაღმი განსაკუთრებულად მიდრეკილ ბავშვებს (საკარაულოდ, მოსწავლეთა სულ რაღაც მეოცედი ნაწილი), გრამატიკული ცნებები ბავშვის ცნობიერებისთვის უინტერესოა და მიუღებელი, მათი სწავლა განსაკუთრებით ძნელია როგორც გონებრივი, ასევე მოტივაციური მხრივ.

ყველა შემთხვევაში, როგორი საუკეთესო მეთოდიცა უნდა შეიქმნეს – გრამატიკული ცნებები მაინც ძალიან ძნელდება. ფსიქოლოგიაში კარგადაა ცნობილი, რომ 9-10 წლამდე საშუალო ბავშვის გონება არაა მომწიფებული განყენებული თეორიული აზროვნებისათვის, მისთვის მიუწვდომელია განყენებული ცნებები, მით უმეტეს, ისეთ რთულ განყენებულ ცნებათა საფეხურებრივი თანწყობა, როგორც გრამატიკაშია. არათუ ბავშვს, ფილოლოგიის ფაკულტეტის სტუდენტსაც უკიდურესად უჭირს მათი გააზრება (გააზრება – და არა უაზრო გაზუთხვა). ამიტომ დაწყებითი კლასების გრამატიკის ტრადიციული სასწავლო პროგრამა – გადაუჭარბებლად შეიძლება ითქვას – დანაშაულის ტოლფასია. იგი უარესია, ვიდრე იქნებოდა ფიზკულტურის ის პროგრამა, რომელიც დაწყებითი კლასების მოსწავლეებს განუწყესებდა ვარჯიშებს ასკილოგრამიან სიმძიმეთა აწვევაში (ვითომ აწვევაში, სინამდვილეში კი – სიყალბეში!). შესაბამისად, ასაკობრივი ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით, ძირფესვიანად მცდარია მომდევნო კლასების გრამატიკის პროგრამაც...

საბედნიეროდ, განათლების სამინისტროს მიერ რეფორმის ფარგლებში მომზადებულ ახალ სასწავლო პროგრამებში [34] მკვეთრადაა დასახული გრამატიკის სწავლების გაჯანსაღება, თუმცა, ჩვენი აზრით, არასაკმარისად თანმიმდევრულად: ახალი პროგრამები მაინც არაა ბოლომდე გათავისუფლებული ტრადიციული მცდარი დოგმებისაგან [35].

აი, რას წერდა დ. უზნაძე: „გრამატიკის სწავლა ინტელექტუალურისა და საზოგადოდ ფსიქიკური განვითარების საკმაოდ მაღალ საფეხურს გულისხმობს. სასკოლო ასაკის პირველ წლებში (7-10 წლები) ამის წინაპირობები ჯერ კიდევ არაა მომწიფებული. საგნობრივ-შინაარსეული ინტერესი, რომელიც ამ ასაკის მოზარდს ახასიათებს, მის გულისყურს ენის შინაარსეული მხარისკენ მიმართავს. ენის ფორმალური მხარის ობიექტივაციისათვის მას ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა. გრამატიკა ხშირად აზრთა შორის არსებული ლოგიკური მიმართების გაცნობიერებას გულისხმობს. მოზარდს ჯერჯერობით არც ამის უნარი აქვს იმდენად მომწიფებული, რომ გრამატიკულ მასალაზე მისი საეციფიკური სტრუქტურის შემუშავება შეიქმნეს შესაძლებელი“ [17:593-594].

ჯერ დაწყებითი, ხოლო შემდეგ ძირითადი სკოლის გრამატიკის ტრადიციული პროგრამები უსაშველოდ რთულია და მიუწვდომელი სათანადო წლოვანების ბავშვისათვის. უცხო ენების გრამატიკის პროგრამები კი წინ უსწრებდა მშობლიური ენის ისედაც გადატვირთულ გრამატიკის პროგრამებს (!) და მილად საშინელება ხდებოდა...

§ 9-ში ჩვენ დაწერილებით განვიხილეთ ცნების განსაზღვრებისა და აგრეთვე რაიმე დარგის ცნებათა დაჯგუფების ლოგიკა. მაგრამ ეს მხოლოდ ლოგიკაა – და არა ფსიქოლოგია. საკითხის ლოგიკურობა აუცილებელია, რათა ადამიანმა შეძლოს მისი გაგება, გააზრება, აზ-

რიანად გამოყენება (და არა სქოლასტიკური გაზუთხვა!); აუცილებელია, მაგრამ საკმარისი არაა. შეიძლება, ცნებათა თანწყობა უნაკლო იყოს ლოგიკის თვალსაზრისით, მაგრამ ყოველად მიუწვდომელი იყოს არათუ მოსწავლისთვის, არამედ მეცნიერისთვისაც კი.

იმისათვის, რათა აღამაინმა შედარებით ადვილად შეძლოს ზოგადი ცნების გააზრება, ამ ცნებას უნდა მოეპოვებოდეს თვალსაჩინო საყრდენი.

განყენებულ ცნებათა ვითარებაში აღამაინის გონება ბუნებრივად ცდილობს, ჩაეჭვიდოს უფრო თვალსაჩინოს, კონკრეტულს, ნაცნობს, ახლობელს. გრამატიკის შემთხვევაში ესაა ტექსტისა თუ სიტყვის შინაარსი. უფრო მეტიც, გრამატიკის საკმაოდ მცოდნე აღამაინიც კი (გარდა ენათმეცნიერისა) ხშირად უნებურად ჩამოცურდება ზოლზე ისევ და ისევ შინაარსის ღონეზე. ამ დროს კი გრამატიკაში მთავარია გრამატიკული ფორმების კანონზომიერებანი. მათი წვდომა შეუძლებელია შინაარსისაგან განყენების გარეშე. ტექსტსა თუ სიტყვაში უნდა დანახულ იქნეს მიშველი გრამატიკული აგებულება, ამას კი ძალიან აბრკოლებს დამოკიდებულება შინაარსის ღონეზე. ეს დამოკიდებულება ბუნებრივია, მაგრამ თუკი ვერ გადაიღობა, ისე გრამატიკის სწავლა შეუძლებელი იქნება.

განვიხილოთ ერთი მაგალითი სინტაქსიდან და ერთი – მორფოლოგიიდან, რომლებსაც შორეულ-შესამე კლასებშივე წავაწყდებით. ბავშვს უჭირს წინადადების შინაარსის გამოიჯენა წინადადების გრამატიკული სახისაგან. მაგალითად, წინადადება „შვილმა მამას რაღაცა ჭკითხა“ ჰგონია კითხვითი წინადადება (რადგან წინადადების შინაარსი ეხება შეკითხვას); „განრისხებულმა მეფემ მსახურს უბრძანა, ხმალს აეღესა“ – ჰგონია ბრძანებითი; „დედამ შვილს დაუძახა“ – ძახილისა, ხოლო „ცირას ახალი წლის მოახლოება ძალიან უხაროდა“ – ძლიერი გრძობისა, ანუ კვლავ ძახილისა. აქ, კერძოდ, სიძნელე ისაა, რომ საჭიროა გააზრება იმისა, თუ ვინაა მთქმელი, რომლებია მისი სიტყვები და სწორედ მისია თუ არა შეკითხვა, ძახილი თუ გრძობა. მაგრამ საქმეს არც ეს შევლის ბოლომდე. მაგალითად: – მე გუშინ შენ რაღაცა გკითხე. – ამ წინადადებაში სწორედ მთქმელის შეკითხვა; ასევე: – ამან მე ძალიან გაშაკვირვა. – ამ წინადადების შინაარსში სწორედ მთქმელის ძლიერი გრძობა, გაკვირებაა. მაგრამ ეს არაა ძახილის წინადადებები, არამედ – თხრობითებია. ეს იმიტომ, რომ გაკვირება წინადადების შინაარსშია – და არა თვითონ წინადადებაში! ეს იმიტომ, რომ შეკითხვა და გაკვირება ამ წინადადებათა შინაარსშია – და არა თვითონ წინადადებებში! ესაა თხრობითი წინადადება მთქმელის მიერ დასმული შეკითხვის შესახებ ან თხრობითი წინადადება მთქმელის გაკვირების შესახებ. სწორედ შესახებ – და არა უშუალოდ შეკითხვა თუ გაკვირება. აუცილებელია შინაარსისაგან განყენება.

ჩვენ ამ საკითხებს მხოლოდ V კლასში ვაშუშავებთ, მაგრამ ამის შემდეგაც მრავალ უფროს-კლასულსაც კი უჭირს ზოლზე გარკვევა და ეშლება. კიდევ ერთხელ დავაშუშავებთ IX კლასში.

ასევე, მორფოლოგიის სწავლისას სიტყვის მორფოლოგიური აგებულების გააზრების ერთერთი სიძნელე ისაა, რომ აღამაინის გონება სიტყვის მნიშვნელობაზე (შინაარსზე) მოჯაჭვული. ბავშვს უჭირს სიტყვის მნიშვნელობის გამოიჯენა მისი გრამატიკული ფორმისაგან, ამიტომ ჰგონია, რომ, მაგალითად, სიტყვები ხალხი, თმა, ფარა, მრავალი,

ბევრი, ასი, ორმოცი, უამრავი, თვლა და მისთანანი – მრავლობით რიცხვშია.

ამრიგად, გრამატიკის სწავლისას ერთერთი უმთავრესი სიძნელე – ესაა შინაარსისაგან განყენების სიძნელე. შინაარსი, ვითარც უფრო კონკრეტული და თვალსაჩინო, ელობება გრამატიკული ფორმის დანახვას.

ამ სიძნელის გადალახვის გზების ძიებას მრავალი გამოკვლევა მიეძღვნა (მოსიავასი, ბო-გოიავლენსკის, ყუიკოვის, ფომიჩევასი და სხვათა [20] [21]). მათი შედეგები ასე შეგავაძლება:

1) არაა გამართლებული გრამატიკული ცნებების დამყარება შინაარსულ ნაშანთისე-ბებზე, რადგანაც ამის შემდეგ ბავშვს კიდევ უფრო მეტად გაუჭირდება შინაარსისაგან განყენება, ხშირად ეს უკვე შეუძლებელიც ხდება; სწავლებით კიდევ უფრო მეტად არ უნდა მივაჯაჭვოთ მოსწავლის გონება შინაარსის დონეზე, რომელიც ისედაც ძლიერია; მას მეტად ნულა გავაძლიერებთ. ეს გზა მოსწავლისათვის კი ყველაზე ადვილია, დასაწყისში თითქოს კარგ შედეგებს იძლევა, მაგრამ მერე და მერე გადაულახავ წინააღმდეგობად იქცევა. თუკი მოსწავლე შეეჩვიეთ, რომ შინაარსის მეშვეობით გაიაზროს რაიმე ცნება, შემდგომში ის, როგორც წესი, თავს ვეღარ დააღწევს შინაარსის დონეს და ვეღარასოდეს ამაღლდება ნამდვილ გრამატიკულ განყენებულ ცნებაზე. ეს ნამდვილი მეცნიერული გრამატიკის თვით საწყისებზეც კი უარის თქმაა.

ტრადიციული (ე. რამიშვილისეული) მეთოდის მიხედვით კი პირიქითაა, გრამატიკულ ცნებათა სწავლება ჩვეულებრივ თვალსაჩინობას ემყარება; მაგალითად, ზედსართავის სწავ-ლებისას მოსწავლეებს სხვადასხვა ზომის ფერადი ფანქრები უნდა ვაჩვენოთ [25]. ამგვარი მიდგომა ძირფესვიანად მცდარია. ნამდვილი ფერი მოსწავლეს უნდა ვაჩვენოთ მაშინ, როცა ვასწავლით ნაკლებადცნობილი ფერის ქართულ სახელწოდებას (მაგალითად: მრეში, ჟღალი); ხოლო ზედსართავის სწავლებისას მოსწავლემ ისედაც მტკიცედ და აქტიურად იცის, თუ სემანტიკურად რას ნიშნავს გაერცელებული ზედსართავები, მაგალითად: მოკლე, გრძელი, მსხვილი, წვრილი, წითელი, შავი, წვერწათლილი და სხვა. ამას არავითარი გათვალსაჩინება არ სჭირდება. სიძნელე ამ სიტყვების მნიშვნელობათა წდომა კი არაა, არამედ – გრამატიკული ფორმისა და ცნების განყენება. მით უმეტეს, რომ სიწითლე, სიგრძე თუ წვერის წათლა – სულაც არაა ზედსართავები! ამიტომ ფერადოვან-კონკრეტული თვალსაჩინობა, პირიქით, ხელს შეუშლის ზედსართავის სწავლებას, რადგან კიდევ უფრო გააძლიერებს სიტყვების სემანტიკურ მხარეს – სწორედ იმ მხარეს, რომლისგან განყენებაცაა საჭირო!

ესე იგი, მშობლიური ენის სწავლების მეთოდიკაში ისეთივე შეცდომაა გაერცელებული, როგორც – მათემატიკისა: ფერადოვანი სურათები მაიჩნით თვალსაჩინობად [36].

ასევე, გაუმართლებელია მორფოლოგიის სწავლების დამყარება ტრადიციულ და საყოველ-თაო “შეკითხვების დასმის” მეთოდიკურ ხერხზე, რომელიც მთლიანად შინაარსეულია. ეს ხერხი შეიძლება იყოს მხოლოდ დამატებითი და არამთავარი საშუალება, რომლითაც მორფოლოგია არ უნდა დაიწყოს!

2) ხშირად გაუმართლებული გრამატიკული ცნებების დამყარება საკუთრივ გრამატიკული თვალსაზრისით არსებით ნაშანთისებებზეც, რადგანაც ეს გზა მოსწავლისათვის არის

ხოლმე რთული (ზშირად არსებითი ნიშანთვისებები მხოლოდ მოგვიანებით შეიძლება გაცნობიერდეს); ცნებების სწავლება უნდა დაემყაროს საგანგებოდ მოძებნილ თვალსაჩინო, მაგრამ ფორმალურ ნიშანთვისებებს. ესენი ფორმალური ნიშანთვისებებია, ოღონდ ისეთები, რომლებიც ჩანს სიტყვისა თუ წინადადების „თვალსაჩინო“ დაშლით, ურთიერთშეღარებით ან სხვა მოქმედლებით დაწერილი, თვალთ ხილულ სიტყვეებზე. სიტყვა თუ წინადადება დაფაზე იწერება და თვალსაჩინოდ, სათანადო ნაწილებზე თითის დადებით თუ მათი თითით შემოხაზვით, დაიშლება – რათა მკაფიოდ გამოჩნდეს გრამატიკული აგებულება. საზოგადოდ – იხაზება სქემა.

მაშასადამე, აზრიანი გათვალსაჩინოების ზოგადი შესაძლებლობაა სქემა: სიტყვების თვალსაჩინო დაშლა თუ შედგენა, აგრეთვე სხვადასხვაგვარი ნახაზები, ცხრილები, დიაგრამები და სხვა. მაგალითად, მორფოლოგიის ამგვარი სწავლების შესახებ იხ. § 14. ხოლო სინტაქსისთვის ძალიან კარგი და ნაყოფიერია რ. ლიპარტელიანის მიერ ქართული წინადადების სინტაქსური აგებულებისათვის დაშუშებული სქემები [26: § 9, § 11] (სხვა მაგალითები იხ. აქვე: § 8, § 11, განსაკუთრებით, § 13, აგრეთვე [43]-ში). ამასთან, ისევე როგორც მათემატიკის შემთხვევაში, სქემა გაცილებით უკეთესია მაშინ, როცა მას მოსწავლე თითონ აქტიურად ქმნის, ვიდრე მაშინ, როცა მას პასიურად აღიქვამს [36]. ამიტომ ჩვენეულ სახელმძღვანელოებში თვალსაჩინოება ცოტაა, ისიც ძირითადად მხოლოდ სქემატური, სამაგიეროდ, ძალიან მრავალადაა ამოცანა-დავალებები ცხრილების, დიაგრამების, სქემების, გრაფიკებისა და სხვათა შედგენა-დახაზვაზე.

გრამატიკის გარდა, მშობლიური ენის სასწავლო პროგრამა მოიცავს ლიტერატურასა და ლექსიკას. არც ლიტერატურისთვისაა საჭირო სურათოვანი თვალსაჩინოება [36: § 2] (გარდა, ცხადია, მწერლების პორტრეტებისა და ნაკლებადცნობილი სიტყვების გათვალსაჩინოებისა, მაგალითად, ამათუბი კუთხის ყოფისათვის დამახასიათებელი ეთნოგრაფიული ნივთებისა). საჭიროა მხოლოდ ისე და ისე სქემატური თვალსაჩინოება, კერძოდ, ტექსტის შინაარსისა და მოკლე შინაარსის სწავლებისას (მაგალითები იხ. § 16-ში). საამისოდ ძალიან კარგია ტექსტის სქემატური გეგმის შედგენა, მისი დაწერა დაფაზე და თვალსაჩინოდ განხილვა: აასხულია თუ არა ამ გეგმაში ტექსტის ძირითადი, ყველაზე არსებითი ნაწილები, ხომ არა ზედმეტად ბევრი წერილმანი, მართებულია თუ არა თანმიმდევრობა და სხვა. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მუშაობა ერთ ტიპურ შეცდომაზე: ბავშვს (და მოზრდილსაც) უჭირს თანბრობის დაცვა და მიდრეკილება აქვს, რომ ნაწარმოების დასაწყისი გადმოსცეს ზედმეტად დაწერილობით, ხოლო დაბოლოება მიაფურჩნოს (ამ დროს კი სწორედ დაბოლოება არის ხოლმე ყველაზე მნიშვნელოვანი).

სურათოვანი თვალსაჩინოების გამოყენება მხოლოდ ერთი სახის სამუშაოების დროსა უპრიანი – რაც განსაკუთრებით ხშირად ხდება ლექსიკის სწავლებისას: როცა საჭიროა განმარტება უცნობი ცხოველისა, მცენარისა, ბუნების მოვლენისა, ადგილისა, ბუნების, ისტორიისა თუ ეთნოგრაფიის რაიმე საგნისა (მაგალითები იხ. § 16-ში). მაგრამ, არსებითად, ამგვარი განმარტებები სცილდება საკუთრივ მშობლიური ენის ფარგლებს და მოსაზღვრე დარგებში გადადის – ბუნებისმცოდნეობაში, გეოგრაფიაში, ისტორია-ეთნოგრაფიაში –

რომლებისთვისაც სურათოვანი თვალსაჩინოების მნიშვნელობა უეჭველი და ცხადაა.

ხოლო საკუთრივ მშობლიური ენა-ლიტერატურისა და მათემატიკის სწავლებისას თვალსაჩინოება თითქმის მხოლოდ სქემატური უნდა იყოს. ჩვენული საგანგებო გამოკვლევების თანახმად [36][37][38], სქემატურ თვალსაჩინოებას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს არა მხოლოდ გრამატიკისა თუ მათემატიკის სწავლისთვის, არამედ, საზოგადოდ, ლოგიკური აზროვნების განვითარებისთვის. ლოგიკურ მიმართებათა გააზრების საფუძველია შესაბამისი სიერციითი მიმართებანი და მათ საფუძველზე შექმნილი სქემები: ჯერ ნამდვილი დახაზული ლოგიკური სქემები, შემდეგ კი – გონებაში სქემატურად წარმოდგენილი მიმართებანი და სააზროვნო თვალსაჩინო სქემები.

ამრიგად: გრამატიკისთვის მთავარი საყრდენი უნდა იყოს გრამატიკული ფორმა; ოღონდ – აქტიურად გათვალსაჩინოებული ფორმა, ანუ ისეთი ფორმალური ნიშანთვისება, რომელიც გათვალსაჩინოებას, სქემის სახით წარმოდგენას ექვემდებარება.

პრაქტიკამ აჩვენა, რომ ამგვარი სწავლება მართლაც საუკეთესოა.

მათემატიკური ცნებების ფლობაზე ჩვენს მიერ ჩატარებულმა საგანგებო გამოკვლევამ წარმოაჩინა, რომ ამგვარი სწავლებისას ბავშვი ჯერ ეუფლება არა თვით ცნებას, არამედ მის შესაბამის ზოგად წარმოდგენას – ცნება კი ამ დროს ჯერ გაუაზრებელი რჩება. მისი გააზრება მომდევნო საფეხურებზე შეიძლება (ჩვენს მიერ დამუშავებული აქტიური მზაობის მეთოდის კი დამატებით მოითხოვს, რომ ზოგადი წარმოდგენების დაუფლება მოხდეს მხოლოდდამხოლოდ აქტიურ-პრობლემურად, საგანგებო მრავალფეროვანი შემამზადებელი ამოცანების ამოხსნის გზით) [36].

ამგვარი სწავლების განსაზოციელებლად საჭიროა ორი მეთოდის სირთულის გადალახვა: თვითული ცნებისთვის უნდა მოიძებნოს მისი გათვალსაჩინოების საშუალებანი: სქემატური, ან თვალსაჩინო-ფორმალური ნიშანთვისებანი (ანუ გრამატიკული ფორმის გათვალსაჩინოების); და უნდა შედგეს სათანადო მრავალმხრივი შემამზადებელი, ძიებითი ამოცანების წყება.

ამასთან, ყოველივე ამის ერთერთი შედეგი ისაა, რომ გრამატიკის სწავლებას გაცილებით მეტი სასწავლო საათები სჭირდება, ვიდრე სასწავლო გეგმებითაა ნაგულისხმევი. და რაკი საათების მომატების არავითარი საშუალება არ არსებობს, რჩება ერთადერთი გამოსავალი – არსებული პროგრამის მკვეთრი შემცირება (ჩვენი ვარაუდით, დაახლოებით ორ-სამჯერ). მით უმეტეს, რომ გრამატიკის პროგრამას აკლია მრავალი მართლაც რომ სახალისო და შემოქმედებითი, თან ბავშვისთვის მისაწვდომი საკითხი (მაგალითად, ეტიმოლოგიის საკითხები). აკლია მრავალი ყოველად აუცილებელი საინტერესო საკითხი (მაგალითად, ქართულურ ენათა ფონეტიკურ-ლექსიკური შესატყვისობანი, მსოფლიო ენათა ნათესაური ჯგუფები და განშტოებათა სქემები). ამ დროს, პროგრამა გადატვირთულია უამრავი ისეთი მომაბეზრებელი წერილმანით, რომელთა არათუ დამახსოვრება, არამედ სწავლაც კი თითქმის შეუძლებელია. გაუგებარია, ვის სჭირდება და რისთვის სჭირდება, მაგალითად: კავშირების დახარისხება ჯგუფებად და ქვეჯგუფებად; ზმნის მწკრივების დაწვრილებითი აღწერები; სინტაქსურ დამოკიდებულებათა სახეები; საშუალ-ენებითი და საშუალ-მოქმედებითი მიმლე-

ბანი და სხვა მრავალი და მრავალი.

პროგრამის მკვეთრი შემცირებით ის შესაჭირიც მოგვარდება, რომელიც § 2-ში იყო დასმული – თეორიული გრამატიკის საჭიროებისა. პროგრამაში უნდა დარჩეს მხოლოდ ის საკითხები, რომელთა ცოდნა საჭიროა ყველა განათლებული ადამიანისათვის და რომელთა ცოდნით ადამიანი დაინახავს მშობლიური ენის სიღრმისეულ ფარულ კანონზომიერებებსა და სილამაზეს. ეს ისეთი სილამაზეა, რომელიც მხოლოდ დახვეწილი და განყენებულ მწვერვალებამდე ამაღლებული მძლავრი გონების თვალთ დაინახება.

საზოგადოდ, ყველაზე ძნელად სასწავლებელი სასკოლო საგანი – ესაა მშობლიური ენა და ლიტერატურა. თავისთავად საგნის სწავლება კი არაა ძნელი, პირიქით, პროგრამის “დემპიტურით გადარბენა” [§ 7] უფრო ადვილიც კია, ვიდრე სხვა საგნებში. ძალიან ძნელი სხვა რამეა, ის, რაც მთავარია: მრავალი სხვადასხვა უნარჩვევის განვითარება (თვითთული რომ ერთი ცალკე საგნის ტოლფასია!), კარგი მოქართულის აღზრდა, მხატვრული წიგნისა და ზოგადად, წიგნის მოყვარული ახალგაზრდის აღზრდა, განათლებული ახალგაზრდის აღზრდა, კარგი მამულიშვილის აღზრდა... სწავლება კი არაა ძნელი, არამედ – აღზრდა-განვითარება, სწორედ ამას სჭირდება გაუთავებელი მუშაობა და რუდუნება მოსწავლისა და მასწავლებლისა, თანაც ისეთი, რომელსაც არ უჩანს უშუალო უკუგება (უცხო ენისაგან განსხვავებით), და რასაც არც მშობელთა უმრავლესობა სცემს დიდ პატივს. ამ დროს კი არცერთი საგანი არაა ისეთი მნიშვნელოვანი პიროვნების აღზრდისათვის, როგორც მშობლიური ენა და ლიტერატურა. მისთვის გამოყოფილი საათები ძალიან არასაკმარისია, მით უმეტეს, მდიდარი ქართული ლიტერატურის გათვალისწინებით. ამიტომ მასწავლებელი ძალიან უნდა გაუფრთხილდეს საგაკვეთილო დროს და საკუთარ ფუჭსიტყვაობაზე არ დახარჯოს. ქართულის მასწავლებელს ძალიან ბევრი რამ ევალება, მეტისმეტად ბევრი – ოღონდ არა ლექციების კითხვა და ღრმიაზროვანი მონოლოგები.

...ამრიგად, ჩვენ განვიხილეთ ზოგადი ცნების გააზრების პირველი პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიური წესი: ცნების მეტ-ნაკლებად თვალსაჩინო საყრდენის მომეკლიება. ეს წესი კლასიკურ პედაგოგიაშიც იყო, მაგრამ გრამატიკის სწავლებისას თითქმის უმოქმედოდ რჩებოდა, მით უმეტეს იმ დაზუსტებით, რომელიც ჩამოვაცალიბეთ ზემორე: ფორმალურ თვალსაჩინო ნიშანთვისებებზე დამყარება.

ფსიქოლოგების (მათ შორის, შ. ნადირაშვილის) მიერ გამოკვეთილია ცნების გააზრების კიდევ ერთი წესი: როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მაგალითების განხილვა. მაგალითად, „ზმნა“ ცნების გააზრებისას საჭიროა განხილვა არა მხოლოდ იმ სიტყვებისა, რომლებიც ზმნებია, არამედ აგრეთვე იმ სიტყვებისა, რომლებიც არაა ზმნები; თანაც, უნდა დასაბუთდეს, თვითთული ეს სიტყვა რატომ არის ზმნა ან რატომ არ არის ზმნა.

ჩვენეულ გამოკვლევაში [28][27] ეს წესი კიდევ უფრო დაზუსტდა და შეივსო: აუცილებელია არა მხოლოდ დადებით-უარყოფითი მაგალითების განხილვა, არამედ აგრეთვე კიდურა მაგალითების განხილვა. მოკლედ და მარტივად განვმარტოთ, თუ რა არის ცნების „შუა“ და „კიდურა“ მაგალითები.

§ 9-ში განმარტებული იყო, თუ რა არის ცნების მოცულობა. ცნება გარკვეულია მაშინ

და მხოლოდ მაშინ, როცა რაიმე კრიტერიუმის მიხედვით შეგვიძლია ცნების მოცულობის შემოსაზღვრა. მეორეგვარად: როცა შეგვიძლია ცნების მოცულობის საზღვრების დადგენა. თვალსაჩინო შედარება: რომელიმე სახელმწიფოს მიწაწყალი (ტერიტორია) გარკვეულია მაშინ და მხოლოდ მაშინ, როცა დადგენილია მისი საზღვრები. ესე იგი, ყოველი ადგილისათვის ჩვენ შეგვიძლია გავარკვიოთ, ეკუთვნის იგი ამ სახელმწიფოს თუ არ ეკუთვნის. მაგალითად, საქართველოს მიწაწყლისთვის „დადებითი მაგალითებია“ გორი, მთა ხემალი, ბაზალეთი და მდინარე არაგვი (ცხადია, ჩვენი თვალსაჩინო შედარების დონეზე). ხოლო „უარყოფითი მაგალითებია“ პარიზი, მდინარე ნილოსი და ბაიკალი. მაგრამ საქმე ისაა, რომ ზოგიერთი ადგილი საქართველოს ფარგლებში კი არის, ოღონდ საზღვართან ახლოსაა (და ზოგჯერ სადაა ხოლმე), მაგალითად, სარფი, აფხაზეთის ჩრდილო-დასავლეთი ან ხეესურეთის განაპირა ადგილები. სწორედ ესენი შეესაბამება ცნების მოცულობის კიდურა წვერებს. პირიქით, გორი, მთა ხემალი და ბაზალეთი – შეესაბამება ცნების მოცულობის შუა წვერებს. ასევე, ზოგი ადგილი საქართველოს ფარგლებს გარეთ კი არის, მაგრამ საზღვართან ახლოსაა და, შესაძლოა, წინათ საქართველოსაც კი ეკუთვნოდა, მაგალითად, კლარჯეთი ან საინვილო. ცხადია, რომ კლარჯეთიცა და ურალიც – ორივე „უარყოფითი მაგალითია“, მაგრამ ძალიან არათანაბარი – კლარჯეთი ძალიან ახლოსაა საზღვართან და ისედაც „სანახევროდ“ საქართველოა.

ასევეა ზოგადად, ცნების მოცულობის შემთხვევაშიც. ცნების მოცულობის შუაგული – ესაა ცნების ჩვეულებრივი, ტიპური, ცენტრალური, ყველაზე დამახასიათებელი წვერები. ცნების მოცულობის კიდურა წვერები კი, პირიქით, არატიპური, მარგინალური, არადამახასიათებელი, „უჩვეულო“ წვერებია. მაგალითად, ცნებისთვის „ავეჯი“ შუაგულია „მაგიდა“, „სკამი“, „საწოლი“, „კარადა“ და სხვა. ხოლო კიდურა წვერებია, მაგალითად, „ქელსკამი“ (რომელიც, ვთქვათ, ღერუფანში ან აივანზე დგას), ანდა „პატარა სამკუთხა თარო“ (ვთქვათ, ლარნაის დასადგმელად ოთახის კუთხეში დაკიდებული). საზღვრიდან დაშორებული უარყოფითი მაგალითია, ვთქვათ, ქლიავი (ვერანარი აზრით და ვერავითარ ვითარებაში ვერ მიუახლოვდება ცნებას „ავეჯი“); ხოლო საზღვართან ახლოს მყოფი უარყოფითი მაგალითია მაცივარი. მართლაც, მაცივარი თითქოს ავეჯი არ არის, მაგრამ თუკი იგი დენიდან გამოთიშულია და სამზარეულოში კარადად გამოიყენება?

ჩვენეული გამოკვლევის [28] [27] თანახმად, სწორედ საზღვართან ახლო მყოფი დადებითი და უარყოფითი მაგალითების განხილვა და მათი ცნებისადმი მიკუთვნება-არმიკუთვნების გარკვევა არის ყველაზე მთავარი საშუალება ცნების ღრმად გააზრებისა – რაც შეუძლებელია ცნების მოცულობის საზღვრების გარკვევის გარეშე. თანაც, ეს არსებითია არა მხოლოდ ფსიქოლოგიურ-პედაგოგიკური თვალსაზრისით (ცნების სწავლებისათვის), არამედ აგრეთვე მეცნიერულ-ლოგიკური თვალსაზრისითაც კი. სანამ ცნების საზღვრები არაა დადგენილი, მანამ ეს ცნება შორსაა გააზრებისაგან და კარგი სარბიელია სიტყვების სქოლასტიკური რახარუხისა და ცრუცოდნისათვის. ეს – სწავლებისას. ასევე მეცნიერებაშიც: სანამ ცნების საზღვრები არაა დადგენილი, მანამ ეს ცნება შორსაა მეცნიერულობისაგან; მანამ ეს

ცნება კარგი სარბიელია ცრუმეცნიერული სპეკულაციებისა, ყალბი მსჯელობისა, ტვინის ჭყლეტისა და თვითნებური, მიკერძობული და უსაფუძვლო თეორიებისათვის!

ბუნდოვანი და გაურკვეველი ცნებებით გონება ირევა და, თანდათანობით, ჩლუნდება კიდევაც! შეშეცნების ანკარა წყარო მღვრიე და უგზო-უკვლოდ მიმოდენილ ნაკადად იქცევა, რომელიც მრავალ დამყაყებულ გუბეს აჩენს.

მამასადამე, ცნების გააზრებისათვის საჭიროა (გარდა თვალსაჩინო საყრდენისა) ოთხი სახის მაგალითების განხილვა: შუა დადებითები, შორეული უარყოფითები, კიდურა დადებითები და მახლობელი უარყოფითები. გრამატიკის უკლებლივ ყველა სახელმძღვანელოში განიხილება მხოლოდ პირველი, ან, უკეთეს შემთხვევაში, პირველი და მეორე სახის მაგალითები. ხოლო ყველაზე საინტერესო, სააზროვნო და მნიშვნელოვანი – მესამე და მეოთხე სახის მაგალითები – „ეაშინერსია“ („ტაბუდადებულია“). სწორედ ამიტომაც გრამატიკა მეცნიერულობისაგან და შემოქმედებითი აზროვნებისაგან შორს, სწორედ ამიტომაც გარდაქცეული სქოლასტიკურ დოგმათა გროვად.

მაგალითად, ცნებისთვის „ზნა“ შუა დადებითი მაგალითებია: **ხატავს, ცდემეთ, ავაგებ...** (სხვათა შორის, თვით ამ მაგალითებსაც კი უფრო ხშირად მაინც(ადამაინც ლექსიკური ფორმით, აწმყოს მე-3 პირით ზღუდავენ!); შუაგულიდან ცოტა დაშორებული მაგალითებია: **დაეწოლილვარ, გახარებულიყავით...** შორეული უარყოფითი მაგალითებია: **ვაშლი, დიდი, მაგრამ...** კიდურა დადებითი მაგალითებია: **ვარ, ხართ, იყო, გრილა, ირიფრაფებს, გვეშინია, სცოდნოდათ, იღგეს, უთესია, წერია...** მახლობელი უარყოფითი მაგალითებია: **სირბილი, მღერა, დანგრევა, მოქმედება...** უფრო დაშორებული უარყოფითი მაგალითებია: **სახიარულო, გასაკეთებელი, მცურავი, აშენებული...**

იმისათვის, რათა ცნება სწავლება კარგად წარიმართოს, ყოველი სასწავლო ცნებისთვის ჩვენ წინასწარ უნდა გვქონდეს გარკვეული, თუ ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით რომელია ამ ცნების შუა მაგალითები და კიდურა მაგალითები, მათ შორის შუაგულიდან დაშორებული დადებითი მაგალითები (ანუ საზღვართან ახლოს მყოფი დადებითი მაგალითები), აგრეთვე საზღვართან ახლოს მყოფი უარყოფითი მაგალითები და დაშორებული უარყოფითი მაგალითები. თვითული ამ სახის მაგალითებს საგანგებო განხილვა სჭირდება: ეკუთვნის თუ არა იგი ცნებას და რატომ ეკუთვნის, ან რატომ არ ეკუთვნის. ყოველივე ამას, ცხადია, სჭირდება მრავალმხრივი განხილვა, საკითხის არსებაში ჩაღრმავება, კრიტიკული, ლაღი და დაუტეიფრავი აზროვნება და ნელი წინსვლა – გაღრმავებული სწავლება [§ 7].

თორიული მეცნიერების სწავლისას უპირველესი მნიშვნელობა ძირითადი ცნებების საფუძვლიან გააზრებას აქვს. სწორედ ცნებებისა – და არა წესებისა. ცნების გააზრებას კი საკმაო დრო სჭირდება. ნამდვილი ცოდნის მისაღწევად ძალიან არასაკმარისია ცნების ჩვეულებრივი ექსტენსიური სწავლება. ხოლო გაღრმავებული სწავლებისას მხოლოდ ცნებას „ზნა“, მაგალითად, დასჭირდება სულ მცირე სამი-ოთხი სასწავლო საათი, ისიც არაუადრეს VII კლასისა. უამისოდ კი ცოდნა იქნება მხოლოდ სქოლასტიკური, უაზროდ გაზეიბრებული, რაზეც ვერაფერი ვეღარ დაშენდება და რაც სულ არ განავითარებს მოსწავლის არც გონებასა და არც სულს, მხოლოდ მის მეხსიერებას დატვირთავს.



ჯერ თვით უპირითადესი ცნება „ზნა“ უნდა გაირკვეს წესიერად და მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება მასთან დაკავშირებული საკითხების დამუშავება – სუბიექტ-ობიექტი იქნება ეს, დროები, ზმნისწინები თუ ქცევის ნიშნები. ხოლო თუკი აღმოჩნდება, რომ ამათუიმ ცნების წესიერი სწავლა ძნელია ამათუიმ კლასის მოსწავლისათვის, მაშინ ეს ცნება მომდევნო კლასების პროგრამაში უნდა გადაიტანოს. ვერაწოდებული „გამარტივებული“ სწავლა – ანუ მიფუჩჩებული, ზერელე სწავლა – არსებითად, უფრო ძნელია, ვიდრე წესიერი, გაღრმავებული სწავლა! უეჭველად უფრო ძნელია, თუკი ნამდელი ცოდნა გვაქვს მიზნად – და არა უაზროდ დამახსოვრებული წესების გროვა!

ყოველ კლასში უნდა ისწავლებოდეს მხოლოდ ის საკითხები, რომლებიც სიღრმისეულადაა მისაწვდომი ამ წლოვანების ბავშვისათვის. მოჩქარეს მოუგვიანდესო!

### 11. ბანსაზღვრებისა თუ ჳმისის სიტყვიერი ჩამოყალიბება და ენობრივი გუმიანი

ინტუერა (გუმიანი) – ესაა თითქოს „ინტელექტუალური ინსტინქტი“ ან „ინსტინქტური ინტელექტი“ მისი ნამიერი გავლევბა ინტელექტს იმხელა იმპულსს ანიჭებს, რომ ამას შემდეგ ხანგრძლივი ნაზიჯ-ნაზიჯა მუშაობა უნდა მოჰყვეს. ხოლო ინტუერის განათების რტა მტყად შენარჩუნებასარ კი არაადამანური ძაღისხმევა ზორდებნა... ინსტინქტს ხელუნიფება ნვდობა. მაგრამ იგი ვერ ხედავს. ზრმაა: ინტელექტი ხედავს, მაგრამ ნვდობა არ ძაღუბს: ინტუერა ნამიერად დაინახავს და სწეფება კოფეერ. – *ანრი ბერგსონი.*

მონატრებული გავაფხული ხეგმს ახარებმ, ათბომს, ყვაიღებმ აყვაებმ და ალამაზებმ. აღბათ მტენარეუმი ზამთარში ფიქრობენ: „რას კვაერო, გერვა, კვდებით და კვდებით“, მაგრამ ამას გაიგებმ თუ არა გავაფხული. გაიფიქრებმ: „ეტყობა ზუნენას ძალიან მოკენატრე, ტირის უჩემოდ.“ ამიგომ ის სანსრაფოდ მოინახუღებმ იმ მტენარეუბს. გაათბომს, შეამკომს ზურმუხტით ზუნენას. თოვლი ამას რომ ნახავს, სვდებნა, რა სიბროტერ ჩაიდინა და რემოლად დნებნა. და თავისი დანაშაულის მოსანანიღმღლად მტენარეუბს მხიარული, გამახალისებელი ექუნა ნვიმის სახით ევლინებნა. გავაფხული მოინვეცს ყველა მხრიდან ფრინველებმ ამ საოერი სტეტაკლის – ზუნენის აყვაებმის სანახავად. ფრინველებიერ არ აყოენებენ, მოფრინავენ ისეთი დიდი სურვილით, რომ ფაღლა ამ შორ გზაზე სულ ავინუფებნათ.

აი, ასეთი ზედნიერი დროა ზუნენის ეს მშვენიერი რვლიღებნა – გავაფხული.  
– *ნიკა, V კლ.*

სასკოლო გრამატიკაში დამკვიდრებულ წესების გავაშირებაზე საბოლოოდ უნდა ვთქვათ უარი. უფრო მეტიც, ჩვენული მეთოდიკით თვით მასწავლებელიც კი არ აწვდის მოსწავლეებმ არცერთ წესს გამზადებულად – არამედ, სათანადო ამოცანების მეშვეობით, თავად მოსწავლეებმ „აღმოაჩენინებმ“ მას.

ერთ რამესაც დაუეკირდეთ: გრამატიკის ტექსტის მოყოლა რალა უბედურებაა? მოთხრობის ან ზღაპრის მოყოლა კარგაა, ისტორიული ამბის მოყოლაც კარგაა, ბუნებისმცოდნეობის რაიმე მოელენის აღწერაც კარგაა, მაგრამ – აბსტრაქტული გრამატიკული ტექსტის მოყოლა?

მეორე მხრივ, ძალიან მნიშვნელოვანია ზოგადი წესის გავაზრებისა და ზუსტი და სრული სიტყვიერი ჩამოყალიბების უნარი. მაგრამ ეს უნარი თვითონაა ძალიან სუსტი, თვითონაა

განსაკითარებელი და ამიტომ ვერაფრით გამოგვადგება სხვა რამის (კერძოდ, გრამატიკის) საყრდენად. ფსიქოლოგიურმა ექსპერიმენტებმა უეჭველად დაამტკიცა: მოზრდილ ადამიანსაც კი გაცილებით ეადვილება რაიმე აზრობრივი ქმედების ჩატარება, ვიდრე მისი ზუსტი და სრული სიტყვიერი აღწერა-ჩამოყალიბება! ჩვენ გვეყოლია მრავალი ძალიან კარგი მეოთხეკლასელი თუ მეხუთეკლასელი მოსწავლე, რომელსაც საუკეთესოდ ესმოდა ესათვის გრამატიკული საკითხი, თითქმის უშეცდომოდ იყენებდა მას და ასრულებდა საკმაოდ ძნელ ამოცანებს, — მაგრამ ვერაფრით, მრავალი მცდელობის მიუხედავადაც კი ვერ ახერხებდა სათანადო ზოგადი წესის ზუსტ და სრულ გამოვრებასაც კი (ხან ერთ არსებით სიტყვას დააკლებდა, ხან სიტყვების რიგს აურევდა და უაზრობა გამოსდიოდა). იმ წუთებში მრავალჯერ მოსმენილი წესის გამოვრებაც კი არაფრით ძალუძდა!

მოზრდილი ადამიანიც ასეა, თავად მასწავლებელიც კი. მაგალითად, მასწავლებელი ადვილად მოძებნის საჭირო სიტყვას ლექსიკონში. სიტყვებსაც დაალაგებს ანბანურ რიგზე. მაგრამ ძალიან გაუჭირდება (ალბათ, უნაკლოდ და სრულად ვერც შეძლებს) ზუსტი წესის ჩამოყალიბება, თუ როგორ უნდა დავაღვათ სიტყვები ანბანურ რიგზე.

გრამატიკის სწავლის ძირითადი საყრდენი უნდა იყოს არა წესების დამახსოვრება, არამედ მოსწავლის ენობრივი გუჰანი, მისი კვლევა-ძიება და აზროვნება. ზოგჯერ, მოზომილად, წესებიც საჭიროა, მაგრამ მთავარი მანიც გუჰანია (ენობრივ გუჰანს ჩვენ ძლიერად და მიზანდასახულად ვეითარებთ I, II, III კლასებში საგანგებო ენობრივი ამოცანების თანწყობით). გუჰანი ანუ ინტუიცია — ესაა გაუაზრებელი, ქვეცნობიერი უშუალო წვდომა.

ბავშვის (განსაკუთრებით, ენისაკენ მიდრეკილი ბავშვის) ენობრივი გუჰანი კი საკვირველი სიძლიერისაა. რამდენადაც უჭირს ასეთ ბავშვს განყენება და ზოგადი წესის ჩამოყალიბება, იმდენად ძლიერია მისი გუჰანი.

რამდენიმე მასწავლებელი გვარწმუნებდა, რომ ჩვენეული „მწიგნობრობა ქართული“ მეტისმეტად რთულია და ვერაფრით იჯერებდა, რომ საშუალო მეორეკლასელი ბავშვი არცთუ დიდი ძალისხმევით ძლევს ამოცანების უმრავლესობას. არადა, ეს ნამდვილად ასეა, მრავალწლიანმა პრაქტიკამ დაადასტურა. ზოგჯერ ბავშვი უფრო ადვილადაც კი ძლევს, ვიდრე მოზრდილი. ამ ყოველივეს ახსნა და საფუძველი — ესაა გუჰანი.

უფრო საკვირველი მოვლენები სამი-ოთხი წლის ბავშვებს უჩვენებიათ. მაგალითად, სამნახევარი წლის ნიკას გაუჯავრდნენ, აქ რატომ დააფურთხეო. მან თავი იმართლა:

— ალა, დამეფუტოთა! (ესე იგი, დამეფუტოთხა) — ჰაწაწინა ბავშვმა, რომელიც ვერ ბგერებსაც ვერ წარმოთქვამდა, თვითონ აწარმოა ზმნის ახალი, ენაში არარსებული და ძალიან კარგი ფორმა, რითაც გაასიტყვა უნებლიე მოქმედება! კი არ დავაფურთხე, არამედ — (უნებურად) დამეფუტოთხაო. ცხადია, ამ წლოვანების ბავშვს წარმოდგენაც კი არა აქვს იმაზე, თუ რა არის ნებისმიერი და უნებური მოქმედება, არც იმაზე, რომ ქართულ ენაში უნებური მოქმედება ზმნის ინვერსიული ფორმებით გადმოიცემა, და არც იმაზე, რომ მხოლოდ ნებისმიერ, განზრახ მოქმედებაზეა ადამიანი პასუხისმგებელი, ამიტომ მხოლოდ ამაზე შეიძლება გაუჯავრდე. მიუხედავად ამისა, ბავშვმა გუჰანით საუკეთესოდ გაასიტყვა სათქმელი. ეს იყო საოცარი მორფოლოგიური მიგნება.

მინდორში მამასთან ერთად მყოფ ოთხი წლის ცირას შეპკრილდა და შინ დაბრუნება მოუნდა. მამამ უთხრა: - მალე წავალთ, მაგრამ ჯერ აქ ვიყოთ, მინდორში კარგია! ცირა შეეპასუხა: - ალა, სახსი კალგია! - მაგრამ ყოყმანობდა, ეტყობოდა, რომ უკმაყოფილო იყო ნათქვამით, გუშინთ გრძნობდა, რომ კარგად ვერ გამოთქვა სათქმელი: - სახსი კალგია, წავიდეთ, სახსი კალგია... - ცოტა იცქებუდა და მერე უცებ უყოყმანოდ, მტკიცედ და გადაჭრით წარმოთქვა: - ალა, სახსია კალგო! - ჰაწაწინა ბავშვი გუშინთ ჩასწვდა განსხვავებას ამ ორ გამოთქმას შორის: „სახლში კარგია“ და „სახლშია კარგი“. ესე იგი: „სახლში კარგია (საზოგადოდ)“ და „არა მინდორში, არამედ სწორედ რომ) სახლშია კარგი“. ეს იყო საოცარი სინტაქსური მიგნება.

ბავშვის ბუნებრივი ენობრივი გუშანი იხშობა და ჩლუნგდება, როცა გრამატიკას ცუდად, რთული წესების გაზეპირებით „ასწავლიან“. ამით ისპობა ის უპვირფასესი, რაც ბავშვს მამალა ბუნებამ. ასევე, ლიტერატურის ცუდად სწავლებით ისპობა ის ხალასი პოეტურ-მხატვრულ-შემოქმედებითი ნიჭი, რომელიც საკვირველად მრავალ ბავშვში (ყოველ შემთხვევაში, ქართველებში) შეიძლება აღმოცენდეს და განვითარდეს. გამოჩენილი ფსიქოლოგი ჯ. ბრუნერი ძალიან საყურადღებო და საჭირობოროტო აზრს გამოთქვამს: „სამწუხაროდ, ინტუიცია სასკოლო სწავლების ფორმალისზითაა შევიწროებული. ინტუიციის არცოდნისა თუ მისი შეუფასებლობის (და შესაბამისად, ზედმეტი პედანტურობის) გამო სკოლის მასწავლებლებს თავიანთ მოსწავლეებზე უარესად ესმით ხოლმე საკითხი. მოსწავლეს უბრალოდ არ ძალუძს, რომ გააზრებულად, სიტყვიერად ჩამოაყალიბოს თავისი მართებული და კარგი მიხვედრა. ინტუიციური წვდომა რომ არ წახალისდება, ეს ყველაზე ნიჭიერ მოსწავლეებს აზარალებს“ [22:56,63].

...ზოგადი წესის ზუსტი და სრული სიტყვიერი ჩამოყალიბების უნარის განსავითარებლად კი საგანებო, გრამატიკისაგან მეტნაკლებად დამოუკიდებელი მუშაობაა საჭირო, რომელიც უფრო მეტყველების განვითარებას უკავშირდება. მს ჩვენ მოკვიანებით (უფრო მეოთხე-მეხუთე კლასებში) ვიწყებთ.

ამგვარად ზორციელდება ქართული ენის სიტყვების, გრამატიკისა და ლიტერატურის გაერთიანებული და თან აქტიურ-შემოქმედებით-ძიებით-გააზრებითი სწავლება.

## 12. მართი საპითხი სინტაქსიდან: ძხილის წინადადების რაობა

ენებათა გარეშე ადამიანი ვერ დააღწევდა თავს ეხოველურ დონეს: იმნამიერად მოქმედ. შემთხვევით, ერთულ შოაზღვიღობათა და აქტუალური აღქმის ცეკრომას... რენებთა გარეშე ადამიანი ვერ დააღწევდა თავს ქრევის იმპულსურ დონეს... ადამიანი რენებთა სისტემაში სინამდვილის მთლიანობას სწვდებდა და ამის შედეგად ეძლევა მის ქრევას რნობიერი, ნენისმიერი და მიზანდასახული ხასიოთი... სნავლა სნორედ მეწნიერულ რენებთა მოზარდისთვის გადაქემას ისახვეს თავის ძირითად მიზნად. იგი არსებობად მეწნიერული რენებითი აზროვნების განვითარებას ემსახურება. - დ. უმნაძე [17:540-542].

გავიდა ზამთარი, მოშორდა ხალხს საცანკველი. დაფა უტურფესი გაზაფხული. ხეები გაოშაღონენ, გაიზომორენენ, დაქორწინდენენ ერთმანეთზე და შეეძინათ შვილები. თავად იერთ, რომ ეს შვილები ფოთლები და მათი ნაყოფები არიან. ხალხი დატყმა გაზაფხულის

სურნელით. მიხვდნენ. რომ გაზაფხულმა მათი ქვეყნის კარი შემოაღო და ფეხის შემოფეხმისას დაიძახა: - კეთილი იყოს ჩემი ფეხი! თითქოს გაზაფხულის ქნებმა ჩამოიქროლა და ჩვენს ქვეყანაში გაჩერდა.

გველივით დაკლავნილი ფესვენი ხეს ასაზრდოვნდნენ. ნიფლისჩიტა მთის წყაროში ზანაზნადა. ყველა მზიარულია, მთანი ზუმბერაზნი იმოსებოდნენ ოქროს ტანსაქლით, ვარდით, ენძელით, ყაყაოთი. მხვანე ზღოახი ზურმუხტის ქვასავით ზრუნინავდა და მთას ამშვეყნდა. იუნის მეფე ენძელა აღმა რისკენ იქცირებოდა და ლმერთს უმაღლოდა გაჩენას. ძელქვა და მუხა, სამამარეთ განთქმულნი, ცუცს ნესებს ასნავლიდნენ და საზრდოვლოად ნვრთნიდნენ. - გიორგი, V კლ.

როგორც ითქვა § 9-ში, გრამატიკული ცნებები და წესები თავიდანაა მეცნიერულად გამოსაკლვევი, დასამუშავებელი და მოსაწესრიგებელი (ჯერ სწავლებისაგან დამოუკიდებლად). ეს ეხება სასკოლო გრამატიკის საკითხების უმრავლესობას და მეტიც, გრამატიკის მთლიან აგებულებას. ახლა სანიმუშოდ გამოვიკვლევთ ერთ ძალიან მნიშვნელოვან სინტაქსურ თემას, რომელიც II-III და შემდეგ VIII-IX კლასების პროგრამიდანაა.

როგორი წინადადების ბოლოს დაისმის ძახილის ნიშანი? რას ეწოდება „ძახილის წინადადება“ და „ბრძანებითი წინადადება“? - ცნებათა ლოგიკურ, წესიერ განსაზღვრებას ვერსად ვნახავთ, მეცნიერებაშიც კი. გრამატიკის მიხედვით, ძახილის ნიშნით შეიძლება ბოლოვდებოდეს ან ძახილის, ან ბრძანებითი წინადადება. განვიხილოთ ამ ცნებათა რამდენიმე სხვადასხვა „განსაზღვრება“. თანაც, რაკი ჩვენი განსახილველი ეს პირველი საკითხი ნაკლებადაა დამოკიდებული ქართული ენის თავისებურებებზე და თითქმის მთლიანად ზოგად ენობრივ კანონზომიერებს ეხება, მოკლედ განვიხილოთ ვითარება უცხო ენებშიც. უცხო ენების ვითარების უფრო დაწერილებით განხილვას დიდი აზრი არცა აქვს, რადგან ქართულ გრამატიკაში ყველაფერი უცვლელადაა გადმოტანილი. ამიტომ ჩვენი მსჯელობა და კრიტიკა შეეხება არა იმდენად ქართულ გრამატიკას, რამდენადაც ზოგადს.

განვიხილათ სათანადო ნაწევრებს ცხრა სხვადასხვა საცნობარო, სასწავლო და სამეცნიერო წიგნიდან (ციტირებული გვერდების მითითებით).

წინასწარვე ხაზგასმით აღვნიშნავ: მე არ ვაკრიტიკებ ციტირებული წიგნების ავტორებს. ჩემი კრიტიკის (კირკიტის!) საშიზნე არის ზოგადად გრამატიკაში - მთელ მსოფლიოში! - დამკვიდრებული მცდარი სამეცნიერო-მეთოდოლოგიური და აგრეთვე პედაგოგიკურ-მეთოდიკური საფუძვლები და წანამძღვრები. მათ ქართული ენის მასალაზე ჩაუუკარკიტებთ (თუმცა, საკმარისად კარგად რომ მცოდნოდა, შეიძლებოდა სხვა ენის მასალაზეც).

ქართველმა ავტორებმა უნებურად გაიზიარეს და გაიმეორეს მრავალსაუკუნოვანი „საერთაშორისო“ გრამატიკის მიძიე ხარვეზები (რომლებიც კიდევ უფრო დამძიმდა ქართული ენის „არაეუროპულ“ თავისებურებათა გამო).

(1) [2:214] „ძახილის ნიშანი - სასვენი ნიშანი, დაისმის წინადადების ბოლოს (ანდა, მაგალითად, ესპანურ ენაში დაისმის წინადადების თავშიცა და ბოლოშიც), აღნიშნავს გრძნობათა გაძლიერებულ გამოხატვას“ (ცალკეული სიტყვისა ან სიტყვათა ჯგუფის

შემდეგაც დაისმის, თანაც, სადაა განკარგულება, გაერთილება. თხოვნა და სხვა მრავალი? თუკი განსაზღვრება იმდენად დაზუსტებულია, რომ ესპანური ენის გამოწვევებისაა აღნიშნული, ამდენი რამის გამოტოვება როგორღა შეიძლება? - ზ.ე.)

(2) [1:488] „ძახილის ნიშანი - ! ნიშანი, დაისმის ნაწერ ან ნაბეჭდ ტექსტში წინადადების ან სიტყვის შემდეგ, გამოსახატავად გაკვირებისა, ძლიერი ემოციისა, გადაწყვეტილებისა, განკარგულებისა და სხვა (მეტისმეტად ნაკლებად - ზ.ე.).

(3) [3:86,158,181,326] „ძახილის წინადადება - წინადადება, რომელშიც ძირითადი შინაარსის გამოხატვას ახლავს მთქმელის გრძნობები, ამ შინაარსთან დაკავშირებულნი (ეს ზედმეტია, რადგან მთქმელი გიჟიც რომ იყოს, მისი ნათქვამის თანმხლები მისივე გრძნობები მაინც თავისთავად იქნება დაკავშირებული სათქმელის შინაარსთან - ზ.ე.) და გადმოცემულნი განსაკუთრებული სიტყვებით (შორისდებულებით, ძახითი წვეკრებით) დასან ძახილის ინტონაციით. ძახილის ნიშანი - სასვენი ნიშანი, რომელიც დაისმის ძახილის წინადადების ბოლოს და ძახილის სხვა სახეების ბოლოს (სადაა რჩევა-ღარაგება, მიწვევა, გადაწყვეტილება და სხვა მრავალი? - ზ.ე.). ძახილის ინტონაცია - ინტონაცია, რომელსაც ახასიათებს გამოყოფილ სიტყვაზე ტონის აწვეა, უფრო მეტად, ვიდრე თხრობით წინადადებაში, მაგრამ უფრო ნაკლებად, ვიდრე კითხვით წინადადებაში (?? - ზ.ე.). ბრძანებითი წინადადება - წინადადება ნება-სურვილისა ან მოქმედებისაკენ წაქეზების მნიშვნელობით (ახლა „მნიშვნელობით“? - ზ.ე.); ბრძანებითი წინადადების შემასმენელი ჩვეულებრივ გამოხატულია ბრძანებითი კილოს ზმნით.“

(4) [4:32,86,87,183] „ძახილისაა წინადადება, რომელსაც მთქმელის დიდი (ჯობდა: „ძლიერი“ - ზ.ე.) გრძნობა, ემოცია ახლავს.“

„ბრძანებითი წინადადება გამოხატავს მთქმელის ნება-სურვილს, რომლის (ჯობდა: „რის“ - ზ.ე.) შესრულებასაც ის ავალებს ამა თუ იმ პირს“ (მეტი არაფერი?? სად დაიკარგა თხოვნა, მოწოდება, დალოცვა, წველა და სხვა მრავალი? - ზ.ე.).

„კითხვა-ძახილისაა ისეთი წინადადება, რომელიც კითხვასაც გამოხატავს და ამა თუ იმ გრძნობასაც“ (რატომღაც სალექსიკონო განმარტებანი არაა ერთგვაროვანი, ერთი სტილისა; ამასთან, ძახილის წინადადებას „ახლავს“ მთქმელის გრძნობა, ხოლო კითხვა-ძახილის წინადადება „გამოხატავს“ გრძნობას - მაშ, „ახლავს“ თუ „გამოხატავს“? თანაც, გამოტოვებულია „მთქმელის“ და „დღი“ - ზ.ე.).

(5) [11:43-51] „ძახილის ნიშანი დაისმის ძახილის წინადადების ბოლოს. ძახილისაა წინადადება, რომელიც შეიცავს გრძნობას ანუ ემოციას (ვის? - თუკი სხვა პირის, არა მთქმელის გრძნობას შეიცავს, მაშინ ხომ არაა?! - ზ.ე.) და გადმოცემა ძახილის ინტონაციით“ (რა არის ძახილის ინტონაცია? ზამაღლა წარმოთქმა? თუ რა? განა, მაგალითად, ნატვრასა თუ შებრალებას „ძახილის ინტონაციით“ წარმოთქვამთ? - ზ.ე.). იქვეა გრძნობათა მაგალითები: სიხარული, აღტაცება, მოწონება, კმაყოფილება, გაკვირება, დანანება, მწუხარება, ზიზღი, აღშფოთება, ნატვრა, შიში, ბრაზი, რიდი.

მაგალითებს არ უწერია „და სხვა“, რაც გვაფიქრებინებს, რომ ჩამოთვლა სრულია (?).

„ძახილის ნიშანი დაისმის ბრძანებითი წინადადების ბოლოს, თუკი ეს წინადადება

შეიცავს გრძობას. ბრძანებითა წინადადება, რომლითაც საგნის მოქმედება გადმოიციმა შესასრულებლად (?? - ზ.ჯ.), რაც შეიძლება გამოიხატოს (გადმოცემული მოქმედება გამოიხატოს? - ზ.ჯ.) განკარგულების, თხოვნის, მუდარის, მოწოდების, წაქეზების, დალოცვის, წყევლის, აკრძალვისა და სხვა (?? - ზ.ჯ.) სახით და გამოითქმის შესატყვისი ინტონაციით“ (განა ყველაფერი, თუნდაც კითხვითი წინადადება, თავისი შესატყვისი ინტონაციით არ გამოითქმის? - ზ.ჯ.).

შემდეგ მოცემული მაგალითები არ ემთხვევა განსაზღვრებაში ჩამოთვლილებს: განკარგულება, თხოვნა-ხვეწა, ხვეწნა-მუდარა, მოწოდება, წაქეზება, მისალმება, დალოცვა, წაველა, ფიცი (ესეუ ბრძანებითა?? - ზ.ჯ.), წყრომა, ღარიგება, დამზიდება, თანხმობა (უარყოფამ რა დააშავა? - ზ.ჯ.), მიპატივება, აკრძალვა, გამოთხოვება.

მაგალიტებს არ უწერია „და სხვა“, რაც გვაფიქრებინებს, რომ ჩამოთვლა სრულია (?).

„კითხვა-ძახილის წინადადება შეიცავს (ხან გამოხატავსო, ხან გადმოგვეცემსო, ხან შეიცავსო, ხან ახლავსო, ხან? ასეთი ფუჭი მრავალსიტყვაობა ნამდვილად არ ამშვენებს მეცნიერულ განსაზღვრებებს - ზ.ჯ.) როგორც კითხვას, ისე გრძობას, უმთავრესად გაკვირვებას (რატომაა გაკვირვება უმთავრესი? - ზ.ჯ.), და გამოითქმის კითხვისა და ძახილის ინტონაციით (? - ზ.ჯ.). კითხვა-ძახილის წინადადება არის კითხვითი წინადადება, გამოთქმული გრძობით.“

„ძახილის ნიშანი დაისმის წყვეტილად და გრძობით წარმოსატქმელი ყოველი განმეორებული ან ერთგვაროვანი წვეგრის ბოლოსაც (ესე იგი, წინადადების გარდა, ცალკეული სიტყვის ბოლოსაც; თუმცა, აკლია იმის მითითება, რომ სიტყვათა ჯგუფის ბოლოსაც - ზ.ჯ.); ძახილის ნიშანი დაისმის სახელდებითი წინადადების ბოლოსაც, თუ იგი ემოციით არის გადმოსაცემი (ამის ცალკე აღნიშვნა ზედმეტია, რადგან განსაზღვრებაში, არსებითად, უკვე ნათქვამია, რომ გრძობის გამომხატველი ყოველი წინადადების ბოლოში დაისმის ძახილის ნიშანი, ამიტომ სახელდებითი წინადადების ცალკე გამოყოფა ზედმეტად ტვირთავს ძახილის ნიშნის ხმარების წესს - ზ.ჯ.); ძახილის ნიშანი იხმარება წინადადებაში გრამატიკულად დაუკავშირებელ ზოგ სიტყვასთანაც (არა “წინადადებაში”, არამედ “წინადადებასთან” - ზ.ჯ.), მაგალითად: შორისდებული, მიმართვა და მიგებითი ნაწილაკი, როცა ეს სიტყვები გამოყენებულია ძლიერი გრძობის გამოსახატავად; ძახილის ნიშანი დაისმის შთაბეჭდილების გასაძლიერებლად განმეორებული შორისდებულის, მიმართვის ან ნაწილაკის ბოლოს, მათ შორის მაშინაც, როდესაც ეს სიტყვები წინადადების ბოლოსაა (ზედმეტია - ზ.ჯ.); ზოგი მწერალი ემოციის გაძლიერებულად გამოსახატავად ხმარობს რამდენიმე ძახილის ნიშანს, მაგრამ პუნქტუაციის წესების მიხედვით ეს მისაღები არ არის (არა ზოგი მწერალი, არამედ თითქმის ყველა მწერალი და უბრალო ადამიანიც ხმარობს; ზოლო რატომ არაა მისაღები, ეს სრულიად გაუგებარია; ვინ დაადგინა და რატომ დაადგინა, რომ მიუღებელია? - ზ.ჯ.). ფრჩხილებში ჩასმული ძახილის ნიშანი იხმარება ავტორის დამოკიდებულების (დაცინვის, გაკვირვების, აღშფოთების) გამოსახატავად ციტატად მოყვანილი ტექსტის აზრისადმი (ცალმხრივია, რადგან აღტაცების გამოსახატავადაც შეიძლება იხმარებოდეს - ზ.ჯ.).

(6) [12:VIII, №13,14; IX, №III] „მახილისაა წინადადება, რომელსაც ახლავს მთქმელის დიდი (ჯობდა: „ძლიერი“ – ზ.ე.) გრძნობა: გაკვირება-განცვიფრება, ალტაცება, ნატურა, დანაება, მწუხარება და სხვა (იმდენად ცოტა გრძნობაა ჩამოთვლილი, რომ გაკვირება და განცვიფრება – ანუ იგივე ძლიერი გაკვირება – ცალ-ცალკე არ უნდა იყოს მოხსენიებული; გაკვირება თავისთავად მოიცავს განცვიფრებასაც; ამ დროს კი აკლია უმთავრესი გრძნობები: სიამოვნება, უსიამოვნება, სიხარული, შიში, ზიზნო... – ზ.ე.). მახილის წინადადება ინტონაციურად მრავალფეროვანია (მაშ, ინტონაცია ვერ გამოდგება ცნების არსებით ნიშანთვისებად – ზ.ე.). მახილის წინადადების ბოლოს მახილის ნიშანი დაისმის.“

„ბრძანებითია წინადადება, რომელიც მოითხოვს მთქმელის ნება-სურვილის შესრულებას (მთქმელის ნება-სურვილის შესრულებას წინადადება მოითხოვს? ესე იგი, წინადადება ბრძანებს? ესე იგი, წინადადებას შეიძლება უკვირდეს კიდევაც? – ზ.ე.). ბრძანებითი წინადადება შინაარსისა და წარმოთქმის ხასიათის მიხედვით მრავალფეროვანია. იგი, გარდა საკუთრივ ბრძანებისა, შეიძლება გამოხატავდეს მოწოდებას, თხოვნას, დალოცვას, წყევლას, გაფრთხილებას, გამხნეებას, მიწვევა-მიპატივებას, რჩევა-დარიგებას, აკრძალვას და სხვა (?? აკლია ძალიან მნიშვნელოვანი შემთხვევები: მისაღმება, დამშვიდობება, თანხმობა, მილოცვა და სხვა – ზ.ე.). ბრძანებითი წინადადების ბოლოს მახილის ნიშანი დაისმის“ (მცდარია – ბრძანებით წინადადებას მხოლოდ მაშინ დავსმის მახილის ნიშანი, როცა ძლიერი ბრძანებაა, ანუ როცა ბრძანებას გრძნობა ახლავს – ზ.ე.).

„ზოგიერთი წინადადება კითხვასთან ერთად ძლიერ გრძნობასაც გამოხატავს. ასეთ წინადადებას კითხვა-მახილის წინადადება ჰქვია. კითხვა-მახილის წინადადების ბოლოს ორი ნიშანი დაისმის: კითხვისა და მახილისა“ ([5]-ში კითხვა-მახილის ნიშანი ერთ სასვენ ნიშნადაა მიჩნეული – ზ.ე.).

„მახილის ნიშანი დაისმის: მახილის წინადადების ბოლოს; ბრძანებითი წინადადების ბოლოს (თუ იგი არ გულისხმობს თხრობითისებრ მშვიდ წარმოთქმას); მიმართვის შემდეგ, თუ იგი ცალკე დგას ან წინადადების თავშია, მაგრამ მოწოდება (? – რატომ აუცილებლად მოწოდება? განა უბრალო დამახება ან სახელით მიმართვა არ შეიძლება? – ზ.ე.) ძლიერი გრძნობით და დიდი შესვენებით (პაუზით) არის წარმოთქმული; შორისდებულის შემდეგ, თუ იგი ცალკეა ნახმარი (თუკი მიმართვა „დავს“, მაშინ შორისდებული რატომღა „ნახმარი“? ანდა, რა სტილია „ცალკეა ნახმარი“? ამგვარი ტლანჭი გამოთქმა მოსწავლესაც კი უნდა შეუესწოროთ – ზ.ე.) ან წინადადების ბოლოშია, ან წინადადების შუაშია, მაგრამ ძლიერი გრძნობითა და დიდი პაუზით წარმოთქმის“ (თუკი მიმართვა „არის წარმოთქმული“, მაშინ შორისდებული რატომღა „წარმოთქმის“? – ზ.ე.).

და, რაც მთავარია: წესები იმდენად მოუხეშავად და გაუგებრად ჩამოყალიბებული, რომ მათი არათუ დამახსოვრება, არამედ უშუალო წაკითხვის შემდეგ გაგებაც კი ჭირს. მაგალითად: „შორისდებულის შემდეგ, თუ იგი ცალკეა ნახმარი ან წინადადების ბოლოშია, ან კიდევ წინადადების თავშია, მაგრამ ძლიერი გრძნობითა და დიდი პაუზით წარმოთქმის“ – ლოგიკურადაც გაუგებარია, ეს „მაგრამ“ ეხება მხოლოდ „წინადადების შუაში“-ს, თუ აგრეთვე „წინადადების ბოლოში“-ს, თუ აგრეთვე „ცალკეა ნახმარი“-საც?

(7) [13:148,155-159] „ძახილის ნიშანი დაისმის ძახილის წინადადების ბოლოს. ძახილის წინადადება გამოხატავს მთქმელის ემოციას, როგორცაა: კმაყოფილება, მოწონება, სიხარული, აღტაცება, მოწიწება, გაკვირვება, მწუხარება, გულისტკივილი, აღშფოთება, ბრაზი, სიძულვილი, ზიზღი, შიში, სინანული, სიბრალული, დაცინვა, ნიშნისმოგება, ნატვრა, სურვილი, მოწოდება... (მოწოდება ბრძანებით წინადადებაში უნდა იყოს! - ზ.ე.) ეს გრძნობები მრავალგვარია და შესაბამისად წარმოითქმის ნაირფეროვანი ინტონაციით, მაგრამ წერილობით აღინიშნება მხოლოდ ძახილის ნიშნით ან ძახილის ნიშნითა და მრავალწერტილით“ (ესაა თითქმის ერთადერთი შემთხვევა, როცა არაა გამორჩენილი დაზუსტება !.. ნიშნის შესახებ - ზ.ე.).

„ძახილის ნიშანი დაისმის ბრძანებითი წინადადების ბოლოს. ბრძანებითიც მდიდარია შინაარსობრივი ნიუანსებით. გარდა საკუთრივ ბრძანებისა, ის გამოხატავს დარიგებას, წაქეზებას, გამხნეებას, თხოვნას, მოწოდებას (აქი მოწოდება ძახილისაში იყო? - ზ.ე.), რჩევას, დლოცვას, წყევლას, მისალმებას, მიწვევა-მიპატივებას. ეს ნაირფეროვანი ნიუანსები მეტყველებაში ძირითადად ინტონაციით გადმოიცემა, წერისას კი კონტექსტით განისაზღვრება... თუ ბრძანებითი წინადადება ძლიერ ემოციას არ გამოხატავს და მშვიდი ინტონაციით წარმოითქმის, მის ბოლოს შეიძლება წერტილი დაისვას და არა ძახილის ნიშანი („შეიძლება დაისვას“ კი არა, არამედ “უნდა დაისვას”, ამის შესახებ იხ. ქვემოთ - ზ.ე.). ეს ისეთი შემთხვევაა, როცა სასვენი ნიშნის დასმისას ინტონაციას მეტი ანგარიში ეწევა, ვიდრე გრამატიკულ მხარესა და შინაარსს. ასეთი რამ გამონაკლისია და ნორმას არ წარმოადგენს“ (აზრი მართებულია, მაგრამ არაა გარკვეული საკითხის არსი; თანაც არაა კარგი ქართული “გამონაკლისია და ნორმას არ წარმოადგენს”. შეიძლებაო ქართულად: “გამონაკლისია და არა ნორმა”; ანდა: “გამონაკლისია, არაა ნორმა” - ზ.ე.). შემდეგ აღნიშნულია, რომ ძახილის ნიშნით გამოიყოფა აგრეთვე ცალკეული სიტყვები თუ სიტყვათა ჯგუფები: მიმართვა, შორისდებული და მიგებითი ნაწილაკები.

(8) [14:64] „თბრობით ინტონაციას გამოხატავს წერტილი (? სასვენი ნიშანი ინტონაციას კი არ გამოხატავს, არამედ აღნიშნავს! - ზ.ე.); ბრძანებით ინტონაციას - ძახილის ნიშანი (ძალიან არაზუსტია - იხ. ქვემოთ - ზ.ე.); კითხვით ინტონაციას - კითხვის ნიშანი. შეიძლება, კითხვისა და ბრძანების ინტონაცია ერთდროულადაც გამოიხატოს ორივე ნიშნის გამოყენებით: ახლა ხადლა წამიხვალ?!“ (მცდარია, ეს წინადადება გამოხატავს არა ბრძანებას, არამედ მუქარას; საზოგადოდ, შეკითხვა და ბრძანება ერთად ცოტა ძელი წარმოსადგენია - ზ.ე.). არსად მეტი არაფერი არაა თქმული.

მაშასადამე, ავტორმა იგრძნო დიდი სირთულეები და ყველაზე ადვილი გამოსავალი მოებნა - საკითხის გვერდის ავლა და სირთულეთა სრული ჩაფარცხვა. კერძოდ, მან არც კი ახსენა ცნება „ძახილის წინადადება“ და იგი გააერთიანა ცნებაში „ბრძანებითი წინადადება“, სრულიად უგულებელყო რა გრძნობათა გამოხატვა და ამის აღნიშვნა ძახილის ნიშნით. თანაც, ეს ხდება არა III, არამედ უკვე V კლასში, რომელშიც მორფოლოგია ზმნის მწკრივებამდეც კი აღწევს - განა ძახილის წინადადების საკითხი



უფრო ძნელია? მით უმეტეს, რომ ავტორი ძალიან ღიდ ყურადღებას უთმობს ენობრივი ეტიკეტის, გამონათქვამთა თავაზიანობის ელფერების საკითხებს, რასაც გრძნობათა გამოხატვა უშუალოდ უკავშირდება!

ავტორი მასწავლებლის მეთოდ-სახელმძღვანელოშიც კი არ აზუსტებს და არ ავსებს ძახილის ნიშნის საკითხს – იქაც მხოლოდ კითხვითი და ბრძანებითი წინადადებებია ნახსენები [15:73-74,83].

**(9)** [10:162-166] „ძახილის წინადადებას განეკუთვნება ტიპი, რომელშიც არა მარტო გადმოცემულია რაიმე აზრი, არამედ მკვეთრადაა გამოხატული მისდამი მთქმელის გრძნობადი (ემოციური) დამოკიდებულება...: აღშფოთება, მწუხარება, სიხარული, სინაზე (მოფერება), აღფრთოვანება, გაკვირება და სხვა (აკლია ძირითადი გრძნობები: სიყვარული, შიში და სხვა – ზ.ე.). ძახილის ინტონაცია წერისას გამოიხატება სათანადო ! ნიშნით“ (წარმოთქმის ინტონაცია ვერაფრით გამოდგება ცნების არსებით ნიშანთვისებად – ამის შესახებ იხ. ქვემოთ – ზ.ე.).

„შინაარსობრივად ბრძანებით წინადადებაში გამოხატულია მთქმელის ნებელობა – მისი აზრით, წინადადებაში გამოხატული მოქმედება უნდა შესრულდეს ან არ შესრულდეს... სტილურ-ექსპრესიული ელფერის მიხედვით ბრძანებითი წინადადება გამოხატავს ბრძანებას, თხოვნას ან ნატერას (მეტს არაფერს? ძალიან ნაკლებია – ზ.ე.)... ლექსიკურ-გრამატიკული თვალსაზრისით, ბრძანებითი წინადადების ზმნა-შემასმენელი თითქმის ყოველთვის ბრძანებითი კილოშია.“ (ეს მართებულია – ზ.ე.).

**(10)** [9:41-46,454] „ძახილის ნიშნის ფუნქციას, აღნიშნოს წინადადების ემოციური იერი. იგი დაისმის: ძახილის წინადადების ბოლოს; ბრძანებითი წინადადების ბოლოს (მაგრამ არა ყოველთვის)... ბრძანებითი წინადადება გამოხატავს მთქმელის ნება-სურვილს, რომლის შესრულებასაც ის ავალებს ამა თუ იმ პირს (არა, შეიძლება კი არ ავალებდეს, არამედ ეხვეწებოდეს ან ესალმებოდეს, ამიტომ ზოგად განსაზღვრებაში არ შეიძლება მოიხსენიებოდეს „სხვისთვის დავალა“ – ზ.ე.). ბრძანებითი წინადადებაში ბრძანებითი კილოს ფორმებია გამოყენებული... უკუთქმითი ბრძანებითი კრძალავს ზმნით გამოხატული მოქმედების შესრულებას... ხშირად აკლია ზმნა, რომელიც ადვილად შეიძლება აღვადგინოთ...“

ბრძანებითი წინადადებას სხვადასხვა ელფერი ახლავს. ამ მხრივ იგი მრავალფეროვანია. ამა თუ იმ ელფერის გამოხატვის საშუალებას, გარდა ზმნის ფორმებისა და დამხმარე სიტყვებისა, ინტონაცია წარმოადგენს. ბრძანებითი წინადადება შეიძლება გამოხატავდეს: ა) საკუთრივ ბრძანებას; ბ) მოწოდებას; გ) რჩევა-დარიგებას; დ) წაჭეზება-გამხსენებას; ე) თხოვნასა და ხვეწნა-მუდარას; ე) დალოცვას; ზ) წყევლა-კრულვას; თ) მიწვევა-მივატიყებას; ი) მისალმებას.“

ჩამონათვალს არ უწერია „და სხვა“, რაც გვაფიქრებინებს, რომ ჩამოთვლა სრულია, ამ დროს კი აკლია: დამშვილობება, გაფრთხილება, შელოცვა, ლოცვა და სხვა – ყველა ბრძანებითი კილოს ზმნებით გადმოიცემა; ქართული ენის მეცნიერული სინტაქსის წიგნში მანც აღწერა-ჩამოთვლები შეძლებისამებრ სრული უნდა იყოს!

„ბრძანებითი წინადადების ბოლოს ჩვეულებრივ ძახილის ნიშანი დაისმის. შენიშვნა: ბრძანებითი წინადადების ბოლოს, თუკი ის თხრობითისებრ მშვიდი ტონით წარმოთქმას გულისხმობს, წერტილი იწერება (და არა ძახილის ნიშანი)“ (წარმოთქმის ინტონაცია ვერაფრით გამოდგება ცნების არსებით ნიშანთვისებად – ამის შესახებ იხ. ქვემოთ – ზ.ვ.).

„თხრობითს, კითხვითსა თუ ბრძანებითს წინადადებას მეტ-ნაკლებად შეიძლება ახლდეს მთქმელის ესა თუ ის ემოცია ანუ გრძნობა. ამ მხრივ განსაკუთრებით ბრძანებითი წინადადება გამოირჩევა. მაგრამ ყველა დასახელებული ტიპის წინადადებისათვის ემოციური იერი დამატებითი ელემენტია (ეს სავსებით მართებულია, მაგრამ ამ აზრს შემდგომ თანმიმდევრული გატარება სჭირდება! – ზ.ვ.)... ძახილის წინადადებას მთქმელის დიდი გრძნობა ახლავს. ამ ტიპის წინადადებისათვის ძირითადი სწორედ მთქმელის გრძნობის გამოხატვაა. წინადადებას ემოციურ იერს მეტწილად სპეციფიკური ინტონაცია აძლევს (თუკი წინადადება მხოლოდ ნაბეჭდი, დაწერილი ან დასაწერი ტექსტის სახით გვაქვს? – ზ.ვ.), რომელიც ისეთივე მრავალფეროვანია, როგორც თვით გრძნობითი ელფერი... ძახილის წინადადება შეიძლება გამოხატავდეს: ა) ემაყოფილებას, სიხარულს, აღტაცებას, მოწონებას; ბ) ნატერას, სურვილს; გ) გაკვირვებას, გაოცებას; დ) დანაწებას, სიბრალულს; ე) დაცინვას, ნიშნისმოგებას (ესენი არაა გრძნობები და გრძნობათა ჩამონათვლის შუაში უადგილოა – ზ.ვ.); ვ) აღშფოთებას, ზიზღს, სიძულვილს; ზ) მწუხარებას, გულისტკივილს, შიშს.

ჩამონათვალს არ უწერია „და სხვა“, რაც გვაფიქრებინებს, რომ ჩამოთვლა სრულია, ამ დროს კი აკლია მრავალი მნიშვნელოვანი გრძნობა: სიყვარული, უსიამოვნება, შეება, მღელვარება და სხვა.

„წინადადება ზოგჯერ კითხვასაც გამოხატავს და ამა თუ იმ გრძნობასაც. ასეთ წინადადებას კითხვა-ძახილის წინადადება ჰქვია. წინადადების ბოლოს ორი ნიშანი დაისმის: კითხვისა და ძახილისა.“

საზოგადოდ, გაუგებარია, თუ რატომაა ამავე ავტორის სასკოლო სახელმძღვანელოში [12] მრავალი საკითხი ამკარად მიფურჩებული? ამგვარი მიფურჩევა სახელმძღვანელოს კი არ აადვილებს და ამარტივებს, არამედ, პირიქით, უფრო გაუგებარს და ძნელად წასაკითხს ხდის. მით უმეტეს გაუგებარია ეს ყოველივე, როცა იმავე სასკოლო სახელმძღვანელოში მოცემულია მრავალი ისეთი საკითხი, რომლებიც გაცილებით უფრო რთულია, ვიდრე აქ განხილულები. და თუკი მოსწავლემ ის რთული საკითხები უნდა გაიგოს – რატომ ვერ შეძლებდა ბრძანებითი თუ ძახილის წინადადების წესიერად გაგებას? განა ზმნის მწკრივების დაწერილობითი აღწერა, კავშირთა და შეთანხმებათა კლასიფიკაციები თუ საშუალ-უნებით-საშუალ-მოქმედებითები უფრო ადვილია ან უფრო საჭიროა, ვიდრე ბრძანებითი თუ ძახილის წინადადების ცნების საფუძვლიანი გააზრება?

შევაჯეროთ განსაზღვრებანი დალაგებულად და გამართულად. მაშ, ძახილის წინადადება ყოფილა ისეთი წინადადება, რომელსაც ახლავს მთქმელის ძლიერი გრძნობა (საჭიროა დანართი: გრძნობათა ჩამონათვალი); ხოლო ძახილის ნიშანი სწორედ ამ გრძნობის

აღმნიშვნელი ყოფილა. კერძოდ, თუკი თხრობით წინადადებას ახლავს მთქმელის ძლიერი გრძნობა, იგი ხდება ძახილისა და ბოლოვდება ! ნიშნით; ასევე, თუკი კითხვით წინადადებას ახლავს გრძნობა, იგი ხდება კითხვა-ძახილისა და ბოლოვდება ?! ნიშნით; ასევე, თუკი ბრძანებით წინადადებას ახლავს გრძნობა, იგი ხდება (როგორ? საჭიროა ცალკე ტერმინი, მაგალითად, ძლიერი ბრძანებისა ან ძახილ-ბრძანებისა) და ბოლოვდება ! ნიშნით. ამასთან, ბრძანებითია ის წინადადება, რომელიც გადმოგვცემს: მთქმელის საკუთრივ ბრძანებას ანუ განკარგულებას (ნება-სურვილს, რომლის შესრულებსაც ის ვინმეს ავალებს), ანდა აკრძალვას, თხოვნას, მოწოდებას, წაქეზებას, წყევლას, დალოცვასა და სხვა (აქაც საჭიროა დანართი: სრული ჩამონათვლი იმისა, თუ რას მოიცავს ეს „და სხვა“). და ასევე, თუკი გრძნობა ახლავს დაუმთავრებელ წინადადებას, იგი ხდება დაუმთავრებელი ძახილისა და ბოლოვდება !.. ნიშნით.

თხრობითი .	ბრძანებითი .	კითხვითი ?	დაუმთავრებელი	
↓	↓	↓	↓	+ „გრძნობის“ მანკლება
ძახილისა	ძლიერი	კითხვა-ძახილისა	დაუმთავრებელი	
!	ბრძანებისა !	?!	ძახილისა !..	

გარდა ამისა, ძახილის ნიშანი დაემატა წინადადებასთან სინტაქსურად დაუკავშირებელ ცალკეულ სიტყვებსაც: მიმართვას, მიგებით ნაწილსაც, შორისდებულსა და, საზოგადოდ, იმ სიტყვებს ან სიტყვათა ჯგუფს, რომლებიც ძლიერი გრძნობით წარმოითქმის.

საინტერესოა ერთი მაგალითი: იაპონურ სიტყვას kana არა აქვს დამოუკიდებელი მნიშვნელობა, იგი ემატება ზოლზე არსებით სახელებს, ზედსართავებსა თუ ზმნიზებებს და მათ ანიჭებს ძლიერ გრძნობით შეფერილობას: ალტა(კებისა თუ შექებისა, წუხილისა თუ სიხარულისა; თარგმნისას მას მიახლოებით შეესატყვისება ძახილის ნიშანი [3].

ახლა გავარჩიოთ განხილულ განსაზღვრებათა საერთო ნაკლოვანებანი. ჯერ დავიწყოთ შედარებით წერილმანი ხარვეზებით (თუმცა, მეცნიერებაშიცა და სახელმძღვანელოებშიც არც ისინია მოსათმენი), შემდეგ გადავიდეთ უფრო არსებით ნაკლოვანებებზე.

1. კარგად არაა გამოკვეთილი თუმც კერძო, მაგრამ მაინც ძალიან საყურადღებო საკითხი: თხრობითი წინადადება რომ ისევე გარდაიქცევა ძახილის წინადადებად, როგორც კითხვითი – კითხვა-ძახილის წინადადებად (და როგორც ბრძანებითი – „ძლიერი ბრძანების“ წინადადებად). მაგალითად, ზუსტად ერთიდაიგივე წინადადება „აქ მღვარი ზე უკვე მოუჭრიათ“ არის ან თხრობითი, ან ძახილისა: თუკი ამ წინადადებაში იგულისხმება მთქმელის აღშფოთება, წყენა, სინანული, სიხარული ან სხვა გრძნობა, მაშინ იგი ძახილისა; ზოლო თუკი არავითარი გრძნობა არ იგულისხმება და უბრალოდ ინფორმაციას გადმოგვცემს, მაშინ – თხრობითია.

იქვე ნახსენები უნდა ყოფილიყო აგრეთვე შეწყვეტილი (დაუმთავრებელი) წინადადებაც. ისიც დაუმთავრებელ ძახილის წინადადებად გარდაიქცევა, თუკი მასში მთქმელის გრძნობა იგულისხმება. ამგვარი წინადადება !.. ნიშნით ბოლოვდება.

2. წარმოთქმის ინტონაცია ვერ გამოდგება ცნების არსებით ნიშანთვისებად. ჯერ ერთი,

ძახილის წინადადების ინტონაცია იმდენად მრავალფეროვანია, რომ მასზე დაყრდნობა საკითხს უფრო გაართულებს. გარდა ამისა, ინტონაცია ხშირად ვერ გვიჩვენებს იმას, თუ მოქმედის გულში რა გრძნობა ტრიალებს! დავაკვირდეთ ისევ წინადადებას „აქ მდგარი ხე უკვე მოუჭრიათ“. შეიძლება, მთქმელმა ეს უდიდესი წყენითა და სინანულით თქვა, ლამის ტირილი ახრჩობდა, მაგრამ წარმოთქვა ჩუმად და მშვიდად. ჩვეულებრივ თხრობით წინადადებასაქით!

საზოგადოდ, პუნქტუაციის ზოგად თეორიაში მართებულადაა მიღებული, რომ მცდარია პუნქტუაციის დამყარება ინტონაციაზე [11:8-9].

სრულიად საპირისპირო მიდგომაა გრამატიკის ახალ სახელმძღვანელოში: „სასვენი ნიშანი წინადადების ბოლოს განპირობებულია იმ ინტონაციით, რომლის თანხლებაც აუცილებელია წინადადების წარმოთქმის დროს. ეს ინტონაცია ბუნებრივია და ავტომატურად განპირობებულია წინადადების შინააარსით. ამდენად, სასვენი ნიშნის მოთხოვნა უშუალოდ არის განპირობებული ინტონაციით (მისი გამოხატულებათა)... გეზი იქით უნდა ავიდეთ, რომ პუნქტუაციის „ცოდნა“ დავაფუძნოთ არა სინტაქსის ცოდნაზე (რომელიც საკმაოდ გვიან მოდის), არამედ – სწორი წარმოთქმის „შინაგან სმენაზე“ თუ კარგად დავაკვირდებით, დაეინახავთ, რომ პუნქტუაცია არ უჭირთ იმათ, ვისაც „სმენა“ განვითარებული აქვს და ამისთვის სულაც არ სჭირდებათ წინადადების „გარჩევის“ ცოდნა“ [15:73,83].

ამას ვერაფრით ვერ დავეთანხმებით. ის კი მართებულია, რომ, სინამდვილეში, ჩვეულებრივი ადამიანი სასვენი ნიშნების დასმისას წინადადების სინტაქსური გარჩევით არ ხელმძღვანელობს; ენათმეცნიერიც კი არ ხელმძღვანელობს, გარდა იმ რთული შემთხვევებისა, როცა სასვენი ნიშნის საკითხი გაურკვეველია. სწორედ ამგვარ ვითარებას განვიხილავთ კიდევ ჩვენ ქვემოთ (თვალსაჩინოდ გამოჩნდება, რომ რთულ შემთხვევებში სწორედ რომ სინტაქსურ ჩაკვლევას უნდა დავეყრდნობით – და არა გუმანს; ხოლო ინტონაციას ზომ მთლად ვერ დავემყარებთ: მართლაც, იმ რთულ ქვეწყობილ წინადადებებში ინტონაცია სრულებით ვერ განარჩევს იმას, ორი წინადადების საზღვარზე ორწერტილი უნდა დავსვათ თუ მძიმე – რასაც, როგორც ვნახავთ, გადამწყვეტი მნიშვნელობა ექნება). მაგრამ ჩვეულებრივ ვითარებაში კი ადამიანი მართლაც ენობრივი გუმანით ხელმძღვანელობს [§ 11]. პუნქტუაცია არ უჭირს მას, ვისაც ეს გუმანი აქვს განვითარებული (და არა მას, ვისაც სინტაქსის თეორიული ცოდნა აქვს). მაგრამ საქმეც ისაა – რომელი სახის ენობრივი გუმანია საჭირო? არამც და არამც „შინაგანი სმენა“, ანუ ინტონაციურ ელფერთა წვდომის გუმანი. ჩენი მრავალწლიანი პედაგოგიკური პრაქტიკა, შერწყმული ფსიქოლოგიურ დაკვირვებასთან, ცხადად გვიჩვენებს: პუნქტუაცია არ უჭირს იმ მოსწავლეს, რომელიც გუმანით კარგად სწავლება ტექსტის (არა ინტონაციურ ელფერებს, არამედ) აზრობრივ ელფერებს; საამისოდ გვაქვს არა „ინტონაციური“, არამედ „ლოგიკურ-სინტაქსური“ გუმანი! და ეს გუმანი მოქმედებას იწყებს გაცილებით უფრო ადრე, ვიდრე მოსწავლე სკოლაში დაიწყებდეს სინტაქსის თეორიული საკითხების სწავლას. ინტონაციას ყველაზე კარგად პოეტურ-მსახიობური (კერძოდ, მხატვრული კითხვის) ნიჭით დაჯილდოებული ბავშვები გრძნობენ; მაგრამ ნაწერში

საუკეთესო პუნქტუაცია აქვთ არა ამ ბავშვებს, არამედ სულ სხვა ნიჭით, ფაქიზი ენობრივ-ლოგიკური აზროვნების ნიჭით, რიტორიკული ნიჭით დაჯილდოებულ ბავშვებს! მოზრდილ აღმზანებს შორისაც ასეა: სწორედ პუნქტუაცია გრამატიკის ის დარგი, რომელიც, ენათმეცნიერთა და სტილისტ-რედაქტორთა გარდა, ყველაზე მეტად მათემატიკოსებს ეადვილებათ.

გარდა ყოველივე ამისა, ყურადღება მივაქციოთ ერთ რამეს. პუნქტუაცია საჭიროა მხოლოდ წერილობით ტექსტში და არა მხოლოდ ვინმეს ნათქვამის დასაწერად, არამედ, უფრო მეტად, საკუთარი ნაფიქრისა თუ ნაგრძნობის სიტყვებით დასაწერად. ამ დროს კი ინტონაცია ზომ მთლად არააარსებითი ხდება! ერთადერთი დასაყრდენი — ესაა აზრის შინაგანი მდინარება და მისი ელფერები. სწორედ ამას უნდა ჩასწვდეს „ლოგიკურ-სინტაქსურ-რიტორიკული“ გუმანი, რათა გამოიყენოს პუნქტუაცია მისი მთავარი დანიშნულებით — აზრის უფრო ზუსტად გადმოსაცემად, აზრობრივი ელფერების უფრო სრულად გასასიტყვებლად. პუნქტუაციის ყველაზე რთულ შემთხვევებში სინტაქსიც კი უძლური ხდება და ერთადერთ დასაყრდენად აზრი რჩება: გონების დაძაბვით უნდა გაირკვეს, თუ შინიც რომელი აზრობრივი ელფერის გასიტყვებაა საჭირო და როგორი პუნქტუაციაა ამისთვის ყველაზე შესაფერისი. დოგმატური წესები აქ მხოლოდ ხელისშემშლელია.

რასაკვირველია, ამ მსჯელობიდან ის არ გამოდინარეობს, რომ მოსწავლეს თავიდანვე ამგვარად უნდა ვასწავლოთ, ვთქვათ, ძახილის ნიშნის დასმა. აზრობრივი და გრძობითი ელფერები ძალიან განყენებულია და რთულად გასააზრებელია, ხოლო ინტონაცია კონკრეტულადაა მოცემული ჩვენს შეგრძნებაში (სმენაში) და გაცილებით უფრო „ხელშეახლება“. ამიტომ, პედაგოგიკურ-მეთოდიკური თვალსაზრისით, თავდაპირველად მოსწავლისთვის სწორედ ინტონაცია უნდა იყოს მთავარი დასაყრდენი. მაგრამ აქედან, ცხადია, არც ის გამოდინარეობს, რომ ჩვენ, მეცნიერებსა და მასწავლებლებსა, მართებულად არ გავიაზროთ რთული საკითხი და გაეაპარტივით იგი.

დანასკეი. არა ინტონაცია, არამედ სათქმელის აზრია მთავარი: თუკი დამწერს სურს იმის გამოკვეთა, რომ ნათქვამს, გაფიქრებულს ან დაწერილს ახლდა მთქმელის თუ ავტორის რაიმე გრძნობა, მაშინ დასვამს ძახილის ნიშანს. ხოლო თუკი გულისხმობს, რომ არაეითარი გრძნობა არ ახლდა და უბრალო (ნეიტრალურ) თხრობით ინფორმაციაა, მაშინ დასვამს წერტილს.

3. გაუგებარია, რას ნიშნავს „დიდი“ (თუნდაც „ძლიერი“) გრძნობა. მაგალითად, როდისაა მოწონება „დიდი“? როდისაა გაკვირება „დიდი“? როგორც ითქვა ზემოთ, „დიდი მოწონება“ — ესაა აღტაცება, „დიდი გაკვირება“ — გაოცება. და თუკი არაა „დიდი“, ვანა მაშინ წინადადება აღარაა ძახილისა? ვთქვათ, მე სინანულით ვამბობ: „აჲ მდგარი ზე უკვე მო-უჭრაით“. ვამბობ ზომიერი, ჩვეულებრივი, არა დიდი სინანულით, რადგან სადღაც ქუჩაში მდგარი უბრალო ზის მოჭრა დიდ სინანულს ვერ გამოიწვევდა. არის თუ არა ეს ძახილის წინადადება? სჭირდება თუ არა მას ძახილის ნიშანი? ცხადია, სჭირდება. უამისოდ გამოუ-ხატაეი დარჩებოდა სინანულის გრძნობა და წინადადება გარდაიქცეოდა ინფორმაციის გად-მომცემ უბრალო თხრობით წინადადებად („ფაქტის უბრალო კონსტატაცია“). მე კი მსურ-

და, რომ ჩემი დამოკიდებულება, ჩემი არაძლიერი გრძობა, მცირე სინანული გამომეხატა!

ამიტომ განსაზღვრებაში სიტყვა „დიდი“ უბრალოდ ზედმეტია.

დანასკვი! ნიშანი აღნიშნავს იმას, რომ წინადადება, ცალკეული სიტყვა თუ სიტყვათა ჯგუფი მთქმელის არა მისინცადამაინც ძლიერი გრძობითაა შეფერილი, ხოლო თუკი ეს გრძობა „დიდა“, ძლიერია, მაშინ დაისმის ორი ან სულაც სამი ძახილის ნიშანი.

4. გაურკვეველი რჩება, სინტაქსურად ერთმანეთისაგან განსხვავდება თუ არა (და თუკი განსხვავდება, მაშინ ტერმინოლოგიურადაც უნდა განსხვავდებოდეს) „უბრალო ბრძანებითი“ წინადადება და „მთქმელის გრძობიანი ბრძანებითი“ წინადადება („ძლიერი ბრძანების“ წინადადება). მაგალითად:

შინ დაწერეთ ამ მოთხრობის შინაარსი.

შინ აუცილებლად დაწერეთ ამ მოთხრობის შინაარსი!

შინ დაწერეთ ამ მოთხრობის შინაარსი! (ესე იგი,

წარმოთქმულია ხმამაღლა, ან დაძაბული ხმით, გრძობით).

დანასკვი, მცდარია, რომ თითქოს ბრძანებითობა მოითხოვს ძახილის ნიშანს. ძახილის ნიშანს მოითხოვს არა თვით ბრძანებითობა, არამედ მისი თანმხლები გრძობა, ანუ ბრძანების გაძლიერება. ხოლო თუკი გრძობა არ ახლავს, მაშინ გაუძლიერებელი ბრძანებითობა სულაც არ მოითხოვს ძახილის ნიშანს.

5. განსაზღვრებებს აკლია დანართი: გრძობათა მიტ-ნაკლებად სრული ჩამონათვალი. ეს საკითხი ფსიქოლოგიაშიც კი სადავოა — მით უმეტეს გაუგებარია მოსწავლისა თუ სულაც ენათმეცნიერისათვის! ამიტომ, გრძობათა ჩამოთვლა სრული უნდა ყოფილიყო, ყოველ შემთხვევაში, გრამატიკის თვალსაზრისით — თუ რომელი განცდის გამოშთაბველი წინადადება ბოლოვდება! ნიშნით (რაც, შესაძლოა, ფსიქოლოგისთვისაც კი გეზის მიძეკვი ყოფილიყო).

ეს ძალიან საინტერესო და მნიშვნელოვანი საკითხებია — როგორც გრამატიკის, ისე ლექსიკის, ფსიქოლოგიისა და ლიტერატურისათვის! ძალიან ფასეულია პედაგოგიკური თვალსაზრისითაც. ამაზე უკეთესი, მნიშვნელოვანი და საინტერესო რა უნდა ვასწავლოთ?! აი, მაგალითად, გრძობათა როგორი ფაქიზი ელფერებია გასიტყვებული ქართულ ენაში: გაწილილება, შეცბუნება, შენატრება, აფოფინება, შეფოფინება ან დაფოფინება და სხვა მრავალი. სხვა საკითხია, თუ რომელ კლასშია უმჯობესი ყოველივე ამის სწავლება.

დანასკვი. გრძობათა მრავალფეროვნების საკითხი არ უნდა მიფურქნდეს და ჩამონათვალი უნდა იყოს შეძლებისამებრ სრული.

6. ასევე ძალიან არასრულია ის ჩამონათვალიც, რომელშიც გრძობათა გარდა სხვა ქმედებებია — თუნდაც რომ გავერთიანოთ ყველა წიგნში მოცემულები. აკლია: ქადილი, დამადლება, ყვედრება (საყვედურის თქმა), ნუგუმისცემა, დატუქსვა, უარყოფა და სხვა მრავალი. განსაკუთრებით დაუშვებელია მილოცვის, კვებისა და მუქარის გამოჩენა. ყველა ხომ ამკარად ძახილის ნიშანს მოითხოვს!

დავაკვირდეთ, თუნდაც, აქ დაწერილ წინა წინადადებას — იგი ძახილის ნიშნით ბოლოვდება, მაგრამ ავტორს, დამწერს ამ ნიშნით რისი გამოხატვდა სურდა? რას გადმოცემს ეს ძახილის ნიშანი? — გადმოცემს იმას, რომ დამწერი ყურადღებას მიგ-

ვაქცეინებს რალაცაზე. ასევეა წინადადება: - იქ რომ შეხვალ, ვეღარაფერს დაინახავ!

ესე იგი, აკლია აგრეთვე რალაცაზე ყურადღების მიქცევნება, ყურადღების გამახვილება. ჩვენი აზრით, ესეც უარესად არსებითი და მნიშვნელოვანია.

ძახილის ნიშანს მოითხოვს აგრეთვე მკვეთრი მტკიცებისა ან მკვეთრი უარყოფის წინადადებები, მაგალითად: კი! არა! ვერა! ნამდვილად ჩავალ ბაღში!

არა, არ ჩავალ ბაღში! არასდროს! მუდამ! უმეპეულად ვიზამ ამას!

ვერ ვიზამ ამას! სვალვე დავწერ ამას! არ მინდა!

არავითარ შემთხვევაში არ დავწერ ამას! ყველგან! არსად! ვერავინ!

ეს სიტყვები რომც ჩუმი (თუმცა, ცხადია, მტკიცე და რამაბული) ხმით იყოს წარმოთქმული, მათში მაინც გამოხატულია ძლიერი დარწმუნებულობის გრძობა.

ზოგ „ვანსაზღვრებას“ კი აქვს მიწერილი „და სხვა“, მაგრამ, როცა განსაზღვრებაში არაა მოცემული ცნების არსებითი ნიშანთვისება, დაუმუშაველი ჩამოთვლის შეწყვეტა „და სხვა“-თი. გაუგებარია, რას ნიშნავს ეს „და სხვა“. მაგალითად, შედის თუ არა ამ „და სხვა“-ში უყოფანობა? რაიმეს შეთავაზება?

მით უმეტეს, სხვა, მნიშვნელოვანი შემთხვევები არ უნდა იგულისხმებოდეს „და სხვა“-ში.

7. ყველა მსჯელობაში მოხსენიებულია მხოლოდ „მთქმელი“. ესეც არსებითადაა ნაკლული. თუნდაც წინა შემთხვევა ცხადად გვიჩვენებს, რომ ზოგჯერაა არა „მთქმელი“, არამედ „დამწერი“. ძახილის ნიშანი ხომ მხოლოდ წერილობით ტექსტებში იხმარება და, ისევე როგორც სხვა სასვენი ნიშნები, ემასხურება აზრის დაზუსტებას, გამოკვეთას, დამატებითი აზრობრივი თუ გრძნობითი ელფერების წერილობით გადმოცემას!

8. ასევე არასრულია იმ ცალკეული სიტყვების ნუსხა, რომლებსაც დაესმის ძახილის ნიშანი. ჯერ ერთი, აკლია „სიტყვათა ჯგუფი“, აკლია აგრეთვე „სიტყვის ნაწყვეტები“. მეორეც, რაც უფრო მთავარია და თვალმისაცემი, აკლია ხმამაღალი სიტყვები, ყოველგვარი გრძნობისგან დაცლილი, უბრალოდ ხმამაღალი სიტყვები. ასეთებია, მაგალითად, ხმაურისა და ხშიანობის გამომხატველი ხმაბაძეითი სიტყვები: უიულიყო! მიაუ! ბრარ! წია-წია! ჩუქუ-ჩუქუ! აუ-აუ! წკამ! წია-წია! ლიკ-ლიკ! ჩხაკ-ჩხუკ! უფრო მეტიც, ჩურჩულით წარმოთქმულიც კი: ჩჩჩ!

ყოვლად გაუმართლებელია ამგვარი სიტყვების გაერთიანება შორისდებულებში, როგორც ეს ზოგს ჰგონია. გავიხსენოთ: „შორისდებული - უცვლელი ბგერა, ბგერათა ჭგუფი ან სიტყვა, რომელიც ადამიანის გრძნობასა და (აქ უნდა იყოს არა „და“, არამედ „ან“ - ზ.ე.) ნება-სურვილს გამოხატავს, მაგრამ ისე, რომ არ ასახელებს მას“ [4:181]; „შორისდებული ჰქვია უცვლელ მეტყველების ნაწილს (აჯობებდა „მეტყველების უცვლელი ნაწილი“ - ზ.ე.), რომელიც გამოხატავს ადამიანის ამა თუ იმ გრძნობას“ [7:V, №30]; „შორისდებული ჰქვია ბგერას, ბგერათა კომპლექსს ან სიტყვას, რომელიც ადამიანს აღმოჰხდება პირიდან ვითარების განცდის გამო, როგორც მოკლე, უშუალო და სწრაფი გამოძახილი ამ განცდისა.“ [8:642] შორისდებული შეიძლება იყოს გამოძახილი ამა თუ იმ გრძნობასა, ან მთქმელის ნება-სურვილისა, ან გამოხატავდეს ფიცილს, ალერსს და სხვა [8:643-644]. ცხადია, შორისდებულებში

ვერაფრით ვერ მოთავსდება ხმიანობის აღნიშნული სიტყვები, მაგალითად, საკეტის ხმიანობისა „ჩხაკ-ჩხუკ!“ – საკეტი შორისდებულ გამოსცემს?!

9. ამრიგად, მხოლოდ თანმხლები გრძნობის აღნიშვნა არასაკმარისია, შეიძლება უბრალო ხმაბალაი ხმიანობაც იყოს. ეს ნაკლოვანება უფრო ზოგადადაც ვრცელდება. უცხოური სალექსიკონო განსაზღვრებებიდანაც ცხადად ჩანს, რომ ძახილის ნიშნის არსებით ნიშანთვისებლად მიჩნეულია აღნიშვნა მთქმელის გრძნობისა, რომელიც ახლავს ნათქვამს – თხრობითი წინადადება იგი, ბრძანებითი, კითხვითი თუ სულაც ცალკეული სიტყვები. ესე იგი, „განსაზღვრებებიდან“ უეჭველად გამომდინარეობს დანასკვი: ძახილის ნიშანი დაისმის მხოლოდ იმგვარი ნათქვამის ბოლოს, რომელსაც ახლავს მთქმელის გრძნობა. ეს დანასკვი კი უხეშად მცდარია! გამორჩენილია ძალიან აშკარა და ხშირი შემთხვევები (გარდა ხმაბაძეითი სიტყვებისა) – ეს, ალბათ, „განსაზღვრებათა“ ყველაზე მძიმე ნაკლოვანებაა.

ეთქვათ, ვინმე სხვას ეძახის, რამეს უყვირის, რადგან მისგან შორსაა. მაგალითად: ეზოდან მეხუთე სართულზე შესძახა ნიკომ ციალას: – გასაღები აქა მაქვს! ანდა, დედამ ჩამოსძახა შვილს: – მამა დაბრუნდა და შენი ჩანთა მოიტანა! ამ წინადადებებში არაა და არც იგულისხმება არავითარი გრძნობა, რაც იქიდან ჩანს, რომ მთქმელი მსმენელთან ახლოს რომ ყოფილიყო, არ დაიძახებდა, არამედ იტყოდა ჩვეულებრივად და არც ძახილის ნიშნები იქნებოდა საჭირო: – გასაღები აქა მაქვს. – მამა დაბრუნდა და შენი ჩანთა მოიტანა. მაშასადამე, ხმის ამაღლება გამოწვეულია არა გრძნობით, არამედ მხოლოდ იმით, რომ მსმენელი შორსაა!

ეს კიდევ უფრო მკვეთრად ჩანს კითხვა-ძახილის წინადადების შემთხვევაში. „განსაზღვრებათა“ მიხედვით, ?! ნიშნით ბოლოდება მხოლოდ ისეთი წინადადება, რომელიც გადმოგვეცემს თან შეკითხვას და თან მთქმელის გრძნობას. ესეც აშკარად მცდარია. ეთქვათ, ყანის ერთი ბოლოდან მეორე ბოლოში გადასძახა ზურტიკომ თავის ძმას: – რომელი საათია?! აქ არავითარი გრძნობის ნატამალიც კი არაა, ესაა ჩვეულებრივი კითხვითი წინადადება, ოღონდ ძალიან ხმაბალა დაყვირებული – რათა შორს მყოფ ძმას გაეგონა. ზოლო თუკი დაეწერთ უძახილისნიშნოდ, მაშინ დაიკარგება ძლიერი ყვირილის, მთელი ძალით დაძახების აღნიშვნა, რაც დაუშვებელია.

ესე იგი, „განსაზღვრებანი“ არსებითადაა ნაკლები. მათში გამორჩენილია რამდენიმე შემთხვევა, მათ შორის ყველაზე მთავარი – ის, რომელმაც ქართულ ენაში თვით სახელწოდება მისცა ! ნიშანს: ესაა ნამდვილი ძახილის, ანუ დაძახების წინადადება. წესით, განსაზღვრება ამით უნდა დაწყებულიყო! დაძახება – ყოველგვარი გრძნობის, ბრძანების, თხოვნის, გაფრთხილების, დალოცვისა და სხვათა გარეშე, ჩვეულებრივი დაყვირება მხოლოდ იმის გამო, რომ მსმენელი შორსაა!

ძალიან საკვირველია (ანუ განსაცვიფრებელია), რომ სხვადასხვა ენების მეცნიერულ-თეორიულ თუ სასწავლო გრამატიკებში არავის მოსვლია აზრად ასეთი სულ უბრალო რამ. როგორ გამორჩა ყველას ის, რაც მრავლად გვხვდება ცხოვრებაშიც და თითქმის ყველა დიდ პროზაულ ნაწარმოებშიც?! ეს ცხადად გვიჩვენებს, რომ თვით მიდგომა და მეთოდოლოგიური წინამძღვრება მცდარი, რომ გრამატიკოსები, უბრალოდ, თავს არ იწუხებენ და არ ზრუ-



ნაენ ლოგიკურობაზე, თანმიმდევრულობაზე, აზრისა თუ მისი ჩამოყალიბების სიზუსტეზე, აღწერა-ჩამოთვალა სისრულეზე – ანუ ყოველივე იმაზე, რაც მეცნიერულობის არსებაა და რის გარეშეც მეცნიერული გამოკვლევა თუ თეორია ხდება ზერელე, მიუწეებელი, უფარვისი.

გრამატიკა უნდა იყოს მეცნიერება – და არა გაუაზრებელი დოგმების კრებული.

ანდა, მეთოდოლოგიური თვალსაზრისით: რა ქნას მოსწავლემ – მამლის „ყუელიყო“-ს, უზარმაზარი კარადის დაცემის „ბრახ“-ს, თუ ყანის ბოლოდან მთელი ძალით დაძახილს „რომელი საათია?“ ძახილის ნიშანი არ უნდა დაუსვას? და თუკი უნდა დაუსვას – რომელი წესის, ცნებისა თუ კანონზომიერების მიხედვით?

თუ საკუთარ გუჟანს ენდოს? მაშ, საზოგადოდ, რისთვის ვასწავლით გრამატიკას? ანდა, რა უფლება გვაქვს, ენობრივ შეცდომებზე ნიშანს რომ ვაკლებთ? ვინ დაადგინა, ვის გუჟანს როდის რა მოეჩვენება?

სიძნელეთა და ნაკლოვანებათა მთავარი მიზეზი ისაა, რომ მართებულად არაა გააზრებული ცნების არსებითი ნიშანთვისება. როგორც დაეასახუთეთ ზემოთ, „მთქმელის გრძობის გამოხატვა“ – მცდარია, რადგან ძალიან ეიწროა, კერძოა.

რის საფუძველზე ერთიანდება იმდენი სულ სხვადასხვაგვარი რამე ერთ ცნებაში? მხოლოდ ნებისმიერი ჩამოთვლის საფუძველზე?

ცხადია, რომ ასე არაა. ჩვენ გამოკვეთეთ ის ნიშანთვისება, რომლის საფუძველზეც არსებითად განზოგადდა ცნება: ძახილის ნიშანი, ზოგადად და არსებითად, არის აღმნიშვნელი მთქმელის მიერ რაიმეს გაძლიერებისა, ანუ აქცენტირებისა, ანუ გამოკვეთისა და ყურადღების გაიმახვილებისა. სხვათა შორის, ნაწერის გვერდით, მინდორში რომ დასვავენ ზოლმე ! ნიშანს, ანდა ტექსტშივე ფრჩხილებში რომ ჩასვავენ ზოლმე ძახილის ნიშანს – ამითაც იმას აღნიშნავენ, რომ იმ ადგილას რაღაცაა საყურადღებო, კარგი ან ცუდი, მაგრამ ყურადღების მისაქცევი. ასევე, საგზაო ნიშანი ! აღნიშნავს: ფრთხილად, ყურადღებით იყავით!

კერძოდ კი, გაძლიერება-გამოკვეთა შეიძლება იყოს:

1) წარმოთქმისას ხმის უბრალო ამძლეობა, ანუ დაძახება, ხმაამდღა ნათქვამი, დაყვირება და სხვა (მხოლოდ იმის გამო, რომ მსმენელი შორსაა).

2) ხმის სხვაგვარი გაძლიერება – დაძახული ხმით წარმოთქმა (სხვადასხვა მიზეზით, შეიძლება ზუმრობითაც კი).

3) ხმაურისა და ხმიანობის გამომხატველი ხმაბაძებითი სიტყვებისა: ყიულიყო! შიაუ! რარ! წია-წია! ჩუქუ-ჩუქუ! აუ-აუ! წკამ! წია-წია! ლიკ-ლიკ! ჩხაჩ-ჩხუკ! ბრახ! უფრო მეტიც, ჩურჩულით წარმოთქმულიც კი: ჩჩჩ!

4) ნათქვამით მთქმელის უშუალო გრძობის გამოხატვა – არა გრძობის შესახებ თქმა, არამედ თვით უშუალო გრძობის გამოხატვა: ან წინადადებით, ანდა შორისდებულთ, ცალკეული სიტყვებით თუ სულაც სიტყვების ნაწყვეტებით. ჩვეულებრივი, არაგაძლიერებული ნათქვამი არის აზრის გამოხატვა და ინფორმაციის გადაცემა – გრძობითი თანხლების გარეშე; ზოლო ნათქვამში გრძობის შერევა – ეს უკვე გაძლიერებაა, ექსპრესიია,

თავისებური მარკირება (თვით გრძობა რომც არ იყოს ძლიერი).

5) ნათქვამში (რომელიც, თავისთავად, გრძობას არ გამოხატავს) მთქმელის გრძნობის შერევა - გრძნობიანი ქმედების თანხმლები ნათქვამის. მაგალითად, განკარგულება, დაცინვა თუ ქაღილი - არა გრძნობები, არამედ სხვა ადამიანისკენ მიმართული სიტყვიერი ქმედლებია, მაგრამ მათ სათანადო გრძნობები ახლავს. ამიტომ მათი გადმოძველები წინადადებაც ძახილის ნიშნით ბოლოვდება. ასევე, რაიმეს მიხვედრა თუ ყოყმანის შემდეგ გადაწყვეტილების მიღება გრძნობები არაა, მაგრამ მათაც ახლავს გრძნობები.

6) რაიმე საგნის, აზრისა თუ ცალკეული სიტყვის გამოკვეთა და მასზე ყურადღების გამახვილება, მისი აქცენტირება. ესაა აღნიშვნა იმისა, რომ ეს წინადადება არ არის ჩვეულებრივი, ნეიტრალური წინადადება, არამედ ისეთია, რომელიც, მთქმელის ან დამწერის აზრით, გამორჩეულ ყურადღებას იმსახურებს.

7) სხვა პირის გამოკვეთა და მისი ყურადღების მიქცევის მიზნით მისადმი მიმართვა, ესე იგი, ჩვეულებრივი გრამატიკული მიმართვა (შეიძლება იყოს რამდენიმესიტყვიანი, ანდა, პირიქით, მოკლე: შენ! ეი! ეე!).

ყველა შემთხვევაში, ზოგადად: ძახილის ნიშანი არის რაიმეს გამოკვეთის, გაძლიერების, აქცენტირების ნიშანი.

*პირველი დანართი - გრძობათა სია:* სიამოვნება, უსიამოვნება, შეება, დაძაბვის გრძნობა, კმაყოფილება, უკმაყოფილება, სიხარული (აღფრთოვანების ჩათვლით), წუხილი (მონატრების, ტკივილის, შიშის, წყურვილის, მოწყენის ჩათვლით), ბედნიერების გრძნობა, უბედურების გრძნობა, მოწონება (აღტაცების ჩათვლით), დაწონება (არმოწონების აზრით), აღშფოთება (ანუ ძლიერი არმოწონება), ბრაზი (მეინფარების, პრისხანებისა და დრტინვის ჩათვლით), შური, შენატრება (ანუ „კეთილი შური“), ნატვრა (ოცნების ჩათვლით), ნდობა-სურვილი (წადილის, ანუ ძლიერი, გრძნობიანი ნდობა-სურვილის ჩათვლით), სინაზე, სიყვარული, სიძულვილი, ზიზღი, აღგზნება (აღტყინებისა და აფოფინების ჩათვლით), აღლეება, შფოთვა, შიში (შეკრთომის, შეძრწუნებისა და თავზარდაცემის ჩათვლით), წყენა, გულისდაწყვეტა, მიბეზრება (მოყრატება), უიმედობა (სასოწარკვეთილების ჩათვლით), გაწილება, სირცხვილი, რიდი, სინდისის ქვეზნა, სინანული, დანანება, შებრალება, თანაგრძნობა, დაფოფინება, შეფოფინება, მოწიწება, თაყვანისცემა, გაკვირება (გაოცებისა და გაოგნების ჩათვლით), შეცბუნება, დარწმუნებულობის გრძნობა, გადაწყვეტილების თანმდევი შეება და გაბედულობა, მიხვედრის თანმდევი შეება-სიხარული (ფსიქოლოგიაში მას ეწოდება „ააა-განცდა“)...

*მეორე დანართი - გრძნობიან თქმა-ქმედებათა სია:* ძლიერი ბრძანება (განკარგულება ან მკაცრი დავალება), აკრძალვა, გაფრთხილება, მოწოდება, წაქეზება, გამხნეება, მუქარა, კეზნა, ქაღილი, თხოვნა (ხვეწა-ვედრების ჩათვლით), მისალმება ან დამშვიდობება (არა ყველა, არამედ გრძნობიანი), ნუგეშისცემა, წყნარება, მოფერება, შექება, განდიდება, მილოცვა, ლოცვა, დალოცვა, შელოცვა, ფიცლი, რჩევა-დარიგება, შეგონება, ჩაგონება, ჭკუის სწავლება, დაცინვა (გაქილიების ჩათვლით), ნიშნისმოგება, დამცირება, გაკიცხვა, დაგმობა, წყრომა, ტუქსვა, უხეზობა, დამადლება, ყვედრება (საყვედურის თქმა), წყველა,

ლანძღვა, გინება, მიწვევა-პიპატიყება, ძლიერი თანხმობა ან უარყოფა, გადაწყვეტილება, გადაჭრით, გაბედულად რაიმეს თქმა, დარწმუნება...

თვითთული ეს ქმედება და შესაბამისი სიტყვების წარმოთქმა შეიძლება განხორციელდეს „უგულოდ“ ანუ გრძნობის გარეშე. ამის აღსანიშნავად დამწერი ძახილის ნიშანს არ იხმარს. მაშინ არც სათანადო წინადადება იქნება ძახილისა – გარდაიქცევა უბრალო ბრძანებით ან თხრობით წინადადებად.

ყველა წინადადებას, რომლის ზმნა-შემასმენელიც ბრძანებით კილოშია, ეწოდოთ ბრძანებითი წინადადება. ამ ცნებაში გაერთიანდება წინადადებები, რომლებიც გადმოგვცემს: განკარგულებას, დაულებას, თხოვნას, დალოცვას, შელოცვას, ლოცვას, წყველას, გაფრთხილებას, მისალმება-დამშვიობებას და სხვა. მორფოლოგიურად ზომ წყველაშიც, დალოცვაშიც, ლოცვა-ვედრებაშიცა და უხემ ბრძანებაშიც ზმნის ერთიდაიგივე ფორმაა – ბრძანებითი კილო. მაგალითად, ბრძანებითი კილოს ზმნა „იუოს“ ესადაგება წყველასაც, დალოცვასაც, ლოცვა-ვედრებასაც, უხემ ბრძანებასაც და უხემ აკრძალვასაც. ასევე, ზმნა „შემოდი“ ესადაგება უხემ ბრძანებასაც, ხვეწნასაც, მოწოდებასაც, წაქეზებასაც, დარიგებასაც, მიწვევასაც, თანხმობასაც.

ძახილის ნიშნით შეიძლება ბოლოვებოდეს სულ სხვადასხვაგვარი წინადადებები (იხ. ზემორე). ყველა ამგვარ წინადადებას ეწოდოთ ძახილის წინადადება. ამგვარად მივიღებთ ძალიან ბუნებრივ და ლოგიკურ ვითარებას: წერტილით ბოლოვდება თხრობითი წინადადება და უბრალო ბრძანებითი წინადადება (არა გაძლიერებული, არა გრძნობიანი); კითხვის ნიშნით ბოლოვდება მხოლოდ კითხვითი წინადადება და ძახილის ნიშნით ბოლოვდება მხოლოდ ძახილის წინადადება (მათ შორის, ბრძანება-ძახილისა ანუ ძლიერი ბრძანებისა და კითხვა-ძახილისა). ეს პედაგოგიკურ-მეთოდური თეალსაზრისითაც გაცილებით უკეთესია: მოსწავლისათვის და, საზოგადოდ, ადამიანისათვის ძალიან არაბუნებრივია, რომ წინადადება ძახილის ნიშნით ბოლოვებოდეს, მაგრამ იგი არ იყოს „ძახილის წინადადება“.

ამრიგად, ძახილის წინადადება ეწოდება ისეთ წინადადებას, რომლითაც მოქმედის ან დამწერის მიერ რაიმეს აქცენტირება, გაძლიერება, რაიმეს გამოკვეთა, რაიმეზე ყურადღების გამახვილება ხდება (დაწერილებითი აღწერა იხ. ზემორე). წინადადება ბოლოვდება ძახილის ნიშნით მაშინ და მხოლოდ მაშინ, როცა იგი ძახილისაა.

ახლა განვიხილოთ უფრო რთული შემთხვევები. გავარკვიოთ, რომელი სასვენი ნიშნით უნდა ბოლოვებოდეს ამგვარი წინადადებები: „დედამ მკითხა, ეს ვინ დაწერაო“. იგი არის არა კითხვითი, არამედ თხრობითი წინადადება და უნდა დაბოლოვდეს წერტილით. ეს, მე მგონი, არცაა საკამათო. მართებული შესაძლებლობებია:

- 1) დედამ მკითხა, ეს ვინ დაწერაო. (რთული ქვეყნობილი წინადადება, თხრობითი).
- 2) დედამ მკითხა: - ეს ვინ დაწერა? (ორი მარტივი წინადადება: ერთი – თხრობითი, მეორე – კითხვითი).
- 3) დედამ მკითხა: - ეს ვინ დაწერა?! (ორი მარტივი წინადადება: ერთი – თხრობითი, მეორე – კითხვა-ძახილისა, რადგან იგულისხმება დედის გაბრაზება, გაკვირება ან სხვა გრძნობა, მისივე შეკითხვის თანმხლები).

4) დედამ მკითხა, ეს ვინ დაწერაო! (რთული ქვეწყობილი წინადადება, ძახილის, მთავარი წინადადება ძახილისა, რადგან იგულისხმება არა დედის, არამედ მთქმელისა თუ დამწერის გაკვირვება, სიხარული ან სხვა გრძნობა).

5) დედამ მკითხა, ეს ვინ დაწერაო? (რთული ქვეწყობილი წინადადება, კითხვითი, მთავარი წინადადება კითხვითი, რადგან იგულისხმება არა დედის, არამედ მქმელისა თუ დამწერის შეკითხვა: „მართალა დედამ მკითხა?“ მოსალოდნელი პასუხია „კი“ ან „არა“, და არა ის, თუ ვინ დაწერა).

6) დედამ მკითხა, თუ ვინ დაწერა ეს. (რთული ქვეწყობილი წინადადება, თხრობითი). და ასე შემდეგ.

ეს გარჩევა ვკჭირდებოდა კიდევ უფრო რთული შემთხვევებისათვის. გავარკვიოთ, რომელი სასვენი ნიშნით უნდა ბოლოვდებოდეს ამგვარი წინადადებები:

**დათვალეთ, რამდენი წრეა აქ დახაზული**

**მოიფიქრეთ, რომელი რიცხვია მეტი**

**გავარკვიოთ, რომელი ზმნა არის გარდაუვალი**

**დაწერონ, თუ რა მიაჩნიათ თავიანთ მოვალეობად ოჯახში**

ამგვარ წინადადებათა დაბოლოება (და, ესე იგი, სინტაქსური რავგარობა!) ქართული ენის სახელმძღვანელოთა ავტორებსაც კი ვერ გაურკვევიათ! მრავალ სახელმძღვანელოში (მათ შორის ქართულისაც!) ამგვარ წინადადებებს კითხვის ნიშანი აქვს ხოლმე დასმული, რაც დაუშვებელია – ისევე როგორც ზემოთ გარჩეულ შემთხვევაში!

მიიჩნევენ, რომ საკითხი უნდა გადაწყვიტოს ორმა გარემოებამ: 1) შეიცავს თუ არა წინადადება კავშირს – თუკი შეიცავს, მაშინ ბოლოში დაისმისო წერტილი, ხოლო თუკი არ შეიცავს – მაშინ უნდა ვნახოთო სხვა რამე; 2) თუკი კითხვითი დაქვემდებარებული წინადადება მოითხოვს მოსაუბრისგან პირდაპირ პასუხს, მაშინ ბოლოში დაისმისო ისევე წერტილი, ხოლო თუკი არ მოითხოვს, მაშინ დაისმისო კითხვის ნიშანი [11:39-40]. ამრიგად, კითხვის ნიშანი დაისმისო ერთადერთ შემთხვევაში: როცა გამოტოვებულია კავშირი და თან კითხვითი დაქვემდებარებული წინადადება მოითხოვს მოსაუბრისგან პირდაპირ პასუხს. ამ წესის მიხედვით ჩვენი პირველი სამი წინადადება უნდა დაბოლოვდეს კითხვის ნიშნით.

ამგვარი მიდგომა უსაფუძვლოა. წინადადების ბოლოს სასვენი ნიშნის დასმა არაა ცალკე გადასაწყვეტი საკითხი – იგი უნდა გადაწყდეს იმის მიხედვით, თუ სინტაქსურად როგორ გაეიაზრებთ წინადადებას. ამ თვალსაზრისით კი, ცხადია, კავშირის გამოტოვება-არგამოტოვებამ არ შეიძლება შეცვალოს რთული წინადადების რავგარობა! სად გავიხილა, რომ კავშირის გამოტოვებით ბრძანებითი წინადადება კითხვით წინადადებად გარდაიქცეს ან პირიქით?! ან ის რა შუაშია, კითხვითი დაქვემდებარებული წინადადება მოითხოვს თუ არა მოსაუბრისგან პასუხს?!

დაუშვებელია, რომ წინადადების სინტაქსური გააზრება ამ ორ, სინტაქსურად არაარსებით რამეზე იყოს დამოკიდებული. სხვათა შორის, სხვა სახელმძღვანელო ჩვენებულ მიდგომას უჭერს მხარს: „თუ რთულ ქვეწყობილ წინადადებაში კითხვითია მხოლოდ დამოკიდებ-

ბული წინადადება, მთავარი კი – არა, მთლიანად ასეთი წინადადება კითხვითი არ არის და, ცხადია, მის ბოლოს წერტილი დაისმის და არა კითხვის ნიშანი“ – ყოველგვარი კავშირებისა და მოთხოვნილი პასუხების გარეშე [13:153].

გავარკვიოთ ეს სადაო საკითხი. დასახელებული სახის წინადადებები არის რთული ქვეწვობილი წინადადებები (პირდაპირდამატებითი). მათი მთავარი წინადადება შედგება მხოლოდ ერთი, პირველი სიტყვისაგან, ხოლო ის, რაც მოსდევს მისთვის შემდეგ, არის დაქვემდებარებული წინადადება (ყოველ მათგანში შეიძლება ეიგულისხმოდ გამოტოვებული კავშირი „თუ“ – ისე, როგორცაა მეოთხე წინადადებაში).

ზემოთ გავარჩიეთ ამდგვარივე წინადადება, განსხვავება ერთია: პირველ შემთხვევაში მთავარი წინადადება იყო თხრობითი, ახლა კი მთავარი წინადადება ბრძანებითია. ესე იგი, ვინილავთ ამგვარ წინადადებებს: უკავშირო რთული ქვეწვობილი წინადადება (პირდაპირდამატებითი ქვეწვობით), რომლის მთავარი წინადადების შემასმენელი არის ზმნა ბრძანებითი კილოში; ხოლო დაქვემდებარებული წინადადება (ცალკე აღებული) – კითხვითია.

თუკი ამგვარ წინადადებებს კითხვის ნიშნით დავაბოლოოებთ, მაშინ მთავარ წინადადებას გაეხდით კითხვით წინადადებად, რაც ძირეულად შეცვლის მთლიანი რთული წინადადების შინაარსს! მართლაც, განვიხილოთ ამგვარი წინადადება:

**გირჩევნია, ის დათვალო, რამდენი ასო გაქვს დაწერილი?** – აქ მოქმედი მსმენელს კი არ ავალბებს რამეს, არამედ ეკითხება, გირჩევნია თუ არ გირჩევნიაო. მაგრამ თუკი დავალბება გვსურს, ასე უნდა დავწეროთ: **გირჩევნია, ის დათვალო, რამდენი ასო გაქვს დაწერილი.** ხოლო თუკი გრძნობიანი, გაძლიერებული ბრძანება გვსურს, მაშინ ასე უნდა დავწეროთ: **გირჩევნია, ის დათვალო, რამდენი ასო გაქვს დაწერილი!**

მაშასადამე, როცა მთავარი წინადადება არის ბრძანებითი წინადადება, მთელ წინადადებას უნდა დავუხვავთ ან წერტილი, ან მახილის ნიშანი – იმიტომ, რომ თუკი დავსვამთ კითხვის ნიშანს, მთავარი წინადადება ხდება კითხვითი! ჩვენ კი ბრძანება-დავალბება გვსურდა – და არა შეკითხვა!

განხილულ მაგალითებში გადმოცემულია არა ძლიერი ბრძანება, არამედ დავალბება. ამიტომ შეიძლება დაიწეროს ასე:

1. მოიფიქრეთ, რომელი რიცხვია მეტი.

2. მოიფიქრეთ, რომელი რიცხვია მეტი: (თუკი აქვე მოსდევს შესადარებელი რიცხვების ჩანაწერები).

3. მოიფიქრეთ, რომელი რიცხვია მეტი! (თუკი მართლაც გაძლიერებული ბრძანებაა, ანუ გრძნობიანი ბრძანებაა, მაგალითად, მაშინ, როცა მოსწავლეებმა არ შეასრულეს დავალბება და უკმაყოფილო მასწავლებელი მათ უბრძანებს, ახლავე შეადარეთ რიცხვები!).

4. მოიფიქრეთ: რომელი რიცხვია მეტი? (აქ რთული ქვეწვობილი წინადადება აღარაა, იგი გაყოფილია ორ ცალ-ცალკე მარტივ წინადადებად, მეორე წინადადება კითხვითია და ამიტომ დავაბოლოოვთ ? ნიშნით).

ეს მეოთხე შესაძლებლობა, ჩვენი აზრით, სტილისტიკურადა ყველაზე უარესი, თუმცა სინტაქსურად გამართულია. ხოლო წინადადება “მოიფიქრეთ, რომელი რიცხვია მეტი?”

- არა მხოლოდ სტილისტიკურად, არამედ აგრეთვე სინტაქსურადაც მცდარადაა აგებული!

**ნ. მოიფიქრეთ, რომელი რიცხვია მეტი?** (აქ მთავარი წინადადება კითხვითია, ესე იგი, მთქმელი არაფერს არ გვაეალებს, არამედ გვეკითხება - უკვე მოიფიქრეთ თუ ვერაო).

მეხუთე სულ სხვა შინაარსის წინადადებაა, ვიდრე პირველი ოთხი! მართლაც, პირველი ოთხი მოითხოვს ამგვარ პასუხს: - მეტია ესა და ეს რიცხვი. ხოლო მეხუთე სულ სხვაგვარ პასუხს მოითხოვს: - არა, ჭერ არ მოგვიფიქრებია; ანდა: - კი, უკვე მოგვიფიქრეთ.

მაშასადამე, თუკი განხილული სახის ქვეწყობილ წინადადებას დაეპოლოვებთ კითხვის ნიშნით, მაშინ სულ დაგვეკარგება ის შესაძლებლობა, რომ ნამდვილი კითხვითი წინადადება დაწეროთ (იმგვარივე ქვეწყობით)! მაშინ ის როგორღა დაწეროთ, რომ გვაინტერესებს, მოფიქრებული აქვს თუ არა აქვს?

ამდაგვარივე ლოგიკით უნდა გაირჩეს შემდეგი წინადადებები:

გაარკვიეთ, ამ წინადადების რამდენი სიტყვაა მრავლობით რიცხვში.

გაარკვიეთ, ამ წინადადების რამდენი სიტყვაა მრავლობით რიცხვში!

გაარკვიეთ, ამ წინადადების რამდენი სიტყვაა მრავლობით რიცხვში?

გიბრძანებ, ახლავე წახვიდე!

მსახურო, მსურს, ხმალი გამიძპრიალო!

მინდა, მოთხრობის შინაარსი დაწეროთ.

გავალებთ, მოთხრობის შინაარსი დაწეროთ.

გავალებთ, მოთხრობის შინაარსი დაწეროთ!

მე ვოცნებობ, რომ ფეხით შემოვიარო საქართველო.

მე: ნეტა საქართველო ფეხით შემოვიარო!

გუშინ მე ვოცნებობ, რომ ფეხით შემოვიარო საქართველო!

მე ვოცნებობ ძალიან შემებრალა ის ბავშვი.

ძალიან შემებრალა მე გუშინ ის ბავშვი!

როგორ შემებრალა მე გუშინ ის ბავშვი!

სამწუხაროდ, ასე მოხდა.

სამწუხაროა, რომ ასე მოხდა.

სამწუხაროა, რომ ასე მოხდა!

რა სამწუხაროა, რომ ასე მოხდა!

შერცხვენის ღირსი იყო ის მაშინ.

შერცხვენის ღირსი იყო ის მაშინ!

მე მგონი, ის მაშინ შერცხვენის ღირსი იყო.

ბავშვობაში მე აღმაფრთოვანებდა ცხოველთა სამყარო.

რა საოცარია, რა აღსაფრთოვანებელია ცხოველთა სამყარო!

რა კარგი იყო ბავშვობაში ცხოველთა სამყაროთი აღფრთოვანება!

აი, ასეთი გამოწველივითი ჩაკვლევა, ახლებურად გააზრება და დამუშავება დასჭირდა ერთი შეხედვით თითქოს სულ უბრალო საკითხს, რომელსაც სასკოლო გრამატიკა სულ მოკლედ „მოათავებს“. მაგრამ საქმე არც მხოლოდ სასკოლო გრამატიკით ამოიწურება. როგორც ენახეთ, მეცნიერულ გრამატიკაშიც საკითხი სრულიად მოუგვარებელი ყოფილა.

**13. საპიტიხეზი შორფოლოგიიდან: არსებითი სახელის რაობა და სხვა**

სხვადასხვა ენაში სერთო კანონზომიერენი მელენდებ, მერამ ამან არ უნდა დარდილოს ამ თუ იმ ენის შესწავლისას ამ ენის კონკრეტული თავისებურენი... ერთი ენის გრამატიკის მშვეობით შორე ენის გერნბა ისევე მუქლენებლია, როგორ მუქლენებლია ერთი ქლექის გეგმის მიხედვით შორე ქლექის ადგილმდებარეობის, უნენის, ქუჩენის გარკვევა. - *არნოლდ ჩიქობავა.*

უკითხი ზევშენი მოთქვამენ: - ჩვენ ჩენი ვერ გავკაცეს და მშობლენი ნიშნისმოგებით ამზობენ, ხომ ისწავლეს ვკუა ამ უშერებშო!

ფიქსი კენი ამზობენ: - თუ ვინერბა და ჩენი წდა ამო აღმორწება, ჩვენ ისე ფიქსილად ავღრიადფენით, რომ დედაშინა ყირა-ყირა ცრიალს დაინყენს!

- დავ. იხიარულონ. რამდენერ უნდათ, ჩვენ მათ შინერ გავაუბედურენთ! - თქვენ ბროლოცმბა, რომელნიერ გასქეროდენ ამ გულწარმეტერ სანახაშნას - ქორნილოს. - *ნიკა, V კლ.*

ახლა განვიხილოთ ერთი ძირეული მაგალითი შორფოლოგიიდან: სიტყვების დაგკუშება „მეტყველების ნაწილთა“ 10 ჯგუფად. ეს საყველთაოდ გერცელებული და დამკვიდრებული კლასიფიკაცია. მისი შინგანი გაუმართობა და ლოგიკური წინააღმდეგობრიობაც ცნობილია, რაც მეცნიერებამიც ვერ შოგვარებულა და დღემდე სადაოა [16]. და შინც, ისე ვასწავლით ბევშებს, თითქოს საღვით რვეული ყოფილიყოს.

„მეტყველების ნაწილები“, თუკი ვიტყვით მეცნიერულად, ესა ენის სიტყვების მთელი ერთობლიობის კლასიფიკაცია ანუ დაგკუშება (იხ. აგრეთვე [15:84-85]; საესებით ვეთანხმებით ავტორს იმაშიც, რომ ტერმინი „მეტყველების ნაწილები“ უვარგისია). § 10-ში ჩვენ დაწერილებით ჩამოვყალიბეთ, თუ რას ნიშნავს კლასიფიკაცია. ხოლო კლასიფიკაციის გარეშე მეცნიერება არ არსებობს. ამასთან, კლასიფიკაცია მეცნიერულია მხოლოდ მაშინ, როცა დატულია § 10-ში აღწერილი ყველა პირობა. კერძოდ, შორფოლოგიის შემთხვევაში, უნდა ჩამოყალიბდეს მკაფიო (და არა ბუნდოვან-ორაზროვანი) შორფოლოგიური წესი დაგკუშებისა, რომლის მიხედვითაც ქართული ენის უკლებლივ ყველა სიტყვა განაწილდება თანაუგვეთ ჯგუფებში. ესე იგი, უკლებლივ ყველა სიტყვაზე უნდა შეგვექმლოს იმის ერთმნიშვნელოვნად გარკვევა, თუ რომელ ჯგუფს ეკუთვნის იგი. მაგალითად, რაკი „მეტყველების ნაწილებს“ შორის არაა ცალკე ჯგუფები „მასდარი“ და „მიმღობა“, ამიტომ ყველა მასდარი და ყველა მიმღობა უნდა მკაფიოდ მიეკუთვნოს ან „არსებით სახელებს“, ან „ზედსართავ სახელებს“, ან „ზნებს“, ან... თანაც, დაუშვებელია, რომ რომელიმე სიტყვა ერთდროულად მოხედეს ორ სხვადასხვა ჯგუფში, მაგალითად, ერთდროულად იყოს არსებითი სახელიცა და ზნაც.

პირველივე წინააღმდეგობა: § 13-ში ჩვენ განვიხილეთ ზმიანობის აღმნიშვნელი ზმაბაძეითი სიტყვები. დავასაბუთეთ, რომ ისინი არ განეკუთვნება შორისდებულებს. მერამ მაშინ „მეტყველების ნაწილთა“ რომელ ჯგუფში შედის „აყილიყო“, „ბრახ“ თუ „ჩხაჟ-ჩხუჟ“? ცხადია, არცერთში! მაშ, მეთერთმეტე ჯგუფი დაუშატოთ? თუ შორისდებულის განსაზღვრება შეეცალათ (ასე გზადგზა)? მერამ ეს შორე გზა უიძელო ჩანს, რადგან, ვაშა-სა და ჩხაჟ-ჩხუჟ-ს არც სემანტიკურად და არც შორფოლოგიურად არსებითი არაფერი აქვს საერთო. ამიტომ მათი ერთ ცნებაში გერთიანება ძალიან ვაჭირდება.

გრამატიკის ახალი სახელმძღვანელოს ავტორსაც უგრძნია ეს სირთულე და მას (ისევე როგორც ძახილის წინადადების შემთხვევაში [§ 13]) გვერდი აუარა: ამგვარი სიტყვების მთლად გადაყრა სცადა - ისინი „არასამეტყველოაო, უხერხულიაო“ [14:25]. ოღონდ, სიმნელისთვის გვერდის აელამ ვერც აქ გაამართლა: დაუშვებელია იმგვარი სიტყვების ენიდან გადაყრა, როგორებიცაა: უიულიუო, მიაუ, წკაპ, ბრახ, ჩუქუ-ჩუქუ, ჩხაკ-ჩხუკ და სხვა მრავალი. მით უმეტეს, სწორედ მათგანაა წარმოებული მშვენიერი ხმაბაძვითი სიტყვები: წკაპუნი, დაწკაპუნება, წკარუნი, წკარიალი, ბრახუნი, ბრახუნა, ჩხაკუნი, ჩხარუნი, ჩხიკინი, უჩხიკინებს, ჩხრეკა, მჩხრეკელი და სხვა უამრავი. ამგვარი სიტყვები სათაქილო კი არაა, არამედ, პირიქით, ჩვენი სიმდიდრეა: ქართული ენის ერთერთი თავისებურება სწორედ ამგვარი სიტყვების საოცარი სიუხვეა!

შემდეგ, გაუგებარია, სად მოვაქციოთ ლოკატივები: წინ, უკან, გარეთ, ზემოთ... თუკი ესენი ზმნიზდება, მაშინ რა ვუყოთ გამოთქმებს „სახლის წინ“, „სახლის უკან“, „სახლის გარეთ“ და სხვა - „ზმნიზდა თანდებულის ფუნქციით“ [8:623]? მაგრამ იქნებ პირიქითაა - თანდებულის ზმნიზდის ფუნქციით? ზმნისწინები სადღა მოვაქციოთ? „ზმნისწინი იგივეა ზმნისათვის, რაც თანდებულის - სახელისათვის“ [8:267]; თვით აკ. შანიძის შართებული გამოკვლევით, ქართველურ ენებში მრავალი ზმნისწინი და თანდებულის საერთო წარმომავლობისაა, თანაც, სწორედ ლოკატივისაგანაა წამომდგარი!

სახლსა შინა ვიდა —> სახლსა შევიდა —> სახლში შევიდა

სადაც უკანასკნელ, თანამედროვე წინადადებაში, არსებითად, ორჯერაა (გამეორებულია) ერთიდაიგივე ლოკატივი შინა:

სახლსაშინა შინავიდა.

ასევეა: ქალაქით-გან გან-ვიდა —> ქალაქიდან გავიდა [8:267]. ყოველივე ამის გამო თანდებულები და ზმნისწინები ერთ ჯგუფში უნდა იყოს, ალბათ, ზმნიზდებთან, მაგრამ მაშინ აკლდება ერთი ჯგუფი (?) და შესაცვლელი იქნება ზმნიზდის განსაზღვრებაცა და, ალბათ, ტერმინიც...

გრამატიკის ახალი სახელმძღვანელოს ავტორსაც უგრძნია მორფოლოგიური დაჯგუფების სირთულე და მას კვლავ გვერდი აუარა: „სიტყვათა მთელი მარაგი იყოფა 9-10 ძირითად კლასად“ [14:80]. მაგრამ, ჯერ ერთი, მეხუთეკლასულს მათემატიკის მხრივ არ ესმის, რას ნიშნავს “9-10”; მეორეც, რომც ესმოდეს, ყოვლად მიუღებელია ბავშვისთვის ასეთი დაუზუსტებელი ცნობის მიწოდება, როცა საქმე ძირითად კლასიფიკაციას ეხება (“ჯერ თქვენ გაარკვიეთ და მე მერე მასწავლეთ” - ბუნებრივი აზრია)!

ტრადიციულ უნივერსალისტურ გრამატიკას (ისედაც მრავალი სიმნელე კი ჰქონდა, მაგრამ) ქართულად გადმოთარგმნისა და მის თარგზე ქართული ენის ჭრა-კერვისას სიმნელენი გაუთკეცდა! „რაკი მეტყველების ნაწილები მორფოლოგიაში განიხილება, ბუნებრივი იქნება, რომ კლასიფიკაცია ვმყარებოდეს მორფოლოგიურ პრინციპს. ასეთმა კლასიფიკაციამ უნდა ასახოს ენათა მორფოლოგიური სტრუქტურის თავისებურებანი. ეს კი ვერ იქნება უნივერსალური, ვინაიდან მორფოლოგიური სტრუქტურის თვალსაზრისით სხვადასხვა ენაში სხვადასხვა მეტყველების ნაწილები შეიძლება არსებობდეს“ [16:621].



სავსებით ვეთანხმებით ამას (უფრო ღრმა განხილვისათვის იხ. [7]).

საზოგადოდ, რაც იმპერიალიზმი და გლობალიზმია პოლიტიკაში, ისაა უნივერსალიზმი ჰუმანიტარულ მეცნიერებაში!

ახლა მთავარი – რა არის არსებითი სახელი? „არსებითი სახელი ჰქვია საგნების აღმნიშვნელ სიტყვათა კლასს“ [14:82] (არც მასწავლებლის მეთოდ-სახელმძღვანელოშია რაიმე დაზუსტება [15:86-87]). ეს ახალი განსაზღვრება ზელოვნურადაა გართულებული, არსებითად, იგი არაფრით სჯობია ძველს, ხოლო სიზუსტის თვალსაზრისით – უარესიცაა. მართლაც, სიტყვათა კლასს კი არ ჰქვია „არსებითი სახელი“, არამედ ცალკეულ სიტყვებს ჰქვია; ხოლო სიტყვათა კლასს ჰქვია არა „არსებითი სახელი“, არამედ – „არსებით სახელთა კლასი“ ანუ „არსებით სახელთა ერთობლიობა“.

ძველი განსაზღვრებაა: „საგნის აღმნიშვნელ სიტყვას არსებითი სახელი ეწოდება“ [12] (ხოლო „მოქმედებისა ან მდგომარეობის აღმნიშვნელ სიტყვას ზმნა ეწოდება“). ამ განსაზღვრებებში რამდენიმე უხეში შეცდომაა.

1. თუკი არსებითი სახელი მორფოლოგიური ცნებაა, მაშინ იგი უნდა განისაზღვროს მორფოლოგიურად. „განსაზღვრება“ განსაზღვრავს არა მორფოლოგიურ, არამედ ლექსიკოლოგიურ-სემანტიკურ-სემასიოლოგიურ ცნებას. მაგრამ მაშინ მისი ადგილი არაა მორფოლოგიაში. ამ შეუსაბამობამ არ შეიძლება არ წარმოშვას წინააღმდეგობანი. და წარმოშობს კიდევ.

2. „საგნობრიობა – აი არსებითი სახელის არსებითი ნიშანი, მისი ნიშანდობლივი მხარე“ [8:37] მაგრამ რა არის „საგანი“? მეთოდოლოგიურად (და, მით უმეტეს, პედაგოგიკურ-მეთოდიკურად) დაუშვებელია ერთი უცნობის „განსაზღვრება“ სხვა, უარესი უცნობის საშუალებით [§ 9]. „საგანი“ – გაცილებით უფრო რთული ცნებაა, ვიდრე „არსებითი სახელი“. არსებით სახელს, სათანადო სწავლების პირობებში, კარგად გაიაზრებს საშუალო მერვეკლასელი მოსწავლე, ხოლო „საგანი“ – ფილოსოფიაში ერთერთი რთული, სადავო ცნებაა. ნივთიერი საგანი ასე თუ ისე გასაგებია (ესეც საკმაოდ გაუგებარია), მაგრამ არანაწიერი? გაუგებარია, მაგალითად, არის თუ არა „საგანი“: ვაჟკაცობა, მგლობა, ყოფნა, ალილოობა, შიში, ყოყმანი (ეს უფრო მოქმედებაა), აღზნება (ესეც), აღზნებულობა (ეს უფრო მდგომარეობაა), დაღლილობა (ესეც), არეულობა (ესეც), სიწითლე (ეს უფრო თვისებაა ან მდგომარეობა), სიმაღლე (ესეც), არაგულწრფელობა (ესეც) და სხვა მრავალი. თუკი ეს ყოველივე – საგნებია, მაშინ ყველაფერი „საგანი“ ყოფილა და ამ ცნებას საზრისი ეკარგება. მაშინ გაუგებარია, რატომ არაა „საგანი“, მაგალითად: ერთი, ორი, მეხუთედი, მაღალი, დაღლილი, წითელი, ბუთხუზა და სხვა.

სინამდვილეში „არსებითი სახელი“ – ვერაფრით ვერ განისაზღვრება სემანტიკურად, რადგან ჯერ უნდა ვიცოდეთ, რა არის „სახელი“ – ეს კი უეჭველად მორფოლოგიური ცნებაა! ცნების არსებითი ნიშანთვისება სემანტიკის მიღმაა და ამიტომაც, ბუნებრივია, ყოველთვის წინააღმდეგობაში აღმოჩნდებით, როცა სემანტიკურად შევეცდებით ამ ცნების განსაზღვრებას!

სინამდვილეში სიტყვის სახელობა დამოკიდებულია არა სიტყვის მნიშვნელობაზე, არამედ მის გრამატიკულ, კერძოდ, მორფოლოგიურ ფორმაზე.

3. რუსული და ევროპული ენები ერთმანეთისაგან ასხვავებს საწყისის (მასდარის) „სახელურ“ და „ზმნურ“ ფორმებს, ქართული – ვერა:

რუსული:	петь	петь	(песня)
ინგლისური:	to sing	singing	(song)
ქართული:	მღერა	მღერა	(სიმღერა)

და კიდევაც გაუგებარია, რას მივაკუთვნოთ: მღერა, სიმღერა (ეს – არსებითი სახელია [8:37]), რბენა, სირბილი, ხტომა, გადახტომა, ახტომა... შემდეგ: ასახტომი, ამხტომი, მხტომელი... და თუკი ესენი არაა სახელები, მაშინ: სახტომი, სახტუნაო, საწერი, ნაწერი, წერილი?... განა შეიძლება, რომ ნაწერი, წერილი და მატარებელი არ იყოს არსებითი სახელი? ანდა, მაშინ რა უყვით სხვა მიმღებებს: მასწავლებელი, მრეცხელი და სხვა, რომლებიც თითქოს არ განეკუთვნება არსებით სახელებს?! [8:37].

სასკოლო გრამატიკაში მასდარები სახელებს არ განეკუთვნება. მაგრამ სახელიდან -ობა ბოლოსართით წარმოებული სიტყვები ხომ ნამდვილად და უეჭველად სახელებია, მაგალითად, ვაჟკაცობა [8:37]; მაგრამ ისინიც რომ შესაბამისი ზმნების მასდარებია? მართლაც: ბურთაობა\ბურთაობს, დიდობა\დიდობს, კაცობა\კაცობს, ვაჟკაცობა\ვაჟკაცობს. წინააღმდეგობა აშკარაა.

არნ. ჩიკობავას თანახმად, ქართულ ენაში არ არსებობს ზმნის საწყისი, ამიტომ უმჯობესია ტერმინი “მასდარი”. მასდარი უფრო ახლოსაა არა ზმნურ ინფინიტივთან (петь, singing), არამედ სახელურ ფორმასთან (петь, to sing); ყველა შემთხვევაში, გარკვევით და ერთმნიშვნელოვნად, მასდარიცა და მიმღებაც – სახელებია: მასდარი არის ნაზმნარი არსებითი სახელი, მიმღება – ნაზმნარი ზედსართავი სახელი [6:012,074-077].

და საზოგადოდ: მიმღება – წმინდად მორფოლოგიური ცნებაა და ამიტომ სრულიად დამოუკიდებელია (არა გამომრიცხავია!) „არსებითი სახელისაგან“ – რომელიც არა მორფოლოგიური, არამედ „შინაარსის მიხედვით“ [8:37] განზოგადებული ცნებაა.

4. ახლა წარმოვიდგინოთ, რომ ჩვეულებრივი არსებითი სახელი მორფოლოგიურად გართულეულ ფორმაშია, მაგალითად: უკაცობაშიც, ნახერხისკენვე... რა გაუუხერხოთ ამგვარ სიტყვებს (გინდ პედაგოგიკურ-მეთოდოლოგიურად და გინდ მეცნიერულად, სულერთია)? საქმე ისაა, რომ მორფოლოგია იწყება „მეტყველების ნაწილებით“, სხვა რამ ჯერ არაა შემოღებული, ამიტომ არც სიტყვის მორფოლოგიური ანალიზის უფლება (მოსწავლის შემთხვევაში – ცოდნა) ვაკჰს. როგორც ითქვა ზემოთ, მეცნიერებაში „შეკრული წრეები“ დაუსშვებელია!

შემდეგ, ჩამოთვლილი სიტყვები, რაღაც აზრით, „არსებითი სახელები“ აღმოჩნდება. მაგრამ მაშინ გაუგებარია, არის თუ არა, ანდა რატომ არაა არსებითი სახელები მათთან ფორმითაც და შინაარსითაც სულ ახლოს მყოფი სხვა სიტყვები: გააუკაცრიელა, უკაცრიელი, გადანახერხი, გადასახერხი... ანდა, თუკი გადახერხვა და გადახერხილთან – არსებითი სახელებია, მაშინ რატომ არაა არსებითი სახელი გადახერხოთ?

გადახერხვა-ც ხომ მოქმედებას აღნიშნავს, მაგრამ მაინც არსებითი სახელია!

ერთი საინტერესო წინააღმდეგობაც ჩნდება. მაშ, მოქმედებისა ან მდგომარეობის აღმნიშვნელი სიტყვები ზმნებია? თვითონ სიტყვები მოქმედება და მდგომარეობა – რას აღნიშ-

ნავს? შესაბამისად, მოქმედებასა და მდგომარეობას! ესე იგი, ზმნები ყოფილა? „მოქმედება“ სიტყვაზე უფრო მეტად სხვა რომელი სიტყვა შეიძლება აღნიშნავდეს მოქმედებას?!

საბოლოოდ, მორფოლოგიური კლასიფიკაცია იმდენად წინააღმდეგობრივია და აბაუბდა, რომ თვით გრამატიკის ახალი სახელმძღვანელოს მხოლოდ ერთ გვერდზე 4 ლოგიკური შეცდომაა [14:84]: 1) „სულიერი ეწოდება ყველა ცოცხალ არსებას“ – მაშინ როდესაც მცენარე ცოცხალია, მაგრამ არაა სულიერი, რასაც თავად ავტორიც აღნიშნავს მასწავლებლის მეთოდ-სახელმძღვანელოში [15:88-89] და საკუთარ თავს ეწინააღმდეგება;

2) სულიერთა ჩამოთვლის შემდეგ ავტორი წერს: „კიდევ რამდენიმე ასეთი ჭგუფი გამოიყოფა“, რამდენიმე აბზაცის ქვემოთ კი ჩამოთვლილია ცალკე ჯგუფად "კრებითი სახელები": ხალხი, ჭარი, ნახირი, ფარა, ჭოგი, გუნდი, ოჭახი... ხოლო სულიერთა მაგალითებში არ ყოფილა დასახელებული არცერთი კრებითი სახელი. ამიტომ წამკითხველს ისეთი შთაბეჭდილება რჩება, რომ ცალკე ჯგუფად ჩამოთვლილი კრებითი სახელები არ განეკუთვნება სულიერებს.

შემდეგ, გაურკვეველი რჩება, არის თუ არა სულიერთა სახელები, მაგალითად: თვალი (არა ამოგლეჯილი, არამედ ცოცხალი ადამიანისა – ჩემი თვალი!), ტანი, ტვინი, მისხვედრა, გონება, გრძნობა, სინარული, სუნთქვა, სული (!), სიცოცხლე, ცოცხალი და მისთანანი. ყველა ამ მაგალითის გარკვევა, ისევე როგორც მცენარეთა საკითხის გარკვევა, ყოვლად აუცილებელია, რადგან სწორედ ესენია ცნების მოცულობის კიდურა დადებითი და მახლობელი უარყოფითი მაგალითები [§ 10].

3) „საკუთარი ჰქვია ისეთ არსებით სახელს, რომელიც მხოლოდ ერთ საგანს ეკუთვნის, მაგალითად: პაატა, ნინო, თბილისი, ენგური...“ განა პაატა ან ნინო „მხოლოდ ერთ საგანს ეკუთვნის“? საქართველოში ათასობითაა ნინო. გარდა ამისა, საქართველოში რამდენიმეა სოფელი მუხიანი და სხვა.

4) მეორე მხრივ, იმავე გვერდზე ავტორი მიიჩნევს, რომ „მზე“ – საზოგადო სახელია. მაგრამ – განსხვავებით სახელებისაგან ნინო და მუხიანი – სახელი „მზე“ სწორედ რომ „მხოლოდ ერთ საგანს ეკუთვნის“. მაშ რატომაა იგი საზოგადო? მთვარე? მარსი ან ვენერა (ვევლისხმობთ, ცხადია, ციურ სხეულებს – და არა ადამიანის საკუთარ სახელებს)? ორიონი? ირმის ნახტომი? ღრიანკალი? ყოველი მათგანი „მხოლოდ ერთ საგანს ეკუთვნის“ და რატომ არაა საკუთარი სახელი?

ავტორი არც მასწავლებლის მეთოდ-სახელმძღვანელოში არკვევს ამ საკითხებს, რომლებიც ბავშვის დონეზეც კი გაუგებარია და წინააღმდეგობრივი. საზოგადოდაც, თუკი საკუთარი სახელები მხოლოდ გეოგრაფიული სახელწოდებებითა და ადამიანთა სახელგვარებით შემოიფარგლება [8:38], მაშინ რა უყოთ შინაურ ცხოველთა საკუთარ სახელებს (ყურშა, მურია, ლაქუცა, ბომბორა, თვირთვილა), გემებისა თუ შენობების საკუთარ სახელებს (ავრორა, ბიგლი, კრემლი, პართენონი) და სხვა მისთანანს?

ამკარაა, რომ ტრადიციული მორფოლოგია ყოველმხრივ ჩიხშია მოქცეული.

მორფოლოგიური ცნების განსაზღვრების დამყარება სიტყვის მნიშვნელობაზე ყოვლად გაუმართლებელია პედაგოგიკურ-მეთოდიკური თვალსაზრისითაც. მორფოლოგიის ტრადიცი-

ული აგების მთავარი საყრდენი არის შეკითხვების დასმის ხერხი. § 10-ში ითქვა, რომ ეს ხერხი არ ამართლებს, რადგან ბავშვს ძლიერ უძნელებს იმას, რაც მისთვის ისედაც ყველაზე ძნელია გრამატიკაში: სიტყვის შინაარსისაგან განყენება და გრამატიკული ფორმის გაცნობიერება. გრამატიკის სწავლების ერთერთი უმთავარესი სიძნელეა შინაარსისაგან განყენების სიძნელე. თუკი ჩვენ თვითონ ვასწავლით ბავშვს, რომ შინაარსს დაყრდნობს, მაშინ ის ვეღარასოდეს დააღწევს თავს შინაარსის დონეს (რაც ისედაც ძალიან ძნელია!) და ესე იგი, ვეღარასოდეს ამაღლდება ნამდვილ გრამატიკულ ცნებაზე. ეს კი მეცნიერული გრამატიკის თუნდაც უადვილეს საწყისებზე საბოლოო უარის თქმაა!

შეკითხვების დასმის ხერხით მორფოლოგიის დაწყება სხვა თვალსაზრისითაც არ ვარგა. საქმე ისაა, რომ ზშირად შეკითხვის დასმა უბრალოდ ძალიან ძნელია და ბავშვს ურჩევნია, პირდაპირ გაარკვიოს სიტყვის რაობა, ვიდრე ამ სიტყვას შეკითხვა შეურჩიოს. მართლაც, გაუგებარია, მორფოლოგიაში ჯერ კიდევ გაუწავთვამა მოსწავლემ როგორ მოახერხოს შეკითხვის დასმა შემდეგი სიტყვებისათვის: ჭოხებით, არავის, უმისოდაც, რომელი, როგორი, მერამდენე, სახლშიც, სახლშია, ვარ, იყო, ეწერა, ეწყო, გვეშენებინოს, მოგიბრუნებინათ, გაზრდილი, გასაზრდელი და სხვა. ეს მორფოლოგიის დასაწყისში არცერთ მოსწავლეს არ ძალუძს. ესე იგი, მეთოდისა ფარულად გულისხმობს, რომ გამოირცხული უნდა იყოს უძრაველის ნაცვალსახელი, მიმღობა, სტატიკური ზმნები და სხვა. თანაც, დარჩენილი ყველა სახელიცა და ყველა ზმნაც წინასწარვე უნდა იყოს „უჯრებში განლაგებული“, ანუ დაყვანილი შესაბამის ლექსიკურ ერთეულზე: სახელი – მხოლობითი რიცხვის სახელობით ბრუნვაზე (ჩამოცილებული თანდებულ-სავრცობ-ნაწილაკები), ასევე ზმნა – მე-3 პირის მხოლობითი რიცხვის აწმყოზე. მაგრამ მოსწავლეს ეს თვითონ არ ძალუძს, რადგან ჯერ არ იცის მორფოლოგია (მრავალი მოსწავლე უბრალო „დაწერე“ ზმნასაც კი ვერ უხვამს საჭირო შეკითხვას, შეკითხვებს პღონია „რა დაწერე?“, „რატომ?“, „ეინ?“, „რა უნდა დაწეროს?“, „რა უნდა დაწერო?“ და სხვა). ესე იგი, ამგვარად ნასწავლი ბავშვის ცოდნა ვერაფრით ამაღლდება ნამდვილ მორფოლოგიურ ცნებაზე (ცნების ნამდვილი ფლობის შესახებ იხ. § 10), მის ცოდნას იმთავითვე მისჯილი ექნება უკიდურესი შეზღუდულობა და სქოლასტიკურობა.

შეკითხვების დასმის ხერხი გამოსადგვია მხოლოდ მორფოლოგიის ბოლოს, როცა მოსწავლეს თავად შეეძლება ყოველგვარი სახელისა თუ ზმნისათვის სართების ჩამოცილება, ფუძის მოძებნა და დაყვანა შესაბამის ლექსიკურ ერთეულზე. ამის შემდეგ შეკითხვების დასმის საშუალებით განისაზღვრება და მოსწავლეს გაიგებს, თუ რომელ ძირითად ჯგუფებად იყოფა სახელები: არსებითები, ზედსართავები და რიცხვითები (ნაცვალსახელები სულ ცალკეა, რადგან ნაცვალსახელი – სინტაქსურად განსაზღვრული ცნებაა). ასევე გაირკვევა, თუ რომელ ამ ჯგუფს განეკუთვნება ესა თუ ის სახელი. მაგრამ, ასეა თუ ისე, ამ დროისათვის მოსწავლემ სასკოლო მორფოლოგიის ძირითადი ნაწილი უკვე კარგად უნდა იცოდეს, შეკითხვების დასმის ხერხისგან დამოუკიდებლად და ამ ხერხზე დაუმყარებლად!

მაშასადამე, ლოგიკურად-მეთოდოლოგიურადაც და პედაგოგიკურ-მეთოდიკურადაც ჯერ უნდა იყოს სიტყვის მორფოლოგიური ანალიზი (მორფემაზე დაშლა), და მხოლოდ ამის

შემდეგ შეიძლება განისაზღვროს სახელი თუ ზნა (ოღონდ, სიტყვას წინასწარ ჩამოვაცილებთ ზედმეტ სართებს). თანაც, უნდა განისაზღვროს მორფოლოგიურად: სახელი — ესაა ბრუნებადი სიტყვა, ზმნა — ესაა უღლებადი სიტყვა, სრულიად დამოუკიდებლად მათი მნიშვნელობისაგან! ზუსტ და სრულ განსაზღვრებას რამდენიმე დანამატი, დაზუსტება სჭირდება, მაგრამ ძირითადი აზრი უკვე გამოკეთილია. თანაც, გამოკეთილია ნათლად და მკაფიოდ: განსაზღვრებანი მეცნიერულ-ლოგიკურადაც უნაკლოა და ბავშვისთვისაც ადვილად გასაგები და მოსაზმარია!

სწორედ ცნებები „სახელი“ და „ზმნა“ არის მთავარი და ძალიან მნიშვნელოვანი. ჯერ უნდა განისაზღვროს ზოგადად სახელი (ესაა მთავარი), და მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება ამ ცნების დაყოფა უფრო კერძო ცნებებად: არსებითი სახელი, ზედსართავი სახელი, რიცხვითი სახელი (ხოლო ნაცვალსახელი — ცალკეა, რადგან იგი სინტაქსურად განისაზღვრება!).

მორფოლოგიის პირიქით აგებისას კი ვერც ეს საში (ოთხი) ცნება განისაზღვრება წესიერად და ამიტომ, მათზე დამყარებით, ზოგადი და უმნიშვნელოგანესი ცნებაც „სახელი“ განუსაზღვრელი რჩება.

„სახელი“ კი არ უნდა დაემყაროს „არსებით სახელს“, „ზედსართავს“, „რიცხვისა“ და „ნაცვალსახელს“ (ვითარც მათი გამაერთიანებელი) — არამედ პირიქით: ეს ოთხი უნდა დაემყაროს ზოგად „სახელს“ — ვითარც მისი კერძო შემთხვევები. ამის მთავარი მიზეზი ისაა, რომ მკაფიო და გასაგებ განსაზღვრებას ექვემდებარება სწორედ ცნება „სახელი“ — და არა ის ოთხი. ხოლო ცნება „სახელი“ უნდა დაემყაროს წინასწარ მორფოლოგიურ ანალიზს.

„მეტყველების ნაწილებით“ მორფოლოგია კი არ უნდა დაიწყოს, არამედ უნდა დამთავრდეს — თანაც, ეს უკვე სემანტიკა-ლექსიკოლოგიაში გადასვლა იქნება (და ის ათი გვეუფიც ძალიან არასაკმარისი აღმოჩნდება...). ტრადიციული მორფოლოგია აგებულია უკუღმა, თანაც ძალიან ცუდად აღწერილ (და არა განსაზღვრულ) „ცნებებს“ ემყარება.

საუბედუროდ, ამგვარ ვითარებას თითქმის „ყოველ ფეხის ნაბიჯზე“ შევეცახებით. აღწეროთ კიდევ ერთი მცირე მაგალითი — გრამატიკის სახელმძღვანელოს ნებისმიერად გადაშლილ ადგილას რომ მოგვხვდა თვალში [12: V, №9]: „თუ ზმნიზედა ვითარებითი ბრუნვის ფორმით არის წარმოდგენილი, ბოლოში დ უნდა წარმოეთქვათ და ვწეროთ: კარგად, თეთრად, მშვიდად... თ უნდა (რატომ, საიდან ეს „უნდა“? — ზ.ე.) წარმოეთქვათ და ვწეროთ შემდეგი ზმნიზედების ბოლოს: წინათ, გარეთ, ზემოთ, ქვემოთ, ქვევით, შიგნით, ზევით, უნებლიეთ, ალბათ.“

1) აქ, არსებითად, არაფერ შუაშია ზმნიზელობა. საქმე ისაა, რომ ეს ცნება ვერაფერს ვერც ხსნის და ვერც ამარტივებს, პირიქით, საკითხი უფრო იტვირთება და ბუნდოვანდება. მართლაც: ალბათ — არის ზმნიზედა, მაგრამ მას აქვს თ; ხოლო, მაგალითად, კაცად — არ არის ზმნიზედა, მაგრამ ზუსტად ისევე აქვს დ, როგორც ზმნიზედას კარგად თუ ავად.

ისედაც, ზმნიზედა — თავისთავად ძალიან რთული და გაუგებარი ცნებაა, მასზე მართლწერის წესის დამყარება არ ეგების.

2) არაა არსებითი არც ვითარებითი ბრუნვა. მაგალითად: სად, ოღონდ — არაა ვი-

თარებით ბრუნვაში, მაგრამ ორივეს აქვს ღ (და ხშირად ეშლებათ - წერენ „სათ“, „ოლონთ“); ხოლო, მაგალითად, უნებლიეთ ისევ ვითარებითის ფორმა, როგორც უნებურად, მაგრამ, რატომღაც, აქვს თ. ასევე, წინათ - ისევე იყო ვითარებითი ბრუნვის ფორმა, როგორც, მაგალითად, ძველად ან უცბად, მაგრამ აქვს თ. რატომ?

საქმე ისაა, რომ ადამიანს მართლწერის წესი სჭირდება მხოლოდ საეჭვო შემთხვევებში. ხოლო საეჭვო შემთხვევაში ადამიანმა არ იცის, რა ქნას. როგორ გაარკვიოს, მაგალითად, სიტყვა წინათ ან უცბად - არის „ვითარებითი ბრუნვის ფორმით“ თუ არ არის?

3) უნდა თქმულიყო გარკვევით, რომ მოცემულია გამონაკლისთა ნუსხა: წინათ, ამ ნუსხას დაზვიადების მეტი ვერაფერი უშველის, რადგან ასეთია გამონაკლისთა წესი! ხოლო ხელოვნურად შეკონსტრუირებული წესებით საქმე მხოლოდ ფუჭდება და რთულდება...

4) ეს ნუსხა უნდა ყოფილიყო სრული - აბა ისე მოსწავლე საიდანღა მიხვდეს, როგორ დაწეროს: უკეთ თუ უკედ? ეგრედ თუ ეგრეთ? აქეთ თუ აქედ? და სხვა.

ჩვენ მოვახერხეთ, რომ სიტყვის ბოლოში დღთ ბგერების მართლწერის წესები ჩამოგვეყალიბებინა სრულად და თან მკაფიოდ, ადვილად გასაგებად. ამ წესებში ერთდროულად მოვაქციეთ ყველა სიტყვა: ფორმაუცვლელიც, სახელიც, ზმნაც, თანაც, მხოლოდობით და მრავლობით რიცხვშიც. ოთხი მარტივი წესით შეიძლება ყველა შემთხვევის ამოწურვა.

წესი 1) ი ხმოვნის შემდეგ ყოველთვის იწერება თ: ფენით, წადით, ხმოვნით, წყირით, ლიცლიცით, გამეტებით, რტობით, ზევით, შიგნით, მისდით, მობრძანდით...

წესი 2) თუკი ეს საეჭვო ბგერა დღთ არის მრავლობითი რიცხვის ნიშანი, მაშინ იწერება თ: ვთქვათ, მივდივართ, ვაწყობთ, უშენებიათ, მოგუყვანათ, წერეთ, აკეთეთ, გამათავისუფლოთ, ხატოთ, ვმარგლავთ, ანთებთ, მათ, მაგათ, ამათ, იმათ, კაცთ=კაცთა, ხეთ=ხეთა, ასოთ=ასოთა, ქართველთ=ქართველთა, გულთ=გულთა...

წესი 3) თ იწერება აგრეთვე გამონაკლის თორმეტიოდ სიტყვაში: ალბათ, წინათ, გარეთ, აქეთ, უკეთ, ასეთ, ისეთ, ეგრეთ, ზემოთ, ქვემოთ, უნებლიეთ, მიმართ.

წესი 4) ყველა დანარჩენ შემთხვევაში იწერება დ: სად, რად, ავად, კარგად, მზად, კაცად, მხნედ, მწვანედ, სოკოდ, კუდ, უცბად, სწრაფად, მძიმედ, სამუდამოდ, უთუოდ, უნებურად, მესუთედ, ახლად, ერთად, ძველად, მთლად, უფულოდ, უკაცრავად, ოღონდ... მათ შორის: ხეებად, ქალაქებად და სხვა - ეს სიტყვები მრავლობითში კია, მაგრამ საეჭვო ასო არაა მრავლობითი რიცხვის ნიშანი! ამიტომ ეს სიტყვები არ ხედება მე-2 წესში, ესე იგი, უნდა იყოს -დ.

ვერავითარ ლოგიკურ-მეთოდოლოგიურ კრიტიკას ვერ უძლებს ვერც სხვა „ცნებები“: საკუთარი სახელი, აბსტრაქტული (კონკრეტული) არსებითი სახელი, მიმართვა, განცალკევებული თანდებული, ზმნიზედა, მართვა-მირთვა, საშუალ-ვნებითი თუ საშუალ-მოქმედებითი გვარი, მსაზღვრელი, გარემოება, ქვემდებარე და სხვა მრავალი.

ეს ყოველივე ექსპერიმენტულადაც დადასტურდა. ჩვენ შევადგინეთ 16 წინადადება, დაწვებული სინტაქსურად უადვილებით და დამთავრებული - ძნელებით („შვილო, ზვალ თეატრში წახვალ?“, „სწრაფი სირბილი ამ ბავშვს არ შეუძლია.“, „ეს რა მესიზმრა!“, „მოქვიდავე არაფერს არ შეუწუხებია.“, „აი ესაა ჩემი სახლი!“, „შენი

ტუბილი სიმღერით მე გული დამიამღება.“). საჭირო იყო ამ წინადადებებში მხოლოდ შემასმენლისა და ქვემდებარის მოძებნა და საეჭვო შემთხვევებში სათანადო დასაბუთება. ეს ეთხოვეთ 100 ადამიანს. მათ შორის იყო დაახლოებით: 50 უფროსკლასელი მოსწავლე (სხვადასხვა კლასებისა), 15 - სხვადასხვა საგნის არაფილოლოგი მასწავლებელი, 10 - ქართული ენის მასწავლებელი (შედარებით კარგი მასწავლებლები), და, რაც მთავარია, 20 - მეცნიერებათა აკადემიის ენათმეცნიერების ინსტიტუტის მეცნიერ-თანამშრომლები.

50 არაფილოლოგზე ლაპარაკი არ ღირს, ისეთი უკოდინრობა გამოძლევენდა. მაგრამ საქმე ისაა, რომ 30 პროფესიონალი ფილოლოგისა და, უფრო მეტიც, 20 ენათმეცნიერის პასუხებიც კი საკმაოდ განსხვავდებოდა ერთმანეთისაგან (უფრო მკვეთრად რომ ეთქვათ - ზოგი საკმაოდ ხარვეზებსა თუ სულაც შეცდომებს შეიცავდა)!

ასეა თუ ისე, 30 პროფესიონალის ნაწერებიდან სულ რამდენიმე თუ ემთხვეოდა ერთმანეთს! და ადვილი წარმოსადგენია, რა მოხდებოდა, სრული სინტაქსური გარჩევა რომ მოგვეთხოვა! საოცარია, ასეთ ვითარებაში რა უფლება გვაქვს, რომ საწყალ ბავშვებს სკოლაში ნიშანს ვაკლებთ და მისაღებ გამოცდაზე ჩავჭერთ?!

ეს კიდევ ერთხელ თვალსაჩინოდ ამტკიცებს იმას, რომ გრამატიკულ ცნებათა საქმე ძალიან ცუდადაა. გრამატიკაში ამგვარი ვითარება დაუშვებელია. ეს არაა ლიტერატურა, სადაც სხვადასხვაგვარი შეხედულებანი შეიძლება არსებობდეს და უნდა არსებობდეს კიდევ. ლინგვისტიკა არის თეორიულ-ცნებითი მეცნიერება, სადაც ყველაფერი ლოგიკურად უნდა იყოს აწყობილი. და სანამ ეს მეცნიერებაში ვერ მოხერხებულა, დაუშვებელია ბავშვებისთვის სწავლება და ნიშნების წერა. რას „ვასწავლით“ - რაც თავადაც არ გვესმის წესიერად?!

#### 14. მორფოლოგიის ჩვენეული აბეზა

სამყარო არაა ერთი - იგი იმდენიცა, რამდენიცა ეროვნული ენა: რაფგან ყოველი ენა და კულტურა თავის საკუთრივ სამყაროს ქმნის. - *ე. ფონ სეიფილდტი.*

- ჩემო პანია საყვარელო თაგვებო, რატომ ქუნით სხვის სარჩო სამადებულ თხილს?! - დაუეუბანა გოგონამ თავის ნრუნუნებს.

მედიდურმა კუცვამა დიდრონი მოიზისცენ გასნიეს გულისნადილის აღსასრულემდაფ.

ზუნება საქორინიო სამაადისს შეუფვა. აცმენი ქუქხლისფრად ავლვარებულოცენინ და თითქოს დანვას უქადინენ ჰაცარა, უმწყო იემს.

ლონობის კოვობი კრიაში იდგა და გემრიელ სადღოს ჰპირდებოდა უთვისცომო ოზლომს.

სანყალი პირშემურული მთხოვრენი ამოჩემბულ ლოფზე დასხდნენ და ნანყალომევის განანიღებნა დაინყეს. - *ანა, IV კლ.*

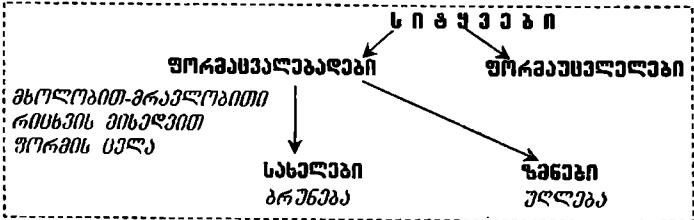
მორფოლოგიის ტრადიციული აგება მცდარია როგორც მეცნიერული [§ 13], ისე პედაგოგიკური თვალსაზრისით [§ 10].

ფონეტიკა შეისწავლის სიტყვის აგებულებას ბგერებით და ფონეტიკური, ბგერითი პროცესების კანონზომიერებებს. ასევე, მორფოლოგია შეისწავლის სიტყვის აგებულებას მორფემებით და მორფოლოგიური პროცესების კანონზომიერებებს. მთავარია სიტყვის მორფოლოგიური ფორმის ცვლა (ფორმალური სიტყვები არც ექვემდებარება მორფოლოგიას, ხოლო,

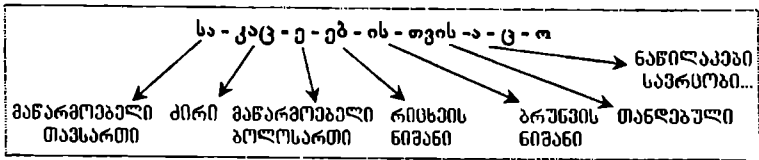
მაგალითად, ჩინურს თითქმის არცა აქვს მორფოლოგია). ქართულ ენაში მორფოლოგია შეისწავლის სიტყვების ორ ძირითად ჯგუფს: სახელებსა და ზმნებს. ისინი ფორმაცვალებადებია.

ფორმის მთავარი და პირველადი ცვალებები — ესაა მხოლობით-მრავლობითი რიცხვი (და ვასწავლით კიდევაც მას დაწყებით კლასებში, თანაც, ერთდროულად სახელებისა და ზმნებისთვის). შემდეგი ძირითადი ფორმისცვალება არის ან ბრუნება, ან უღლები. სწორედ ეს განასხვავებს ერთმანეთისაგან ფორმაცვალებადი სიტყვების ორ მთავარ ჯგუფს — სახელებსა და ზმნებს. სახელი — ესაა ისეთი სიტყვა, რომელიც იბრუნება; ხოლო ზმნა — რომელიც იუღლება (საჭიროა მცირედენი წერილობანი დაზუსტებანი; ამასთან, ტრადიციული ტერმინი "სახელი" არ ვარგა, მცდარ ასოციაციებს აღძრავს, მაგრამ მისი შეცვლა გაძნელებულია).

უთარება  
თვალსაჩინოდ  
ჩანს ანაქსზე;  
ქართული ენა  
მორფოლოგიურად  
მძლავრი ავლუტი-

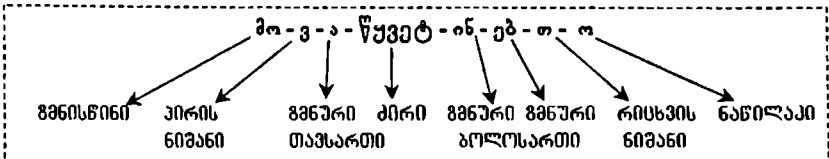


ნაციური ენა (მორფოლოგიური ფლექსია მეორეულია და ისეც უმნიშვნელოა; თუმცა, ქართული ენა ფლექსიასაც უხვად იყენებს, ოღონდ, სულ სხვა რამისთვის — სემანტიკურ განმტობათა საწარმოებლად — ეს სულ სხვა საკითხია [46][47]). მორფოლოგია კარგად გვიჩვენებს ქართული ავლუტინაციის მთავარ კანონზომიერებას: რაც უფრო ძირეული და პირველადია ბოლოსართი, მით უფრო ახლოსაა იგი ძირთან. მართლაც, განვიხილოთ სახელის აგებულების ზოგადი ნიმუშ-ანაქსი:



ყველაზე მთავარია მაწარმოებელი სართები. მართლაც, ისინი ძირთან კიდევ შეზრდილია, რითაც წარმოიქმნა ახალი ფუძე (ამ მაგალითში საკაცე-), ახალი ლექსიკური ერთეული. შემდეგია რიცხვის ბოლოსართი, რადგან რიცხვის მიხედვით ფორმის ცვლა უფრო პირველადია და ყოვლისმომცველი, ვიდრე ბრუნება (მოიცავს ზმნებსაც). შემდეგია უკვე ბრუნვის ნიშანი, რადგან საკუთრივ სახელისთვის ძირითადია, განშსაზღვრელია სწორედ ბრუნება.

ასევე განვიხილოთ ზმნის აგებულების ზოგადი ნიმუშ-ანაქსი:



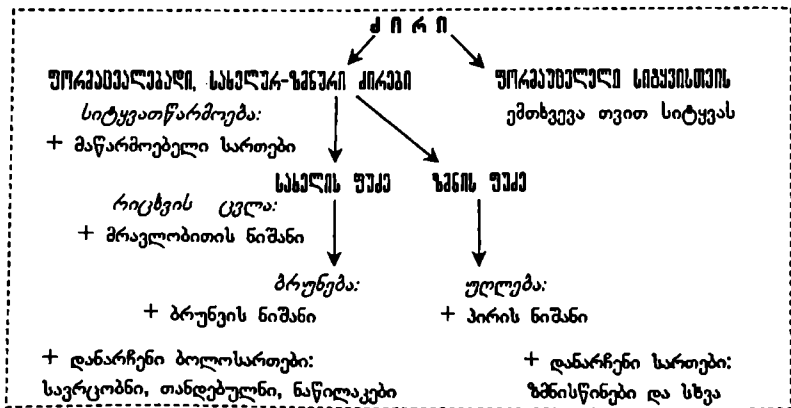


ზმნური თავსათ-ბოლოსართები - მაწარმოებლობა, რადგან ახალ ფუძეებს, ახალ ლექსიკურ ერთეულებს აწარმოებს:

(მო)წვევტს → (მო)აწვევტს → (მო)აწვევტინებს

ამიტომ ისინი ყველაზე ახლოსაა ძირთან. შემდეგაა რიცხვის ნიშანი, შემდეგ - უღლების ნიშანი (ანუ პირის ნიშანი). ამასთან, ზმნასა და სახელს ერთმანეთის მსგავსად აქვს მაწარმოებელი სართები და რიცხვის ნიშნები; ხოლო ზმნისთვის უღლების (პირის) ნიშანი შეესაბამება სახელისათვის ბრუნვის ნიშანს; ზმნისთვის ზმნისწინი შეესაბამება სახელისათვის თანდებულს (განსხვავებები: სახელს უფრო მეტი ბოლოსართი შეიძლება ჰქონდეს; ზმნისთვის ზმნისწინი ახალ ლექსიკურ ერთეულს ქმნის, ხოლო სახელისათვის თანდებული - არა).

ამ ზოგადი, „მაღალი გადასახედიდან“ გაცილებით უკეთ და მკაფიოდ ჩანს საკითხის არსება, მთავარი კანონზომიერებანი. როგორც მეცნიერულად, ისე მეთოდურად მცდარია „ნაწილ-ნაწილად“ მიდგომა: როცა, მაგალითად, რიგ-რიგობით განისაზღვრება (სკოლაში - ისწავლება) ბრუნება არსებითი სახელებისა, ბრუნება ზედსართავი სახელებისა და ასე შემდეგ; ამ დროს კი ბრუნება - ზოგადი ცნებაა და მისი ასე დაქუცმაცება ყველა მხრივ უარესია; ასევე, ცალკე განისაზღვრება (სკოლაში - ცალკე ისწავლება) სახელის ძირი და ცალკე - ზმნისა. თანაც, განისაზღვრება (ისწავლება) ისე, რომ არ ჩანს მთავარი, არ ჩანს ცნების არსება. რაც უფრო დაბლიდან ვიხედებით, მით უარესად ჩანს მთავარი ხაზები - რომლებიც გართულებულ წერილმანებშია ჩაკარგული. არსებითად კი ძირის ცნება ერთიდაიგივეა სახელისა და ზმნისთვის: ძირი - ესაა ის უდიდესი საერთო ნაწილი (ინფარაინტი), რომელიც არ იცვლება სიტყვის ფორმის ყველანაირი ცვლისას, მთ შორის ახალი ლექსიკური ერთეულების წარმოებისასაც (საჭიროა მტირეოდენი დაზუსტებანი...). ხოლო ფუძე - ესაა ის უდიდესი საერთო ნაწილი (ინფარაინტი), რომელიც არ იცვლება სიტყვის ფორმის (არა ყველანაირი, არამედ) ამ ჯგუფისთვის მთავარი ცვლისას: სახელისთვის ესაა რიცხვის ცვლა და ბრუნება, ზმნისთვის - უღლება (რიცხვის ცვლის ჩათვლით).



ასევე, მაგალითად, ძირის კუმშვა ზოგადი ცნებაა – ერთიდაიგივეა სახელისა და ზმნისათვის: ძირის კუმშვა – ესაა ფონეტიკური მოვლენა, როდესაც სიტყვის ფორმის ცვლისას ძირიდან ხმოვანი იკარგება ან ვ თანხმოვნად სუსტდება.

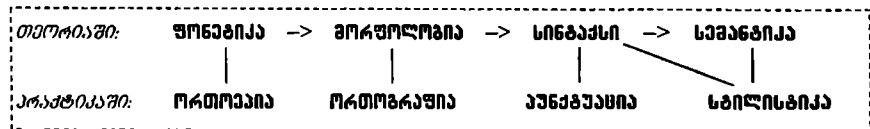
ამრიგად, მორფოლოგიის ძირითად ნაწილს ამ თანმიმდევრობით ავაგებთ:

1. სიტყვის ფორმის ცვლილებანი (არა ფონეტიკური)
2. ცვლილებისას უდიდესი უცვლელი ნაწილი – ძირი
3. ძირის კუმშვა, ძირის დრეკა
4. ძირის სხვა ფონეტიკური ცვლილებანი (გამეორება)
5. მორფემები: სიტყვის ძირი და სართები
6. სიტყვის დაშლა მორფემებად
7. მრავლობითი რიცხვის ნიშნები (გამეორება)
8. მაწარმოებელი თავსართ-ბოლოსართები
9. ბრუნება და სახელი
10. სხვა სახელური ბოლოსართები: საერცობი, თანდებულები, ნაწილაკები
11. ნაეცვალსახელები და მათი ბრუნება
12. უღლება და ზმნა, ზმნის პირიანობა
13. სახელის ფუძე და ბრუნვის ნიშნები
14. ზმნის ფუძე და უღლების (პირის) ნიშნები
15. სხვადასხვა ზმნური თავსართ-ბოლოსართები
16. სახელისა თუ ზმნის ზოგადი აგებულება

(მორფემების ტრადიციული სწავლება ჩვენულის სრულიად საპირისპიროა – იხ. [26: § 6].

სწავლების თვალსაზრისით მთავარია: ჩვენული აგებისას შესაძლებელი ზდება, რომ თავი დაეაღწიოთ შინაარსულ ღონეს და გრამატიკულ ფორმამდე აემაღლდეთ. ცნებების სწავლება ემყარება თვალსაჩინო, მაგრამ ფორმალურ ნიშანთვისებებს. ესენი ფორმალური ნიშანთვისებებია, ოღონდ ისეთები, რომლებიც ჩანს სიტყვების „თვალსაჩინო“ დაშლით, ურთიერთშედარებით ან სხვა მოქმედებით დაწერილ, თვალთ ხილულ სიტყვებზე. სიტყვა თუ წინადადება დაფაზე იწერება და თვალსაჩინოდ, სათანადო ნაწილებზე თითის დადებით თუ მათი თითით შემოხაზვით, დაიშლება – რათა მკაფიოდ გამოჩნდეს გრამატიკული აგებულება. ამის შედეგად მოსწავლე მკაფიო ცნებებს იაზრებს.

ხოლო მთლიანად გრამატიკის ძირითადი დარგების ლოგიკური თანმიმდევრობა და ერთმანეთზე დაფუძნების ძირითადი ანაქსი, ჩვენი აზრით, ასეთი უნდა იყოს:



ესე იგი, პირველადი უნდა იყოს ფონეტიკა, რომლისთვისაც არ შეიძლება არცერთი სხვა დარგის მონაცემთა გამოყენება. მორფოლოგიას უფლება აქვს, გამოიყენოს მხოლოდ ფონეტიკა (კუმშვა, კვეცა, ბეგრათმონაცვლეობა, დაყრუება და სხვა) – მაგრამ არა სინტაქსი და არა სემანტიკა (რათა არ წარმოიქმნეს ლოგიკური „მანკიერი წრები“ [§ 9]). ასევე,

სინტაქსი უნდა დაემყაროს მორფოლოგიას. ხოლო სემანტიკა - ესაა ყველაზე რთული და ფაქიზი დარგი, რომელსაც სამივე წინა დარგის გამოყენების უფლება აქვს.

**15. მოსწავლის შემოქმედებით უნართა განვითარება**

ეს საწყალი ლექსები გაპუდრული მუმიონებით  
ქრესტომათიის კუნთში ქაქათებებს. - *ე. მათაკოესკი.*

ხშირად ძალიან ძნელი დასაყვრია ისეთი სიტყვა, რომ ზუსტად გამოხატავდეს განრ-  
დას. ასეთი სიტყვების ძიება ხშირად უნაყოფოდ მთავრდება, რამაჲ პოეტს საფუძველი  
მისწ, ეთქვა: „გასიტყვებული აზრი სიერუეა“ საკმარისი არაა ენა იყოფი, რათა შენს  
განრდემს შესატყვისი სიტყვიერი გამოხატულება მისწე. ამისთვის რალაჲ მეტია საჯირო.  
ერთგვარი შემოქმედების უნარი, რომელიერ შესაძლებლობას მოგვრებს, ამ მიზანს მეტ-ნაკ-  
ლები ნარმატებით მიადნიო. ზოგი უფრო მეტად არის ამ უნარით დაჯილდოებული, ის  
ხელოვანია, სიტყვიერი განსახიერების მხატვარია, მავრამ „შემოქმედების ტანვა“ არე  
მისთვისაა ურხო. - *დ. უმნაძე.*

არე ქარი ქრის, არე სუსხია. ზღობი ზემერი მარტოსული ხე დვას, ხოლო გვერდით  
პატარა ყმანვილის დარგული ნერგია. პატარა ნერეს ღამ-ღამობით ეშინია, მავრამ  
ზემერი ხე აკვანს დაურნევს და ეტყვის: - ნანა, შეილო, ნანინაო.

გაზაფხულზე ფოთოლი მწვანეა, ჩვილია. ზაფხულში ყრმაა, იზრდება, შემოდგომაზე  
მოსურდება, ყვითლდება, კვდება, მინაზე იყრება და ნემომპალა ხდება.

ხარომს პატარა ყმანვილის ნერგი ნემომპალიან მინაზე. - *ანანო, III კლ.*

ენაშიცა და ლიტერატურაშიც შემოქმედებას ერთიადიგივე მასალა აქვს - სიტყვები.  
ბავშვმა უნდა ისწავლოს „სიტყვებით ხატვა“. ესაა მხატვრული სიტყვიერების არსება.

როგორც ითქვა § 10-ში, გრამატიკის სწავლისას მთავარი დაბრკობებაა ის, რომ ადამი-  
ანს უჭირს, მოსწყდეს შინაარსობრივ დონეს: სიტყვის მნიშვნელობასა თუ წინადადების ში-  
ნაარსს, ანუ - საზრისს. გამონათქვამის საზრისი იმდენად მნიშვნელოვანია ადამიანისთვის  
და იმდენად შთანთქაეს მთელ მის ყურადღებას, რომ გონება სხვა რამეს (კერძოდ,  
გრამატიკულ ფორმას) ვეღარ ხედავს. ამიტომ შინაარსისაგან და საზრისისაგან განყენების  
გარეშე გრამატიკული ცნების ლოგიკური გააზრება შეუძლებელია (გარდა სემანტიკურ-  
ლექსიკოლოგიური ცნებებისა). ამრიგად, საზრისი ელობება გრამატიკულ ფორმას.

თურმე, დაახლოებით ამგვარი ვითარება ყოფილა ესთეტიკური განცდის მხრივაც. დ. უზ-  
ნაძის თანახმად, როცა ცნობიერება გამონათქვამის საზრისითაა დაკავებული, იგი ვეღარ გა-  
ნიცდის გამონათქვამის ესთეტიკურ სილამაზეს (მით უმეტეს - ბავშვი, რომელსაც არ ძა-  
ლუძს ერთდროულად ორი რამისთვის ყურადღების მიქცევა). ამრიგად, საზრისი ელობება  
ესთეტიკურ განცდასაც. თუკი გვსურს, რომ ესთეტიკური მხარე ბავშვის ყურადღების არეში  
მოვაქციოთ, უნდა შევარჩიოთ ისეთი ტექსტი, რომელშიც შეძლებისამებრ შესუსტებულია  
საზრისი (მხატვრული ტექსტის შინაარსი) და გაძლიერებულია ესთეტიკური მუსტი; იგი  
თავდაპირველად ტექსტის რიტმსა და რითმაში იჩენს თავს [17:508-509].

საინტერესოა, რომ ფსიქოლოგია „წმინდა ხელოვნებისა“ და „ესთეტიზმის“ საწყისებამდე  
მისულა!

ამრიგად, ესთეტიკური გრძნობის განვითარებისათვის აუცილებელი ყოფილა დროდადრო

სიტყვების საზრისისაგან თავდალწევა. ამის ერთერთი საშუალებაა პატარა ბავშვისათვის გაუგებარი, მაგრამ ძლიერ რიტმულ-რითმიანი ლექსების წაკითხვა, მაგალითად, გალაკტიონის ლექსებისა და „ვეფხისტყაოსნის“ რთულშინაარსიანი ნაწყვეტებისა დაწყებით კლასებში. ჩვენი გამოცდილებით, ეს საშუალება არაა ქედითი – ბავშვებს მალე სწყინდებათ გაუგებარი ტექსტის მოსმენა და უარყოფითი გრძნობები ეუფლებათ, რაც ძალიან საეჭვოს ხდის ესთეტიკური განცდის შესაძლებლობას. თუმცა, ძალიან მოზოშილად ამ საშუალების გამოყენება არ იქნებოდა ცუდი. ოღონდ ეს არავითარ შემთხვევაში არ უნდა იყოს ლექსების სწავლა. მასწავლებელი არც უნდა ეცადოს, რომ მოსწავლეებმა რამე გაიგონ – მათ მხოლოდ უნდა მოისმინონ. ლექსები თვითონ ბავშვებმა კი არ უნდა წაკითხონ, არამედ მხოლოდ მასწავლებელმა უნდა წაკითხოს მხატვრულად, გამოთქმით. ბავშვის წაკითხული რთული ლექსი არ ივარგებს – გაუჭდება რიტმი და რითმა, დაიკარგება ის ესთეტიკური მუსტი, რომლის გულისთვისაც (და არა გასაგებად) იკითხება ლექსები.

მხოლოდ ეს საშუალება ესთეტიკური გრძნობის განვითარებისთვის ძალიან არასაკმარისია. ჩვენი აზრით (და ჩვენს ზოგად საფუძვლებთან თანხმობით), მთავარი საშუალება – ესაა ბავშვის დამოუკიდებელი შემოქმედება. ოღონდ, ერთი პირობით – ეს უნდა იყოს თავისუფალი შემოქმედება და უნდა წახალისდეს „ესთეტიზმი“. ბავშვის ღონეზე ესაა: სიტყვების თამაში, ბგერების თამაში, სიტყვების ურვეულო გამოყენება, ურვეულო წინადადებები, ურვეულო (ოღონდ გრამატიკულად კანონიერი) ფორმები და ტექსტის საზრისის დარღვევა (ბავშვის ღონეზე ეს უფრო ხშირად სახუმარო დარღვევებია).

ჩვენი მცნებაა: ენაში ყველაფერი ზეპირ მეტყველებას უნდა ეფუძნებოდეს. შემოქმედებით უნარჩვევათა განვითარებასაც მეტყველებით ვიწყებთ. I კლასში ძალიან დიდ დროს ეუთმობთ ამგვარ სავარჯიშოებს: წინადადების შედგენა ნაკლებადცნობილი სიტყვების გამოყენებით (ზეპირად). თანაც, მასწავლებელი შექებით წახალისებს მოსწავლეებს, რათა სულ უფროდაუფრო საინტერესო, ლამაზი, ურვეულო წინადადებანი შეადგინონ. ესაა ერთერთი ქვაკუთხედი ჩვენული მეთოდისა, რომელსაც ემყარება არა მხოლოდ შემოქმედებით უნარჩვევათა განვითარება, არამედ აგრეთვე მეტყველების, ლექსის, პრაქტიკული გრამატიკის, საზოგადოდ, ქართული ენის სწავლა.

II კლასიდან დაწყებული, ამგვარი სავარჯიშოები, თითქმის ყოველდღიურად, წერილობით სრულდება. ამასთან, მასწავლებელი მოსწავლეებს ურჩევს, რომ რამდენიმე სიტყვა გააერთიანონ ხოლმე ერთ წინადადებაში (და ასე შესადგინც ნაკლები ექნებათ). ესეც შექებითა და სათანადო ნიშნებით წახალისდება.

ასე იწყებს მოსწავლე სიტყვიერ შემოქმედებას. მართლაც, II კლასში (ზოგჯერ I კლასშივე) უკვე უხვად აღმოცენდება ხალასი მხატვრული სიტყვიერების ჯეჯილი.

შემდეგ მასწავლებელი მოსწავლეებს ურჩევს: – თუკი შეძლებთ, თქვენი წინადადებები ერთმანეთზე გადააბით, რომ ერთი ამბავი შეიკრეს. ჭერ სულაც მხოლოდ ორი წინადადება გადააბით, ან სამი. რამდენსაც შეძლებთ. აუცილებელი არაა, თუკი გაგიჭირდებთ, ნუ გადააბამთ, მაგრამ ვინც შეძლებს, ძალიან კარგი კი იქნება...

შემდეგ მასწავლებელი თემასაც აძლევს, მაგალითად: აღრიანი შემოდგომა, გვიანი

შემოდგომა, მდინარე, წყლის ერთი წვეთის თავგადასავალი, ქარი, ნაფოტის თავგადასავალი, კუს რა გაღაზდა, ღრუბელმა რა ნახა, ფრინველთა მოფრენა, ტყის დღესასწაული, ერთგული მეგობრები, სამშობლოს მონატრება, ფოთლები, ტალღები, ბებოს ოცნება, ჭადონსურ სამეფოში და სხვა (ყველა თემა უნდა იყოს ბავშვისთვის ბუნებრივი – და არა ნაძალადეგ-მაღალფარდოვანი!). მაგრამ არ წყდება არც სრულიად თავისუფალ წინადადება-მოთხრობათა შედგენაც.

მასწავლებელი საგანგებოდ გამოკვეთს და შეაქებს ზატოვანების პირველივე ჩანასახებს, ლამაზ თუ უჩვეულო შედარებებს, მეტაფორებს, ეპითეტებს, სიტყვის უჩვეულო ფორმებს (ყოველივე ამის მაგალითები მრავლადაა ჩვენი მოსწავლეების პაწია ქმნილებებში, რომლებიც პარაგრაფების წინასართებად გვაქვს ჩასმული), აგრეთვე კარგ ლექსიკურ მიგნებებს (ნაკლებდენობილი სიტყვის მოხდენილად ჩასმა წინადადებაში). გზადაგზა ფრთხილად უჩვენებს, რომ ეს ასე ჯობდა (თუკი დარწმუნებულია; ისე კი, მხოლოდ იმის გამო, რომ ბავშვის უცნაური ქმნილება ესაბუშება, ნუ ჩაერევას!). წახალისების შედეგად მხატვრული სიტყვა თანდათან ფრთებს გაშლის.

ამგვარი მუშაობა საკონტროლო წერებზეც მუდმივად მიმდინარეობს [§ 22, § 23].

არ შეიძლება ბავშვის წარმოსახვის შეზღუდვა, ბირიქით! ათამაშოს სიტყვები, გააჭუნოს და გააფრინოს, ლაღად ქმნას.

არ შეიძლება არავითარი ტერმინები და თეორიები, არავითარი პოეტიკა და ლიტმოდენობა. ამით შემოქმედებითი აღმაფრენა დაკნინდება და დაიტვიფრება.

არ შეიძლება თუნდაც მაღალმხატვრულ ნაწარმოებთა ნაადრევად შემოტანა (გარდა ზემორე აღწერილი ვითარებისა). ბავშვს ნუ მივაჩვენებთ სიყალბეს (რაც ხელოვნებისა და მეცნიერების, ყოველგვარი შემოქმედების მთავარი მტერია!). გალაკტიონის ლექსს ბავშვი ვერც გონებით გაიაზრებს და ვერც გულით განიცდის, მხოლოდ ზერელედ და ფიქტურად, ყალბად თუ იტყვის რასმე. ეს კი – ნამდვილი ხელოვნების სიკვდილია.

ასევე, გრამატიკის სწავლებისასაც მთავარია ენობრივი გუჰანი [§ 11], კვლევა და შემოქმედებითი მუშაობა. მასწავლებელმა არავითარ შემთხვევაში არ უნდა აღკვეთოს მოსწავლეთა უჩვეულო პასუხები, ოღონდ უნდა მოითხოვოს დასაბუთება. თუკი მოსწავლე გონიერულად დაასაბუთებს თავის მოულოდნელ პასუხს, ის შექების ღირსია – და არა გაიცხვების! ასევე, ყოველნაირად უნდა წახალისდეს გრამატიკული ამოცანის ამოხსნა განსხვავებული გზებით.

მასწავლებლისთვის მთავარია, რომ მიეჩვიოს ორ რამეს: აცალოს მოსწავლეებს ღამოუკიდებელი ფიქრი, მსჯელობა, მუშაობა და წარმოსახვა და შეიკავოს გამზადებული პასუხები; საზოგადოდ, ძალიან ნუ იაქტიურებს, ნუ იბრწყინებს (არამედ მოსწავლეები აბრწყინონ!); ყოველ საკითხს მიუდგეს შემოქმედებითად და ასევე მოითხოვოს მოსწავლეებისგანაც.

შემოქმედებას სწავლება არ სჭირდება. სჭირდება მხოლოდ სათანადო მასალის მიწოდება და წახალისება. და გზადაგზა, ძალიან ფრთხილად და მოზომილად, ტექნიკის დახვეწა. მთავარი მაინც წახალისებაა.

მასწავლებელი თვითონაც გაოცებულია ხოლმე, ჩვენული მეთოდიკით ისე ძალუძად ვითარდება ქართული ბავშვების შემოქმედებითი ნიჭი, ისე უხეად გადმოჩქეფს ხალასი მხატვ-

რული შემოქმედება (ამ წიგნის პარაგრაფების წინასართებად გადმოჩქეფილი წყაროს მხოლოდ უმცირესი წვეთებია, პირადად ჩემი მოსწავლეებისა, ისიც მხოლოდ ყველაზე მოკლე-მოკლე ნაწყვეტები; მათი უმრავლესობა ჩვეულებრივი, რიგითი საშინაო დავალებებიდანაა).

### 16. მუშაობა სიტყვებზე

სალიტერატურო ენა დიალექტებით საზრდოობს. განსაკუთრებით ეს ლექსიკას ეხება. დიალექტებთან კავშირი რომ განსუფოს, სალიტერატურო ენა მკვდარი, ხელოვნური ენა გამოვა. - *არნოლდ ჩიქობავა.*

გაეროხლოვნას და გამოშუქურვას ელოდება მრავალი თავანკარა სიტყვა და გამოთქმა, რომელიც ქართული ენის წმინდა ნეკების სათავეებშია შეხვენილი, როგორც ძვირფასი და იშვიათი კვამახი. ეს სათვეებია ძველი ქართული ენის ძველენი და ხალხური მეტყველება. - *გიორგი მაგბერაშვილი.*

უთადარიგო დიასახლისი ჩაქათულს აკეთნდა და ხაჯათური გამოუვიდა.

ფხორა შიგი მთელ ეზოში თავს ინონუნდა, მაგრამ უნუნ დიდი ზანტკვლიანი ძალლი გამოჩნდა და ფხორა ფეთიანივით გაიქეა სახლში.

- ასე როგორ დავლაჩრდით?! - თქვა კარისკაყმა და, სმალაშოღუნული, ზრძოლის ველისკენ გაემართა.

სალი კლდიდან ზრძოლისნულიანი ნაკადულენი გადმოქუსს. კეთილმა და თილილმა დღელმ ნუალში გადაგდუნული ზეშვი ტალღუნზე ატარა და ნაპირზე დასვა. იქ ანსლენის ზარდენში ანსლის სუნი ტრიალუნდა. ზურქენში გველი ქანტქანუნდა. ცყეში შემზარავი სიჩუმე იყო, მარტო ფრიგინენი ფრიგინუნდენ და ეს ფრიგინი სიჩუმეს უფრო შემზარავს ხდიდა. - *კირა, V კლ.*

გრამატიკის სასკოლო სახელმძღვანელოებს, ჩვეულებრივ, „ქართული ენა“ ჰქვია. ეს ენისა და გრამატიკის გაიგივებას გულისხმობს, რაც მცდარია. მართლაც, საესებით შესაძლებელია, რომ კაცმა საუკეთესოდ იცოდეს ენა, მაგრამ ოდნავადაც არ იცოდეს გრამატიკა (მაგალითად, ხალხური სიტყვიერების შემოქმედმა და ნიჭიერმა მთქმელმა); შეიძლება, პირიქით, კაცმა საუკეთესოდ იცოდეს გრამატიკა და ცუდად - ენა (მაგალითად, უცხოელმა ენათმეცნიერმა). ენის კარგი ცოდნა - ესაა აქტიური ფლობა ძალიან მრავალფეროვანი და მდიდარი კონკრეტული საუნჯისა: ცოცხალი ენის სიტყვებისა და გამოთქმებისა, „არაქტიკული“ გაუზრებელი „სინტაქსისა“ თუ „სემანტიკისა“, სიტყვების გადატანით და ხატოვან მნიშვნელობათა, მათი ელფრების გრძნობა და საზოგადო, ენის მფეთქავი ძარღვის „გრძნობა“ (გუმანი - [§ 11]). ამ ყოველივეს გულისგული - ესაა სიტყვიერი საუნჯის ღრმა ცოდნა და ამასთან, მისი წვდომის მახვილი გუმანი. ზოლო გრამატიკა - ესაა გარკვეული თეორიული ცოდნა ენაში მოქმედ კანონზომიერებათა, წესებისა და მათი გამოჩაქისებისა. ცხადია, სასურველია როგორც ენის, ისე გრამატიკის კარგი ცოდნა, მაგრამ წამყვანი მაინც ენის სწავლა უნდა იყოს.

მშობლიურ ენას გაცილებით მეტი შესწავლა სჭირდება, ვიდრე უცხო ენას. საქმე ისაა, რომ ჩვეულებრივი ადამიანისათვის (გარდა უცხო ენის საეციალისტისა ან მისი განსაკუთრებული მოყვარულისა) უცხო ენის ცოდნის მიზანი ერთადერთია - საკომუნიკაციო, ანუ საურთიერთობო. ამისთვის საკმარისია ყოველდღიური ენის აქტიურად ფლობა,

მეტყველებისა და მოსმენის უნარჩვევები. შობილოურ ენას კი გაცილებით მნიშვნელოვანი მიზანი აქვს – პიროვნების ცნობიერების განვითარება, გამდიდრება და დახვეწა [§ 1, § 2]. ამისთვის კი ენის ძალიან ღრმა ცოდნა საჭირო.

იაკობ გოგებაშვილმა კარგად იცოდა, რომ ქართული ენა და ქართული სული – განუყოფელია. მისეულ „ღელაენას“ საქართველოს ყველა შხარის თითო სიძღვრის ნოტებიც კი ახლავს – ქართულ სულთან ზიარება არასრული იქნებოდა სიძღვრის განცდის გარეშე. იაკობ გოგებაშვილის ბრწყინვალე წიგნები მოსწავლის ცნობიერებაში სამყაროს ქართულენოვანი აგების მკვიდრ საფუძველს აყალიბებს [§ 3].

ქართული ენა ის ენაა, რომელიც ისეთ ცნებებსაც კი ასიტყვებს, როგორიცაა “წიმიხ შემდეგ ბალახ-ფოთლებზე შერჩენილი წელის წვეთები ან მათი წვეთა”; თანაც, ორი სხვადანსხვა სიტყვით: ფვავი და ლეშნი. ორივე უღამაზენი სიტყვაა, თან თითქოს უღერადობით გვაგრძნობინებსო საკუთარ შინაარსს!

§ 10-ში ყურადღება გავამახვილეთ ქართულ ენაში გრძნობათა მრავალფეროვან გასიტყვებაზე. მაგალითად, გვაქვს მშვენიერი სიტყვა-ცნება შენატრება. სწორედ იგი უნდა ვიცოდეთ და ვიხმაროთ – და არა უცხო ენებიდან უწოდ გადმოღებული გამოთქმები: „თეთრი შურით მშურს შენი“ – რამდენად უფრო სხარტია, კოხტაა და ქართულია შეგნატრი! ასევე შევადაროთ: „ყეთილი შური ჰქონდა ჩემს მიმართ“ და შეშნატროდა...

განვიხილოთ კიდევ ერთი გრძნობის გასიტყვება (ამგვარი სიტყვები სხვაც მრავალია). გაწბილება – როცა ადამიანი რაიმე კარგს ბოელის, რაიმეს იმედი აქვს, მაგრამ იმედი გაუცრუდება, „კოეზი ნაცარში ჩაუვარდება და ხახამშრალი დარჩება“. გაწბილება – ესაა მცირე იმედგაცრუება, უფრო ახლოსაა დაუკმაყოფილებლობასთან (იმედგაცრუება უფრო ბიმიე და ხანგრძლივი გრძნობაა, ხასწარკვეთილებასთან მიახლოებული).

გაწბილება ფრიად საინტერესო სიტყვაა. მისი ბირია წბილ-, წბილა – ესაა ბალაღღეროიანი ბალახი, რომელიც ძალიან უყვარს ძროხას. გაწბილებული იგივეა, რაც პირ შიჩაღამოვლებული – მშვიერ ბროხას რომ წბილას პირიდან გამოაცლიან (გაწბილების გათიანბრება შერცხვენასთან, რაც სახელმძღვანელოებსა და ლექსიკონებშიც შვიბლება შეგვხვდეს, მცდარია და თან ქართულ ენას უკარგავს მშვენიერ, ფრიად იშვიათ ცნებას, გრძნობის ფაქიზი ელფერის გამსიტყვებელ ბარგალიტს). მაშ, ქართული ენა ასიტყვებს ოთხ, ერთმანეთში გარდამავალ გრძნობას:

ღაუმაყყოფილვაღობა – ბანბილბა – იმეღბასრუბა – სასწნარაპწიმიღბა (უსასწობა) უღერესად საინტერესოა ისიც, რომ ქართულ ენაში გაწბილება ოთხი სხვადანსხვა (!) გამონათქვამითაა გასიტყვებული: გაწბილება, კოვზის ნაცარში ჩავარდნა (ოღონდ, ეს უფრო მარცხს უახლოვდება), პირში ჩაღის გამოვლება, ხახამშრალად დატოვება.

სიტყვიერების, ფსიქოლოგიის, აზრისა და ხატოვანების საოცარი ნაუკვარია, ქართველის ნამდვილი განათლებისთვის საუკეთესო მასალა! ერიდროულად რამდენ რამეს მოიცავს! დიდებულია ქართული ენის სამყარო, მაგრამ ქართველი მას კი არ ეზიარება, არამედ სასწავლებლებში – “პიაოთეტური ლიბიტირების ლოკალური პარიტეტული ექსპერტიზის პრიორიტეტულ სოციალურ-პოლიტიკურ დისტრიბუციონიზმს”, ხოლო ქუჩასა თუ საზოგა-

ლოებაში – “შოუშენეჩერულ დიჭვი რეკლამის ტოპმოდელ ვაფშე საკაიფო იეს ლენდროველზე პოდუშის ემპიჩი სალოლ ტო ბეჩიუუაიეს გნილოი როეის პონტებს”.

ერის გადაგვარება მისი სულიერი მონობიდან, მისი გულისა და გონების დაცემიდან იწყება – როცა გული ემონება ბრჭყვიალა, მყვირალა და ფუფე უცხოურ ზიზილ-პიბილოებსა და საკუთარ გაუმძაღარ ქვენა მუცელს, ხოლო გონება დადგენილ სიყალბეთა უაზრობაშია გახვეებული და დაბრჯგუებული...

მასწავლებელი ყოველთვის უნდა ესწრაფოდეს იმას, რომ მოსწავლეებს ნამდვილად ესმოდეთ ის, რასაც წარმოთქვამენ თუ წერენ. ამას მუდმივი შემოწმება სჭირდება. ძალიან ხშირად ბავშვს არ ესმის სულ უბრალო რამეც კი და, არსებითად, კაჭკაჭივით იმეორებს ყურმოკრულს, ან ძალიან ზერელედ მინახვედრს. მაგალითად, წინადადებაში „წმიდა ნინომ ქართლში ქრისტიანობა გაავრცელა“ – დაწვებითი კლასების მოსწავლეთა უმრავლესობა ვერ გაიგებს სიტყვების ნახევარს, მათი აბსტრაქტულობის გამო (თუკი სიტყვები საგანგებოდ არ დამუშავდა) [§ 10]. კიდევ უფრო გაუგებარია წინადადება: „დასავლეთ სა-ქართველოს ეკონომიკური და პოლიტიკური მდგომარეობა პერიოდულად სტაბილიზაციას განიცდიდა“ – რომელსაც ბოლომდე ნათლად ვერც საშუალო მერვეკლასელი გაიაზრებს. ამ დროს კი ამაზე გაცილებით უარესი, უცხო ტერმინებით გადატვირთული წინადადებებითაა გაჟღენთილი სასკოლო სახელმძღვანელოები. სწორედ ესაა სქოლასტიკურობის ერთერთი გამოვლინება. ბავშვმა ნახვერადუაზროდ ან მთლადუაზროდ უნდა დაიზუთხოვს ტექსტები, მერე გაკვეთილზე მოჰყვეს – ესე იგი, გაიხსენოს ცარიელი წინადადებები, ლიტონი სიტყვები აღადგინოს, ფარატინა ტექსტი თხრობით ჩაარიხინოს – ისე, რომ შინაარსი არ ესმის! და, თანაც, ისე, რომ ერთი კვირის შემდეგ, შარშანდელი თოვლივით, კვალიც არ დარჩება ამ ფარატინა „ცოდნისაგან“.

სკოლაშიცა და უმაღლესშიც მთელი „სწავლების“ უდიდესი ნაწილი სწორედ ამგვარია – სქოლასტიკური ფუჭსიტყვაობა. ეს უმძიმეს შედეგებს იწვევს, რომელთაგან უცოდინრობა შედარებით უწყინარია. გაცილებით უარესია ცნობიერების დამახინჯება, ნამდვილი საქმის კეთების უნარის გადაგვარება, აზროვნების გამრუდება და გაყალბება, და სიტყვის სრული გაყალბება და გაუფასურება...

სიტყვების სწავლებასთან დაკავშირებით განსაკუთრებით მწვავედ იჩენს თავს ერთი ძირეული ზოგადმეთოდიკური საკითხი. საყოველთაოდ გავრცელებულია შეხედულება, რომ აზროვნების განვითარების მთავარი კანონზომიერებაა მარტივიდან – რთულისაკენ. ეს შეხედულება მცდარია. ბავშვის აზროვნების განვითარების (ონტოგენეზის) ფსიქოლოგია იმავეს გვიჩვენებს, რასაც კაცობრიობის აზროვნების განვითარების (ფილოგენეზის) ფსიქოლოგია – რომელიც ენების განვითარებაში ელინდება. ცალკეული ბავშვის მეტყველება-აზროვნებაც იმავე მთავარ კანონზომიერებას ემორჩილება, რომელსაც მთელი ენის განვითარება. ეს კანონზომიერებაა: თვალსაჩინო-კონკრეტულიდან – განყენებულ-აბსტრაქტულისაკენ.

ენაში ცალკეულ სიტყვას თავდაპირველად თვალსაჩინო-კონკრეტული მნიშვნელობა ჰქონდა, რომელიც შემდეგ თანდათან განზოგადდა-გაფართოვდა და ბოლოს აბსტრაქტული



მნიშვნელობა შეიძინა. აი, ამის სამი მაგალითი:

დარღვევა (ღობისა, ნაქსოვისა, წნულისა, კედელ-გაღვარისა...) → დარღვევა (წესისა)  
უნდილი 'უძწიფარი (ხილი)' → უნდილი 'ბოლომდე გამოუძწიფარი (თიხის ჭურჭელი)'  
→ უნდილი 'უძწიფარი (ადამიანი), ცუდმალური, ინფანტილური'  
ლათინური სტიმულუს 'წვეტიანი გობი-სახრე, რომლითაც ნახირს უკრიდან  
წინისკენ ერეკებოდნენ' → სტიმული (თანამედროვე მნიშვნელობით).

მრავალი „ბალური შეცდომის“ მიზეზი სწორედ ისაა, რომ მცირეწლოვან ბავშვი სიტყვას მხოლოდ თვალსაჩინო-კონკრეტული მნიშვნელობით იგებს, მაგალითად: „მე წესს არ დავარღვევ, ძველ ნაქსოვებს ხომ ბებო არღვევს“.

საქმე ისაა, რომ მცდარია ერთმანეთთან გაიგივება რთული-სა და ძნელი-სა. ეს სხვადასხვა ცნებებია! ძნელი – ესაა ის, რაც გვიჭირს ანუ გვეძნელება; ხოლო რთული – რაც შედგენილია მრავალი ნაწილისაგან. სიტყვა რთული მიმღობაა, იმავე ძირისაა, რომელიც აქვს სიტყვას რთვა; რთული – ესე იგი, ნაწილებისაგან „შერთული“. ასევეა, მაგალითად, რუსულშიც: сложным \ сложить.

ბავშვისთვის ძნელია არა რთული რამ, არამედ – აბსტრაქტული, ანუ თვალსაჩინო საყრდენის უქონელი. მაგალითი მათემატიკიდან: უფროსისთვის გაცილებით უფრო ადვილი ცნებაა წრფე, ვიდრე ათკუთხედი, რადგან ათკუთხედი – რთულია, შედგენილია მრავალი ნაწილისგან (მრავალი სამკუთხედისგან), რთულად. წრფე კი ერთერთი უმარტივესი გეომეტრიული ცნებაა. მაგრამ ბავშვისთვის წრფე მიუწვდომელი ცნებაა, რადგან შეუძლებელია მისი დახატვა და დანახვა – წრფე უსასრულოდ შემოუსაზღვრავია და მხოლოდ გონებაში წარმოდგენას ექვემდებარება. ხოლო ათკუთხედი იხატება, ბავშვს შეუძლია თითოთ გადათვალოს მისი გვერდები თუ წვეროები და ამიტომ იგი საკვებით მისაწვდომია პირველკლასელისთვისაც კი! ბავშვს სირთულე არ უძნელდება, თუკი ეს სირთულე თვალსაჩინოა; ხოლო თუკი აბსტრაქტულია, მაშინ მარტივიც უძნელდება. ხოლო თვალსაჩინო რთულ რამეში ბავშვი ხშირად მოზრდილსაც სჯობნის, რადგან გაცილებით უკეთესი მხედველობითი მეხსიერება და ხატოვანი წარმოდგენა აქვს!

რთული არ ნიშნავს ძნელს და მარტივი არ ნიშნავს ადვილს – მთავარი კონკრეტულ-აბსტრაქტულობაა!

სხვათა შორის, ამიტომაც, რომ ბავშვი მოზრდილზე გაცილებით ადვილად სწავლობს, მაგალითად, კომპიუტერზე მუშაობას. კომპიუტერის ეკრანზეც და კლავიატურაზეც ყველაფერი სრულიად თვალსაჩინოა, ყველა შედეგიც თვალსაჩინოდ ჩანს – ხოლო სირთულე (ანუ მრავალი ნაწილისგან შემდგარობა) – ბავშვს არ უძნელდება. სამაგიეროდ, ბავშვისთვის ყოველად მიუწვდომელი იქნება თუნდაც ერთი მარტივი კონცეფცია ან საციალური ენათმეცნიერული ტექსტი (მაგალითად, ამავე წიგნის ეს პარაგრაფი).

ახლა განვიხილოთ მაგალითები მშობლიური ენის სიტყვიერების შეთვისებიდან. მოზრდილი ადამიანისათვის სულ ადვილი ჩანს სიტყვები თვისება და მდგომარეობა. მართლაც, ეს სიტყვები მარტივებია. მაგრამ ისინი უზომოდ აბსტრაქტულებია, უსაშველოდ მრავალ სულ სხვადასხვა რამეს აერთიანებს საერთო ცნებაში: სად ყინულის სიცივე ან

დნობადობა, სად კომმისი ფერი და სად მასწავლებლის გულთბილობა – როგორ გინდა, ეს ყველაფერი ერთ რამედ, ერთ ცნებად წარმოიდგინო?! ამიტომაც ეს ცნებები, მიუხედავად მათი სიმარტივისა, არათუ ძნელია, არამედ მიუწვდომელიცაა 9-10 წლის ასაკამდე (ზედსართავი სახელი ხომ კიდევ უარესია!). სამაგიეროდ, ბავშვს სრულებით არ უძნელდება ერთი შეხედვით რთული სიტყვები: ყვავი, ფლათე, დაბეჭილი, წყავი, მურყვამი და სხვა მრავალი – რომლებიც უშუალო გათვალსაზნისებას ექვემდებარება.

დაწყებით კლასებში მასწავლებელი უნდა ერიდოს განყენებულ სიტყვებს, ზოგად მსჯელობებსა და ცნებებს. ბავშვი მათ წესიერად ვერ გაიგებს. ბავშვისთვის უაზრო და მომაბეზრებელი ბეგრების გროვია ისეთი თითქოსდა ჩვეულებრივი სიტყვებიც კი, როგორებიცაა: უმნიშვნელოვანესი, ფრაზა, კულტურა, მოღვაწე, ამბიცია, სპეციალისტი, პოლიტიკა, ეკონომიკა და სხვა მრავალი.

როგორც ითქვა ზემოთ, დაწყებითი კლასების ასაკის ბავშვისთვის ბუნებრივად და ადვილად მისაწვდომია მხოლოდ თვალსაზრის-კონკრეტული მნიშვნელობის მქონე სიტყვები. ასეთები ორგვარია: რომლებიც შეიძლება წარმოიდგინოთ თვალსაზრისით ხატებით (სურათით, სქემატური ნახატით, ან მოქმედების მსახიობური მიბაძვით); ან რომლებიც შეესატყვისება ბავშვის მიერ განცდილ გრძნობებს. მაგალითად: გაწბილება, შენატრება და სხვა. ქართულში ნასწავლი ყოველი ახალი რამ, რისი ჩვენებაც შეიძლება კლასში, ეზოში ან ბუნებაში, მრავალჯერ უნდა ვაჩვენოთ, მაგალითად: ყვრიშალი, ნეკერი, ღარტაფი, ღელე, როკი, კაფი, წიწიბო, ცაცხვი, კობიტი და სხვა. ზოგი რამ სქემატურად, მონახაზებით შეიძლება გამოისახოს დაფაზე, მაგალითად: სხენი, ორკაპა, ვარჯი და სხვა. ზოგი რამ მასწავლებელმა ხელებით, „პანტომიმურად“ უნდა წარმოადგინოს ან მოსწავლეებს წარმოადგინოს, მაგალითად: გრდემლი, ურო და რკინის ქედვა; ანდა, გრძნობები და მოქმედებანი: შეკრთომა, ლაღად, სუნსული და სხვა. ეს ყველაფერი უშუალოდ მისაწვდომია ბავშვისათვის. მაგრამ თუკი სიტყვა ამგვარ წარმოდგენებს არ ექვემდებარება, მაშინ მის გააზრებას საგანგებო მუშაობა სჭირდება (რაც გათვალისწინებულიცაა ჩვენული პროგრამით). უამისოდ ასეთი სიტყვები ფუჭია. ხოლო სალექსიკონო განმარტებათაგან მხოლოდ ზოგიერთია ბავშვისათვის გასაგები, მათაც შერჩევა სჭირდება.

საზოგადოდ, მშრალი სალექსიკონო განმარტება I-II კლასებში ძალიან იშვიათად თუ გამოდგება, შემდეგ თანდათან შეიძლება, მაგრამ თვით სიტყვა არ უნდა იყოს აბსტრაქტული. და მხოლოდ VII კლასიდან თუ გამოდგება აბსტრაქტული სიტყვების მშრალი სალექსიკონო განმარტებანი.

ჩვენულ სახელმძღვანელოთა ერთერთი თავისებურებაა მიზანდასახული მუშაობა ქართული ენის სიტყვიერი საუნჯის დასაუფლებლად. გაცოცხლებულია მრავალი მშვენიერი ქართულიძირიანი სიტყვა ძველი ქართულიდან თუ ქართული კილოებიდან, აგრეთვე მეგრულიდან და სვანურიდან. მრავალი მათგანი ისეთია, რომლის შესატყვისი არა გვაქვს ახლ ქართულში და ამიტომ რუსული, არაბულ-თურქულ-ირანული თუ ევროპული, უცხო სიტყვები იხმარება. ცხადია, გაცილებით უკეთესია თვანკარა ქართულიძირიანი სიტყვების აღორძინება. აი მხოლოდ რამდენიმე მაგალითი: კორთა (იკორთა), ჭორკო, ქიტი, წყირი,

მურყვამი, ჭენჭო, ლარტუა, კოტა, ჭლინკი, მოხხირპვა...

მასწავლებელმაც დიდი ყურადღება უნდა დაუთმოს ქართულ სიტყვებს. თანაც, საჭიროა არა მხოლოდ მნიშვნელობის გააზრება, არამედ აგრეთვე ზუსტი სინონიმების გახსენებაც (მაგალითად: პატარა \ მცირე; რიფრაფი \ გარიფრაფი \ განთიადი \ ცისკარი...); და კიდევ უფრო საჭიროა მახლობელი სიტყვების მნიშვნელობათა ელფერების განსხვავების გამოკვეთა, მაგალითად – რით განსხვავდება ერთმანეთისაგან: მღელო \ მინდორი, მინდორი \ ველი, ველი \ ტრამალი, სიო \ ნიავი, მუქარა \ ქაღილი, ციკნა \ პატარა, ხათონ \ კეთილი, წავიდა \ გაეშურა... მასწავლებელი ხშირად უნდა იყენებდეს სულხან-საბასეულ ლექსიკონს, ქართული ენისა და კილოების განმარტებით ლექსიკონებს. თუმცა, მოსწავლეებისათვის ასახსნელად სალექსიკონო განმარტება ხშირად გამოუსადეგარია.

სიტყვის სწავლების საშუალებამ მისი გათვალსაზრისობა. მაგრამ მხოლოდ ერთხელ და ორჯერ სწავლება არ კმარა. აუცილებელია, რომ მოსწავლეს სიტყვა ხშირად შეხვდეს სათანადო კონტექსტში, მასწავლებელმა კი კვლავ და კვლავ გაამახვილოს ყურადღება ამ სიტყვაზე: კლასშიც და საშინაო დავალებაშიც. ჩვენული მეთოდით, ყველაზე ტიპური საშინაო თუ საკონტროლო დავალებაა: წინადადებების შედგენა ნასწავლი ლიტერატურული ნაწარმოებიდან მასწავლებლის მიერ შერჩეული ნაკლებადცნობილი სიტყვების გამოყენებით; რასაც ხშირად ემატება გრამატიკულ-რიტორიკული საკითხიც, მაგალითად: ამ წინადადებებს შორის იყოს ორი ბრძანებითი და ორი – კითხვა-მახილისა; ანდა: ყოველ მათგანში იყოს ზმნა ნამყოფ დროში, რომლის ძირიც ცალკე უნდა ამოიწეროს; ანდა: ყველა ეს წინადადება იყოს საგაზეთო პოლიტიკური სტატიის სტილში... და მისთანა.

ამიტომ საჭიროა, რომ ერთხელ ნასწავლი ნაკლებადცნობილი სიტყვა კიდევ და კიდევ გამოიხატოს სასწავლ ტექსტებში ან ამოცანებში. ჩვენ ეს საგულდაგულოდ გვაქვს დავგუბილი. ამიტომაც, რომ ჩვენ პირველივე კლასიდან ვტვირთავთ ტექსტებს ნაკლებადცნობილი სიტყვებით. ცხადია, მოსწავლე ამდენ სიტყვას ვერ დაიმასსოვრებს, მაგრამ თანდათან, მომდევნო კლასებში მაინც ძირითადად დაიმასსოვრებს, რადგან კვლავ ხშირად შეხვდება.

მასასადამე, მოსწავლეს არ მოეთხოვება იმ ნაკლებადცნობილი სიტყვების ცოდნა, რომლებიც სახელმძღვანელოს ტექსტებში შეხვდება. მაგრამ საკონტროლო ნაწერის შეფასებაში ერთერთი პარამეტრია „ლექსიკის სიმდიდრე“, ამიტომ იმ მოსწავლეს, რომელსაც მეტი სიტყვა ეცოდინება, ამისთვის ქულები მიემატება [§ 23]. ესე იგი, ჩვენ არ მოვითხოვთ, რომ მოსწავლემ აუცილებლად იცოდეს ესა თუ ის კონკრეტული სიტყვა, მაგრამ მოვითხოვთ, რომ მისი ლექსიკა მდიდარი იყოს – თუნდაც სხვა სიტყვების ხარჯზე.

მასწავლებელი საკუთარ მეტყველებასაც უნდა აკვირდებოდეს და არა მხოლოდ გამართულობის თვალსაზრისით, არამედ აგრეთვე სიტყვიერების თვალსაზრისითაც – რაც გაცილებით უფრო ძნელია. მასწავლებელს გამუდმებით უნდა ახსოვდეს, რომ ის – ქართული ენის მასწავლებელია, ქართული ენის ქურუმივით უნდა იყოს, მას სხვებზე გაცილებით მეტი მოეთხოვება. ქართულის მასწავლებლის მეტყველება არ შეიძლება იყოს იმ მკვდარი და უშნო სამსმელი-საკანცელარო ენით დატვიფრული, რომელიც ყოველდღიურად გვეპისის და გონებაში გვეჭვდება: თინეიჭრების კონფლიქტის დარეგულირების მონიტორინგის

ტრენინგის მენეჯერის საკონსულტაციო-საკომუნიკაციო ბიზნესის დეფიციტის სიტუაციის სტაბილური კონტროლის ფუნქციონირებაში რეალიზებული პრობლემები... და სხვა ამგვარი ნაგავი, რომელიც ისევე ანაგვიანებს და აუწმინებს ენას, როგორც საქართველოს ბუნებას, გზებსა თუ ქალაქებს – სიგარეტისა და კოკა-კოლას რეკლამები და ჭუჭყიანი დაჭყლელი ჭრელ-ჭრელი ქილა-პოთლები და გაზინთული ცელოფანის პარკები. ცივილიზაციის ბინძური ნასუფრალი. სკოლაში, განსაკუთრებით ქართულის გაკვეთილებზე, ამგვარი სიბინძურე მკაცრად აღსაკვეთი!

ამგვარ ჩამბიძებულ-ჩაქამებულ, დაღვარულ, გაფუფულ და უსულგულო ენას გაცილებით სჯობს ცოცხალი კუთხური ენაცა და ანტონ I-ისეული “მაღალი სტილიც”, რომელიც ძველქართულის მიბაძვით მაინც იყო დაღვარულ-გაფუფული – და არა უცხოური ნაგავითა!

ყველა მასწავლებელმა იცის, რომ „გამეორება ცოდნის დედაა.“ იცის, მაგრამ (სიტყვის გაუფასურების იმ საყოველთაო სნეულების გამო) ნაკლებად ახორციელებს ან სულ არ ახორციელებს. ჩვენულ სახელმძღვანელოებში გამუდმებით ხდება ნასწავლის გამეორება და კვლავ გამეორება. თანაც, ეს არ ენება მხოლოდ სიტყვებს, არამედ აგრეთვე თემებსა და ყოველგვარ საკითხებს. მასწავლებელიც უნდა დაგვეზმაროს ამაში: გაასხენებინოს ხოლმე მოსწავლეებს ის, რაც კლასში დამუშავებულ საკითხს უკავშირდება ადრე ნასწავლიდან. ყოველთვის უნდა იბმებოდეს განვლილისა და ახლის დამაკავშირებელი ძაფები: ლექსიკური, თემატიკური, შინაარსობრივი, ასოციაციური, ხატოვანი, ფონეტიკური და სხვა. მაგალითად, ნაკლებადცნობილ სიტყვას „მეფალო“ უკავშირდება: მანტა (სემანტიკურად), ულო (ფონეტიკურად – კარგად უნდა განირჩეს), მენობა და ის ნაწარმოები, რომელშიც მცნობა აღწერილი (თემატიკურად); ხატოვან-ასოციაციურად შეიძლება დავუკავშიროთ ანდაზა „ოურაშაულის პატრონი ტყეში დაეძებს პანტასა“ (თანამედროვე სნეულებას ასე მივსადავებ: „ოურაშაულის პატრონი აშშ-ში დაეძებს კოკა-კოლასა“; ანდა: „ფეფხისტყაოსნის პატრონი ვეროპაში დაეძებს თინეიჯერების მონიტორინგებსა“ – ესენი ისე, ხუმრობით)...

### 17. მუშაობა ზამირმეტყველებაზე

უმათვრესი ზრუკი ეროვნებისა გახლავთ სამშობლო ენა. – იაკობ გოგებაშვილი.

გაზაფხულზე ხეებმა ქათიბი შემოიწვეს, მაგრამ გაზაფხულის ნუპაკმა ამინდმა ისინი მაინც გაყინა. ნაყინულავე ფოთლებს უვავი დაეფო ფინჯვკლბივით. ვახ, ღრუნდები მკობნიან. – მოთქვამდა მზე და თბილ სხივს რვი წრემლი უგრილებდა.

აკადოფ აკინმა მზის სხივები. ჩველენისამებრ მზემ ფილით მზარეულივით გააწყო სუფრა და უსულონი თუ სულიერნი დაანაყრა.

მონყაღე ადამიანებს მონყაღე ღმერთი ესმარება.

დედამინას გულს უკოდავენ მრავალნი კაწნი, რომელნიერ მედიფუროზენ და ქედმალოზენ, ხოლო გულს უხარებენ მრავალნი, რომელნიერ სიკეთის მოჭრფივალნი არიან. – ანი, V კლ.

ცალკე საგნად მჭევრმეტყველება სკოლებში არ ისწავლება. არცაა საჭირო –

მშობლიური ენის მასწავლებელი უნდა ზრუნავდეს ამაზე – მოსწავლის მეტყველება უნდა იყოს არა მხოლოდ დალაგებული, დამაჯერებელი, გამართული და მდიდარი, არამედ აგრეთვე კარგი მოსასმენიც: ბგერების მკაფიო წარმოთქმით, სიტყვებს შორის შეჩერებით, წინადადებებს შორის შეჩერებით, სათანადო ადგილებში მახვილებით, ზომიერი ტემპით, არც ძალიან ჩუმაღ... ამას გამუდმებული ვარჯიში და მუშაობა სჭირდება (რომელსაც, სამწუხაროდ, ძალიან იშვიათად თუ ატარებენ).

ფსიქოლოგიაში ცნობილია, რომ საშუალოდ 7-9 წლის ასაკამდე ბავშვს თითქმის არ ძალუძს გონებაში, ჩუმაღ აზროვნება. ბავშვს ხელეწიფება მხოლოდ ორი რამ: გონებაში სურათის ხატოვანი წარმოდგენა (ესაა თითქმის ერთადერთი თვისება, რაც ბავშვს მოზრდილზე უფრო ძლიერი აქვს) და ზეპირი მსჯელობა – ხმამალა, ბუტბუტით ან ჩუმაღ, მაგრამ, მაინც გამეტყველებული. ამიტომ, რომ კლასიკურმა ჰუმანისტურმა პედაგოგიკამ, კერძოდ, იაკობ გოგებაშვილმაც, თვალსაჩინოების პრინციპი ერთერთ უმთავრეს მცნებად აღიარა. თუკი ბავშვს უშუალო აღქმით არა აქვს შეგრძნებული საგანი თუ მოვლენა, ის გონებაში შესაბამის სურათს ვერ წარმოიდგენს და, მამასადაძე, ვერც იმსჯელებს მასზე. ამიტომ, რომ საშუალოდ 10 წლის ასაკამდე დაუშვებელია ბავშვისთვის აბსტრაქციების სწავლება (როგორებიცაა, მაგალითად: არსებითი სახელი, ზმნა, ბრუნვა და სხვა). დაწყებითი კლასების მოსწავლისთვის ამგვარი სიტყვები უშინაარსოა და მხოლოდ უაზრო გაზეპირებას თუ მოუხერხებს მათ [§ 10].

ზემორეთქმულიდან მეორე დანასკვიც გამოზინარებს: თუკი დაწყებითი კლასების ასაკის ბავშვი ზეპირად (ხმამალა ან ჩუმაღ) არ მეტყველებს, მაშინ ის არ აზროვნებს. ცნობილი ფსიქოლოგი ლ. ვიგოტსკი წერდა: იგვაქვს ყველა ფაქტობრივი და თეორიული საფუძველი იმ მტკიცებისთვის, რომ ბავშვის არა მხოლოდ გონებრივი განვითარება, არამედ აგრეთვე მისი ხასიათის, გრძნობებისა და მთლიანად პიროვნების ჩამოყალიბება უშუალოდაა დამოკიდებული მეტყველებაზე“ [32].

8-10 წლის ასაკამდე აზროვნების თითქმის ერთადერთი სახე არის ზეპირი მეტყველება.

შემდეგ ზეპირი მეტყველება თანდათან გარდაიქმნება გონებაში მეტყველებად – რაც 9-12 წლის ასაკის ბავშვისთვის უკვე აზროვნების ტოლფასია. ვარდა ამისა, 3-5 წლის ბავშვსაც კი ხელეწიფება სულ სხვა სახის გონებრივი ქმდება – მიხედვარა, რაიმეს გუშანით წვლომა, ინტუიციური შემეცნება. მაგრამ ეს არაა აზროვნება (შესაძლოა, უფრო მნიშვნელოვანი და ძვირფასია, ვიდრე აზროვნება, მაგრამ სხვა რამეა [§ 11].

კლასიკურმა პედაგოგიკამ აღიარა: სადაც არაა თვალსაჩინოება – იქ უაზრო ზეპირობა და სქოლასტიკაა!

ჩვენ ეუმატებთ: სადაც არაა ზეპირი მეტყველება – იქ უაზრო ზეპირობა და სქოლასტიკაა!

ყოველივე ამას დაწყებით კლასებში ვყრება საფუძველი. ჩვენეული კონცეფციით, I-II კლასებში წამყვანი უნდა იყოს ზეპირი მეტყველება და ლექსიკაზე მუშაობა, შემდეგ ამას დაემატოს წაკითხული ტექსტის გააზრება და პრაქტიკული (მხოლოდ პრაქტიკული!) გრამატიკის ამოცანები. ზეპირი მეტყველების წამყვანი მნიშვნელობა ყველა კლასში უნდა

შენარჩუნდეს.

ამასთან, კიდევ ერთხელ გამოეკვეთთ [§ 1]: ნამდვილი ზეპირი მეტყველება – ესაა საკუთარ გონებაში დაბადებული გავრცობილი წინადადების ჩამოყალიბება, და არა წინადადების ნაწვევებისა თუ სიტყვების თქმა; და არა წინასწარ გაზეპირებულ-დამახსოვრებულის გამოვრება.

ამიტომ ჩვენეული მეთოდიკა მოითხოვს: ყველა კლასში (უკანასკნელის ჩათვლით) ნაწარმოები მთლიანად, ან მისი სათანადო ნაწვევები პირველ დღეს კლასს ეძლევა მხოლოდ კითხვით – ოღონდ კარგად, გამოთქმით, ლამაზად კითხვით! მეორე დღეს – თხრობით (ან ზეპირად, ოღონდ უფროს კლასებში საზეპიროები ძალიან ცოტა უნდა იყოს, ისიც მოსწავლის შერჩევით – რომელი სტროფიც მოეწონება). კითხვისას თუ მოყლისას მასწავლებელმა მოსწავლეს უნდა შეუსწოროს ჯერ მხოლოდ მეტყველების ხარვეზები, ხოლო ყველა სხვა (აზრობრივი, ენობრივი და სხვა) – შემდეგ.

ლექსის წაკითხვისას აუცილებელია კარგი მაგალითის მიცემა – მასწავლებელმა პირველად სწორედ თვითონ უნდა წაუკითხოს მოსწავლეებს ახალი ლექსი და მოასმენინოს, თუ როგორაა საჭირო ამ ლექსის წაკითხვა: როგორი ტემპით, როგორი რიტმით, როგორი ტონით, გამოთქმით, სათანადო გრძნობით, მხატვრულად. უნდა შეაყვაროს ეს!

საზოგადოდ, მასწავლებელს ევალება ბევრი მუშაობა მოსწავლეთა ზეპირმეტყველებაზე: მეტყველების დახვეწა, კითხვისა და თხრობის უნარჩვევათა განვითარება, ლექსისა თუ მოთხრობის გამოთქმით წაკითხვისა თუ ზეპირად თქმის უნარჩვევათა განვითარება, ეს სამუშაოები ვერ იქნება ასახული სახელმძღვანელოებში. წერით, გრამატიკულ თუ ლიტერატურულ სამუშაოთა დაეიწყების საშუალებას მასწავლებელს თვით სახელმძღვანელოები არ მისცემს, ზეპირმეტყველების სამუშაოებს კი დაჩრდილვის საფრთხე ემუქრება. ეს არავითარ შემთხვევაში არ უნდა მოხდეს! პირველი კლასიდან სკოლის დამთავრებამდე ქართულის მასწავლებელი გამუდმებით უნდა მუშაობდეს მოსწავლეთა ზეპირმეტყველების დახვეწასა და გაღამაზებაზე. საამისოდ, ცხადია, ყველა ლიტერატურული ტექსტი უნდა გამოიყენოთ. ამასთან, ჩვენეული მეთოდიკით, დალოგურობა არც მოთხრობის წაკითხვისას (მოყლისას) უნდა დაირღვეს. ამიტომ მოთხრობასაც მოსწავლეებს რიგ-რიგობით, მოკლე-მოკლე მონაკვეთებით, ერთმანეთის გავრამქვლებით ვაყოლინებთ (ვაკითხებთ). თითო მოსწავლემ გაბმულად ერთ-ორ წუთზე მეტხანს არ უნდა ილაპარაკოს.

მაგრამ მხოლოდ ლიტერატურული ტექსტები არაა საკმარისი. დროდადრო ზეპირმეტყველების სამუშაოებში გრამატიკული წესი ან ცნების განსაზღვრებაც უნდა ჩავართოთ (და არა მთელი ვაკეთილის ტექსტით!). ესეც აუცილებელია. საქმე ისაა, რომ პროზაულ ლიტერატურულ ტექსტს აქვს ადვილი საყრდენი – სიუჟეტი, ლექსს – რიტმი და რითმა. ხოლო განყენებული შინაარსის გრამატიკულ ტექსტს არცერთი არა აქვს, საყრდენი მხოლოდ აზრი შეიძლება იყოს. ამიტომ მისი ზუსტად და სრულად გამოვრება უფრო ძნელია და მეტი ვარჯიში სჭირდება. უნდა შეირჩეს რთული სინტაქსური წყობის მქონე, ოღონდ მოკლე ტექსტი (რამდენიმეწინადადებიანი – გააჩნია მოსწავლეთა წლოვანებას). თუმცა, როგორც ითქვა § 17-ში, მასწავლებელმა უნდა იცოდეს, რომ ეს ძირითადად

ზეპირმეტყველების სამუშაოები იქნება - და არა გრამატიკისა.

მასწავლებელმა კარგად უნდა გამოკეთოს, რომ სხვაა მხატვრული ტექსტი და სხვაა არამხატვრული - სამეცნიერო, საინჟინერო თუ საქმიანი - ტექსტები. მათი წაკითხვა არსებითად განსხვავებული გამოთქმებითაა საჭირო. მხატვრულ ტექსტს ამშვენებს წარმოთქმის გრძნობითი შეფერილობა, მკვეთრი მახვილები და სხვა. მეორეგვარი ტექსტებისათვის ეს ზედმეტია. სამაგიეროდ, მათთვის მნიშვნელოვანია აზრობრივი მახვილები, ანუ იმ სიტყვების გამოკვეთა, რომლებიც აზრის გასაძლიერებლად და დასაზუსტებლად მთავარი მაგალითად, ამის წინა წინადადებაში ამგვარი სიტყვებია: „აზრობრივი“, „გასაძლიერებლად“ და „დასაზუსტებლად“. ძალიან საჭიროა აგრეთვე სიტყვებსა და წინადადებებს შორის შუალედების წესიერად დაცვა. როგორც მხატვრულ, ისე არამხატვრულ ტექსტს ძლიერ აფუჭებს „საკლასო მოყოლისებური“ წაკითხვა - ანუ ჩაუბუღება თუ ჩარახრახნება, დიაკნის ლოცვანივით. ამგვარი „საკლასო მოყოლები“ უნდა აიკრძალოს, თანაც არა მხოლოდ ქართულის გაკვეთილებზე. მასწავლებელმაც და მოსწავლემაც უნდა იმეტყველონ ნელა, მაგრამ არა სიტყვების ზღაზნითა და ზოზონით; შუალედების დაცვით, ბგერების მკაფიო გამოთქმით, და, რაც მთავარია, აზრიანად და აზრის მიდევნებით - და არა ისე, თითქოს ჩაირთო დაქოქილი მანქანა და ჩამორომა გაზუთხულიო (აი, ახლა ზეპირმეტყველების მხრიდან წამოიჭრა ისევე იგივე სქოლასტიკურობა და უაზრო ზუთხვა!).

მხატვრულ ტექსტებს შორისაც განსხვავებებია: სხვაა პროზაული ტექსტი და სხვაა პოეტური ტექსტი. უფრო მეტიც, თვითონ ეს ორი ძირითადი სახე მრავალ ქვესახეობას ბოიციავს და თვითეულს თავისი შესაფერისი წაკითხვა ესაჭიროება. გავრცელებული შეცდომაა, მოსწავლე ყოველგვარ ლექსს თითქმის ერთიდაიმავე გამოთქმით რომ კითხულობს: მხნედ, რბილად, მკვეთრად, რიტმულად, სწრაფად, ჩაბტვად, მიძიმვად თუ ნახად - საკუთარი ბუნებისა თუ გუნების მიხედვით - და არა ისე, როგორც ლექსისთვისაა უკეთესი. ლექსის კარგი და შესაფერისი წაკითხვის ნიმუში მოსწავლეებს მასწავლებელმა უნდა მოასმენინოს ხოლმე!

ძალიან ხშირად გვხვდება პოეტური ტექსტის წაკითხვის კიდევ ორი შეცდომა. ორივე ამახინჯებს ლექსს. ერთია ლექსის ბოლო სიტყვის მიფურჩქნება, თითქოს, ძლივს ჩავთავავე ეს ლექსი და ამოვისუნთქეო. ბავშვს მართლა ძლივს გაუზეპირება ლექსი და ერთი სული აქვს, ჩაათაოს - იმის ნაცვლად, რომ სიამოვნებითა და გრძნობით კითხულობდეს. მეორე შეცდომა უარესია: წაკითხვა ლექსის შიგა მექანიკური რიტმით, რომელიც მოითხოვს მახვილს, ვთქვათ, ყოველ მეოთხე ან ყოველ მესამე ხმოვანზე, დამოუკიდებლად სიტყვებს შორის შუალედებისაგან. ამ დროს კი ქართულ ენაში სიტყვას მთავარი მახვილი ყოველთვის პირველ ხმოვანზე მოუდის - იმის მიუხედავად, ეს სიტყვა გრძელია თუ მოკლე, ანდა, პოეტურ ტექსტშია თუ საბუღალტრო ანგარიშში! სწორედ ამ ბუნებრივი „პროზაული“ მახვილით უნდა წაეკითხოთ ყველა სიტყვა ლექსშიც - და არა ლექსის მექანიკური მახვილებით. ამ ყოველივეს მასწავლებლები თითქმის არ უთმობენ ყურადღებას. დიდი-დიდი, კითხვითსიტყვიანი კითხვითი წინადადების მცდარი მახვილები შეუსწორონ მოსწავლეს. მთავარ საზრუნავად კი მოსწავლესაც და მასწავლებელსაც ვაკეოილის

ჩარახრაზება აქეთ ხოლმე. მაგალითად:

<i>მცდარი</i>	ჩეჩილო და ტყეო.	ქარი შქრის, ქარი შქრის, ქარი შქრის.
<i>მექანიკური</i>	სულ იშრიალეო,	ფოთლები მიშქრიან ქარაქარ,
<i>მახილები:</i>	საქართველოს მზეო, სულ იგიზგიზეო!	ხეთა რიგს, ხეთა ჩარს რკალად ხრის, სადა ხარ, სადა ხარ, სადა ხარ?!...
<i>ბუნებრივი</i>	ჩეჩილო და ტყეო.	ქარი შქრის, ქარი შქრის, ქარი შქრის,
<i>კარგი</i>	სულ იშრიალეო,	ფოთლები მიშქრიან ქარაქარ,
<i>მახილები:</i>	საქართველოს მზეო, სულ იგიზგიზეო!	ხეთა რიგს, ხეთა ჩარს რკალად ხრის, სადა ხარ, სადა ხარ, სადა ხარ?!...

დაწყებული V კლასიდან, მოსწავლე უნდა გავათავისუფლოთ ლექსების სავალდებულო გაზეპირებისაგან. ზეპირად ისწავლოს მხოლოდ ერთი ან რამდენიმე სტროფი, საკუთარი შერჩევით. ლექსი წაიკითხოს, სწორედ რომ წაიკითხოს (როგორც ზშირად მსახიობიც კი კითხულობს), ოღონდ წაიკითხოს კარგად! ცნება „საზეპიროები“ უნდა მოისპოს. მოსწავლემ უნდა ისწავლოს პოეზიასთან ზიარებით ესთეტიკური სიაშოვნების მიღება, რასაც გამოირიცხავს „საზეპიროები“. ასევე, მოსწავლემ უნდა ისწავლოს ამბისა თუ მოთხრობის სიაშოვნებით, გამოთქმით, მსახიობურად, ხალისიანად თხრობა, მსმენელის აყვლიება და წაყვლიება თხრობით; უნდა ისწავლოს სამეცნიერო, საინფორმაციო თუ საქმიანი ტექსტების დალაგებულად, მოკლედ და არსებითად, აზრობრივი გამოკვეთით და გასაგებად ჩამოყალიბება. ამას ყველაფერს ბევრი მუშაობა და რუდუნება სჭირდება, რასაც გამოირიცხავს სქოლასტიკა და ჩარახრაზება.

I-II კლასებში ზეპირმეტყველებას განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. საქმე ისაა, რომ ამ ასაკის ბავშვს აზროვნება მხოლოდ (მეტ-ნაკლებად ზემამალად) მეტყველებით შეუძლია, გონებაში აზროვნება მას ჯერ არ ძალუძს [17:523]. ამიტომ, თუკი ბავშვი ჩუმადაა – ის არ აზროვნებს. მაშასადამე, ჩვეულებრივი პასიური სწავლებისას ბავშვის აზროვნება თვლებს და ვერ ვითარდება, მით უმეტეს, როცა კლასში 40 მოსწავლეა და სწინარე კი უნდა იყოს. ხოლო მრავალი რამის უაზროდ გაზეპირების შედეგად ეს მთელმხარე აზროვნება თანდათან ჩლუნგდება (თუნდაც რომ მასწავლებელი სულ ბავშვისთვის მისწავლომ სობრძნებს აფრქვედეს). სწორედ აქედან იწყება ბავშვების დარღუნება, რაც ძლევამოსილად გრძელდება მთელი სასკოლო და უმაღლესი "განათლების" (უფრო ზუსტად კი – დაბნელების) განმავლობაში...

ერთი შენიშვნაც. ქართულ მეთოდოლოგიურ ლიტერატურაში დამკვიდრებულია გამოქმა „გამომეტყველებითი კითხვა“. ეს ტერმინი მცდარია და გვიჩვენებს, თუ როგორ მონურად ითარგმნებოდა რუსულიდან მთელი მეთოდოლოგია. საქმე ისაა, რომ რუსულად ეს ტერმინია „Выразительное чтение“; რუსულში სიტყვას „выражение“ სამი მნიშვნელობა აქვს: პირისახის გამომეტყველება, რაიმეს გამოხატვა და მეტყველებით რაიმეს გამოთქმა. ქართულ ენაში კი „პირისახის გამომეტყველებას“ მეტყველებასთან არა აქვს კავშირი! ლექსის „კარგად ლამაზად“ წაკითხვას (ლათინურად – დეკლამაცია) ქართულად ეწოდება არა „გამომეტყვე-



ლებითი კითხვა“ (რაც რუსულიდან უწო გადმონალება), არამედ – „გამოთქმით წაიკითხვა“, ანდა „გამომხატველობითი წაიკითხვა“ (იგულისხმება გრძობების გამოხატვა წამკითხველის მიერ).

**18. მუშაობა ზოგად მნობრივ უნარებზე, რიტორიკა**

თუკი ილაპარაკებ – ილაპარაკე ნათლად: როგო ამას ვერ ახერხებ – გაჩუმიდი და დუმილი არჩიე! – ლ. ვიგეგენშტაინი.

სიტყვების მნიშვნელობებში დაუნებელი წოდნა ისე ახლოსაა ადამიანის სულოთნ, ისე შეესატყვისება ადამიანის ზუნაბას! – ნიკოლოზ კუმელი.

მენახშირემ ქუჩლოს ორი ჭირკი შეუგზნო, თან დაამტვრდა შემურული ვირკს ნკვიდებული ქუჩლოს ტანხერხეცა აღს, რომელიერ თითქოს ევრფოდა მენახშირეს.

კატა სახურავიდან დასჩერებოდა რხელი კასრზე შოხავ თავეს, თან ფიქრობდა: „შოლოტის მოქნილომა სვირს ამ ოხერს, მავრამ მე მავას მინერ დავივრ“. ამ დროს ყასაზემ ლანგრით ხორჩი შემოქონდათ და შემოვიდნენ თუ არა. კატა მივარდა მათთან, დაუნყო ქვლესა, ლამუნი და თან თვალენით ეხვეწებოდა: „თავვი არ არის ჩემი საყადრისი, ეგ ხორჩი მოშერო!“

– ეშმაკის ამოჩემებული საზნავდებო, თქვენ ამ დიდი წოდვის შემდეგ ღმერთი ვერას გიშველით! – ეუნებნა მღვდელი ქურდებს და ტაძრდან ერკვება.

– ეს განმარტებანი თვალსაჩინონი ჩანან, – თქვა გაფხოილომა ინდაურმა და რეხვიდან ნყალი მოხვა. – ნიკა, IV კლ.

საქართველოში, კერძოდ, ფოთში, რიტორიკა უკვე V საუკუნეში ისწავლებოდა. რიტორიკა – ესაა, არსებითად, ენობრივი ლოგიკა; უფრო ზუსტად კი – დახეწილი და მდიდარი პროზაული ტექსტის აგებისა და გაგების მეცნიერება ან ხელნება (ეს ტექსტი შეიძლება იყოს წერილობითი ან ზეპირი, სულერთია). რიტორიკასთან ახლოსაა ორატორობა, მაგრამ მისთვის, რიტორიკისგან განსხვავებით, მთავარია არა აზრის ლოგიკა, არამედ დეკლამაცია. ქართული ტერმინი შევეგრმეტყველება კი აერთიანებს ორივეს – რიტორიკასაც და ორატორობასაც.

ამჟამად საქართველოში ფართოდ ვრცელდება ზოგად უნართა ტესტირება და ეს ძალიან სასიხარულოა. ზოგადი გონებრივი უნარები მოიცავს ოთხ ძირითად ეგუფს: ზოგადი ენობრივი უნარები, ლოგიკური უნარები, მათემატიკური უნარები და ინფორმაციის დამუშავების უნარები (დაწერილებით – იხ. [43][45]). ცხადია, მშობლიური ენის სასწავლო პროგრამას უნართა მხოლოდ პირველი ეგუფი უკავშირდება – ზოგადი ენობრივი უნარები ანუ რიტორიკული უნარები: მშობლიური ენის ფლობის, რთული წინადადების სინტაქსურ-აზრობრივი ელფერების წვდომის, აბსტრაქტული შინაარსის მქონე ტექსტის გააზრებისა და აზრის გამართულად ჩამოყალიბების უნარები (კონკრეტული ამოცანები მრავლადაა ჩვენეულ კრებულებში [44][45]).

რიტორიკის მიზანია, რომ ადამიანი კარგად ფლობდეს ყველანაირ ენობრივ გამომსახველობით საშუალებებს: კონტექსტისთვის ყველაზე ზუსტი და მორგებული სიტყვის შერჩევა; აზრის ჩამოყალიბება გამართულად, დალაგებულად, დასაბუთებულად, დამ-

ჯერებლად, მაგრამ ზედმეტი გამეორებისა და ფუჭსიტყვაობის გარეშე; ლამაზი ხატოვნებისა თუ საჭირო თელსაჩინო მაგალითის ჩამატება; საჭირო აზრობრივი თუ გრძნობითი მახვილების დასმა – წინადადების სინტაქსური წყობით, პუნქტუაციითა თუ, მეტყველებისას, ბგერითი მახვილებით; სტილის გუჟანი – სად როგორი სტილია საუკეთესო და როგორი ენობრივი საშუალებებით მიიღწევა იგი; და სხვა.

არსებითა, რომ რიტორიკა ამუშავებს არამხოლოდ და არამედნაღ მხატვრულ ტექსტებს. ტრადიციულ სასწავლო პროგრამებში კი თითქმის მხოლოდ მხატვრული ტექსტებია. მართალია კახა ჯამბურია: „(შშობლიურ ლიტერატურაში) მოსწავლე წერს (თუ იწერს) ისეთ თემებს, რომელთა სათაურები ზმირად სადოქტროო დისერტაციების სათაურებს ემთხვევა და, ამავე დროს, მისთვის დაუძლეველი ამოცანაა, გამართული ქართულით დაწეროს განცხადება, ავტობიოგრაფია, პირადი თუ ოფიციალური წერილი“ [33]. ამიტომაც ახალ სასწავლო პროგრამებში დიდი ყურადღება ექცევა სხვაგვარ ტექსტებზე მუშაობას. ესენია: პირადი წერილი, განცხადება, მოხსენება, ანგარიში და სხვა დოკუმენტაცია, პუბლიცისტიკა, სამეცნიერო-პოპულარული და სხვა სპეციალური ტექსტები [34].

ჩვენეული მეთოდიკისა და სახელმძღვანელოების ერთერთი მთავარი მახასიათებელი – ესაა სწორედ რიტორიკა (ცხადია, მოსწავლის წლოვნების შესაბამისად).

ამქვეყნად უნაკლო არაფერია. ცხადია, ჩვენეულ სახელმძღვანელოებსაც აქვს ნაკლი. და ესაა სწორედ ის, რომ სწავლება (მათ შორის, მათემატიკისაც კი) არსებითადაა დამყარებული წერა-კითხვაზე; განსაკუთრებით – ტექსტის წაკითხვისა და გააზრების უნარზე, რომელიც უპირველესი რიტორიკული უნარია. ერთი მხრივ, ეს კარგია – ჩვენი მეთოდიკით მომუშავე მოსწავლეებს საუკეთესოდ უვითარდებათ ეს უმნიშვნელოვანესი უნარი. მაგრამ, მეორე მხრივ, დიდ სიძნელებს გვიქმნის იმ ბავშვებთან, რომლებსაც არ შეუძლიათ კარგად კითხვა. საქმე ისაა, რომ კითხვის უნარის შინაგანად განპირობებული დაქვეითება შეიძლება აღმოაჩნდეს ბავშვების დაახლოებით 10-15 %-ს. მათგან ზოგიერთი გონებრივადაც ჩამორჩენილია, მაგრამ ზოგი გონებრივად საშუალო ან საშუალოზე მაღალი განვითარებისაც კია. კითხვა კი მინც ძალიან უჭირთ. გარდა ამისა, მრავალია ისეთი მოსწავლე, რომელსაც კითხვა უჭირს არა შინაგან მიზეზთა გამო, არამედ კითხვის ცუდად სწავლების გამო. და კიდევ: უკანასკნელ ხანებში ჩვენშიც შემოიჭრა წერა-კითხვისა და, საზოგადოდ, ენობრივ-გონებრივი უნარების დაუძინებელი მტერი – კომპიუტერისა თუ ტელევიზორის ეკრანი [31]. ყოველივე ამის გამო მრავალადაა ისეთი კლასი, რომელშიც მოსწავლეთა თითქმის ნახევარი ვერ კითხულობს წესიერად. წაკითხულის გააზრებაზე ზომ ლაპარაკიც ზედმეტია.

მაშასადამე, იმისათვის, რათა მოსწავლემ შეძლოს ჩვენეული სახელმძღვანელოებით სწავლა, საჭიროა შემდეგი:

1) ნორმალური გონებრივი შესაძლებლობა (ეს თანაბრად ეხება ყველა სხვა მეთოდიკასაც, რადგან ნორმალურთან შედარებით გონებრივად ჩამორჩენილი მოსწავლე ჩვეულებრივ პროგრამას ვერცერთი სახელმძღვანელოთი ვერ დაძლევა);

2) ნორმალური ნებელობითი შესაძლებლობანი: ყურადღების მოკრების უნარი, ნებისყოფა,

სიბუჯით, მოთმინება (ესეც ყველა სხვა მეთოდიკას ეხება, მეტ-ნაკლებად);

3) ნორმალურად განვითარებული უნარები წერა-კითხვისა და წაკითხული ტექსტის გააზრებისა (ეს კი სხვა მეთოდიკებს ალბათ ნაკლებად ეხება და ჩამორჩენა ნაკლებად აზიანებს, რადგან მათში გათვალისწინებულია მასწავლებლის მიერ ახალი საკითხების ასხნა).

მეცნიერებაში შესწავლილია, რომ წაკითხვის უნარის შინაგანი ჩამორჩენა კანონზომიერად არაა დაკავშირებული საერთო გონებრივ ჩამორჩენილობასთან – ესაა თანმიმდევრული აღქმის სისუსტე. საუკეთესო გონებრივ უნართა მქონე ადამიანებს შეიძლება უჭირდეთ კითხვა; მაგრამ ხშირად საკმაოდ დაკავშირებულია ნებელობითი უნარების განვითარების ჩამორჩენასთან. ესე იგი, მე-2 და მე-3 ხშირად ერთმანეთს უკავშირდება და ერთიან ჩამორჩენილობას ქმნის.

როცა გონებრივად ნორმალურ მოსწავლეს უჭირს ჩვენეული სახელმძღვანელოთი, მაგალითად, „საყმაწვილო მათემატიკით“ სწავლა, ვერ იცებს მას და ვერ ხსნის ამოცანებს – ამის მიზეზი, როგორც წესი, ერთია: ამ მოსწავლეს შინაგან ან გარე მიზეზთა გამო დაქვეითებული აქვს ტექსტის წაკითხვისა და მისი გააზრების უნარები, მოსწავლე ვერ კითხულობს. ამგვარი შემთხვევები გაცილებით ხშირია იმ კლასებში, რომლებსაც წინა წლებში ჩვენეული სახელმძღვანელოებით არ უსწავლიათ და პირველად იწყებენ „საყმაწვილო მათემატიკას“.

რა ვქნათ? ჯობს გვიან, ვიდრე არასდროსო. მასწავლებელს ვთხოვთ, რომ დაევიჯროს: ამაზე უფრო საჭირო და მადლიან საქმეს ის მოსწავლეს ვერ გაუკეთებს! რა დროს სასწავლო პროგრამაა, როცა მოსწავლეს აზრის ამოკითხვა არ შეუძლია – მაშ რისთვის დადის ის სკოლაში?! კითხვის სწავლება ხომ სკოლის ყველაზე პირველი ამოცანაა!

V კლასი იქნება, IX თუ XI, მასწავლებელმა პირველ რიგში უნდა შეამოწმოს მოსწავლეთა კითხვის უნარი: გადაამლევინოს მათ სახელმძღვანელო რომელიმე ახალ გაკვეთილზე და დაავალოს ტექსტის ჩამალა წაკითხვა. უცებ გამოჩნდება, რომელ მოსწავლეებს უჭირთ კითხვა (უმჯობესია, შეირჩეს ისეთი ტექსტი, რომელშიც მრავალდადართული ქვეწყობილი წინადადებები).

მეორე საფეხურია სიტყვის ამოკითხვის სიზუსტეზე მუშაობა – ყველა ასო ზუსტად და მკაფიოდ უნდა წარმოითქვას. მოსწავლეთა (და მოზრდილთა) უმრავლესობას ერთმანეთში ეშლება მსგავსი ბგერითი შემადგენლობის მქონე სიტყვები, მაგალითად:

**ერთერთი \ ერთადერთი, მართებული \ მართობული, მიუწვევია \ მიუღწევია,  
გამართული \ გამართლებული, გამკეთებელი \ გაკეთებული...**

თუკი სიტყვები ზუსტად არაა ამოკითხული – ტექსტის გააზრება შეუძლებელია.

მესამე საფეხურია სასვენი ნიშნების ამოკითხვა. მათ თითქმის სულ უგულებელყოფენ როგორც კითხვის, ისე წერის დროს. განსაკუთრებით იჩაგრება მძიმე, ორწერტილი და ტირე – სწორედ ის სასვენი ნიშნები, რომლებიც გადაშვევტია აზრის ლოგიკისათვის. ამიტომ მოსწავლე უნდა მიეჩიოს ტექსტის წაკითხვისას სასვენი ნიშნების გაცნობიერებას, რაც კითხვისას მცირე შეჩერებებით (აზრობრივი პაუზებით) უნდა გამოვლინდეს. სასვენი ნიშნები ტექსტში ტყუილად არ წერია, მათ ჯეროვანი ყურადღების მიქცევა სჭირდება!

მეოთხე საფეხური ყველაზე მნიშვნელოვანია – წაკითხულის გააზრება. ეს ტექსტის წაკითხვისას მართებული აზრობრივი აქცენტებით უნდა გამოვილინდეს. არაფრად არ ვარგა თუნდაც ზუსტი, მაგრამ მექანიკურ-მონოტონური წაკითხვა. მხატვრული ტექსტების წაკითხვისას ძირითადად მხატვრულ-გრძნობითი აქცენტებია საჭირო, სამეცნიერო ტექსტების წაკითხვისას კი – ლოგიკურ-აზრობრივი აქცენტები. მახვილი უნდა დაესვეს იმ სიტყვას, რომელიც ყველაზე მნიშვნელოვანი და არსებითია ლოგიკური შინაარსის თვალსაზრისით.

ეს ოთხი საფეხური უნდა დამუშავდეს არა მხოლოდ ტექსტის წაკითხვისათვის, არამედ აგრეთვე ზეპირი მეტყველებისათვის და წერისათვის: სისრულე, სიზუსტე, სასვენი ნიშნები და აზრი – მოკლედ, რიტორიკა. ამაზე მასწავლებელმა სავანგებოდ უნდა იმუშაოს – ესე იგი, უნდა შეასწოროს, ჩაასწოროს, შეავსოს, გამართოს, დახვეწოს მოსწავლის ზეპირი თუ წერილობითი ტექსტები. მაგრამ მხოლოდ შესწორება და შეცდომის გაცნობიერება არაა საკმარისი – მოსწავლემ აუცილებელად თავიდან უნდა გაიძეოს (ზეპირად ჩამოაყალიბოს ან გადაწეროს) შესწორებულ-დახვეწილი სრული ტექსტი.

სწორედ ამგვარი მუშაობით ვითარდება გონებრივი უნარები და აზროვნება. სწორედ ესაა მთავარი – და არა ლექსისა თუ გრამატიკული წესის გაზეპირება ან მოთხრობის შინაარსის დამახსოვრება. მთავარია არა პროგრამის გავლა, არამედ მოსწავლის გონების გამდიდრება და განვითარება, მისი შემძლეობის, ხელწიფების ამაღლება.

ამგვარი სავარჯიშოებისათვის არაა საკმარისი მხოლოდ ქართული ლიტერატურის ტექსტები, მოსწავლე აბსტრაქტულ-სპეციალური ტექსტების წაკითხვა-გააზრებასაც და შექმნასაც უნდა მიუჩვიოს [§ 20]. ამიტომ ქართულის მასწავლებელმა დროდადრო მათემატიკისა და სხვა საგნების სახელმძღვანელოებიც უნდა გამოიყენოს.

წაკითხულის გააზრების სავარჯიშოების კეთებისას მოსწავლეს თვალწინ ჰქონდეს სახელმძღვანელოს ტექსტი (ხშირად – ლიტერატურისა), მასწავლებელმა კი დაუსვას შეკითხვები ამ ტექსტიდან, რათა გაირკვეს, რამდენად გაიგო მოსწავლემ წაკითხულის აზრი. შეკითხვები უნდა დაისვეს არა მხოლოდ პირდაპირ, არამედ არაპირდაპირაც. ცხადია, მასწავლებელმა უნდა მოითხოვოს ზუსტი და გამართული, სრული პასუხები. მოსწავლემ თავიდან ბოლომდე უნდა გაიძეოს ამგვარად შევსებული და დახვეწილი პასუხი.

ამის შემდეგ მასწავლებელი თავად დარწმუნდება, თუ რაოდენ დიდი ზარეულებია მის მოსწავლეთა უპირველესი უნარის – ლიტერატურული თუ არალიტერატურული ტექსტის წაკითხვა-გააზრების უნარის – განვითარებაში და რამდენი მუშაობაა საჭირო.

პირველი მიმართულებაა სხვისი ტექსტის წაკითხვა-გაგება, მეორე მიმართულებაა საკუთარი ტექსტის აგება-დაწერა.

## 19. ტექსტის შინაარსისა და მოკლე შინაარსის წერის სწავლება

ამათ მკვდარი აქვთ ყოველივე ფანტაზია, ყოველივე აზრი, ყოველივე გრძნობა, ნაძირალ გრძნობის გარდა. როფნა, სკოლაში მიღებული, ზოგჯერ საკმაოდ ზვერიერ, ამათთვის მეტი ზარგია და მალე დაეღწერებათ, გაეფანტებათ ხოლმე ესოვრების გზაზე... ამიტომარ თვითონ სწავლა და როფნა, რომელსაერ

სკოლა იძლევა, ისე უნდა იყოს განვარძებული და შერჩეული. რომ ვნე-  
ხასიათის წეროვნას, ამ ერთადერთს საგანს თვისას. გაუძღვეს და ემსახურე-  
ბოდეს. უამისოდ კარი არაფრის მქენისია, რა უნდა ზეკრი სნავლს და წოდნა  
ქქონდეს, იმიტომ რომ უამისოდ იმისი სნავლა-წოდნა უქმი საუნცეა და თვითონ  
კარი დაეცელო ზანდუცა უქმად მდუნარე საუნცისა. - ილია ჭავჭავაძე.

ნუთით სიკეთეს სიკეთე ქქვია თუ სიმოროცე?

ვაპ! გამახსენდა. წეს ზინადარნი როგორ ომონდენენ.

ეპ, ღმერთო, ციალ ღრუნულემს გაავებონე.

სიმოროცის ნაეცლაფ, სიკეთის კოშქენი ავეგონე! - ხატია, IV კლ.

ეს უმნიშვნელოვანესი თემა თითქოს ლიტერატურასთანაა ახლოს, მაგრამ, სინამდვილეში,  
რიტორიკის თემაა და, მილიანობაში, მშობლიური ენის სწავლების ძირითად ზერხემალს  
მისდევს.

უპირველესად, შინაარსი და მოკლე შინაარსი ერთმანეთისაგან განსხვავდება არა  
მხოლოდ რაოდენობრივად (მოცულობით), არამედ აგრეთვე თვისებრივადაც - შინაარსი არ  
არის უბრალოდ ვრცლად დაწერილი მოკლე შინაარსი.

მოკლე შინაარსის მიზანია, რაც შეიძლება მოკლედ, სხარტად და მშრალად  
გადმოიციეს მხოლოდ უმთავრესი, ყველაზე არსებითი ამბები, ინფორმაცია. ის, თუ რა უნდა  
იქნეს მიჩნეული ყველაზე არსებითად, დამოკიდებულია მოკლე შინაარსის წინასწარ  
შეზღუდულ მოცულობაზე - თუ რამდენი წინადადებით უნდა იქნეს იგი შემოფარგლული.  
ცხადია, მაგალითად, რომ ათწინადადებიანი მოკლე შინაარსისათვის უფრო მეტი რაზე იქნება  
„არსებითი“, ვიდრე ხუთწინადადებიანისათვის. მოკლე შინაარსს არ სჭირდება ხატოვანება  
თუ სხვა სამკაულები, არ სჭირდება მსჯელობანი, გრძობებსა თუ ფიქრებში ჩაღრმავება და  
სხვა - ეს ყველაფერი მას ზედმეტად ტვირთავს და ნაკლად ეთვლება.

სულ სხვაა შინაარსი. შინაარსის მიზანია არა მხოლოდ ამბის გადმოცემა, არამედ მხატ-  
ვრულობაც. ამიტომ შინაარსს დაამშვენებს ხატოვანება, ადამიანთა გრძობებისა თუ ფიქ-  
რების გადმოცემა, საინტერესო მსჯელობანი, შედარებანი სხვა ამბებთან თუ ნაწარმოებებთან  
და სხვა წიადსელები. ხოლო თუკი ესენი არ გესურს, მაშინ უნდა ვთქვათ, რომ გეჭირდება  
მოკლე შინაარსი, ოღონდ შედარებით დაწერილებითი ანუ დიდი მოცულობისა, მაგალითად,  
ოცწინადადებიანი ან მეტი. მაგრამ, მოუხედავად მოცულობისა, ეს მაინც მოკლე შინაარსი  
იქნება, რადგან განმსაზღვრელია არა მოცულობა, არამედ თვისებრიობა, სტილი.

საზოგადოდ, მოკლე შინაარსის მოცულობა ყოველთვის წინასწარ უნდა იყოს  
შეზღუდული, რათა აიძულოს მოსწავლე, რომ ტექსტიდან ამოიჩიოს მხოლოდ ყველაზე  
არსებითი. ეს განყენებას, აბსტრაქციას ჰგავს და ამიტომ ბავშვებს უჭირთ. ხოლო შინაარსს  
არ სჭირდება აბსტრაქცია, შეიძლება მხოლოდ ცოტა შემოკლება დასჭირდეს. შინაარსის  
მოცულობა შეუზღუდავი უნდა იყოს.

შინაარსისა და მოკლე შინაარსის წერის უნარჩვევათა გამოუმუშავებასა და განმტკიცებას  
ძალიან ბევრი ვარჯიში, მუშაობა, დახეწვა და გაწაფვა სჭირდება. ამისათვის აუცილებელია,  
რომ მასწავლებელმა მრავალჯერ, წლების განმავლობაში, შეუსწოროს მოსწავლეს  
ნამუშევარი, აუხსნას ხარვეზები, შეასწორობინოს შეცდომები თუ სულაც თავიდან

დაწერილობის. ეს ქართულის მასწავლებლის ერთერთი მთავარი საქმიანობა უნდა იყოს.

ჩვენული სახელმძღვანელო II-III კლასებისათვის [40:70,73,109...] მოიცავს ამ თემის შემამზადებელ საფეხურს: თავისებურ ამოცანებს, რომლებშიც მოსწავლეს ვთავაზობთ გამზადებულ მოკლე შინაარსებს და ვეალებთ, აარჩიოს მათგან საუკეთესო; შემდეგ კი დაუმატოს კიდევ ერთი წინადადებაც, რათა უფრო სრული გახადოს.

III-V კლასებში ამ თემაზე საშუალოდ საუკეთესო მასალა – ესაა ზღაპრული ზღაპრები. ჯერ ერთი, ზღაპარი ისედაც ძალიან საჭირო და სასარგებლოა, რაც უფრო მეტს მოვასწრებთ, მით უკეთესია! მეორეც, ზღაპარი ბუნებრივია ბავშვისათვის და კარგად ესადაგება მის გულსა და გონებას. მესამეც, აქვს დამინტერესებელი, თვალსაჩინო, კარგად გამოკეთილი და ადვილად დასამახსოვრებელი სიუჟეტი. ოღონდ, ზღაპარი არ უნდა იყოს გრძელი, 2-4 გვერდზე მეტი. ამიტომ მასწავლებელმა წინასწარ უნდა შეამოკლოს გრძელი ზღაპარი და ისე წაუკითხოს მოსწავლეებს. ამასთან, ყველა ეს ზღაპარი უნდა იყოს უცნობი, ესე იგი, არ უნდა შედიოდეს ძირითად პროგრამაში.

მასწავლებელი ერთხელ ან ორჯერ ზამთრის წაიკითხავს ზღაპარს, გამოთქმით, მსახიობურად, მოქმედ პირთა ხმის მიბაძვით. მოსწავლეებს დაევალებათ, რომ შინ დაწერიონ ამ ზღაპრის შინაარსი, ანდა წინასწარმოცემული რაოდენობის წინადადებებიანი მოკლე შინაარსი თუ გვეძა. ნაშუქვრები მომდევნო გაკეთილზე გაიარევა.

ზოგჯერ ამგვარი დავალება მოსწავლეებს საკონტროლო წერაზეც მიეცემა. ოღონდ, ძალიან გარკვევით უნდა ითქვას, თუ რისი დაწერა ევალება მოსწავლეს: შინაარსისა, მოკლე შინაარსისა, ნაწყვეტის შინაარსისა თუ რაიმე თემისა. საზოგადოდ, შინაარსი და მოკლე შინაარსი კარგად უნდა გაიმიჯნოს ერთმანეთისაგან!

მაგრამ, სანამ ზღაპრებს დაეიწყებდეთ, უმჯობესია ჯერ სურათების აღწერით დაეიწყეთ. სურათის აღწერა უფრო ადვილია, რადგან მოსწავლეს ერთბაშად მთელი შინაარსი თვალწინ აქვს, თვალსაჩინოდ. გვემაზევე გაიარევა, თუ რამდენად მთავარი და მნიშვნელოვანი საკითხები წამოწია წინ მოსწავლემ, თუ წერილმანებს გამოუკიდა. სურათზე, ცხადია, მრავალი მოქმედება უნდა ზღებოდეს და გამოხატული ვითარება ბავშვისათვის ბუნებრივი უნდა იყოს.

#### პირიმიანი საშესუქნები

1. შემამზადებელი საფეხური: ამოცანები გამზადებული გვემბებითა თუ მოკლე შინაარსებით.
2. სურათის მოკლე აღწერა წინასწარმოცემული შეკითხვების მეშვეობით.
3. სურათის აღწერის (წინასწარმოცემული მოცულობის) გვემბის შედეგან.
4. გვემბის მიხედვით სურათის მოკლე აღწერა.
5. სურათის მხატვრული, განვრცობილი აღწერა.
6. ზღაპრის მოკლე შინაარსის დაწერა წინასწარმოცემული შეკითხვების მეშვეობით.
7. ზღაპრის (წინასწარმოცემული მოცულობის) გვემბის შედეგან.
8. გვემბის მიხედვით ზღაპრის მოკლე შინაარსის დაწერა.
9. ზღაპრის შინაარსის დაწერა (შევა აბზაცების გამოყოფით!).
10. ზღაპრის შინაარსის დაწერა მხატვრულად, დანამატებითურთ.
11. ნაწარმოების სიუჟეტის გვემბის შედეგან და მოკლე შინაარსის დაწერა.

12. ნაწარმოების შინაარსის დაწერა მხატვრულად, დანამატებითურთ.

13. საეციალური ტექსტის ან მოხსენების გვემის შედგენა და მოკლე შინაარსის დაწერა.

14. საეციალური ტექსტის ან მოხსენების შინაარსის დაწერა.

თვითუფლი საფეხური სულ ცოტა რამდენიმე სხვადასხვა გაკეთილზე უნდა დამუშავდეს, თანაც, არა მიყოლებით, არამედ რამდენიმედღიანი შუალედებით. III კლასში, სავარაუდოდ, მოესწრება მე-6 ან მე-7 საფეხურამდე მიღწევა.

IV კლასში ჯერ აჩქარებულად გამოვრდება ნასწავლი საფეხურები და შემდეგ დაიწყება მომდევნო. IV კლასის საბოლოო საფეხურია მე-10.

V-VI კლასებიდან იწყება ახალი საფეხურები - რომლებშიც, ზღაპრის გარდა, სხვაგვარი მხატვრული ტექსტებიც მუშავდება: მოთხრობები, იგავები, ჰოვები, თქმულებები;

V კლასში ჯერ აჩქარებულად გამოვრდება ნასწავლი საფეხურები და შემდეგ დაიწყება მე-11. V კლასის საბოლოო საფეხურია მე-12.

VI კლასშიც ჯერ აჩქარებულად გამოვრდება ნასწავლი საფეხურები და შემდეგ დაიწყება მე-13 და მე-14, ოღონდ მხოლოდ უადილეს ტექსტებზე: პირადი წერილი, განცხადება, ბიოგრაფია, ავტობიოგრაფია, აგრეთვე ტექსტები მათემატიკის, ისტორიის ან ბუნების-მცოდნეობის სახელმძღვანელოებიდან.

მომდევნო კლასებში ასევე გრძელდება, ოღონდ ემატება ახალ-ახალი სახის ტექსტები: პუბლიცისტიკა, საგანთო წერილი (პოლიტიკა, სპორტი, კულტურა); მოხსენება, ანგარიში და სხვა დოკუმენტაცია; და სხვა. მათ შორის, ზოგჯერ, ლიტერატურულ-კრიტიკული ტექსტებიც (ცხადია, მხოლოდ დასამუშავებლად - და არა „გარჩეების“ დასასწავლად).

მე-5 საფეხურზე მთავარია სწორედ აღწერა. მოსწავლემ კარგად და საკმაოდ ამომწურავად უნდა აღწეროს სურათი - და არა შეადგინოს მოგონილი მოთხრობა სურათის მიხედვით (რაც აგრეთვე ძალიან კარგი სავარჯიშოა, მაგრამ სხვაა - არაა აღწერა და არ უკავშირდება შინაარსის დამუშავების პროგრამას). თუმცა, თუკი მოსწავლემ სურათი აღწერა, ამას შეუძლია დაამატოს საკუთარი გამოზაგონიც, რაც წასახალისებელია, ოღონდ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც შესრულებულია ძირითადი დავალება - აღწერა. ამდგვარივე ვითარებაა მე-9 და მე-10 საფეხურებზე ზღაპრის შინაარსთან დაკავშირებითაც. მოსწავლეს უპირველესად ევალება შინაარსის კარგად, დალაგებულად გადმოცემა, ამის შემდეგ კი დანამატები თუ წილსვლები (რაც არცაა აუცილებელი).

როგორც ითქვა ზემოთ, გვემა ყოველთვის შეკითხვების წინასწარმოცემული რაოდენობითაა შედგენილი. ესე იგი, მასწავლებელი წინასწარვე დააზუსტებს, რომ მოითხოვს, ვთქვათ, რვანობრიან გვემას. შემდეგ ამ გვემაზე აიგება რვაწინადადებიანი მოკლე შინაარსი. მოსწავლეები ამ დროს ხშირად ცდილობენ, რომ წერონ რაც შეიძლება გრძელი წინადადებები, რათა ჩაატონ მათში მოკლე შინაარსი. ეს თვისთავადაც ძალიან სასარგებლოა - კარგად ავითარებს გრძელ და რთულ წინადადებათა აგების უნარჩვევას!

კლასში, როგორც ყოველთვის, საჭიროა საშინაო დავალების - წინა გაკეთილზე მიცემული, ვთქვათ, ზღაპრის შინაარსის - წაკითხვა. წაკითხონ ნაწილ-ნაწილ, ერთმანეთის გაგრძელებებით. ამ დროს მასწავლებელი, როგორც ყოველთვის საშინაო დავალების

გარჩევისას, მერხებს შორის დადის და ათვლიერებს მოსწავლეთა ნაწერებს, წითლად ასწორებს თვალშისაცემ შეცდომებს, მაგალითად, აბზაცების უქონლობას. მოსწავლეებიც თან ხვეწენ თავიანთ ნაშუშევარს.

საჭიროა სქემატური (შემოკლებული სიტყვებით) და გადანომრილი გვეგმის დაფაზე დაწერა და თვალსაჩინოდ განხილვა: ასახულია თუ არა ამ გვეგმაში ტექსტის ძირითადი, ყველაზე არსებითი ნაწილები, ზომ არაა ზედმეტად ბევრი წვრილმანი, მართებულია თუ არა თანმიმდევრობა და სხვა. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია მუშაობა ერთ ტიპურ შეცდომაზე: ბაეშეს (და მოზრდილსაც) უჭირს თანაბრობის დაცვა და მიდრეკილება აქვს, რომ ნაწარმოების დასაწყისი გადმოსცეს ზედმეტად ვრცლად და დაწერილებით, ზოლო შუა ნაწილი და, განსაკუთრებით, დაბოლოება მიაფურჩროს. ამ დროს კი ყველაზე მნიშვნელოვანი სწორედ ბოლო ნაწილი არის ზოლმე! ამგვარი შეცდომები ყველაზე თვალსაჩინოდ ჩანს გვეგმაზე, რომელიც, არსებითად, არის შინაარსის სქემა. ამიტომ ჯერ გვეგმაზეა საჭირო ბევრი მუშაობა. შემდეგ კი გვეგმის ზუსტად თითო საკითხზე შედგება თითო წინადადება და ეს იქნება მოკლე შინაარსი.

ამ დროს მეორე ტიპური შეცდომა იჩენს თავს: მოსწავლე წინადადებას აგებს შეკითხვაზე პასუხის ფორმით. საჭირო კი არის ჩვეულებრივი თხრობის ფორმით. ამიტომ უმჯობესია, რომ ზღაპრის გვეგმა დაიწეროს არა შეკითხვების ფორმით, არამედ ქვესათაურების ფორმით, მაგალითად: ბაეშების წასვლა ტყეში; უზარმაზარ გამოქვაბულთან; ყურცქვიტას საცვირველი გამარჯვება; დევის ბოროტი საქციელი...

მასწავლებელმა უნდა მოითხოვოს, რომ ნაწერში რამდენიმე აბზაცი იყოს! სწორედ შინაარსის წერისას უნდა მიეჩიოს მოსწავლე აბზაცების გამოყოფას. ეს ჩვევა მყარად უნდა ჩამოუყალიბდეს. ერთიანად გადაბმული, გაუნაწევრებელი შინაარსი არ ვარგა. მასწავლებელი განმარტავს, რომ აბზაცი საჭიროა ყველგან, სადაც კი ახალი ამბავი იწყება: მაგალითად, გავიდა დრო, ან ვიწყებთ იმის თხრობას, რაც სხვაგან ხდება, ან სხვა ამბავს ვიწყებთ...

ჩვენ მრავალ ადგილას გვაქვს ჩასმული ამგვარი საშინაო დავალება:

(გრძელ ნაწარმოებში) დააკვირდით, თუ სადაა აბზაცები. მოიფიქრეთ, რა საჭიროა პირველი აბზაცი: დრო გავიდა? სხვაგან ხდება მოქმედება? ახალი ამბავი იწყება? თუ რა? მეორე აბზაცი რა საჭიროა?.. ამგვარ დავალებათა შესრულების შემდეგ მოსწავლე თანდათან საჭირო ადგილებში გამოყოფს აბზაცებს.

უფროს კლასებში ემატება უფრო რთული სააზროვნო შეკითხვები, თანაც, სპეციალურ ტექსტებთან დაკავშირებით: როგორ უკავშირდება მესამე აბზაცის შინაარსი მეორისას? (განავრცობს, უპირისპირდება, განაზოგადებს, აკონკრეტებს...); რომელია ტექსტის შემაჯამებელი აბზაცი? რისთვისაა საჭირო პირველი აბზაცი? რომელია მეხუთე აბზაცის (ან მთელი ტექსტის) დედააზრი? და სხვა.

ისევე როგორც გრამატიკის სწავლებისას, ყოველ მომდევნო საფეხურზე უნდა გადავიდეთ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც საშუალო მოსწავლეები კარგად აითვისებენ წინა საფეხურებს. ამის შემდეგ ძირითადი ყურადღება ახალ საფეხურს მიექცევა, თუმცა მასწავლებელმა დროდადრო წინა საფეხურებიდანაც უნდა მისცეს კლასს დავალებები – გასაპოერებლად.



მაგალითად, ზოგჯერ X კლასშიც შეიძლება სურათის აღწერა ან მისი გეგმის შედგენა.

ერთი სიტყვით, საჭიროა ძალიან ბევრი მუშაობა და რუღუნება – როგორც მასწავლებლის, ისე მოსწავლეთა მხრიდან. მუშაობა ყოველგვარი თეორიისა და ზოგად ახსნა-განმარტებათა გარეშე, აგრეთვე შეღამაზეული გაკვეთილების გარეშე. გაკვეთილების ძირითადი დრო სწორედ მუშაობას უნდა დაეთმოს – და არა მასწავლებლის მიერ წარმოთქმულ ბრწყინვალე სიბრძნეთა და „პოეზიათა“ მოსმენასა და დამახსოვრებას; და არც ინტერაქტიულ შოუ-სანახაობებს.

**20. საკონტროლო გაკვეთილები; წერიტი და ზეპირმეტყველები**

პატარა ლელოები კლდეზე ფარშევანგის კლდით იძლეზბოდნენ.

„ამ უსუსური ზავშვის მოცყუბა ნარმწყმეფს,“ – ფიქრობს კაი.

რა მოიხსეს ხეთა მწვანე ნაზადი და შვეს ნორი ნაყოფნი. დიაცნის ზავშვენი მივიდნენ და ეს მტყახე შვილნი მოაშორეს დეფასა. – გიო, IV კლ.

ერთი ზეპირი, ხავსიანი მუხა თავისი დაყორილი ტოტებით გამარჯულყო. მის ტოტზე ერთი ფერმიხდილი ფოთოლი ჩაფიქრებულყო, ჩაყრებულყო. – სალომე, IV კლ.

ახლოდამაღწეული ჩვილის სარწვევლასთან სამი ანგელოზი დაფრინდა. პირველი კეთილი ანგელოზი იყო და ჩვილს დააბედა: – გაიზრდებ ძალიან გულკეთილი, სათნო. ზეგითი, ვინიერი, განათლებული, სხვა მრავალ ადამიანსაყ განათლებს! მეორე ანგელოზი კეთილი იყო და დააბედა: – გაიზრდებ კანშირთელი, მხიარული, ღრმა სიზრემოფე ახლოგზრდებით იქნებ გარშემორტყული და მათი სინორჩე გაახარემს! მარამ მესამე ანგელოზი ზოროტი იყო და დააბედა: – სამაგიეროდ, სულ რვეულებით ივლის და მათი გასნორებით იქნებ გულგანყალოებული!

დიდი სითბო და სიბრძნე ამ პაწია ივამში. მართლაც, შშობლიური ენის მასწავლებლის უშთაერესი სამუშაო – მოსწავლეთა ტექსტების დახვეწა. დახვეწა და გამდიდრება აზრობრივი, ენობრივი, გრამატიკული, სტილისტიკური, მხატვრული, ლექსიკური... თანაც, ეს დაუსრულებლად გრძელდება. ტექსტები ან ზეპირია, ან ნაწერი.

მასწავლებლის მთელი ეს შრომა წყალში ჩაიყრება, თუკი მოსწავლემ თავისი პირით არ გაიმეორა შესწორებული ფრაზა (ზეპირი მუშაობისას); ანდა თუკი თავისი ხელით სათითოდ არ გადაწერა ყველა გასწორებულ-დახვეწილ-გამდიდრებული სიტყვა თუ წინადადება (წერიტი მუშაობისას). ამას მასწავლებელი საგანგებო ყურადღებას უნდა აქცევდეს, შეცდომების გასწორებისას სულ მერხებს შორის უნდა დალიოდეს და სიტყვიერადც ურჩევდეს მოსწავლეებს, თუ რატომ არ ვარგა ასე და როგორაა უკეთესი. ამდაგვარივე მუშაობა სჭირდება ზეპირმეტყველებასაც. ასევე უნდა უსწორებდეს და უსწორებდეს მასწავლებელი მოსწავლეებს გამოთქმას, მახილებს, წინადადებებს, ურიგო სიტყვებს და სხვა.

მარამ მხოლოდ შესწორება არაა საკმარისი – ამას მოსწავლის სათანადო აქტიურობა უნდა მოჰყვეს!

ერთი წესიც: ერთი-ორი საუკეთესო ნაწერი ავტორმა ხმამაღლა წაიკითხოვს და ყველამ მოუსმინოს! ასევე, ზეპირად ნათქვამი კარგი წინადადებაც მოსწავლემ ხმამაღლა გაიმეორ-

როს, რათა ყველამ მოუსმინოს!

სწორედ ამგვარი "შავი" მუშაობა და რუდუნება უნდა იყოს მასწავლებლის ძირითადი საქმე – და არა ლექციების წაკითხვა და ბრწყინვა!

საკონტროლო წერებს ვიწვებთ II კლასის ბოლოდან. ჯერ იშვიათად ტარდება – სულ მხოლოდ რამდენიმე საკონტროლო. ხოლო III კლასიდან საკონტროლო წერები ხშირდება და წელიწადში საშუალოდ 25-30-ჯერ ტარდება, თითქმის ყოველკვირეულად.

მათგან ყოველი მეექვსე ან მეშვიდე იქნება ზეპირი საკონტროლო გაკვეთილი. ამ დროს ყველა მოსწავლეს რიგ-რიგობით მიეცემა წაკითხვისა და მეტყველების შესამოწმებელი დავალება. თუკი კლასი დიდია – ერთი ამგვარი დავალება (მეორე – მომდევნო ზეპირ საკონტროლოზე), თუკი პატარაა – ორივე. დავალებათა ნიმუშები:

1. უცნობი ტექსტის წაკითხვა: ესაა ხან მოთხრობის ნაწყვეტი, ხან საგაზეო წერილი (პოლიტიკა, სპორტი, კულტურა), ხან კი სპეციალური ტექსტი მათემატიკის, ბიოლოგიის, ისტორიის ან სხვა სახელმძღვანელოდან.

2. ნასწავლი ლექსის მცირე ნაწყვეტის გამოთქმით წაკითხვა.

3. ნასწავლი მოთხრობის მცირე ნაწყვეტის მოყვლა.

4. რომელიმე გრძელი (გააჩნია, რომელი კლასია!) გრამატიკული წესის ან განსაზღვრების სრულად და ზუსტად გამეორება უშუალოდ მისი მოსმენის შემდეგ.

ამასთან, მასწავლებელი ყურადღებას აქცევს და ნიშნით აფასებს მხოლოდ მეტყველების ხარისხს, წარმოთქმის ფონეტიკურ, ენობრივ თუ აზრობრივ სიზუსტესა და გამართულობას, აგრეთვე მხატვრულ-გრძნობით გამომხატველობას. სხვაგვარი შეცდომები ისედაც სწორდება წერით საკონტროლოებზე, ზეპირ საკონტროლო გაკვეთილზე კი საამისო დრო აღარ მორჩება. არ დაისმის არავითარი შეკითხვები, არც ის მოწმდება, თუ როგორ აქვს გააზრებული მოსწავლეს წარმოთქმულის შინაარსი.

**შემოწმდება და შეფასდება მხოლოდ მეტყველება.**

ზეპირ საკონტროლო გაკვეთილზე გამომდევნილი ხარვეზების აღმოფხვრაზე მასწავლებელი განუწყვეტლივ უნდა მუშაობდეს. თანაც, რიგ-რიგობით უნდა უნაცვლებდეს ერთმანეთს სამი სახის წასაკითხ უცნობ ტექსტებს (მხატვრული, პუბლიცისტური, სამეცნიერო).

**საკონტროლო წერისთვის არავითარი წინასწარი მომზადება არაა საჭირო!**

მოსწავლეები უნდა მიეჩეონ წინააღმდეგობის გადალახვას, საკუთარი ცოდნის წარმოჩენას და დამტკიცებას, დაძაბულ ვითარებას და პატიოსან, სამართლიან შეჯიბრს.

საკონტროლო წერისას გამორიცხული უნდა იყოს დახმარება; გამორიცხული უნდა იყოს აგრეთვე ყოველგვარი სიყალბე, გადაწერა, კარნახი და სხვა სისამავე. გამორიცხული უნდა იყოს ყალბი ნიშნების წერაც. მასწავლებელი თავად დარწმუნდება, რომ შეფასების ჩვენეული კრიტერიუმები ისედაც საკმაოდ ლმობიერია, ისედაც ეცდილობთ, რომ მოსწავლეს არ დაეკარგოს თუნდაც მცირე ცოდნა, მონდობა თუ მოსაზრება. ნელ მოსწავლეს ცოტათი მეტ ზანსაც ვადროებთ, ყველანაირად ზელს ვუწყობთ და ვეფერებით მოსწავლეებს – მაგრამ სიყალბე მაინც სასტიკად უნდა გამოირიცხოს! ყველა მოსწავლე ვერ მიიღებს უმაღლეს ნიშნებს და არც უნდა მიიღოს [§ 4].

თითო სიყალბე საწამლაის თითო წვეთია, რომელიც რყვის მოსწავლის სულს!

საკონტროლო წერის საკითხები ისე უნდა შეირჩეს, რომ მათთვის ერთი გაკვეთილისათვის განკუთვნილი დრო – 45 წუთი საკმარისი იყოს. თუმცა ზოგიერთი მოსწავლე მინც ვერ მოასწრებს ამ დროში. თუკი შესაძლებელია, კარგი იქნება, მიეცეთ მათ დამატებითი დრო საკონტროლო სამუშაოს დასამთავრებლად. მაგრამ ეს უნდა მოხდეს მაშინვე, და არა სხვა გაკვეთილების შემდეგ!

საკონტროლო წერის დროს მასწავლებელი ყურდღებით უნდა იყოს, რათა ყველა მოსწავლემ, ჯერ ერთი, დამოუკიდებლად იმუშაოს, და, მეორეც, იმუშაოს: ბავშვს ხშირად ეფანტება ყურადღება, ზოგი მოსწავლე გაცილებით უკეთეს ნიშანს იღებს, როცა მას აიძულებენ, რომ წესიერად იმუშაოს! ამრიგად, ჩვენ მასწავლებელს ეუკრძალებათ მოსწავლის მიხმარებას ქართულის ცოდნის მხრივ, მაგრამ ვთხოვთ მიხმარებას ნებულობის მხრივ.

ამას უკავშირდება კიდევ ერთი საკითხი. ზოგი მოსწავლე ბეჯითაა, თანმიმდევრული და შეუპოვარი, ბოლომდე ზის და მუშაობს. ზოგი კი ცერცეტაა, ცდილობს, მალე მოამთავროს წერა (რაც ძალიან ეზარება) და სხვა რამე აკეთოს. მაგრამ მასწავლებელი ზარის დარეკვამდე არ გაუშვებს მოსწავლეს გარეთ სათამაშოდ. მაშინ ის მოსწავლეები, რომლებმაც ადრე მოამთავრეს წერა, ცქმუტაკენ და სხვებს უშლიან ხელს. ამას ყველაფერს დიდი ყურადღების მიქცევა სჭირდება. მასწავლებელმა უნდა აიძულოს მოსწავლეები, რომ კიდევ ერთხელ ყურადღებით წაიკითხონ თავიათი ნაწერი, გადაამოწონ, ხელახლა იანგარიშონ (ამოცანაში რომც არ იყოს მოთხოვნილი შემოწმება, მინც!). მოსწავლე უნდა მიეჩვიოს საკუთარი ცოდნის წარმოჩენასა და დამტკიცებას, ნებისყოფის მოკრებით მაღალი და უფრო მაღალი შედეგების მოპოვებას.

ყოველივე ამას უდღღესი მნიშვნელობა აქვს. არა მხოლოდ იმისათვის, რომ მოსწავლემ უკეთესი ნიშანი მიიღოს, არამედ აგრეთვე გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანი რამისთვის: მოსწავლეს მტკიცედ უნდა ჩამოუყალიბდეს საკუთარი ნაშრომის შემოწმების, ზოგადად, თვითკრიტიკისა და საკუთარი ნაშოქმედარის გარედან დანახვის უნარჩვევა. ამავე უნარჩვევის განსავითარებლად და საკუთრივ ქართულის ცოდნის შესავსებად და განსამტკიცებლადაც ყოველად აუცილებელია საკონტროლო ნაწერების საგულდაგულო გასწორება მოსწავლეთა მიერ!

თვითკრიტიკისა და საკუთარი ნაშოქმედარის გარედან დანახვის უნარჩვევა – ადამიანის ერთერთი უმნიშვნელოვანესი და უძვირფასესი თვისებაა [§ 4]. ამრიგად, საკონტროლო წერა უნდა იყოს საკონტროლო არა მხოლოდ მასწავლებლის მიერ მოსწავლის ცოდნის შემოწმების თვალსაზრისით, არამედ აგრეთვე თავად მოსწავლის მიერ საკუთარი ცოდნისა და საკუთარი ნაშრომის შემოწმებისა და შემდეგ გასწორების თვალსაზრისით...

## 21. საკონტროლო და საბამოსდო წერათა თემები

ცოდნის შემოწმებისა და ნასაკონტროლოს და გამოწვევის ჩვეულებრივი სისტემა ანკოლოგმა მოსწავლის მიერ შემოქმედებითი ინტუიციის გამოყენებას. ამიტომ იგი არც ვითარდება. ცოდნის შემოწმებისას არ უნდა იყოს მოთხოვნილი მხოლოდ პირდაპირ დასმულ შეკითხვებსა თუ ამოცანებზე ერთადერთი შესაძლო ზუსტი პასუხი. – ჯ. ბრუნერი [22:61-62]

ღამე ძალიან ნათელი იყო. კაშკაშა მთვარე მეფესავით მომდგარიყო და მტერს უფრთხობდა ფედამინას. უკუნ რაზე ვარსკვლავები კვლურაზღუნენ და თავს ანრზნდნდნდნ ფედამინას. მთვარე კი შუეს შესტრფოდა. ალიონზე შოსი სხივები მოლოვლივე ნაკადულის პატარა ტაღოღუმ მიღლაშუნენ. — ბესო, IV კლ.

1. მოთხრობის ან წინადადებათა შედგენა ნასწავლი ნაკლებადცნობილი სიტყვებით
2. სურათის აღწერა ან მცირე მოთხრობის შედგენა
3. დაუსრულებელი ტექსტის ნელი კარნახით დაწერა და მისი დასრულება
4. დაუსრულებელი ტექსტის მოსმენა და მისი შინაარსის დაწერა დასრულებით
5. დაუსრულებელი ტექსტის მოსმენა და მისი მოკლე შინაარსის დაწერა დასრულებით
6. რაიმე ისტორიული საკითხის ან მწერლის შესახებ
7. ამბავი ანდაზის მიხედვით
8. რაიმე ცხოვრებისეული ამბავი, უქმე ღლის შთაბეჭდილებანი და სხვა
9. ერთად ნანახი სექტაკლის შესახებ და სხვა
10. ჩანახატი არანასწავლი პატარა ლექსის (მაგალითად, ზალხურის) მიხედვით
11. ნახვერადთავისუფალი თემა — მიცემული სათაურით
12. სრულიად თავისუფალი თემა — ვისაც რა სურს, ის მოიგონოს

ნანსამლ ლიჩირაბჟრუღ ნანარმომბაშიან ლაპამომრბეპუღი თხზულება

13. რაიმე თემა ნაწარმოებიდან
  14. გმირთა დახასიათება, შედარება
  15. ნაწარმოების შინაარსი
  16. მოკლე შინაარსი და შემდეგ ნაწარმოების გაგრძელება (ჩვეულებრივად)
  17. ნახვერადთავისუფალი თემა — რა მოხდებოდა, რომ...
  18. ნახვერადთავისუფალი თემა —
- ნაწარმოებიდან ამოღებულ ფრაზასთან ან თემასთან დაკავშირებით საწერს ზოგჯერ ემატება რაიმე ბრამბატიჟული ან რიტორიკული ლაპაღლება — ოღონდ მაშინ აღარ უნდა იყოს ლიტერატურული დავაღება (გრამატიკულ დავაღებას შეადგენს მასწავლებელი — მოსწავლის სახელმძღვანელოში მოცემულ ამოცანათა მაგვარად). ესე იგი, ცალკე გრამატიკულ-რიტორიკული დავაღება ემატება მხოლოდ 1-12 სახის თემებს.

- როგორც წესი, საკონტროლო წერის დავაღება არ უნდა შედგებოდეს მხოლოდ გრამატიკული საკითხისაგან; როცა გრამატიკულ-რიტორიკულ დავაღებას ვაძღვეთ, ეს უნდა იყოს დამატებითი საშუალო. შესაბამისად, წინა საშუალოს მოცულობა მკვეთრად უნდა შემცირდეს. ამ ღროს შეიძლება მივეთვ რამდენიმეგვარი დავაღება.
- 1) შედარებით მცირე მოცულობის ძირითადი საშუალო და მისგან სრულიად დამოუკიდებელი დამატებითი გრამატიკულ-რიტორიკული ამოცანა;
  - 2) შედარებით მცირე მოცულობის ძირითადი საშუალო, რომლის ტექსტი მოიცავს რაიმე გრამატიკულ საკითხს, მაგალითად, რომელშიც გამოყენებული უნდა იყოს ეს, ესა და ეს გრამატიკული ფორმები;
  - 3) ანდა, რომლის ტექსტი დაწერის შემდეგ დამუშავება ერთი-ორი გრამატიკული

მიმართულებით, მაგალითად, ხაზი გაესმება ყველა სიტყვას, რომელიც გრამატიკულად "ასეთი თუ ისეთია" (მაგალითად, კუმშვადია ან დრეკადი), ანდა რომელშიც "ესა თუ ისა" (მაგალითად, თანხმონათა პარმონიული წყვილია);

4) ანდა, ტექსტის დაწერის შემდეგ ამ ტექსტიდანვე ამოიწერება ყველა (ან ხუთი, რვა, ათი...) სიტყვა თუ წინადადება ამათუბ გრამატიკული ფორმით;

5) ყველაზე ჩვეულებრივი დავალება, რომელიც კლასს სამინაოდაც ხშირად ეძლევა ხოლმე: დაფაზე დაწერება ნასწავლ ნაკლებადცილობილ სიტყვათა ორი სია (ორი რივისთვის განსხვავებული); მოსწავლემ უნდა შეადგინოს წინადადებები (ან მოთხრობა, ჩანახატი) ყველა ამ სიტყვის გამოყენებითა და აგრეთვე რომელიმე გრამატიკული საკითხის ჩართვით.

აუცილებელია საკონტროლო წერების თემატიკური მრავალფეროვნების დაცვა. ჩვეულებრივ კი ეს თემატიკა იფარგლება ხოლმე, ძირითადად, მე-13, მე-14 და მე-15 სახის თემებით. ჩვენ სასწავლო წლის განმავლობაში საშუალოდ 25 საკონტროლო წერას ვატარებთ. 18 სახის თითო თემა თითო საკონტროლო წერაზე იქნება – თანმიმდევრობას მისწავლებელი შეარჩევს. დანარჩენ 5-8 საკონტროლო წერაზე კი გაიმეორებს თემის სახეს (საკუთარი შეხედულებით).

დაწყებული V კლასიდან, გამოცდა ყოველწლიურად უნდა ჩატარდეს. საგამოცდო წერაზე კლასს ეძლევა მე-18-ს მაგვარი თემა (IV კლასამდე გამოცდას არ ვატარებთ, IV კლასში კი გამოცდა თავისებურია – იხ. IV კლასის მეთოდ-სახელმძღვანელოში). თემა ისე უნდა იყოს შერჩეული, რომ აერთიანებდეს წლის განმავლობაში ნასწავლ რამდენიმე ნაწარმოებს. მაშასადამე, სათაური საკმაოდ ზოგადი უნდა იყოს. მოსწავლემ თხზულება უნდა დაწეროს არა მხოლოდ ერთი ნაწარმოების მიხედვით, არამედ თემას უნდა დაუკავშიროს სხვა ნასწავლი ნაწარმოებებიც, მათ შორის – წინა წლებში ნასწავლებიც, აგრეთვე სულ სხვა (კლასგარეშე) ნაწარმოებები, ფილმები, ისტორიული ამბები, ცნობრებისეული ამბები და სხვა. უმაღლესი ნიშნის მისაღებად აუცილებელია აგრეთვე საკუთარი შედარებანი, დასკვნა-განზოგადოებანი და სხვა.

საგამოცდო თემის სათაური იწერება ასე (ნიმუში):

ერთგულება  
("...", "...", "...", "...")

*(ფრჩხილებში მიეთითება ორი ან რამდენიმე ნაწარმოები)*

თემები შეიძლება იყოს: მეგობრობა, ოცნება და სინამდვილე, საშობლოს სიყვარული, ქალ-ვაჟის ტრფობა, შური და სიკეთე, სიკეთე და ბოროტება, სიჭედე, სათნოება, ხელოვნება, სიბრძნე, რომელიმე მაღალი ღირებულება და ანგარება, სულიერება და ბორციელება, რწმენა, პიროვნების ნება, თავისუფლება, პიროვნება და საზოგადოება, შრომა, ომი და შვილობა, ბუნება და ადამიანი, ტყის სატყივარი, ანდა ბუნებასთან დაკავშირებული სხვა თემა და სხვა.

მასწავლებელი შეადგენს 15-20 ამგვარ თემას (შეიძლება შედგენილი ნუსხის გამოყენება მომდევნო წლებშიც). გამოცდის დღეს, დილით, მათგან შეირჩევა ერთერთი თემა (ან ალაღებდზე, ან სკოლის ხელმძღვანელის მიერ, ან სხვა რაიმე წესით).

როგორც საკონტროლო წერის, ისე საგამოცდო თემების წინასწარი დაწერა სრულიად

გამორიცხული უნდა იყოს!

## 22. საკონტროლო (საბამო) ნაწილის გასწორება

აღმანისათვის შეუდგამა ზუნებრივი, ხოლო რეგენისათვის – შეუდგამის აჩემება. – *ციცერონი.*

არაფერი ისე არ ესმარება აღზრდასა და თვითაღზრდას, როგორც საკუთარი შეუდგამების გაწინააღმდეგება. წდომილიდან გამოფხიზლითული კაფი ახალი ძალით მიეხლება ფეშმარიტებას. – *გოეთე.*

შეუდგამი, რომელიც არ გამოხსნარებულა – აი, ნამდვილი შეუდგამი. – *კენ-ფუ-ძი.*

ლაჩარათა უფროსი სავანგებოდ გაკიოდა გამზედავი ხმით, რათა ხალხს ეფიქრა, რომ ისინი ლაჩრები არ იყვნენ.

გაზაფხულზე მდინარეები სიხარულისაგან და აფოფინებისაგან თავიანთ კალაპოტებში ვეღარ ეტყვიან. მდინარის პირას აღმოცენებული ღონისძევა მომზილავდა თავს უკრავს და ეწინააღმდეგება ადამიანებს. ზეცვენი რელიოზონ, რომ აღმოცენებულ ყველივებს ფეხი არ დაადგან.

კაკლის ნაფუში შეუყულომა ღონებმა მოუთხრეს შვილებს თქმულენა სახელმეფია ღონებზე. – *ანუკა, V კლ.*

ჩვენული მეთოდიკა არ მოითხოვს, რომ მასწავლებელმა გაასწოროს შეცდომები მოსწავლეთა სამნიო ნაწილებში, რადგან ეს მასწავლებლისთვის დიდი დამატებითი დატვირთვაა (მოსწავლეები ასწორებენ თავად, ერთობლივ მსჯელობაში, მასწავლებელი ასწორებს იმას, რაც თვალში მოხვდება მერხებს შორის ჩამოვლისას [§ 27]). სამაგიეროდ, მასწავლებელმა აუცილებლად გულდასმით უნდა გაასწოროს საკონტროლო ნაწილების ყველა შეცდომა, უკლებლივ ყველა – მიუხედავად იმისა, კლასს ნასწავლი აქვს თუ არა სათანადო საკითხი და მოსწავლეს მოეთხოვება თუ არა ამ საკითხის ცოდნა და მართებულად წერა. შეცდომა მაინც უნდა გასწორდეს: ვერ მასწავლებლის მიერ, ხოლო შემდეგ, საკონტროლო ნაწილების გასწორებისას, მოსწავლის მიერაც. თუკი მოსწავლეს ამ საკითხის ცოდნა არ მოეთხოვება, მაშინ უბრალოდ გადაწერს მასწავლებლის მიერ მითითებულ მართებულ ფორმას (ახსნა-განმარტებთა გარეშე, მაგრამ გადაწერა აუცილებელია!); თუკი მოეთხოვება, მაშინ მოისმენს კიდევ საჭირო ახსნა-განმარტებებს.

გასწორების მიფურება არ შეიძლება, რადგანაც მოსწავლე ყველაზე კარგად საკუთარი შეცდომებისა და ხარვეზების გასწორებით სწავლობს. ამიტომ, ძალიან სასურველია, რომ ქართულის კვირულ საათებს დაემატოს ერთი დამატებითი შეცადინებობა, რომელიც გაკვეთილების შემდეგ დაინიშნება. ამ დამატებით გაკვეთილზე კლასი გულდასმით გაასწორებს საკონტროლო ნაწილებს, მთავარი შეცდომები დაფაზეც გაიჩვენა. ვისაც რა აკლდა, იმასაც გაიგებს და შეეცებს საკუთარ ნაწერს. ამ გაკვეთილიდან მოსწავლეთა უმრავლესობა 5-10 წუთის შემდეგ წავა, როცა მორჩებიან საკუთარი შეცდომების გასწორებას. დარჩებიან მხოლოდ ის მოსწავლეები, რომლებსაც მრავალი შეცდომა ჰქონდათ და, ესე იგი, საზოგადოდაც ჩამორჩებიან (თუნდაც ღრობით, გაცდენების გამო). ამგვარ მოსწავლეებს კი ისედაც სჭირდებათ დამატებითი შეცადინებობა.

თუკი დამატებითი გაკვეთილის ჩატარება ვერ ხერხდება, მაშინ შეცდომები უნდა გასწორდეს

ერთერთი გაკვეთილის ბოლოს მას შემდეგ, რაც გაირჩევა საშინაო დავალების ამოცანები.

მოსწავლემ უნდა გადაწეროს: ან ცალკეული სიტყვა (თუკი მხოლოდ ერთი სიტყვის ფარგლებშია შეცდომა); ან ცალკეული სიტყვა სამჯერ ან მეტიჯერ (თუკი ერთიდაიგივე შეცდომა მრავალ საკონტროლო ნაწერში მეორდება); ან ცალკეული ასო (შეიძლება რამდენიმეც) ამოწეროს ერთ სტრიქონში (თუკი მასწავლებელს მაინცაა, რომ ამ ასოს დაწერილობა გამოსასწორებელი; ან მთელი წინადადება (თუკი შეცდომა სინტაქსურია); ან რამდენიმე წინადადება ერთად (თუკი შეცდომა აზრობრივია). შეიძლება გადააწერინოთ მთელი აბზაცი, რამდენიმე აბზაცი ან თავიდან ბოლომდე მთელი ნაწერიც კი – თუკი ან კალიგრაფია ძალიან ცუდი, ან იმდენი შეცდომაა, რომ მთლიანად გადაწერა ჯობია.

მასწავლებელმა შეცდომები ასე უნდა გაასწოროს. წითელი ფერით უნდა შესწორდეს თუ შეივსოს უკლებლივ ყველა შეცდომა, ნაკლი თუ ხარვეზი (ენობრივი, აზრობრივი, სტილის-ტიკური, ლექსიკური და სხვა); ოღონდ, არაა საკმარისი მხოლოდ ხაზის გასმა, გადახაზვა, ან მინდორში კლაკინილი ხაზის ჩამოსმა – ყველგან უნდა იყოს მიწერილი საჭირო ფორმა, სიტყვა, გამოთქმა. ესე იგი, მოსწავლეს ყველგან უნდა ჰქონდეს კონკრეტულად მითითებული ის, თუ როგორ უნდა დაეწერა, თუ როგორ ჯობდა, რომ დაეწერა. მხოლოდ კრიტიკა არაა საკმარისი – იქვე უნდა შევთავაზოთ გამოსწორების გზაც. ამასთან, თუკი სათანადო საკითხის ცოდნა მოსწავლეს ჯერ არ მოეთხოვება, მაშინ შესწორებულ ადგილას ქვეშ წითელი ხაზი არ უნდა გაესვს – მხოლოდ უნდა შესწორდეს წითლად; ხოლო თუკი მოეთხოვება, მაშინ ქვეშ (ან გვერდზე, მინდორში) წითელი ხაზიც საჭიროა.

ბოლოს, ნაწერის შეფასებისას, მასწავლებელმა უნდა გაითვალისწინოს მხოლოდ ხაზგას-მული შეცდომა-ხარვეზები, ხოლო ხაზგაუსმელები (თუნდაც ფურცელი მთლად აჭრელე-ბული იყოს) არ უნდა გაითვალისწინოს – მათ გამო მოსწავლეს ნიშანი არ დააკლდება!

მასწავლებელმა მოსწავლის ნაწერი მხოლოდ მაშინ უნდა ჩაასწოროს, როცა დარწმუნ-ნებულია, რომ ჩასწორება ნაწერს გააუმჯობესებს, დახვეწს. ჩასწორების მიზანი არ უნდა იყოს ნაწერის “გაჩვეულებრივება” და “გამტკნარება”, მოსწავლის უცნაური სიტყვებისა თუ ფორმების გაუფერულება მხოლოდ იმიტომ, რომ ესეთის ფორმა ენაში არ იხმარება და მასწავლებელს ეხამუშება. მაგალითად, არაა საჭირო ამგვარ, მორფოლოგიურად საცხებით კანონიერ სიტყვათა შესწორება: ასამატებლად, მოილო, შეეძია, გადაცხოვრდა, ვფიქრდები, ითბილება, წესდარღვეული, ვეზნდმეტები. თუკი ამგვარი სიტყვები მოხდენილად და ზუსტადაა ჩასმული კონტექსტში, მაშინ მათთვის მოსწავლეს + ნიშანიც კი უნდა დაეწეროს. ფორმა სძულებოდა არათუ შეცდომა არაა, პირიქით, ენის გამდიდრებაა ფრიად საჭირო ფორმით – კავშირებით: ზევატებოდა | სძულებოდა.

ამ ყოველივედან, რა თქმა უნდა, ის როდი გამოდინარეობს, რომ მოსწავლის მიერ მოგონილი ყოველგვარი ახალი სიტყვაა მოსაწონი. მაგალითად, მრავალი ბავშვი ხმარობს დამახინჯებულ ფორმას „სებობს“ ან „რსებობს“ (მცდარი მორფოლოგიური დაშლით არ-სებობს). ეს, ცხადია, შეცდომაა და, რაც მთავარია, სრულებით არ ამდიდრებს ენას.

ამდგავარივე მიდგომით უნდა შეფასდეს მოსწავლის მიერ ნახმარი კუთხური სიტყვებიც. კუთხური ფორმები, ცხადია, დაუშვებელია, თუკი სამწერლო ქართულს აქვს შესატყვისი კა-

ნონიერი ფორმა. არ უნდა შევეგუოთ არც საზოგადოების მეტყველებაში ძალიან ფეხმოკიდებული, მაგრამ მცდარ ფორმებს: გაანთავისუფლა, გინახია, მითქვია და სხვა. ასევე, ლექსიკის თვალსაზრისით, არც თურქული ბია სჭირდება ქართულ ენას, მშვენიერი ქართული სიტყვაა კომში. თუმცა, კუთხური ბოლა კი გაცილებით სჯობს თურქულძირიან სიტყვას თუთა. არც კუთხური კოხი ამდირებს ქართულ ენას, რადგან გვაქვს მშვენიერი ქართულძირიანი სიტყვები, სეტყვის სხვადასხვა სახეთა გასიტყვება: სეტყვა, ხოშკაკალა, ხორხოშელა (ძალიან წერილ-წერილი) და ქირსლი \ ქირსვლა (წერილი თოელი, სეტყვის მაგარი). თუმცა, ქართულძირიანი კოხი კარგი უნაბეჩი იქნებოდა, თუკი მისი მეშვეობით ენაში ახალი ცნება გაჩნდებოდა, მაგალითად: ძალიან მსხვილი სეტყვა.

ყველა სიტყვა თუ შესიტყვება, რომელიც გრამატიკულად კანონიერია, ქართველურძირიანია და ენას ამდირებს – წასახალისებელია. გავიხსენოთ რუსთველისეული ბრწყინვალე გასისხლმდინარდა, ილიასეული აბრუნდი, რობაქიძისეული მარჯი თუ წვართი, ლეინიძისეული ენაწულსაყია თუ ძარღვდაშინებული, გალაკტიონისეული ჭარხლის ხარხარი და სხვა მრავალი...

სამაგიეროდ, მასწავლებელი უღობოლად უნდა შეებრძოლოს ქართული ენის შერყენის, გაფუჭებისა და გამწირების იმ ქვედამზიდველ ძლიერ ძალებს, რომლებიც, კოლო-ბუზებისა და ვირთხებისა არ იყოს, ყველგან წამოყოფენ ხოლმე თავს. მასწავლებელმა დაუღალავად უნდა შეასწოროს ქართული ენის უცხოური გადმონადებებით დამახინჯების შეცდომები, აგრეთვე ქართული სიტყვიერების გაღარიბებისა და დატყაფრისკენ მიმართული შეცდომები.

განვიხილოთ პირველი სახის დარღვევების მაგალითები. ძალიან ზშირდება ძვირფასი და ტყეადი ქართული ზმნური ფორმების ჩანაცვლება მჭლე უცხოური ფორმებით, მაგალითად:

1) ზმნათა შექცეული (ინვერსიული) ფორმების დავიწყება, მაგალითად:

გასაღები დავკარგე (ქართულში ერთადერთი მართებული ფორმაა „გახაღები დამეკარგა“ – თუკი კაცს განზრახ არ დაუკარგავს გასაღები, რაც მეტისმეტად იშვიათად ხდება); ასევე, ქართულში „არ მოვიდა“ ნიშნავს იმას, რომ განზრახ არ მოვიდა, ხოლო ყველა სხვა შემთხვევაში ითქმის: „არ მოსულა“, „არ გაუყეტებიათ“, „არ წაუყვანია“ და სხვა. ქართული ენა (განსხვავებით უცხო ენებისაგან) ბრწყინვალედ არჩევს და ასიტყვებს სხვადასხვა აზრობრივ ელფერებს:

- არ მოვიდა \ არ მოსულა \ ვერ მოვიდა
- დავაგდე \ დამვიარდა \ დამავადებინა \ დავავადებინე
- დავკარგე \ დამეკარგა \ დამაკარგვინა \ დავაკარგვინე
- მოკალი \ შემოგაკვდა \ მოაკვლევინე \ მოგაკვლევინა(ე) \ მოგეკვლევინა

ყველა ამ ფორმის ნაცვლად ამკიდრებენ მხოლოდ პირველი სახის ფორმებს, რაც ქართული ენისა და ქართული სულის საშინელი დაკნინებაა. სხვათა შორის, ასევე არაქართულია ფორმა „შევცდი“, რადგან გამორიცხულია, რომ ადამიანი განზრახ შეცდეს, ადამიანს შეიძლება მხოლოდ შეეშალოს!

გამოთქმა რაში ცდებაიან ორმაგ შეცდომას შეიტაცეს. უნდა იყოს: რა ეშლებათ.



2) ზმნათა პირების რაოდენობის შემცირება, მაგალითად: მოიტანა (ნაცულად ფორმებისა: მიმოიტანა, მოგოიტანა ან მოუტანა), გააკეთა (ნაცულად ფორმებისა: გაამიკეთა, გაგაკეთა ან გაუკეთა) და ასე შემდეგ. სხვათა შორის, ასევე არაქართულია ხმარება სიტყვისა „გააკეთა“ უარყოფითი აზრით. ქართულში გაკეთება – ესაა „უკეთოდ ქმნა“, ხოლო უარყოფითი მნიშვნელობა აქვს სიტყვებს: გააფუჭა, ჩაიდინა, ქნა, შვრება, იწაშს, ჩაიდებს და სხვა.

3) საკანტორო-საკანცელარიო ნაგვის შემოტანა, მაგალითად: ადგილი აქვს (ხდება), წარმოადგენს (არის), გააჩნია (აქვს), სახეზეა (აქაა ან იქაა) და სხვა – ყველა რუსულიდანაა შემოჭრილი. მაგალითად, ძალიან ხელოვნური და არაქართულია გამონათქვამი: „ეს გამონაკლისის წარმოადგენს“. რა შუამია წარმოადგენა?! უნდა ითქვას ქართულად, მოკლედ და ადამიანურად: „ეს გამონაკლისია“.

4) მეშველზმნიანი ფორმების ზედმეტი ხმარება, მაგალითად: აშენებულ იქნა (აშენდა ან ააშენეს), დაწერილ იქნება (დაიწერება და დაწერენ) და მისთანანი, რომლებიც ძველქართულშივე შემოჭრილი იყო ბიზანტიურიდან.

5) უსულო საგნის აღმნიშვნელ ქვემდებარესთან, ან, მით უარესი, დამატებასთან, შემასმენლის რიცხვში შთანხმება, მაგალითად: ფაქტები ადასტურებენ, ახალმა ამბებმა გაგვახარეს. მზარდ ბურჟუაზიას წინააღმდეგ კედელი ეღობებათ, ამგვარ თეორიებს დიდი დაბრკოლება შეხვდებათ. სკოლებს ყოველწლიურად აკლდებათ დაფინანსება, ამ წიგნებს პირველი ადგილი მიენიჭათ (მიეკუთვნათ)... (დაწერილებით – იხ. რ. ლიპარტელიანის მცირე საინტერესო გამოკვლევა [26:59-62,87-90]).

უცხო წყობანი, სამწუხაროდ, სულ მეტად და მეტად გვეძალბება, და არა მხოლოდ ზმნის ფორმებთან ანდა, საზოგადოდ, მორფოლოგიასთან დაკავშირებით.

მეორე სახის დარღვევების მაგალითია ერთი, „საშუალო“ სიტყვის ხმარება შინაარსობრივი ელფერებით განსხვავებულ სიტყვათა ნაცულად. მაგალითად, როცა განურჩევლად ხმარობენ სიტყვებს „თქვა“ ან „უთხრა“ – ნაცულად საჭირო სიტყვისა „შეიტხა“ (როცა სწორედ შეეიტხება), „უპასუხა“ (როცა სწორედ პასუხია), „მიიუგო“, „დაუდასტურა“, „დაუყვირა“, „შესძახა“, „ჩაჩურჩულა“ და სხვა მრავალი.

სხვა ამგვარი მაგალითებია: კოლორადოს ზოჭოსავით ყველგან მოღებული და საძაველი გამონათქვამები „პრობლემა მქონდა“ და „პრობლემა არ არის“ – ნაცულად ქართული, ლამაზი და ზუსტი გამონათქვამებისა: „გამიჭირდა“, „გამიბრთულდა“, „გართულდა“, „მეფერხდა“, „ხელი შემეშალა“, „გამიძინელდა“, „გაძინელდა“, „გავწვალდი“, „გამაწვალა“, „მემაწუხა“, „გამიჩიჩაბა“ და სხვა – ასარჩევად: „სპეციალურად“ – ნაცულად მშვენიერი ქართული სიტყვებისა „განზრახ“, „განგებ“, „საგანგებოდ“, „გამიზნულად“; „დეფიციტი“ – ნაცულად ქართული სიტყვებისა „ნაკლებობა“, „გადაჭირბო“, „გაჭირვება“; „კონფლიქტი“ – ნაცულად ქართული სიტყვებისა „ჩხუბი“, „ომი“, „ბრძოლა“, „შეტაკება“, „შეჭახება“, „ჟინკლაობა“, „დავა“, „ჩიშობა“, „ბძარვა“, „უსიამოვნება“, „წინააღმდეგობა“ და სხვა – ასარჩევად; ლამის კერპადქცეული „ობიექტური“ – ნაცულად მჭაფიო და ვითარებაზე მორგებული სიტყვებისა „სამართლიანი“, „მართებული“, „მიუყერძობელი“, „საგნობრივი“.

„უპიროვნო“ და სხვა; და კიდევ ვინ მოთელის „ფუნქციონირებებს“, „სტაბილიზაციებს“, „ტრენინგებს“, „სიმულტანურებს“, „რეალურებს“, „ფაქტობრივებს“, „მონიტორინგებს“ და „გლობალური ცივილიზაციის“ სხვა ბინძურ ნასუფრალს.

სხვათა შორის, ფარგონული მეტყველებაც ასევე აღარბიებს ენას (და, ესე იგი, ცნობიერებასაც): ასწორებს – ნაცვლად ლამაზი და ზუსტი გამონათქვამებისა: მხიამოვნებს, მიხარია, მომწონს, აღფრთოვანებული (აღტაცებული) ვარ, ხასიათოვნო და სხვა.

ყოველივე ამას ათასწილ სჯობს კუთხური მეტყველების შეცდომები. ეს ქართულ ენას კი ამხინჯებს, მაგრამ არ აკნინებს, არ აწვირებს და უცხო თარგზე არ ჭრის...

სწორედ ამგვარი შეცდომების გასათვალისწინებლადაა შეფასების ჩვენეულ კრიტიკურ-უმებში პარამეტრები „ლექსიკის სიმდიდრე“ და „ნაწარმოებიდან სიტყვების ცოდნა და ჯეროვნად გამოყენება“ [§ 23].

გასარკვევია ერთი საკითხიც – ნაწერის ხარისხისა. ჩვენი აზრით, ძალიან ცუდი ნაწერის გამო მოსწავლეს შეიძლება დააკლდეს ქულა: ქულა – და არა ნიშანი, უკიდურეს შემთხვევაში – ორი ქულა (იხ. § 23-ში მე-7 და მე-8 პარამეტრები), ანდა, უფრო კარგი იქნება, აღარ ეპატიოს ის წერილმანი შეცდომა, რომლის პატივაც ჩვენი კრიტიკურიუმების მიხედვით შეიძლებოდა.

ეს ყველაფერი უნდა მოხდეს მაშინ, როცა მასწავლებელმა იცის, რომ ამ მოსწავლეს შეუძლია უკეთესად წერა და ესოდენ ცუდი ნაწერი მაიმუნობის ან მიფურჩების ბრალია. მაგრამ ზომიერად ცუდ კალიგრაფიაზე მოსწავლეს ქულა არ უნდა დააკლდეს, მით უმეტეს, როცა მოსწავლეს ძალიან უჭირს ლამაზად წერა და უკეთესად თითქმის არ ძალუძს.

მოსწავლეს არ უნდა დააკლდეს ქულა არც გადახაზულებზე (თუკი მეტისმეტად არაა გადაღაბნილი), ჩასწორებულებზე, ჩანამატებზე და სხვა. საკონტროლო წერის რეგული – ესაა არა საჩვენებელი, არამედ სამუშაო რეგული!

ისევე როგორც, ზოგადად, ჩვენეული მეთოდიკით წარმართული გაკვეთილი – ესაა არა საჩვენებელი, ლამაზი და საინტერესოდ მოსასმენი გაკვეთილი, არამედ – გაკვეთილი ყოველდღიური მუშაობისა, რუღუნებისა, მსჯელობისა, დახვეწისა, ძიებისა, აზროვნებისა და, რაც მთავარია, გონებრივი ვარჯიშისა და ისე და ისე ვარჯიშისა.

იმის მიუხედავად, მოსწავლეს ქულა აკლდება თუ არა, კალიგრაფიის სილამაზის უხეში დარღვევა თუ ნაწერის გაფორმების ყველა ხარვეზი (მინდერები, სათაური და სხვა) მასწავლებელმა წითლად უნდა მონიშნოს, ისევე როგორც ყველა სხვა შეცდომა. შემდეგ მოსწავლემ უნდა გაასწოროს – ანუ წესიერად გადაწეროს – შეცდომების გასწორებისას. როგორც ითქვა, მოსწავლეს შეიძლება მთლიანი ნამუშევრის თავიდან გადაწერა მოუწიოს!

### 23. თხზულების შეფასების კრიტერიუმები

*„ვახ, როგორ არ მიყვარს ეს საკუთარი აზრები!“ – ქართული ენისა და ლიტერატურის ცნობილი მასწავლებლის გამონათქვამი.*

დადგა გაზაფხული. ყინვან დღეებში ყინულის ქვეშოდან მოფორთხავდა დაღლილ-დაქანჩული. უნდოდა ჩვენთვის გული გაეხარებინა. ამიღომარ შეუსვენებლივ შორი გზიდან მოდიოდა და მოდიოდა. როგორც იქნა. მოაღწია ჩვენამდის. ზოლო ძაღვები მოიკრიბა და

წრვეულია ყინულის შექრობისა. ყინული დიდხანს არ უთბობდა, უნდოდა მთელი ქვეყანაზე გაბატონებულიყო, მაგრამ ვინ მიართვა? კეთილგულა გაზაფხულმა სპლია ყინულის და ამოფეთქა მალა. თითქოს საგანგებოდ ნადიმისთვის არის მთელი ქვეყანა მომზადებული და გაზაფხულის სტუმრობას ელოდებიანო. როგორც კი ამოფეთქა გაზაფხულმა, მაშინვე დაიწყეს ჩიტებმა სანადიმო ვიციკი, ყვავილენი აღმოჩნდნენ. მზემ გამონათა. გაანათა და გაათბო ნინათ ყინულის დოღევი ჩამსყდველი არემარე. ყინულის შექმნდა: „ამხელა სიყვარულის კარი ძირფესვიანად ამომადგემს“ ამიტომ ნყლიად იქნა და გაოპარა. თვითონ ეგონა, ვერავინ შემამჩნევსო, მაგრამ თვალგამყრიას მზეს, რომელიც ყველაფერს მალლიდან უყურებს, ეს არ გამოპარავია.

- გაზაფხული მობრძანდა! - ყველა ამას გაკვირნდა. - *ლევანი, V კლ.*

ჯერ ჩამოწერილი გვაქვს პარამეტრების ნუსხა და თვითველ პარამეტრში უდიდესი შე-საბლო ქულა. პარამეტრები მოცემულია სამ წყებად: I, II და III. ეს იმიტომ, რომ როცა თხზულება არაა ნასწავლი ლიტერატურული ნაწარმოების შესახებ, მაშინ საკმარისია 9 ცალი პარამეტრი (I, ძირითადი წყება); როცა თხზულება ნასწავლი ლიტერატურული ნაწარმოების შესახებაა, მაშინ ამ 9 პარამეტრს ემატება კიდევ 3 პარამეტრი (II წყება, 12 პარამეტრით); ხოლო როცა თხზულებას, ნაცვლად ლიტერატურული დავალებისა, ემატება გრამატიკულ-რიტორიკული დავალება, მაშინ იმავე 9 პარამეტრს ემატება კიდევ 1 პარამეტრი (III წყება, 10 პარამეტრით). II და III ერთად კი არ შეიძლება!

**I. თხზულება — არა ლიტერატურული ნაწარმოების შესახებ**

1. შინაარსობრივი და აზრობრივი გამართულობა და სისრულე - 5
2. ენობრივი გამართულობა, სინტაქსი და სტილი - 5
3. ორთოგრაფია (სიტყვების მართლწერა) - 4
4. პუნქტუაცია (სასვენი ნიშნები, აბზაცები) - 3
5. კორექტურა (მეჭანიკური შეცდომების არქონა) - 2
6. სიტყვების მართებულად გადატანა - 1
7. კალიგრაფია - 1
8. ნაწერის გაფორმება, მინდვრების დაცვა - 1
9. მხატვრულ-შემოქმედებითი მხარე: სილამაზე და ხატოვანება; ლექსიკის სიმდიდრე; საკუთარი დასკვნა, განზოგადება, შედარებანი, გრძობანი - 6

29-24	23-22	21-20	19-18	17-16	15-14	13-12	11-8	7-3	2-0
9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
5+	5	5-	4	4-	3	3-	2	2-	1

**დამატებით: II. ზრამატიკულ-რიტორიკული ანონანების შემხავი დავალება**

10. გრამატიკული დავალების შესრულების ხარისხი და სისრულე - 7

**ანდა: III. თხზულება ნასწავლი ლიტერატურული ნაწარმოების შესახებ**

10. ნაწარმოების ცოდნა და სათანადოდ გადმოცემა - 3
11. ნაწარმოების არსებითი გაგება - 2

12. ნაწარმოებიდან სიტყვების ცოდნა და ჯეროვნად გამოყენება – 2

35-31	30-29	28-27	26-24	23-21	20-18	17-15	14-10	9-4	3-0
9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
5+	5	5-	4	4-	3	3-	2	2-	1

პარამეტრების ნუსხას მოსდევს შესაბამის შეფასებათა სკალის ცხრილი. მის ზედა სტრიქონში ჩაწერილია ქულების ჯამის ფარგლები: რა ფარგლებში ექცევა თვითმულ პარამეტრში დაწერილ ქულათა ჯამი. ცხრილის ქვედა ორ სტრიქონში კი ჩაწერილია შესაბამისი შეფასება (ნიშანი). თანაც, ეს შეფასება მოცემულია ათლონიანი სისტემით (შუა სტრიქონში), ან ათლონიანად გადაკეთებული ჩვეულებრივი ხუთლონიანი სისტემით (ქვედა სტრიქონში).

I სახის თხზულება ფასდება პირველი სკალით, ხოლო II ან III – მეორე სკალით.

მასწავლებელი სათითაოდ აფასებს თვითმულ პარამეტრს. ამ დროს იგიწყებს ყველა სახეს! მაგალათად, როცა აფასებს „ორთოგრაფიას (სიტყვების მართლწერას)“, ითვალისწინებს მხოლოდამხოლოდ ორთოგრაფიულ შეცდომებს. ცხადია, თითო შეცდომაზე თითო ქულის დაკლება არ შეიძლება. თუკი ორთოგრაფიული შეცდომები ძალიან ბევრია (გააჩნია ნაწერის საერთო მოცულობას), მაშინ ამ პარამეტრში იწერება 0 ქულა.

ყველა შემთხვევაში, რაც უფრო ნაკლებია ნაწერის საერთო მოცულობა, მით უფრო მეტად აკლდება მოსწავლეს ქულა თვითმული პარამეტრის შეცდომებზე, და პირიქით. მაგალითად, ერთიდაიგივე 5 ორთოგრაფიული შეცდომის გამო მე-3 პარამეტრში დაიწერება 0 ქულა – თუკი ნაწერი სულ ნახევარი გვერდის მოცულობისაა; დაიწერება 2 ქულა – თუკი ნაწერი ერთი გვერდის მოცულობისაა; და დაიწერება 3 ქულა – თუკი ნაწერი ერთნახევარი გვერდის მოცულობისაა (ცხადია, თუკი ეს ორთოგრაფიული შეცდომები ისეთებია, რომელთა ცოდნა ამათიმ კლასის მოსწავლეს ჯერ არ მოეთხოვება, მაშინ მათ გამო მოსწავლეს ქულა არ დააკლდება).

მასწავლებელმა ნაწერის ბოლოს უნდა დაწეროს თვითმული პარამეტრის ქულა, შემდეგ დათვალოს, მათი რაოდენობა ემთხვევა თუ არა პარამეტრთა საერთო რაოდენობას (ზომ არ გამოჩნდება რომელიმე!). შემდეგ შეკრიბოს და საბოლოო შეფასება დაწეროს სათანადო ცხრილში მოცემული სკალის მიხედვით. მაგალითად:

$$4 + 5 + 4 + 1 + 2 + 1 + 0 + 1 + 3 = 21$$

მაშასადამე, დაიწერება პირველი სკალის მიხედვით 7 (შვიდი) ანუ 5-. ხოლო იმავე 21 ქულაზე მეორე სკალის მიხედვით დაიწერებოდა 5 (ხუთი) ანუ 4- (ოღონდ მაშინ, ცხადია, ეს 21 ქულა იქნებოდა არა 9 ცალი შესაკრების ჯამი, არამედ 12 ან 10 ცალი შესაკრებისა, II ან III პარამეტრების მიხედვით).

ქულები ისეა შერჩეული, რომ ყოველმხრივ უნაკლო ნაწერში მოსწავლე მიიღებს არა უმაღლეს შეფასებას (5+ თუ 9), არამედ – მომდევნოს. უმაღლესი შეფასების მისაღებად არ კმარა მხოლოდ ის, რაც მოსწავლეებს მასწავლებელმა თუ სახელმძღვანელომ ასწავლა სა-

კონტროლოს საკითხთან დაკავშირებით. მოსწავლემ უნდა გამოავლინოს რაღაც უფრო მეტი, საკუთარი, შემოქმედებითი (მე-9 პარამეტრი). თვითუღმკვეთი ამავე შემთხვევაში მასწავლებელმა ნაწერის გვერდით, მინდორში, უნდა დასვას წამახალისებელ-შემქმები ნიშანი +. სწორედ ამ +-ების რაოდენობა განაპირობებს მე-9 პარამეტრში დასწერ ქულას. თუკი ნაწერში არცერთი + არაა, მაშინ ამ პარამეტრში უნდა დაიწეროს 0 ქულა; თუკი საქმაოდაა, რამდენიმე (გააჩნია ნაწერის საერთო მოცულობას) – მაშინ უდიდესი 6 ქულა; თუკი ერთი-ორია – მაშინ შესაბამისად ერთი-ორი ან სამი-ოთხი ქულა (გააჩნია ნაწერის მოცულობას).

+ ნიშანი იწერება ისეთი რამისთვის, რაც მოსწავლემ თვალ მოიგონა და მასწავლებელს მოსწონს, გამორჩევის ღირსად მიაჩნია: ადრე ნასწავლი ნაკლებადცნობილი სიტყვის გამოყენება (გარდა იმ სიტყვებისა, რომელთა გამოყენებას თვითონ საკონტროლოს თემა აუალებდა; თანაც, ცხადია, ტექსტთან მისადაგებულად და არა ნაძალადეგად); ლამაზი ხატოვანება, მეტაფორა, შედარება და სხვაგვარი ტროპი; განსაკუთრებულად მოსწონი, გონებამახვილური საკუთარი აზრი; ბოლოში კარგი დასკვნა თუ განზოგადოება; კარგი შედარება რაიმე ნაწარმებთან, გმირთან, ისტორიულ თუ ცხოვრებისეულ ამბავთან.

მოსწავლეებმა უნდა იცოდნენ, რომ ამგვარი შემოქმედებისთვის მათ ქულები ემატებათ. საკონტროლო წერისას მასწავლებელმა უნდა შეახსენოს ხოლმე ეს.

ამრიგად, ყველა პარამეტრში, გარდა მე-9-სი, შეფასება იწერება კლებით: მოსწავლეს უდიდესი შესაძლო ქულიდან აკლდება შეცდომების მიხედვით. ხოლო მე-9 პარამეტრში, პირიქით, შეფასება იწერება მატებით: მოსწავლეს ქულები ემატება იმისდა მიხედვით, თუ რამდენი + მიიღო, ანუ რამდენად გამოიჩინა შემოქმედებითობა. და თუკი სულ არ გამოუჩინია, არცერთი მიმართულებით, ანუ ვერცერთი + ნიშანი ვერ დაიმსახურა, მაშინ მე-9 პარამეტრში 0 ქულა უნდა დაეწეროს.

ჩვენი კრიტერიუმები რთულია, მაგრამ ესაა ერთადერთი საშუალება შედარებით მიუკერძოებელი და მრავალმხრივი შეფასებისა – რომ არ გამოგვრჩეს ნაწერის არცერთი მხარე. თხზულების შეფასებისას ყველაფრის ერთდროულად გათვალისწინება ფსიქოლოგიურად შეუძლებელია! ამ დროს შემფასებელი ნაწერს აფასებს, არსებითად, ზოგადი შთაბეჭდილების მიხედვით, რაც არასდროს არაა სანდო (ეს ექსპერიმენტულადაცაა დამტკიცებული [43])!

გარდა ამისა, ყველაზე მნიშვნელოვანია წამახალისებელი + ნიშნები, მე-9 პარამეტრში დაგროვილები, და მათ გამო საბოლოო ნიშნის მომატება. ესაა ერთერთი საძილო გზა მოსწავლეთა შემოქმედებითი უნარჩვევების ნამდვილი განვითარებისათვის [§ 15].

საკონტროლო ნაშრომებისათვის შეფასების ათღონიანი სისტემა გაცილებით უკეთესია, რამდენიმე თვალსაზრისით, ხოლო ყოველდღიური, მიმდინარე შეფასებებისათვის სჯობს ოთხღონიანი. საქმე ისაა, რომ აქტიური მეთოდიკით აგებულ გაკვეთილზე ვერ ზერხდება მოსწავლის ცოდნის საფუძვლიანი შეზღუდვა (რაკი არ გვაქვს მოსწავლის გამახება გაკვეთილის მოსაყოლად და სხვა). სამაგიეროდ, ჩანს თითქმის ყველა მოსწავლის (ძალიან დიდ კლასში – მოსწავლეთა უმრავლესობის) აქტიურობა, მათი პასუხები და მსჯელობა, ცალკეულ საკითხთა ცოდნა. ამიტომ, მასწავლებელს შეუძლია, გაკვეთილის ბოლოს

შეფასოს თითქმის ყველა მოსწავლე (ანდა, მათი უმრავლესობა) – მაგრამ ეს ვერ იქნება ისეთი დაზუსტებული და მყარი ნიშნები, როგორებიც იწერება საკონტროლო წერებზე. ამიტომ მიმდინარე შეფასებებზე უკეთესია ამგვარი: + (ჩათვლა), \_ (არჩათვლა), | (საშუალო). + არაა იგივე, რაც 5-იანი, იგი აღნიშნავს მხოლოდ იმას, რომ მოსწავლემ მიმდინარე გაკვეთილი „ჩათვალა“: შესრულებული ჰქონდა სამინაო დავალების ძირითადი ნაწილი, ერთი-ორ შეკითხვასაც კარგად უპასუხა. თუკი მოსწავლემ დამატებით კიდევ თამაშშიც გაიმარჯვა, ან რაიმეი ძალიან გამოიჩინა თავი, მას დაეწერება ორი +. ხოლო | იწერება, თუკი მოსწავლემ მხოლოდ სანახევროდ ჩათვალა. სემესტრის ბოლოს ეს ნიშნები შეჯამდება, თითო – გააბათილებს თითო + ნიშანს, ხოლო სამი ცალი | ჩაითვლება ერთ + ნიშნად. საბოლოო ნიშანი გამოყვანება მიღებული რიცხვისა და საკონტროლო წერების საშუალო ნიშნის შეჯერებით.

შეფასებათა ამგვარი სისტემა რთულია, მაგრამ გაცილებით უკეთ ასახავს მოსწავლის ცოდნას აქტიური სწავლებისას. გარდა ამისა, მკვეთრად ამცირებს უნებური თუ განზრახ მიკერძობების შესაძლებლობას (დაწერილობით ამის შესახებ იხ. [43: §3]). ჩვენ ეს სისტემა საბოლოოდ დავამუშავეთ 1998-1999 წლებში. 2003-2004 წლიდან კი განათლების სამინისტროს შეფასების ცენტრმა ჩვენულის ძალიან მსგავსი სისტემა შემოიღო მისაღები გამოცდებისათვის. დაახლოებით ამდგგვარივე სისტემა შემოღებულია განათლების სამინისტროს ახალი სასწავლო გეგმებითაც [34].

#### 24. საშინაო დავალებანი

სკოლა სწავლა-წოდნას ისეთი დიდი საწყაოთი იძლევა, რომ მოსწავლე ძლივსძლიონით აუღის. სულით და ხორრით იქანრება, არაქათი უწყდება, აღარა აქვს დრო თავის ზუნებურ თვისების თავისთავად გახსნისა და ნარმატებისათვის, არრ იმისათვის. რომ ამ აუარებულ სასწავლებელ სავნემს შორის გამოარკვიოს, გაიგნოს რამ, და ბოლოს გამრკულ, მხნე, სულით და ხორრით ღონიერი ადამიანის მადიერ, უღონო და უანგაღული კარი გამოფის სკოლიდან. – ილია ჭავჭავაძე.

თავკრძა ადამიანებს მათი ამოჩემნული თვისება სამართალსავე უსამართლოდ მოაჩვენებს. მხოლოდ ერხვენმა ირან. ქოთნის ფსკერი ოქრო-ვერხელითა მოგრეთილი თუ რით.

ზოროც არნივემს როდი ანუხებთ მსუქანთა როგოთა ვედრება.

შავ ღრუნღემს ფამვენში ნვიმის წყალი აქვო ჩამდგარი. – ბესო, V კლ.

ანკარა წყაროსთან ზავჯავ დათონია მიმაჯავდება, წყალს დაღივს, სულის მოითქვამს და გულს დაიმშვიდებს. დილით მზე ამოკამქამდება. ღრუნღემს აქეთ-იქით გადაქანტავს, გაიზომორება, ჩიციუნებს მიესალომება, თავს დაუკრავს. ჩიციუნებურ დილის დადგომას უღორჯვენ მღვტს. მზე ჩიციუნებს და ზავშემს ევენება: – მერ ახლავე ავდგენი, მერ დავიმან ჰირსა, ყველას მოგესალომებთ, დილა მშვიდობისა! – სალომე, V კლ.

ჩენი ერთერთი წესია: არცერთი გაკვეთილი წერიითი საშინაო დავალების გარეშე. მაშინაც კი, როცა პროგრამაში წინსვლა შეჩერდება, კლასს ახალი წერიითი დავალება მიინცუნდა მიეცეს. ეს მოსწავლეებსაც ეცოდინებათ და მათ მშობლებსაც.

უფრო მეტიც, ჩვენული მეთოდიკის მიხედვით, მოსწავლეებს საგანგებო დავალება ეძლევათ ყოველი არდადებებისათვის; ძლიერ მოსწავლეებს კი უქმე დღეებისათვის

თითო დამატებითი დავალბაც ეძლევა (ყველასთვის არასავალდებულო).

საარდადეგებო დავალბებას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს – უფრო მეტი, ვიდრე ჩვეულებრივ საშინაო დავალბებს. ეს დავალბება, ჯერ ერთი, მოსწავლეს კარგ გონებრივ მდგომარეობას უნარჩუნებს და ხელს უშლის ნასწავლის დაეინფებს. არანაკლები მნიშვნელობა აქვს ზოგად აღმზრდელით უზოპქედებას. ბავშვი ეჩვევა ყოველდღიურ რუდუნებას – მცირე, ძალიან ადვილ, მაგრამ მინც გეგმაზომიერ და მიზანდასახულ ყოველდღიურ რუდუნებას. ეს უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე საზოგადოდ რაიმეს შესწავლა.

საარდადეგებო დავალბება ყოველთვის ერთნაირია: საწერი და წასაკითხი. საწერი დავალბება ისაა, რომ მოსწავლემ ყოველდღიურად რამე უნდა დაწეროს, რაც სურს. მასწავლებელი ურჩევს, რომ როცა რამე საინტერესო მოხდება, მაშინ დაწერონ დღიურის მაგვარი, ზოლო სხვა დღეებში სცადონ სხვა რამის დაწერა, უფრო საინტერესოსი; პატარებმა – რაიმე ერთი-ორი წინადადება, უფროსებმა – რაც სურთ: დღიური, შთაბეჭდილებანი, ფიქრები, გრძობებისა თუ სიზმრების აღწერა, გარემოს აღწერა, ლექსი ან მოთხრობა, ჩანახატი, საკუთარი წარმოსახვის რაიმე სხვა ნაყოფი...

წასაკითხად ეძლევათ მხატვრული ნაწარმოებები ლიტერატურის პროგრამიდან – კლასგარეშე წასაკითხთა სიიდან.

არდადეგების შემდეგ მასწავლებელი მოაგროვებს რვეულებს და გაასწორებს მოსწავლეთა ნამუშევრებს (ჩვეულებრივი საკონტროლო წერის კრიტერიუმებით).

ჩვენი ზოგადი მიდგომის გათვალისწინებით, მასწავლებელი არ უნდა მოელოდეს, რომ ყველა მოსწავლე შეასრულებს დავალბებას. ზოგი მოსწავლე წიგნს არც კი წაიკითხავს და საწერი დავალბების მხოლოდ მცირე ნაწილს მიაფურჩებს. მან ნიშნიც სათანადო უნდა მიიღოს. მაგრამ ზოგი მოსწავლე თითქმის მთელ დავალბებას შეასრულებს, საკმარად კარგადაც. ყველა კეთილსინდისიერი მოსწავლე უნდა წახალისდეს შექებითა და უმაღლესი ნიშნით.

საზოგადოდ, მასწავლებელმა ყოველთვის დიდი ყურადღება უნდა დაუთმოს მოსწავლეთა ნამუშევრებს. ბავშვისათვისაც და მოზრდილისათვისაც ძალიან საწყენია, როცა მის ნამუშევარს ზერელედ ეაწრობიან.

მოსწავლის სახელმძღვანელოში მოცემული ამოცანები ძირითადად საშინაო დავალბებისთვისაა განკუთვნილი (ხანდახან – საკონტროლო წერისათვის, დამატებით მცირე გრამატიკულ დავალბებად). მოსწავლეს მოეთხოვება, რომ დაწეროს ამოცანის სრული პასუხი, მაგრამ არ მოეთხოვება მისი ბირობისა თუ შეკითხვების გადაწერა. ასევე, ცარიელი ადგილების შესავსებ ამოცანებში არ მოეთხოვება ნიშუმებად მოცემულ წყებათა გადაწერა – უნდა დაწეროს მხოლოდ ის შეკვებული წყებანი, რომლებშიც ცარიელი ადგილები იყო.

როცა საშინაო დავალბება მოიცავს წინადადებათა შედგენას, მოსწავლემ ყოველთვის ახალი წინადადება უნდა შეადგინონ – არც კლასში ნათქვამი წინადადებები ჩაითვლება და არც სახელმძღვანელოდან გადაწერილი!

გაკეთილი, როგორც ყოველთვის, იწყება საშინაო ნამუშევართა ერთობლივი განხილვით, დახვეწით, შეკვებითა თუ გასწორებით. დაწერილებით გაირჩევა და დამუშავდება ყველა

დავალება. მოსწავლეთა უმრავლესობა, ბუნებრივია, ცდილობს, რომ თავისი აზრი გამოთქვას, თუნდაც სულ ცოტათი განსხვავებული რამ ეწეროს, მაინც. ჩვენული მეთოდოლოგია ძალზე ააქტიურებს მოსწავლეებს და ეს ძალიან კარგია. ამიტომ მასწავლებელი უნდა იყოს ყურადღებით, რათა ერთობლივ მსჯელობაში მეტი სმეტად ბევრი დრო არ გაეპაროს. მაშინ საკლასო საბუთაოები ან თამაში ვეღარ მოესწრება.

საშინაო დავალების გარჩევისას ყველა მოსწავლეს კალმისტარია უნდა ეკავოს ხელში და იქვე აესუბდეს თუ ასწორებდეს ნამუშევარს, ანდა სულ ახალი სტრიქონიდან თავიდან წერდეს რამეს (ნაწერშივე რომ არ ჩააჭუჭყნოს). ხოლო მასწავლებელმა მერხებს შორის უნდა ჩამოიაროს და ნამუშევრებს გადახედოს. მაგრამ ამისათვის ცალკე დროის დახარჯვა არაა საჭირო! თან უნდა დაიწყოს დავალებათა განხილვა, ერთი მოსწავლე შეიძლება დაფასთან წერდეს რამეს (რათა სხვებს აუხსნას რთული საკითხი), მასწავლებელიც საჭიროებისამებრ ჩაერთვება ხოლმე მსჯელობაში – და თან მერხებს შორის ივლის და მოსწავლეთა ნამუშევრებს დაათვალიერებს.

ყოველ გაკეთილზე მასწავლებელი უნდა მივიდეს თვითვე მოსწავლესთან, ერთი ერთზე, ცოტა ხნით მაინც გაესაუბროს მას პირადად, შეაქოს ან მუთითოს ხარვეზზე. ცხადია, ყველა მოსწავლის საშინაო დავალების ყველა ამოცანის შემოწმება შეუძლებელია, მაგრამ მასწავლებელმა მაინც უნდა გადახედოს ნამუშევარს და რაიმე თქვას (თან მოსწავლეს თავზე ხელი გადაუხვას, მხრებში გამართოს ან უბრალოდ მოეფეროს).

ჩვენული მეთოდოლოგიის მკაცრი მოთხოვნაა: თუკი ამოცანა საშუალოა, მაშინ მთავარია არა ამოცანის მართებული პასუხის მიგნება და თქმა, არამედ სწორედ მსჯელობა. ბავშვს მსჯელობა ეზარება, მსჯელობას საკმაო ძალისხმევა სჭირდება, მით უმეტეს, რომ მან პასუხი უკვე იცის. მიუხედავად ამისა, მასწავლებელს ევალება, რომ მოსწავლეები მსჯელობას მიაჩვიოს. მხოლოდ ამ გზით მიიღწევა ღრმა და კარგად გააზრებული ცოდნა და აზროვნების განვითარება. იმ მსჯელობას, რომელსაც მასწავლებელი მოსწავლეს კლასში ხმამაღლა წარმოათქმევინებს, შემდგომში მოსწავლე უკვე გონებაში ჩაატარებს (ანდა, ჩაატარებს ჩუმი ბურტყუნის თანხლებით) – და სწორედ ამგვარად ყალიბდება ნამდვილი აზროვნება, რომელიც განუყოფელია სიტყვიერებისაგან (ეს ეხება საკუთრივ აზროვნებას; არანაკლები მნიშვნელობა აქვს გუჟამს ანუ ინტუიციას, რომელიც არ არის სიტყვიერი და არ არის მეტყველებაზე დამოკიდებული – მის განსაჯივარებად კი სულ სხვაგვარი, ფარული მუშაობა გვაქვს ჩაქსოვილი ჩვენულ პროგრამაში).

ხშირად ამოცანა რამდენიმე ქვეამოცანისაგან შედგება (რომლებიც რომელიც ციფრებითაა გადანაშრილი). მასწავლებელი მათ პასუხებს სხვადასხვა მოსწავლეებს ჩამოაყალიბებინებს. ცხადია, თვითველ შემთხვევაში იმართება ერთობლივი მსჯელობა (ამოცანის შესაბამისი ხანგრძლიობისა).

შემაჯებელითი ამოცანის გარჩევისას სასურველია, სხვადასხვა პასუხი თუ ტექსტი მრავალმა მოსწავლემ წარმოადგინოს და მოხდეს განსხვავებულთა ურთიერთშედარება. ამ დროს ერთი მოსწავლე დაფასთან მუშაობს ან ადგილიდან მსჯელობს, და თავის პასუხს ასაბუთებს, შემდეგ სხვებიც ერთვებიან მსჯელობაში.



## 25. ქართულის რვეულები, ნაწარის გაშორებება და კალიბრაჟია

სწავლის ძირი მწარე არის, კენეროში გატვილდუნის. - *ღაღით გურამიშვილი.*

ნაფილის ეშმაკი ზვეშვს გულში ჩაუცდებ და რამეს მოანდომებ.

რეულონი და კლამნო, ჩვენ თქვენი დახმარებით ვერთ ჩვენთა ნინაპართა ამბავი.

ზივს აღფრთოვანებისგან სიურქელის ანგელოზი შუეყდა სიურქელის ამაძკეტვლად.

დიდნო არნიენო, რისთვის იერთ ზედურულ კურდღელს, ცუში სიურქელის მოცრფი-  
აღოს, რისთვის კოფავთ თქვენი სისხლისმამელი ნისკარკით, რისთვის შემურავთ სისხლში?!

გარიურაქზე შავჩოხა ვაეყარი დაამარცხა თეთრჩოხამ და ესფერ ფარზე მზე  
ამნრდღვილა.

ქარი ვანგებას ასე დაუნესებია: არ შეისმინოს ის ვედრება და კანები ერთიანად  
დაურღვიოს. - *გიორგი, V კლ.*

ვისაერ არ ეშლონა - ის არ სწავლონა.

I კლასში ვიწყებთ ჩვეულებრივი ბადიანი რვეულით. II კლასშიც ვიწყებთ ასეთივე  
ბადიანი რვეულით, მაგრამ როგორც კი მოსწავლეს გაუთავდება ერთი ამგვარი რვეული, ის  
უბადლო ოთხხაზიანი რვეულით განაგრძობს (მასწავლებელს შეუძლია, თავისი  
შეხედულებისამებრ, ზოგი მოსწავლე უფრო მეტ ხანს გააჩეროს ბადიან რვეულზე).

III კლასში ცალხაზიან რვეულებში ემუშაობთ. მასწავლებელმა თავად გადაწყვიტოს, თუ  
კერძოდ როდის შეცვალოს ოთხხაზიანი რვეული ცალხაზიანით: II კლასის ბოლოს თუ III  
კლასის დასაწყისში. ოღონდ, არ ივარგებს III კლასის პირდაპირ ახლებური რვეულებით  
დაწყება - ნასწავლის გამეორებისა და სწავლების უწყვეტობის გამო.

არ ვარგა მჭიდროხაზებიანი ცალხაზიანი რვეულები, არ ვარგა უფროსკლასელისათვისაც  
კი! თავად მასწავლებელსაც გაუჭირდება ასეთი წერილი ასობით წერა! მასწავლებელი  
ეცადოს, რომ მოსწავლეებმა რაც შეიძლება მეტად შეჩერხაზებიანი რვეულები იხმარონ.

უფრო მნიშვნელოვანია სხვა საკითხი. მრავალ რვეულს სულ არა აქვს ჩამოხაზული  
მინდვრები. წინათ რვეულებს მინდვრები კი ჰქონდა ჩამოხაზული, მაგრამ, სამწუხაროდ,  
არაეინ დაფიქრებულა იმაზე, თუ რომელ მხარესაა საჭირო მინდორი. ძველებურ რვეულებს  
მინდორი აქვს რიგ-რიგობით მარჯვენა და მარცხენა მხარეს.

მინდორი საჭიროა ყოველთვის მარჯვენა მხარეს. უამისოდ ხშირად შეუძლებელი  
ხდება სიტყვის გადატანა და ნაწერიც ძალიან უშწოვდება. წარმოვიდგინოთ, რომ სტრიქონის  
ბოლოში მოუწია გრძელმა სიტყვამ სასენი ნიშნით, მაგალითად: გააკეთებთ?  
აფორიაქებულს? წერისას ასობის თელა და სტრიქონში მორჩენილ მანძილთა ზომვა  
შეუძლებელია. ვთქვათ, დავიწყეთ ამ ბოლო სიტყვის წერა და არ გვეტყვა მისი ბოლო.  
არადა, არ შეიძლება სიტყვების ასე გაყოფა: გააკეთებთ? გააკეთებთ? აფორიაქებულს?  
აფორიაქებულს? მეორე მხრივ, მორჩენილი ნაწილები იმდენად გრძელია, რომ მათი  
ჩატევა შეუძლებელია. რა კენათ ასეთ შემთხვევაში?

სწორედ ამისათვის უნდა გამოვიყენოთ მინდორი. მინდორში ორი-სამი ნაწერი  
ნიშნით გადასვლა შეიძლება - იქ, სადაც სიტყვის გაყოფა დაუშვებელია! ამიტომ  
მინდორის სიგანე 1 სანტიმეტრზე ნაკლები არ უნდა იყოს, არც 2 სანტიმეტრზე მეტი

სიგანეა საჭირო. ეს იგი, თუკი ფურცელს არა აქვს მარჯვენა მინდორი, ხშირად გამოუვალი მდგომარეობა შეიქმნება, საჭირო გახდება ასობის ჩაჭუჭვნა, ნაწერიც ძალიან დაუშვრდება და ისედაც ცუდი იქნება.

მინდორი იმისათვისაცაა საჭირო, რომ მოკლე მინაწერები თუ მოსანიშნი ნიშნები დაეტიოს (უფრო ხშირად, მასწავლებლისა).

საზოგადოდ, წერის კულტურა ნაწერის გაფორმებასაც მოიცავს. გაფორმების ერთერთი წესია ის, რომ საჭიროა ფურცელზე ოთხივე მხარეს იყოს დატოვებული მინდორი: ზემოთაც, ქვემოთაც, მარჯვნივაც და მარცხნივაც. შეცდომაა, როცა, წერილისა თუ განცხადების წერისას, ფურცლის კუთხიდან იწყებენ წერას. ცარიელ ფურცელზე წერა ყოველთვის კუთხიდან 2-3 სანტიმეტრის დამორებით უნდა დაიწყოთ.

ყოველივე ამის გამო მასწავლებელმა ყოველთვის უნდა დაავალოს მოსწავლეებს, რომ მინდორები წინასწარ ჩამოხაზონ: საშინაო, საკლასო თუ საკონტროლო წერის რეკულებში.

ნაწერის გაფორმებას უკავშირდება კიდევ ერთი საკითხი. შეცდომით დაწერილი სიტყვები უნდა გადავხაზოთ ერთი ხაზით, სუფთად. ფრჩხილებში ჩასმა ცუდია. ფრჩხილები – ძალიან საჭირო სასვენი ნიშანია, მოსწავლე თანდათან უნდა მიეჩვიოს მათ საჭიროებისამებრ ხმარებას – და არა მცდარი ნაწერის შიგ ჩასმას!

საზოგადოდ, გადასწორებული, ჩამატებული თუ სუფთად გადახაზული ადგილებისათვის მოსწავლეს ნიშანი არ უნდა დააკლდეს. ჩვენც კი, წერისას, ჩავასწორებთ ხოლმე ნაწერს. მით უმეტეს ვერ დაწერს უშეცდომოდ ბავშვი. მოსწავლე უნდა მივაჩივოთ ნაწერის სუფთად და სხვისთვის გასაგებად ჩასწორებას!

ძალიან მწვავეა კალიგრაფიის საკითხი. საშუალოდ 8-9 წლის ასაკამდე ბავშვის ძელები, კუნთები და კოორდინაციის უნარი არაა მომწიფებული წერილ-წვირლ და ზუსტ მოძრაობათა შესასრულებლად. ბავშვისათვის (გამონაკლისთა გარდა) წერა ტანჯვად იქცევა ხოლმე. თავიდან, I კლასში, კი ეხალისებათ ხოლმე, მაგრამ შემდეგ ისე იტანჯებიან, რომ ერთი საფიქრალია რჩებათ – როგორ შემოკლონ საწერი, როგორ მოახერხონ, რომ ნაკლები წერონ. ეს კი ძალიან ცუდია.

რასაკირველია, მასწავლებელი უნდა ცდილობდეს, რომ მოსწავლემ ლამაზად წეროს. მაგრამ არ უნდა მოსთხოვოს იმაზე მეტი, რაც მას ბუნებრივად ხელეწიფება. ნაწერი გარეგნული მხრივ უნდა იყოს სუფთა, წესიერად გაფორმებული და შეძლებისამებრ ლამაზი. მოსწავლეს კალიგრაფიისათვის ნიშანი მხოლოდ მაშინ უნდა დააკლდეს, თუკი მასწავლებელი დარწმუნებულია, რომ მოსწავლემ დაუდევრობა, უპასუხისმგებლობა, არაკეთილსინდისიერება გამოიჩინა, თხაპნა და ჯღაპნა.

კალიგრაფიაზე საგანგებო მუშაობა და ბევრი დროის დახარჯვა ფუჭია. ეს დრო ქართულ ენას აკლდება! ამას უარყოფითი შედეგიც მოაქვს: ბავშვს საზოგადოდ წერა შესჯავრდება. უფრო მეტიც, ცნობილია, რომ კალიგრაფია გენეტიკურად განპირობებული ნიშანია. ბავშვს, როგორც წესი, ღედის ან მამის მსგავსი ხელი აქვს. ზოგს წერილი ასობის წერისკენ აქვს დაუძლიევი მიდრეკილება, ზოგს – მსხვილი, ზოგს – მრგვალი, ზოგს – წაგრძელებული თუ კუთხოვანი და სხვა. როგორც უნდა გადავწყვეთ კალიგრაფიას

დაწყებით კლასებში, ბავშვი გაიზრდება და მინც ისე დაწერს, როგორც ეწერება!

კალიგრაფიაზე, უფრო მეტიც, ასოების მხატვრულად წერაზე ვარჯიში დასაჯ საჭიროა და სასარგებლო. მაგრამ, ჯერ ერთი, ეს არ უნდა მოხდეს V კლასზე ადრე. მეორეც, ამ სავარჯიშოებს არაფერი ესაქმება ქართულ ენასა და ლიტერატურასთან. ძალიან კარგია, მაგრამ ესაა ხატვის მასწავლებლის საქმე და ივარჯიშონ 5-10 წუთი ხატვის გაკვეთილებზე.

სრულიად ზედმეტია ასოების გადაბმის სწავლება. იმ გადაბმებს, რომლებიც ბუნებრივია და ლამაზი, თანდათან თავისთავად ისწავლის ბავშვი. ხოლო ნაძალადევი და ხელოვნური გადაბმები საშინლად ამაზინებს ქართულ ასოებს, ისევე როგორც მაზინჯური კუთხოვანი ასო ო. ეს კუთხოვანი ასო ძველებური კუდიანი ო-ს კუდია, ასო დაიკარგა და დარჩა მისი მხოლოდ კუთხოვანი კუდი. ქართულ მხედრულ ასოებში კუთხოვანი ო პირდაპირ თვალს უჭრის, ისეა ამოვარდნილი.

საზოგადოდ, მასწავლებელი უნდა შეეგუოს იმას, რომ მოსწავლეებს ვერ ექნებათ ჩაწიწიკებული რეეულები. ცხადია, მასწავლებელს ეს არ სიაძინებს, მაგრამ მეტი გზა არა გვაქვს. საქმე ისაა, რომ მუშაობისას, როცა გონება აზროვნებითა დაკავებული, შეცდომები, ხარვეზები და ჩასწორება-ჩამატებანი გარდაუვალია. მორბილი ადამიანიც ხომ ასე მუშაობს და ბავშვი – მითუმეტეს! თუკი ჩაწიწიკებული რეეულები გვსურს, მაშინ ბავშვს უნდა ჰქონდეს ორ-ორი რეეული და მეორე დღეს გადაათეოროს ხოლმე ნამუშევარი საშინაო და შემდეგ საკლასო მუშაობის შემდეგ (ჩვენი მეთოდით ხომ საშინაო დავალება მომდევნო გაკვეთილზე, კლასში ივსება, იხვეწება და და სწორდება). ეს ბავშვისათვის, ცხადია, უზარმაზარი დამატებითი დატვირთვა იქნება: ქართულშიც, მათემატიკაშიც და სხვა საგნებშიც! ამიტომ მეტი გზა არ ვგრჩება: უნდა შეეგუოთ იმას, რომ (ცხადია, გადაწყვეტი ისევე და ისევე მოსწავლეთა პიროვნული თავისებურებებია, მაგრამ ზოგადად ეს მინც ასეა):

მოსწავლის რეეული – ესაა სამუშაო რეეული!

ვისაც სულ ჩაწიწიკებული რეეული აქვს, ის არ აზროვნებს და არ მუშაობს!

ქართულის მასწავლებელს ზღვა სამუშაო აქვს და ძალიან უნდა გაუფრთხილდეს გაკვეთილის დროს. ძალიან უნდა გაუფრთხილდეს მოსწავლის დროსაც, მის ძალ-ღონესაც, მის მოთმინებასა და ნდობასაც. ეს ყველაფერი მალე ამოიწურება, თუკი გონივრულად არ გამოვიყენებთ!

## 26. პეობრივი თამაშები

ბავშვის მიერ ენის შეთვისება – ეს არაა სიკვების მიზომება. მათი ჩალოგება მესხიერებაში და შემდეგ მათი წაგებით წარმოთქმა: ესაა ენობრივი უნარის ზრდა. ნლოვანების მატებისა და ვარჯიშის ნყოლობით. ვაგებული აკთობს მეტს, ვიდრე ისაა, რომ სხვისთვის იყოს ვადაწმული. იგი ავითარებს გონის უნარს, რომ უკეთ გაიგოს ის, რაჯ ჯერ არჯ მოუსმენია. ე. ფონ შემოღობდა.

შეაღო ვაწახვსულობა ყრნულის საყრბობილის კარი და შემოვიდა შზე საქართველოს გასათავისუფლებლად. მერხლები მოფრინდებან კუდმაკრატკლანი. ისინი დეფენივით გკვავს მონატრენული. მერ მომზერდა ფანკრიდან ყრნება, თითქოს ასფალტი ზღვა იყოს და სახლენი – შრავალსართულიანი გემები, რომლებიერ აქა-იქ დაწერავენ.

ოქროს მალახი ვადაილენება მწვანე ფერად. აღმოჩენდებან ყვავილები და მოხატვენ დეფამინას. როეა თოვლი ვადაენება. მყინვარის ოფლი ნამოვა. გლეხები და მწეცხები

მთაზე ფარდასავით გადაფენენ ფარას. მიყვარს, როცა შზე ყინვას მოცეხავს და ხვნა-თესვა განაღდება. ამოიზრდება ნეკერი, ნორჩი ხეში. ზოგი გლეხი მოავლეც ნორჩ ხეს დედას და თავის შალში ფარგავს.

გაზაფხული დაფვაო,  
ხეში ნყალი ჩაფვაო.

ჩიკმა ჩიორამაო  
საძირკველი ვაფვაო. - ეთო, V კლ.

გრამატიკის ყოველ გაკვეთილზე ტარდება თამაში. უმცროს კლასებში ეს აუცილებელია, უფროს კლასებშიც სასურველია. თამაშს ეთმობა საშუალოდ 4-5 წუთი. მასწავლებელს არ უნდა ეგონოს, რომ თამაშები „არასერიოზულია“ და ამიტომ მისი გამოტოვება შეიძლება. თამაში ხშირად უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე სხვა საკლასო სამუშაო!

თამაშთა უმრავლესობას ერთიდაიგივე წყობა თუ ფორმა აქვს. თუკი თამაშს არა აქვს ამგვარი წყობა, გაკვეთილის კონსპექტში საგანგებოდაა აღწერილი სხვაგვარი წყობა. ამ იშვიათ თამაშებს აქ არ განვიხილავთ.

თამაშის ძირითადი წყობა თუ ფორმა ასეთია. მოსწავლეები წრეში დგებიან, ან, სადაც ამის საშუალება არაა, ჩამწყვირდებიან საკლასო ოთახის გვერდითა კედელთან ანდა, სადაც არც ამის საშუალებაა, უბრალოდ დგებიან ფეხზე. მაგრამ ყველა შემთხვევაში თამაში ინდივიდუალურია და წრიულია: იწყებს რომელიმე ერთი მოსწავლე, შემდეგ რიგი მის მეზობელზე გადადის და ასე შემდეგ; მას შემდეგ, რაც რიგი მთელ კლასს მოივლის, უბრუნდება კვლავ პირველ მოსწავლეს და მიდის მეორე წრეზე, შემდეგ მესამე წრეზე და ასე შემდეგ.

ვისაც რაზე შეეშლება, მაშინვე გამოეთიშება თამაშს. პატიება გამორიცხული უნდა იყოს, თორემ, თუკი ერთხელ მაინც ვინმეს ვაპატიებთ, მერე პატიების თხოვნა გაუთავებელი იქნება და თამაში ჩაიშლება. გარდა ამისა, თამაშს ეთიშება ის მოსწავლეც, რომელიც უხეშად დაარღვევს თამაშის წესებს: უკარნახებს სხვას, იზმაურებს და სხვა. კიდევ ეთიშება ის მოსწავლე, რომელიც დათქმულ დროზე მეტად შეყოვნდება. თამაში სწრაფ ტემპში უნდა მიდიოდეს, ისე მას აზრი არა აქვს. ყოველ მოსწავლეს, ვისაც რიგი მოუწევს, ეძლევა დრო — ტაშის ხუთი შემოკვრა მასწავლებლის მიერ (ხუთ თვლაზე — მაგრამ თვლა არაა კარგი, რადგანაც რიცხვების მოსმენა მასწავლეს ხელს შეუშლის, გონებას აურევს — ამიტომაც თვლის ნაცულად ტაში!). თავიდან ტემპი შედარებით ნელია, მეორე წრეზე ჩქარდება, მესამეზე კიდევ ჩქარდება. როგორც ითქვა § 4-ში, მასწავლებელმა ცოტა ნელა უნდა დაუკრას ტაში იმ მოსწავლესთან, რომელიც ბუნებრივად ნელია და ისედაც ოდნავ მეტი უნდა ადროვოს მათ (ცხადია, სხვებისათვის შეუძნელებლად).

მოსწავლეები თანდათან ეთიშებიან თამაშს, ვიდრე არ გამოვლინდებიან გამარჯვებულები. გამარჯვებულს ყველა შემთხვევაში მოეთხოვება უკანასკნელად კარგი პასუხი — მხოლოდ იმის გამო, რომ სხვა ყველა უკვე გამოეთიშა, მოსწავლე გამარჯვებულად არ ჩაითვლება. თუკი ვერც ის უპასუხებს, არცერთი გამარჯვებული არ იქნება. გამარჯვებული შეიძლება იყოს ერთი ან რამდენიმე მოსწავლე. ერთი იმ შემთხვევაში, თუკი ყველა დანარჩენი გამოეთიშა პირველ-მესამე წრეებზე. მაგრამ თუკი რამდენიმე მოსწავლე კარგად პასუხობს რამდენიმე წრის განმავლობაში, ისინი ყველანი გამარჯვებულად ჩაითვლებიან. მასწავლებელი თანდათან კარგად იგრძნობს ხოლმე, როდის შეიძლება დარჩენილ

მოსწავლეთა გამარჯვებულებად გამოცხადება (და თამაშის დასრულება).

ყველა გამარჯვებულს უნდა დაეწეროს რაიმე წამახალისებელი ნიშანი (ვარსკლავი, ✦, მზე...). სამი-ოთხი ამგვარი ნიშანი ერთ ჩვეულებრივ 5-იანს უდრის.

ახლა გაეარკვიოთ, რისი თქმა მოეთხოვება იმ მოსწავლეს, ვისი რიგიცაა. ეს გააჩნია თამაშის შინაარსს.

„სწრაფი ასუხები“: მასწავლებელი თვითველ მოსწავლეს რიგ-რიგობით ეკითხება რამეს ნასწავლ საკითხთაგან. მაგალითად, ანტონიმებზე – მასწავლებელი ასახელებს სიტყვას, მოსწავლე – ამ სიტყვის ზუსტ ანტონიმს: ქვედა – ზედა (და არა ზემოთა და ზევით!), ოხელი – სქელი (და არა მსხვილი ან ფართო!), შესამცირებელი – გასადიდებელი (და არა გადიდებული ან გადიდება!) და ასე შემდეგ (მასწავლებელს შეუძლია სიტყვების გამოირება). ანდა, მასწავლებელი ასახასილებს სიტყვას, მოსწავლემ უნდა თქვას, თუ რომელ გრამატიკულ ცნებას მიეკუთვნება ეს სიტყვა და სხვა.

„სიტყვების დასახელება (უბრალოდ ან დახვედებით)“: ამგვარი თამაში უფრო ლიტერატურულ ტექსტთან დაკავშირებით ტარდება. მოსწავლეები რიგ-რიგობით ასახელებენ რაიმეგვარ სიტყვებს. ეს შეიძლება იყოს:

1) სახელწოდებანი ცხოველებისა, ბალახეულისა, საოჯახო ნივთებისა, სამუშაო იარაღებისა, წისქვილთან, მარანთან თუ სამკვდლოსთან დაკავშირებული საგნებისა, ადამიანის გრძნობებისა, ადამიანის თვისებებისა, ნათესაურ მიმართებათა აღმნიშვნელი სიტყვებისა და ასე შემდეგ – ყოველთვის გაკეთილის თემასთან დაკავშირებით!;

2) რომელიმე ერთი ბგერით დაწყებული სიტყვები – პირველ კლასში;

3) ის სიტყვები, რომლებიც ნახსენებია ნასწავლ ნაწარმოებში – ზუსტად იმავე ფორმით;

4) სიტყვები ნაკლებადცნობილი სიტყვების სიიდან – შეიძლება სხვა ფორმითაც;

5) რომელიმე გრამატიკულ ცნებაში შემავალი სიტყვები, მაგალითად: -ავს, -ამს თუ -ამთ-ით დაბოლოებული სიტყვები; თანდებულები; ნაცვალსახელები; ორპირიანი ზმნები და ასე შემდეგ – გაკეთილის თემასთან დაკავშირებით, ანდა ნასწავლის გასამეორებლად.

ამგვარი თამაში შეიძლება ჩატარდეს სიტყვების დახვედებითაც. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოსწავლემ არა მხოლოდ თავისი სიტყვა უნდა დაასახელოს, არამედ აგრეთვე ზუსტად გაიხიოროს მის წინ ნათქვამი ყველა სიტყვა და მხოლოდ ამის შემდეგ დაუმატოს ახალი. ამგვარად, სიტყვების რაოდენობა თანდათან მატულობს, სიტყვები „ხვადება“ და თამაში უფრო დაუფრო ძნელდება. ცხადია, ამგვარი თამაში უფრო ძნელია და თანაც, მისი ჩატარება ღიდ კლასში შეუძლებელია.

### 27. მასწავლებლის მუშაობა

ზევიდან ვხედავ  
მუხემს, უროსმელომს,  
ქვევით არ მინდა  
ჩასვლია-ჩაფრენა,

ყოველდამ ჩიტვმს  
ვითამაშებთ,  
ძალიან მიყვარს  
სიზმარში ფრენა! – ანა, II კლ.

მასწავლებელი უნდა ჰგავდეს არა სოლოსცს, თუნდაც ზრნუნინვალეს, რომელსაც მოსწავლეები მანს აძლევენ. არამედ – კარგ ფირიფორს, რომელიც საუკეთესოდ გრძნობს ორკესტრის ყოველ წვრილმანსაც კი. კარგი ფირიფორი თვი-

თონ ნაკლებად ჩანს, მაგრამ ორკესტრს აკრევიანებს და აქლერებს საუკეთესოდ. მასწავლებელი არც კომპოზიტორის უნდა ჰგავდეს, მან გამზადებული პარტიკურა უნდა შეასრულებინოს ორკესტრს. არ ივარგებს დირიჟორად ის, ვინც გზადაგზა, შესრულებისას, წდილობს მუსიკის შექმნას. მაგრამ კარგი დირიჟორი ისაა, ვინც ყოველი შესრულებისას წოფნაოდ და განუყოფელაოდ ააქლერებს ნაწარმოებს, ღრმად ჩასწვდენა რა კომპოზიტორის სულისკეთების ფაქიზ ელფერებს.

ჩვენი ზოგადი მეთოდის მიხედვით, გააკეთილზე მთავარია კარგად დასმულ შეკითხვათა თანწყობა. მხოლოდ ამგვარად, აქტიურად, შეისწავლება საკითხი. ამიტომ გეგმა-კონსპექტებში სწორედ საჭირო შეკითხვათა ნიმუშებია მოცემული. მაგალითად:

- საიდან ვიცით, რომ ესაა მრავლობითის ნიშანი?

სახელმძღვანელოში მოცემულია მხოლოდ შეკითხვა, ისიც მშრალად და მოკლედ, მაგრამ იგულისხმება, რომ მასწავლებელი მას სათანადოდ განავრცობს, მაგალითად: - აბა, გელა, მითხარი, საიდან ვიცით, რომ სწორედ ესაა მრავლობითის ნიშანი? გარდა ამისა, მასწავლებლის მიერ კარგი გამოთქმით დასმულ შეკითხვას უნდა ახლდეს სათანადო მიმიკა და ხელის მოძრაობებიც. მაგალითად, სიტყვაზე „ეს“ მასწავლებელმა თითი უნდა დაადოს და შემოხაზოს სათანადო ასოები (უფრო ხშირად, დაფაზე). გარდა ამისა, ხელების მოძრაობით უნდა გაათვალსაწინოს სხვადასხვა სიტყვები, მაგალითად: „ძლიან ბეგრი“, „ერცელი“, „ლილევი“, „დაძაბული“ და სხვა. ეს ყოველივე ძალიან მნიშვნელოვანია.

შეკითხვების საუარაულო და მოსალოდნელი პასუხები მოცემულია ფიგურულ { } ფორჩხილებში. მაგალითად: - საიდან ვიცით, რომ ესაა მრავლობითის ნიშანი? {ქვემოთ რომ მხოლობითის ფორმა წერია, მრავლობითის ფორმა მას შეგადარეთ; სწორედ ეს ორი ასოა დამატებული}. თუკი პირველი მოსწავლე, რომელსაც შეკითხვა დაეუსვით, კარგად ვერ გვიპასუხებს, ვეკითხებით სხვებს. სხვა მოსწავლის კარგი პასუხი პირველსაც უნდა გავაზიარებინოთ. შემდეგ უნდა ვეკითხოთ კიდევ ერთს (მაგალითად, შედარებით პასიურ ან სუსტ მოსწავლეს), ოღონდ ცოტა სხვაგვარად, მაგალითად, ასე: მანანა, ახლა შენ მიპასუხე, ამ სიტყვაში რომელი ყოფილა მრავლობითი რიცხვის ნიშანი? რატომ?

თუკი თავიდანვე ვერცერთმა მოსწავლემ ვერ გაგვცა კარგი პასუხი, საჭიროა მისხვედრი მითითებით დახმარება, მაგალითად: - მრავლობითის ნიშანი როგორ უნდა მოვძებნოთ? რა არის მრავლობითის ნიშანი?

ეს ყველაფერი უნდა გააკეთოს მასწავლებელმა: შეკითხვის განვრცობა, სათანადო გამოთქმის შერჩევა, გამოსაკითხ მოსწავლეთა კარგად შერჩევა, შეკითხვის ფორმის შეცვლა და კლასში მისი „დატრიალება“, პირისახის გამომეტყველების შეცვლა თუ ხელების მოძრაობა. სახელმძღვანელოში კი მშრალად მოცემულია მხოლოდ ერთი შეკითხვა, ვითარც ძირითადი ნიმუში: - საიდან ვიცით, რომ ესაა მრავლობითის ნიშანი? სახელმძღვანელოში უფრო მეტის დაწერა ზომ შეუძლებელია.

მასწავლებელს არ უნდა დააეწყდეს, რომ საჭიროა შეკითხვის ამგვარად „დატრიალება“. მხოლოდ ერთი შეკითხვა და ერთი პასუხი არაა საკმარისი! განსაკუთრებით დიდხანს უნდა „იტრიალოს“ ახალ ან ძნელ საკითხთან დაკავშირებულმა შეკითხვამ.

კიდევ ერთი ფრიად მნიშვნელოვანი რამ. მოსწავლის შეცდომები და ხარეუბები, როგორც წესი, მისმა თანაკლასელებმა უნდა შეასწორონ თუ შეაფასონ – და არა მასწავლებელმა. ჩვენ არსად არ ვწერთ, მაგრამ ყველგან ვგულისხმობთ, რომ როცა მოსწავლეს რაიმეს პასუხი შეეშლება, ან დაფასთან გამოსული მოსწავლე მთლად კარგად ვერ შეასრულებს დაჯალებას, მასწავლებელი იკითხავს: – აბა დაუვირდიო, რამე ხომ არ შეშლია ირინეს? როგორ უნდა ეთქვა? (როგორ უნდა დაეწერა?)

შესწორებისა თუ შევსების შემდეგ თავად ირინემაც უნდა გაიმეოროს მართებულად!

მამასადამე, ყოველ სასწავლო საკითხთან დაკავშირებით მოცემული გვაქვს შეკითხვათა (მშრალი და მოკლე) ნიმუშების მთლიანი თანწყობა. ესე იგი, მასწავლებელმა არ უნდა გამოტოვოს არცერთი ამ შეკითხვათაგანი – რომც მიაჩნდეს, რომ რომელიმე შეკითხვა ზედმეტია. არც შეკითხვის არსებითი შეცვლა სასურველი.

გარდა ამისა, არ მიუთითებთ კიდევ ერთ რამეს. როცა კლასს მიეცემა საწერი საკლასო სამუშაო, მასწავლებელმა მერჩებს შორის უნდა იაროს და თვალყური ადევნოს მუშაობას: რამდენად კარგად ასრულებენ მოსწავლეები დაჯალებას, როგორ უკავიათ კალმისტარი, როგორ წერენ, ვინმეს რამე ხომ არ ეშლება, წელში ხომ არ იხრებიან და სხვა.

აქტიური მზაობის მეთოდის თანმიმდევრული განხორციელებისას მასწავლებლის მიერ წარმოთქმულ წინადადებათა უმრავლესობა – კითხვითი წინადადებებია; დანარჩენთაგან უმრავლესობა კი – ბრძანებითი წინადადებებია (მაგალითად: „ამოდი დაფასთან“, „ამას რეულში ნუ ჩაწერთ“, „მოიფიქრეთ, რომელია მართებული“ და მისთანანი); ხოლო თხრობითი წინადადებანი იშვიათია, ისინიც თითქმის ყოველთვის მას შემდეგ წარმოთქმის, რაც თავად მოსწავლეები იტყვიან. შესაძლოა, არაზუსტად, არასრულად, მოუხეშავად – მაგრამ მაინც იტყვიან ისე, რომ ცხადი იქნება – მათ გაიგეს. მასწავლებელი მხოლოდ ამის შემდეგ იტყვის თხრობით წინადადებას, რომელიც, არსებითად, მსოლიოდ გაიმეორებს, დადასტურებს და დახვეწს მოსწავლეთა მიერ ნათქვამს. და ესეც – ძალიან ხანმოკლეა, სულ ერთი-ორი მოკლე წინადადება. მასწავლებლის თუნდაც ორწუთიანი მონოლოგი, საკითხის „ახსნა“ თუ „განერცობა“ – ძალიან იშვიათად თუ მოხდება.

როგორც ითქვა § 4-ში, ჩვენეული მეთოდისათვის დაუშვებელია მოსწავლეთა გუნდური პასუხები (გარდა თამაშისა, ისიც იშვიათად). ჩვენეული მეთოდიკა მოითხოვს, რომ შეკითხვა ყოველთვის ინდივიდუალურად დაესვას მოსწავლეს (მისი სახელის – და არა გვარის – დასახელებით!). თუკი ის ვერ უპასუხებს კარგად, შეკითხვა დაესმის სხვა მოსწავლეს, პირველმა მოსწავლემ კი შემდეგ უნდა გაიმეოროს მართებული ნათქვამი. ხოლო როცა შეკითხვა დაესმის მთელ კლასს, მაშინ მოსწავლეებმა უნდა აწიონ ხელი და პასუხს იტყვიან მხოლოდ ის, ვისაც მასწავლებელი მისცემს სიტყვას. გარდა ამისა, უფრო ხშირად მოსწავლე პასუხობს ადგილიდან, ფეხზე აუდგომლად.

საქმე ისაა, რომ უფრო ხშირად დასმულ შეკითხვაზე მოსალოდნელი პასუხი მოკლეა. ამ დროს უმჯობესია, რომ მოსწავლემ უპასუხოს ადგილიდან, სწრაფად, ფეხზე აუდგომლად. მით უმეტეს, როცა პასუხობენ საკუთარი რეველის ან სახელმძღვანელოს მიხედვით და მას თვალი არ უნდა მოსწყვიტონ. ადგომა-დაჯდომას დიდი დრო მიაქვს და

ხმაურს იწვევს, ეს ძალიან არღვევს გაკვეთილის რიტმს. პასუხისას მოსწავლე ფეხზე უნდა ადგეს მხოლოდ მაშინ, როცა გრძელი მსჯელობა აქვს წარმოსათქმელი - რაც ძალიან იშვიათად ხდება!

სხვათა შორის, თუკი მასწავლებელი შეძლებს, რომ თვითონაც იჯდეს ხოლმე და ფეხზე აუდგომლად შეინარჩუნოს კლასში წესრიგი - ეს ძალიან კარგი იქნება. რაც უფრო მეტად დაემსგავსება გაკვეთილი საქმიან, სამუშაო საუბარს, მით უკეთესია!

ამრიგად, მასწავლებელი ხან მერხებს შორის დადის, მოსწავლეებს შხრებში ასწორებს ან ისე შეეხება მათ და თან მუშაობს, ხან დაფასთანაა, ხან კი თავის სკამზე ზის და საუბრობს. მასწავლებელი უნდა მოერიდოს ლექტორის ქცევებს (გარდა, შესაძლოა, ნაშეჯელის მოკლე შეჯამება-განზოგადების წუთებში), უნდა მოერიდოს აგრეთვე მქადაგებლის ქცევებს. ეს ძალიან იშვიათად უნდა ხდებოდეს, მაგალითად, რაიმე განსაკუთრებულ შემთხვევასთან დაკავშირებით (თუკი ამგვარი ქცევა გახშირდება, იგი გაუფასურდება).

მეთოდოცა ისეა აგებული, რომ, თუკი მასწავლებელი საგულდაგულოდ შეასრულებს გეგმა-კონსპექტების მითითებებს, კერძოდ, ზემოთ აღწერილი წესით დაამუშავებს ყველა იმ კითხვით წინადადებას, რომლებიც გეგმა-კონსპექტების უდიდეს ნაწილს შეადგენს, მოსწავლე თავისთავად ისწავლის. თანაც, ისწავლის ნამდვილად, ანუ გაღრმავებულად, აქტიური ცოდნის გაშინაგანებით.

ჩვეულებრივ გაკვეთილს სულ სხვადასხვა ფორმა შეიძლება აქონდეს, მაგრამ მოსწავლის გონების მუშაობის სქემა, არსებითად, თითქმის ერთიდაიგივეა:

მასწავლებლის (და ინტერაქტიული მეთოდიკით აგრეთვე თანაკლასელის) მოსმენა  
→ მოსმენილის დამახსოვრება (თუნდაც ინტერაქტიული ფორმით)  
(+ საუკეთესო შემთხვევაში გააზრება) → დამახსოვრებულის აღდგენა ანუ გახსენება...

ჩვენეული მეთოდიკით აგებულ გაკვეთილზე მოსწავლის გონება სხვაგვარად მუშაობს:

სამინაო დაეალებით შემზადება + მასწავლებლის შეკითხვისა  
და თანაკლასელის მსჯელობის მოსმენა → დაფიქრება, აზროვნება, ძიება →  
აზრის გაჩენა → აზრის სიტყვიერად ჩამოყალიბება +  
+ ნათქვამის დახეწვა, შესწორება, შევსება, აზრობრივად და ენობრივად გამართვა.  
საბოლოოდ: გააზრება, უნარჩვევის განვითარება, მყიერედ - დამახსოვრება.

აქ ყველაზე ძვირფასი უნარჩვევის განვითარებაა. ამის მისაღწევად მთავარია მორე რგოლი, რომელსაც ჩვეულებრივი სწავლებისას ჩაენაცვლება მესხიერება (ანდა, ინტერაქტიულად - შეუმზადებელი, ზერელე კამათი-მსჯელობა, რომელიც მაინც დამახსოვრებას ემსახურება).

როგორც ვხედავთ, ჩვენეული მეთოდიკით ერთ საკითხს საკმაო განხილვა და მსჯელობა შეიძლება დასჭირდეს. მასწავლებლის მიერ საკითხის მოკლედ ახსნა ჩვენ გადატანილი გვაქვს სულ ბოლოში. არსებითად, ეს არცაა ახსნა. ესაა მოსწავლეთა მიერ აქტიურად გარკვეული საკითხის მხოლოდ შეჯამება და გამართულად ჩამოყალიბება - რათა საკითხის არსი არ ჩაიკარგოს საერთო მსჯელობაში. ხოლო წინასწარ მასწავლებელი არაფერს არ



ხსნის. ჩვენული მეთოდის გამოცხადებას „გაკვეთილის ახსნას“. მასწავლებელმა აქტიურად უნდა ამუშაოს კლასი და თავად მოსწავლეებს აღმოაჩინოს საკითხის არსი. ამისათვის საკმარისია, რომ მან კარგად შეასრულოს და მხოლოდ გააცოცხლოს ჩვენული ზოგადი პრინციპები და გეგმა-კონსპექტების კონკრეტული მითითებები.

ხშირად მოსწავლეებს საკითხის არსს აღმოაჩენინებთ არა გაკვეთილზე, არამედ საშინაო დაფალებიდან საგანგებო შემამზადებელი ამოცანების ამოხსნისას. ოღონდ მომდევნო გაკვეთილზე ეს ამოცანები, ცხადია, საჯაროდ და აქტიურად გაირჩევა მასწავლებლის ხელმძღვანელობით.

ამგვარ მუშაობას ბევრი დრო სჭირდება. ამიტომ მასწავლებელი ძალიან უნდა გაუფრთხილდეს საგაკვეთილო დროს და არ დახარჯოს იგი ისეთ რამეებზე, რაც არ გვაქვს მითითებული პროგრამასა თუ გეგმა-კონსპექტებში! არაფითარ შემთხვევაში არაა საჭირო ჩვენული პროგრამის გარდა სხვა გრამატიკული საკითხების დამატება!

კიდევ ერთხელ: მასწავლებელს ევალება, რომ გააცოცხლოს და „ხორცი შეასხას“ იმას, რაც მოკლედ და მშრალადაა მოცემული გეგმა-კონსპექტში. ხოლო საკუთარ მონოლოგებზე („გაკვეთილის ახსნაზე“ და სხვა) დროის დახარჯვა ფუჭია. ბავშვისათვის – და არა მხოლოდ ბავშვისათვის, არამედ, საზოგადოდ, ადამიანისათვის, ბავშვისათვის კი მით უმეტეს – გაცდილობით უფრო ნაყოფიერია საკუთარი დაფიქრებისა თუ გრძნობის შედეგად ორი სიტყვის წარმოთქმა, ვიდრე სხვისი ოცო სიტყვის მოსმენა.

ხშირად ხდება, რომ მასწავლებელი კლასს თითქოს კარგად ამუშაებს, მოსწავლეები აქტიურობენ, პასუხობენ და სხვა. მაგრამ ეს მოჩვენებითი, ზერელე აქტიურობაა ხოლმე. საქმე ისაა, რომ ხშირად მოსწავლე ამბობს, არსებითად, სხვის ნაფიქრსა თუ ნაგრძნობს. მოსწავლე მხოლოდ იხსენებს და იმეორებს იმას, რაც სხვისგან (კერძოდ, მასწავლებლისგან, უფროსებისგან, ტელევიზორიდან) მოუსმენია. ეს კი სულ სხვაა. ნაყოფიერია არა უბრალოდ საკუთარი „ორი სიტყვა“, არამედ, რაც მთავარია, საკუთარი დაფიქრებისა თუ გრძნობის შედეგად წარმოთქმული „ორი სიტყვა“! სხვისი (უმჯობესია, თანაკლასელის) ნაფიქრ-ნაგრძნობის გამოერებას კი მხოლოდ მაშინ უნდა მიემართოთ, როცა თავად მოსწავლე ვერ გაუმკლავდება საკითხს – იფიქრებს, შეეცდება, მაგრამ ვერ შეძლებს. ამ დროს ის ქვეცნობიერად მინც შემზადებულია სხვისი ნათქვამის გასათავისებლად – სწორედ იმის წყალობით, რომ წინასწარ უკვე თავად აქვს ნაფიქრი. სწორედ ნაფიქრი – და არა განახსენები.

მოსწავლეთა ნამდვილი აქტიურობა – ესაა მათი დამოუკიდებელი აზროვნება, მსჯელობა, ძიება, კვლევა, შემოქმედება, წარმოსახვა თუ გრძნობა. მათი საკუთარი, მათი ნებელობისა და ძალისხმევის ნაყოფი.

ჩვენული მეთოდით მომუშავე მასწავლებელი მხოლოდ კრების კარგ თაემჯდომარე-საერთაა – კარგად და ოსტატურად ანაწილებს შეკითხვებს და ბოლოს გამართულად და სრულად შეაჯამებს დასკვნას. ხოლო გაკვეთილის ძირითადი დრო ეთმობა თავად მოსწავლეთა მსჯელობას, მოქმედებას, მუშაობასა და სხვა. ოღონდ, მხოლოდ „კრების თაემჯდომარეობა“ არაა საკმარისი. მასწავლებელი ცოტათი მინც „ფსიქოლოგი“ უნდა იყოს, რათა შეძლებისამებრ (რამდენადაც საშუალებას აძლევს კლასში მოსწავლეთა

როდენობა) განახორციელოს ინდივიდუალური მიდგომის პრინციპი. სულ მცირე, რაც მას მოიეთხოვება ამ მხრივ – ესაა მოსწავლეების უნარ-შესაძლებლობათა მუდმივი გათვალისწინება. და აგრეთვე ის, რომ ურთიერთობა პქონდეს ხოლმე ცალკეულ მოსწავლესთან (ცხადია, რიგ-რიგობით) და არა ყოველთვის მთლიან კლასთან. და კიდევ – მასწავლებელი ცოტათი მაინც „შსახიობი“ უნდა იყოს: ქმელითად უნდა იყენებდეს ხელების გამათვალსაზრისებელ მოძრაობას, პირისახის გამოუმეტყველებასა და ხმის მიმობრას.

ამრიგად, სასწავლი საგნის ჩვენეული კარგი მასწავლებელი (აქ განვიხილავთ სწორედ საგნის მასწავლებლობას – და არა აღმზრდელ-დამრიგებლობას) – ესაა ძირითადად „კრების კარგი თავმჯდომარე“, რომელიც, ამასთან, ცოტათი „ფსიქოლოგია“ და ცოტათი – „შსახიობი“. სწორედ ესაა მისი შემოქმედებითი სარბიელი. ხოლო სხვა მხრივ ის საუკეთესო შემსრულებელი უნდა იყოს – ზღმწივენით და გულმოდგინედ ასრულებდეს ყველა მეთოდურ მითითებას. თვით სამეტყველო სიტყვა-ტერმინებითაც კი არ უნდა გასცდეს გეგმა-კონსპექტებს, არ უნდა იხმაროს ის სიტყვები, რომლებიც არაბუნებრივია ბავშვისათვის და ნამდვილი ქართულისათვის [§ 16, § 22]. მასწავლებელს გაუჭირდება უცებ, საკუთარი მეტყველების კვალდაკვალ, გაარკვიოს, სიტყვა თუ გამოთქმა რამდენად კარგაა და ბუნებრივი მოცემული წლოვანების ბავშვისათვის. ამიტომ ჩვენ მას ადვილ გზას ვთავაზობთ: განუხრეულად განახორციელოს გეგმა-კონსპექტებში მოცემული ჩონჩხი. როგორც ითქვა ზემორე, სწორედ რომ განახორციელოს, ანუ „ხორცი შეასხას“, „გააცოცხლოს“.

ახლა ჩამოვყალიბოთ ისიც, თუ რა არ უნდა იყოს ჩვენეული კარგი მასწავლებელი. პირველ ყოვლისა, ესაა „მეცნიერ-ლექტორი“: გრძელი მონოლოგებით, „მეცნიერული“ ტერმინებით, მაღალფარდოვანებით. და აგრეთვე – „ნოვატორ-მეთოდისტი“. ჩვენ ყველანაირად მხარს უუჭერთ მასწავლებლის ნოვატორულ მეთოდისტურ ძიებებსა და შემოქმედებას, მაგრამ ეს უნდა ხდებოდეს არა მასწავლებლობისას, არამედ ცალკე, სკოლიდან შინ დაბრუნებისას – თუკი ექნება ამის დრო, ძალ-ღონე და შესაძლებლობა, თანაც, არა მომდევნო ვაკეეთილისათვის საჭირო ჩვეულებრივი მომზადების ხარჯზე! მაშინ ეს იქნება მასწავლებლის მეორე საქმიანობა, „შეთავსებით მეორე პროფესია“ – მკვლევარ-მეთოდისტისა. ამგვარმა მასწავლებელმა თავისი ნამუშევარი ჩვენ უნდა მოგვაწოდოს. ჩვენ ამას მაღლიერებითა და გულისყურით შევხვდებით, ერთად განვიხილავთ, აწვონ-დაწვონით და დავსაზავთ სამოქმედო გეგმასაც. მაგრამ უამისოდ, ნაჩქარევი, ზერეულე და თვითნებური „ნოვატორ-მეთოდისტობა“ ძალიან სარისკო რამეა და უფრო ხშირად ბავშვებისათვის სავალალოდ მთავრდება.

ხშირად შეგხვედრია მასწავლებელი, რომელიც „ნოვატორობს“ და გარეგნულად ვაკეეთილებს ფუჭი ზიზილაჰიბილობით ამშვენებს. სინამდვილეში კი გაურბის ან ზერეულედ ასრულებს მის მთავარ მოვალეობას – ყოველდღიურ „შავ სამუშაოს“: საგულდაგულოდ მოეზადოს ვაკეეთილისათვის, მოწესრიგებული პქონდეს თელსაჩინობა, კარგად გაასწოროს საკონტროლო ნამუშევრები და მოსწავლეებსაც საფუძვლიანად გაასწორობინოს შეცდომები, იზრუნოს მრავალი მოსწავლის ცოდნასა თუ უნარჩვევებში არსებულ ხარვეზთა გამოსასწორებლად და სხვა. ერთი სიტყვით, რუდუნება იცლება ზერეულე გარეგნული

ზიზილაპილიობით, და შედეგად სათანალოა: მოსწავლეთა ცოდნა და უნარჩვევებიც ზერელეა და ზიზილაპილიობით უმაქნისი.

ჩვენული მრწამსით, მასწავლებლის ოსტატობის უმთავრესი მაჩვენებელია:

1) „კრების თავმჯდომარე“ – რამდენად აკტიურებს, ააზროუნებს, დამოუკიდებლად ამუშავებს მოსწავლეს, რამდენად მეტად ჩანან მოსწავლეები და ნაკლებად – თეთიონ; რამდენად თანაბრად აძლევს სიტყვას სხვადასხვა მოსწავლეს. – თანაც, არა მხოლოდ ერთი გაკვეთილის ფარგლებში. ესე იგი, მასწავლებელს ისიც უნდა ახსოვდეს, თუ რომელ მოსწავლეს აღაპარაკებდა თუ ამუშავებდა წინა გაკვეთილზე – რათა ახლა სხვებს დაუთმოს სარბიელი.

2) „შემსრულებელი“ – რამდენად სრულად და ზუსტად ასრულებს მეთოდურ სახელმძღვანელოთა მითითებებს და გეგმას; „ჩონჩხს“ რამდენად კარგად „ასხამს ზორცს“; რამდენად ბოლომდე ჩაეძიება ხარვეზსა თუ ნაკლოვანებას და არ მიაფურჩებს მას.

3) „კრების თავმჯდომარე“ – რამდენად კარგად იყენებს საგაკვეთილო დროს, მაგალითად: წინასწარ აქვს თუ არა მომზადებული დაფაზე წარწერები და საკლასო თვალსაჩინოება; როცა ერთი მოსწავლე დაფასთან რაიმეს აკეთებს, სხვები უქმად ზომ არ ჰკეპს მოცდენილი და სხვა; რამდენად ინარჩუნებს გაკვეთილისთვის საჭირო რიტმს.

4) „ფსიქოლოგი“ – რამდენად ახერხებს ინდივიდუალური მიდგომის განზრციელებას, შეკითხვების განაწილებისას რამდენად ითვალისწინებს თვითივე მოსწავლის თავისებურებებს; რამდენად ახერხებს იმას, რომ ჰქონდეს ურთიერთობა ცალკეულ მოსწავლესთან, რომლის პიროვნებასაც უდიდესი პატივისცემითა და სიყვარულით ემსჯვალვის, რომლის თავისებურებებსაც ითვალისწინებს და რომელსაც არ ჩაკარგავს საერთო უსახურ „კლასში“.

5) „ფსიქოლოგი“ – რამდენად ახერხებს ბავშვის ცნობიერებისათვის ბუნებრივი სამყაროს შექმნას და რამდენად ნაკლებად არღვევს მას მხოლოდ მოზრდილი ადამიანისათვის ნიშნადობლივი სხვადასხვა სიტყვით, აზრით, ქცევითა და სხვა; რამდენად ქმნის იმის პირობებს, რომ ბავშვის ცნობიერება გაღრმავდეს, გამდიდრდეს; შინაგანად, ბუნებრივად განვითარდეს და გაიფურჩქნოს, როგორც ლამაზი ყვავილის კოკორი, საკუთარი ბუნებრივი ნიადაგიდან რომ იკვებება და იზრდება და ჯანსაღ ნაყოფს გამოიღებს – და არა უფროსთაგან მოსმენილის დაგროვებით გაბერილი და დამძიმებული, როგორც ხელოვნური სასუქებით უხვად ნაბატიეები და გაფუყული ფუჭყავილა, რომლის ნაყოფი გარეგნულად ვითომ ლამაზია, მაგრამ სინამდვილეში ფუტურო და უგემურია.

6) „მსახიობი-ქართველი“ – როგორია მისი მეტყველება, გამოთქმა, რამდენად გამართული, მდიდარი და წმინდა ქართულით მეტყველებს.

7) „მსახიობი“ – რამდენად კარგად იყენებს გამომხატველ მოძრაობას ხელებისა, მითითებებს, პირისახის გამომეტყველებას, ხმის მიმოხრასა და სხვა.

8) „შემსრულებელი“ – რამდენად საგულდაგულოდ და ზარისხიანად ასწორებს და აფასებს საკონტროლო თუ საგამოცდო ნამუშევრებს;

9) „მეცნიერ-მოაზროვნე“ – რამდენად კარგად ესმის სასწავლო საგნის მეცნიერული, ლოგიკური და შემოქმედებითი მხარეები.

შეიძლება ვინმეს მოეჩვენოს, რომ ჩვენ ძალიან მაღალ მოთხოვნებს ვუყენებთ

მასწავლებელს. ეს ასე არაა. ჩვენულ მოთხოვნათა „სანაცლოდ“ ჩვენ მასწავლებელს ვთავისუფლებთ სხვა, გაცილებით უფრო საპასუხისმგებლო და რთულ მოვალეობათაგან: მეთოდიკური მიზანი და საკითხის დამუშავების ფორმათა და საშუალებათა მოგონება; დამატებითი ამოცანების, თამაშების, ლიტერატურისა თუ თეატალური ნაწარმების მოძიება; გაკეთილის წინასწარი გეგმა-კონსპექტის შედგენა და სხვა.

ჩვენ არ მივიჩნევთ მასწავლებლის ნაკლად, თუკი ის გაკეთილის განმავლობაში მეთოდიკურ სახელმძღვანელოს, გეგმა-კონსპექტებს გამოიყენებს ხოლმე. მრავალი წერილმანის ზეპირად დამახსოვრება ძნელია და არაა საჭირო. მასწავლებელს თავის მაგიდაზე ედოს გადაშლილი მეთოდიკური სახელმძღვანელო და ჩაიხედოს ხოლმე მასში, რათა არაფერი გამოიჩინოს. გარდა ამისა, არავითარი წინასწარი ჩანაწერების გაკეთება არაა საჭირო.

ზოგიერთი საკლასო თამაშის შემთხვევაში, ანდა დაფასთან მაგალითისა თუ ნახაზის გარჩევისას, მასწავლებელს პირდაპირ ხელში შეიძლება ეკავოს გადაშლილი გეგმა-კონსპექტი და შეკითხვებს იქიდან კითხულობდეს.

გეგმა-კონსპექტებში მოცემული სისტემაური ნიმუშები (და აგრეთვე სხვა ამგვარი მაგალითები, რომლებსაც მასწავლებელი თავად შეადგენს) იწერება დაფაზე. თანაც, მოსწავლეებმა ერთხელ და საშუალოდ უნდა დაიმახსოვრონ საკლასო მუშაობის წესი: რაც დაფაზე იწერება, ის რვეულშიც იწერება!

გეგმა-კონსპექტებში ჩვენ ხშირად ვწერთ ასე: „დაფაზე დაიწეროს“, „დაიხაზოს დაფაზე (სქემა)“ და სხვა. როგორც ყოველთვის, ყველგან ვგულისხმობთ, რომ ამას აკეთებს მოსწავლე (იშვიათია ისეთი შემთხვევა, რომ ვერცერთმა მათგანმა ეს ვერ შეძლოს და მასწავლებელს მოუწიოს). ხოლო როცა დაფასთან მასწავლებელმა უნდა იმუშაოს, ამას საგანგებოდ მივუთითებთ.

გეგმა-კონსპექტებში ნახსენებია მრავალი ისეთი გრამატიკული ტერმინი, რომლებიც, ჩვენული პროგრამით, კლასს იმ დროისათვის ვერ არ უსწავლია. მაგალითად, III კლასში: ზმნა, ზედსართავი, კუმშვა, კვეცა, ფუფი, ძირი, ბრუნვა და სხვა. ცხადია, ისინი მხოლოდ მასწავლებლისთვისაა. გაკეთილზე კი მასწავლებელმა მხოლოდ ის ტერმინები უნდა იხმაროს, რომლებიც გეგმა-კონსპექტების შეკითხვების ნიმუშებშია მოცემული – მეტი არაფერი!

საზოგადოდ, მასწავლებლის მუშაობაში (სხვათა შორის, ასევე მეცნიერებაშიც!) ცხრა წილია რუდუნება და შავი შრომა და მხოლოდ ერთი წილია შემოქმედება-შთაგონება, სიხარული და ხელოვნება – რაც იმ ცხრა წილის გარეშე – უნაყოფო იქნება. მაგრამ, ცხადია, ეს ერთი წილი არანაკლებ ძვირფასია, ვიდრე დანარჩენი ცხრა წილი!

სხვათა შორის, ამასვე უკავშირდება ერთი ძალიან მნიშვნელოვანი ზოგადდებარეობის საკითხი. საქართველოში მეტისმეტად მრავლადაა „ძალიან ნიჭიერი, მაგრამ ზარმაცი“ ადამიანები. წინათ ასე არ ყოფილა, ქართველი კაცი, პირიქით, გამორჩეულად შრომისმოყვარე იყო (ამას უეჭველად ამტკიცებს თუნდაც ქვაში ნაკეთი ჩუქურთმები და უმაღლეს დონეზე განვითარებული მეღვინეობა). ჩვენი ეროვნული უბედურება ისაა, რომ, მახინჯურ გარემოებათა გამო, დავშორდით ჩვენს ნამდვილ ზნეს (სხვა მხრივაც, და არა

მხოლოდ შრომისმოყვარეობის მხრივ). ჩვენული მეთოდიკა ისეა აგებული, რომ „ძალიან ნიჭიერი, მაგრამ ზარმაცი“ მოსწავლე კარგ შედეგებს ვერასდროს მიაღწევს. რამდენი მნიშვნელობაც აქვს გონებრივ მონაცემებს, იმდენივე მნიშვნელობა აქვს სიბუნებრივად. როგორც ადამიანის მარჯვენა და მარცხენა ხელეხია. „ძალიან ნიჭიერი, მაგრამ ზარმაცი“ ცალხელა ადამიანს ჰგავს.

მასწავლებელმა ნიშანი უნდა დაწეროს მხოლოდ შედეგის მიხედვით – და არა იმის მიხედვით, თუ რა „შეუძლია“ მოსწავლეს! ზარმაცს უფრო მეტად „არ შეუძლია“, ვიდრე საშუალო გონებრივ მონაცემთა მქონეს! სწორედ უფრო სიზარმაცე, ვიდრე გონებრივ მონაცემთა ნაკლებობა, იწვევს სიბუნებრებს სწავლაში, საქმეში და, უფრო მეტიც, ცხოვრებაში (და ხშირად ამ სიბუნებრეთა გამო ადამიანის ზნეობაც კი ფუჭდება, ის შურიანი და ღვარძლიანი ხდება).

კიდევ ერთხელ: მასწავლებელმა ნიშანი უნდა დაწეროს მხოლოდ შედეგის მიხედვით – და არა იმის მიხედვით, თუ რა „შეუძლია“ მოსწავლეს. შემუშავებულმა შეიძლება არც იცოდეს, თუ რომელ მოსწავლეს ეკუთვნის შედეგი! გარდა ამისა, ყოველად დაუშვებელია ნიშნების მიკერძოებით წერა. ყველას უნდა ეწეროს ის ნიშანი, რასაც იმსახურებს, ყოველგვარი სიყალბის გარეშე! უაზრო და ფუჭი ლმობიერებით ბავშვს დათურს სამსახურს გაუწევთ!

მასწავლებელს ყოველთვის უნდა ახსოდეს, რომ ის – მოსწავლის აღზრდელიცაა. ხოლო ყოველი ნაყალბევი ნიშანი – საწამლავის თითო წვეთია, რომელიც რყვნის მოსწავლის სულს. ახალგაზრდა უნდა მიეჩვიოს საკუთარი გონებით, სიბუნებითა და პატიოსანი შრომით წარმატების მოპოვებას, საკუთარი ძალების რწმენა უნდა გამოუმუშავდეს და გერგილიანობა, თაოსნობა განუვითარდეს. ეს ყოველივე გაცილებით უფრო მნიშვნელოვანია, ვიდრე ცოდნა.

## 28. დაბოლოება და სამეცნიერო-კამბაროპიკური ლიტმრატურა

ჩემო საყვარელო,  
ჩემო სანატრელო,  
შვილებიო ამაყო,  
შენ, საქართველო! – ვიორგი, V კლ.

გრამატიკისა თუ ლიტერატურის სწავლებაში მთავარი მცნებაა: თუკი ძლიერი მოსწავლეებიც კი თავად ვერ აღმოაჩენენ საკითხის არსს ან ნაწარმოების დედაზრს, მაშინ მისი სწავლება ნაადრევი ყოფილა. რა ფასი აქვს ლექსის ან მოთხრობის წაკითხვას, რომელიც სხვამ უნდა გაგვიჩინოს?! ეს სხვისი დაღეჭილი ლექსების ჭამას ჰგავს. ნაწარმოების შესახებ მოსწავლეებმა თავად უნდა იმსჯელონ, მასწავლებელმა მხოლოდ მასხვედრებული შეკითხვებით უნდა წარმართოს ეს მსჯელობა და ფრთხილად გამოთქვას ერთი-ორი აზრი, ფრთხილად – ესე იგი, როგორც მსჯელობის ერთერთმა მონაწილემ (მასაც ხომ აქვს საკუთარი აზრის ქონის უფლება).

კიდევ ერთი ძალიან მნიშვნელოვანი რამ: არ შეიძლება ნაწარმოების – განსაკუთრებით, მაღალმხატვრული ნაწარმოების – „გამოფხვრა“ და ლიტმოდნებითი „გამოკირკიტება“! ჩაკლულა და გამოკირკიტება ძალიან კარგია მეცნიერებაში, გრამატიკაში – მაგრამ არა

ხელოვნებაში! ხელოვნებისთვის ეს ისეთივე სიკვდილია, როგორც ჩიტისთვის — მისი შინაგანი ორგანოების აგებულების ფიზიოლოგიური გამოკვლევა. მსჯელობა უპრიანია მხოლოდ იმის შესახებ, თუ რა ფიქრები და გრძნობები აღვიძრა ნაწარმოებმა, რა მოგვეწონა ან არ მოგვეწონა მასში, რას ვფიქრობთ ამათუიმ გვირის შესახებ, რა გაგახსენა ამათუიმ მეტაფორამ, როგორ ჰგავს თუ განსხვავდება ეს ნაწარმოები სხვა ნაწარმოებისგან და მისთანა. გარდა ამისა, კარგად უნდა გაირჩეს ნაკლებადცნობილი სიტყვები, რთული სინტაქსური ფორმები, აგრეთვე სხვადასხვა ისტორიული, ეთნოგრაფიული თუ ბუნებისმცოდნეობითი საგნები და მოვლენები, რომლებიც ნაწარმოებში გვხვდება. ეს ყოველივე გამოიკრიტიკება კი არაა, არამედ ნაწარმოების ტექსტის კარგად, ღრმად გააზრებისთვისაა საჭირო. უამისოდ ზომ ნაწარმოების ნამდვილი გრძნობა შეუძლებელია, თუკი ტექსტი არ გესმის ბოლომდე, ავტორს როგორღა გაუგებ? მაგრამ არავითარი „სექსენტაციურ-მოდალური თუ იდეური ანალიზები“!

როგორც ხელოვნების, ისე მეცნიერების მთავარი მტერი სიყალბეა. სიყალბე კი გარდაუვალია, როცა ნაწარმოები ასაკობრივად ნაადრევეა; ანდა, როცა მკითხველს გულით არ უგრძნია ნაწარმოები და მხოლოდ იმიტომ „მოსწონს“ იგი, რომ გამოჩენილი ავტორისაა (ქვეცნობიერად კი, პირიქით, უარყოფითი განწყობა უმუშავდება მისი ავტორის მამართ, მაგალითად, ცურტაველის, ილიას თუ გალაკტიონის მიმართ). არავითარი მეცნიერული საფუძველი არა აქვს იმ ფართოდ გავრცელებულ შეხედულებას, თითქოს თანამედროვე ბავშვები გონებრივად უფრო ადრე ვითარდებიან, ვიდრე წინათ („აქსელერაცია“). პირიქით, თანამედროვე ახალგაზრდა, საშუალოდ, უფრო უნდილია (ინფანტილურია), ვიდრე იყო წინათ. თანამედროვე ბავშვის გონება მართლაც დატვირთულია ზერულ დაქსაქსული ინფორმაციით (არა ნამდვილი ცოდნით), მაგრამ ეს მის ნამდვილ განვითარებას მხოლოდ აფერხებს.

ჩვენ მიზანია, რომ ყმაწვილი ეზიაროს სიტყვაკაშპული სელოვნების მაღალ, თვალთუხილავ, არაეკრანულ სილამაზეს — რაც მხოლოდ დახვეწილი გონებისა და მახვილი გუमानის თვალთ დანახება; ეზიაროს ქართული ენის არაჩვეულებრივ სიმდიდრეს, სიძლიერესა და მადლს. ყოველივე ამის ღრმად წვდომასა და შესისხლხორცებას მრავალი წლის რუდუნება სჭირდება. ძალიან მნიშვნელოვანია ის, რომ ყმაწვილი სკოლის პირველივე წლებიდან ჩაყურყუმალავდეს ძარღვიანი და ხატოვანი ქართულის მორევში. ამიტომ არ მიგვაჩნია მართებულად, რომ სახელმძღვანელოთა მთელი სიტყვიერება მოიზომოს, გარბილდეს, გალამაზდეს და დაითაფლოს. რასაკვირველია, ყმაწვილისათვის ამგვარი სიტყვიერებაც აუცილებელია, მაგრამ მხოლოდ ეს არაა საკმარისი. ბუნება, როგორც ვაჟა წერდა:

საფარ პირიმზეს ახარემს, იქვე მოხელია ზვავისა,  
მაინრ კი ლამაზი არის, მაინრ სიტყურფით ყვავისა!..

ქართული ენაც შინაგანად არა მხოლოდ ლამაზი და სურნელოვანია, როგორც ია და ვარდი, არამედ, უპირველესად, ზეგარიელი და დაუოკებელია, როგორც უხვად განტოტილი და განორბინებული ვაზი, დაკვარჩხული ტოტებითა და ჩახლართული რქა-უღვაშებით.

ყოველ ქართველ ბავშვს ვუსურვებთ, რომ დედის რძესავით შეითვისოს, შეიტკბოს და შეიმშენოს ქართული ენის სილამაზე და ზეაერიელება!

სიტირებაული ლიტერატურა

1. Webster's New World Dictionary. N.-Y.-1974.
2. Энциклопедический словарь (2 тома). М.-1964.
3. Словарь лингвистических терминов (сост. О.С. Ахманова). М.-1969.
4. ენათმეცნიერულ ტერმინთა მოკლე ლექსიკონი. – შემდგ. რ. შამელაშვილი. თბ.-1975.
5. თანამედროვე ქართული სალიტერატურო ენის ნორმები. თბ.-1985.
6. არნ. ჩიქობავა. ქართული ენის ზოგადი დახასიათება. – ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი (რეატიმული), ტ. 1, თბ.-1938.
7. არნ. ჩიქობავა. ენათმეცნიერების შესავალი. თბ.-1952.
8. აკ. შანიძე. ქართული გრამატიკის საფუძვლები, I. თბ.-1953.
9. ლ. კვაჭაძე. თანამედროვე ქართული ენის სინტაქსი. თბ.-1977.
10. აკ. დავითიანი. ქართული ენის სინტაქსი, I. თბ.-1973.
11. გ. ბასილია. პუნქტუაცია. თბ.-1986.
12. ა. შანიძე, ლ. კვაჭაძე. ქართული ენა – V-IX კლ. სახელმძღვ. თბ.-1997-2000.
13. რ. გაბუნაია, ზ. ჭუმბურიძე. ქართული ენა – X-XI კლ. სახელმძღვ. თბ.-1998-1999.
14. ა. არაბული. ქართული ენის სამყარო – V კლ. სახელმძღვ., მოსწ. წიგნი. თბ.-2003.
15. ა. არაბული. ქართული ენის სამყარო – V კლ. სახელმძღვ., მასწავლ. წიგნი. თბ.-2003.
16. თ. შარაძენიძე. მეტყველების ნაწილები. – ქსე, ტ. 6, თბ.-1983.
17. დ. უზნაძე. ბავშვის ფსიქოლოგია. სასკოლო ასაკის ფსიქოლოგია. თბ.-2003.
18. დ. უზნაძე. ზოგადი ფსიქოლოგია. – შრომები, ტ. 3-4. თბ.-1964.
19. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М.-1985.
20. დნ. ბოგოიაველენსკი და სფ. ფუიკოვი. გრამატიკის შეთვისებისას აბსტრაქციისა და განზოგადების პროცესები. – „ეოპროსი პსიხოლოგიი“, 1958, №4, №6 (რუს. ენაზე).
21. ტე. ფომინევა. განზოგადების განვითარება ცნებების „ქვემდებარე“ და „შესამუქელი“ შეთვისების პროცესში. – „ეოპროსი პსიხოლოგიი“, 1960, № 3 (რუს. ენაზე).
22. Брунер Дж. Процесс обучения. М.-1962.
23. Ж. Пиаже. Теория Пиаже. – в сб. «История зарубежной психологии – тексты». М.-1986.
24. ა. შაენაპური. ცხოვრებისეული სიბრძნის აფორიზმები. (მთარგმ. ბ. ბრეჯვაძე). თბ.-1994.
25. ე. რამიშვილი. ქართული ენის სწავლობის მეთოდიკა. თბ.-1962.
26. რ. ლიპარტელიანი. ქართული ენა
27. ზ. ეახანია. მკაცრ მეცნიერულ ცდებზე. – „საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის გამომცემლობის“ გამომცემლობა
28. ზ. ეახანია. გაბინდულ ცნებათა რეკონსტრუქცია
29. ზ. ეახანია. რა არის ენა და ენის სწავლება
30. ზ. ეახანია. ორენოვნებიდან ნახევარენოვნებამდე
31. З. Вахания. Современное образное мышление в языке. – “The Journal of Eurasian Research”
32. Хрестоматия по возрастной и психологической лингвистике. М.-1978.
33. კ. ჯამბურია. ქართული ენისა და მათი სწავლების მეთოდები – გაზ. „24 საათი“, 31.05.04.
34. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო. საერთაშორისო პროგრამა „საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების მართვა“
35. ზ. ეახანია. საგანმანათლებლო პროცესის მართვა – გაზ. „ახალი განათლება“, 1998.

**ბიბლიოგრაფიული ლიტერატურა (გაგრძელება)**

36. ზ. ვახანია, დ. ნაზირიშვილი. მშობლიური ენისა და მათემატიკის სასწავლო თვალსაზრისით ფსიქოლოგიურ-მეთოდოლოგიური საფუძვლები. – საქართველოს მეცნ. აკადემიის დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტ. „მაცნე“, № 3, 2005.
37. ზ. ვახანია. ძირითად მიმართებათა; გააზრების კანონზომიერებანი – საქართველოს მეცნ. აკადემიის დ. უზნაძის სახ. ფსიქოლოგიის ინსტ. „მაცნე“, № 2, 2004.
38. ზ. ვახანია, თ. ბარდაველიძე. ლოგიკური მიმართების პირველსახე – სივრცითი მიმართება „შორის“ – ფსიქოლოგიის ინსტ. „მაცნე“, № 2, 2004.
39. ზ. ვახანია. დედაენა – სახელმძღვანელო I-II კლასებისათვის. თბ.-2001.
40. ზ. ვახანია. მწიგნობრობა ქართული – სახელმძღვ. II-III კლასებისათვის. თბ.-2002.
41. ზ. ვახანია. ენა ქართული – სახელმძღვანელო III-IV კლასებისათვის. თბ.-2003.
42. ზ. ვახანია. საემპირიო ლოგიკა. თბ.-2005.
43. ზ. ვახანია. მისაღები გამოცდების რეფორმა და ზოგადი უნარების ტესტი. – თბ.-2004.
44. ზ. ვახანია, ლ. კიკვიძე, თ. მახარაძე. ენობრივ უნართა ტესტური ამოცანების კრებული. თბ.-2004.
45. ზ. ვახანია, თ. მახარაძე, შ. ხელაძე. სახელმძღვანელო ზოგად გონებრივ უნართა განსვითარებლად – ტ. 1, ტ. 2. თბ.-2005.
46. ზ. ვახანია. საწესო ცნობიერება და სიტყვების წარმოშობა. „მაცნე“, ენისა და ლიტერატურის სერია, 1993, № 2, 106-123.
47. З. Ваханя. Один общекавказский корень и проблема регулярности звукосоответствий. – “Кавказский вестник”, 2000, № 1, 148-151.
48. ზ. ვახანია. ზოგადი ცნების ფლობის სამი ძირითადი დონე. გუმანის (ინტუიციის) მნიშვნელობა მეცნიერებათა სწავლის დროს. – საქართველოს მეცნ. აკად. ფსიქოლოგიის ინსტ. დ-უზნაძის დაბ. 110 წლისთავისადმი მიძღვნილი სამეცნიერო კონფერენციის თეზისები. თბ.-1999, 27-29.
49. ზ. ვახანია. მნიშვნელობა და მართლწერა სიტყვისა „ერთერთი“. – საქართველოს მეცნ. აკად. არნ. ჩიქობავას სახ. ენათმეცნიერების ინსტ. 56-ე სამეცნ. სესია. თბ.-1997.

**დამატებითი ლიტერატურა**

50. ილია ჭავჭავაძე. პედაგოგიის საფუძვლები. – ჩრეული ნაწარმ. 5 ტომად, ტ. IV. თბ.-1987. (ცოტათი შემოკლებული, მომზადებული ზ. ვახანიას მიერ, მისივე წინასიტყვაობით: გაზ. „ახალი განათლება“, 4-10/09, 2003, გვ. 10, 11-17/09, 2003, გვ. 8).
51. А. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. М.-1956.
52. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.-1972.
53. ზ. ვახანია. ერის სული და სხეული. – „საბჭოთა ხელოვნება“, 1990, № 2, 13-26.
54. ზ. ვახანია. სულიერი კულტურა – ერის სამყაროს ამგები ძალა. – ჰუმანიტარულ მეცნიერებათა ჟურნალი „საქართველო“, 1998, № 1 133-140.
55. ზ. ვახანია. ეროვნული ხასიათი და დღევანდელიობა. – გაზ. „თბილისი“, 19/IV, 1989.
56. ზ. ვახანია. ქართული და ცრუქართული. გაზ. „თბილისი“, 20/XII, 1991.
57. ზ. ვახანია. საბჭოთა სკოლის ნანგრევებში. – გაზ. „ახალი განათლება“, 2002, 7-13/03.
58. ზ. ვახანია. ვის უნდა ემზოდეს სომართლისა. – გაზ. „ახალი განათლება“, 2002, 18-24/04.
59. ზ. ვახანია. კავკასიელთა წარსული და მომავალი. – გაზ. „განათლება“, 7/VI-1990.
60. ზ. ვახანია. ინგილოური ლექსიკონის საუნჯე. – „მაცნე“, ენისა და ლიტერატურის სერია, 1991, № 4 108-115.
61. ზ. ვახანია. სიგრძის საზომი საერთოქართველური ერთეული „ხალა“. – საქართველოს მეცნიერებათა აკადემიის „მოამბე“, 1992, ტ. 146, № 3, 654-658.