

დ. უზნაძე

კედოლოგია

კედოლოგიის საფუძვლები

და

პირველი გავზოგის კედოლოგია

ტფილისი

1933

წინასიტყვაობა

წინამდებარე შრომის ძირითად მიზანს ადამიანის ქმნადობის ონტოგენეტური გზის გათვალისწინება შეადგენს. როგორც ყოველი განვითარების პროცესი, ისე ადამიანისაც თავისი შეუჩერებელ მსვლელობაში რამოდენსავე ქვალიტატურად განსხვავებულს არსებობის ფორმაციას წარმოშეებს. თითოეული ასეთი ფორმაცია წინა ფორმაციის რაოდენობითი გართულების ნიადაგზე მზადდება და ამ გართულების განსაზღვრულ საფეხურზე სრულიად ახალი რომელობის სახით გვევლინება. თავისთავად იგულისხმება, თითოეულ ფორმაციას, როგორც დამოუკიდებელს რომელობით ფორმას, თავისი სპეციფიკური სტრუქტურა აქვს, და რამდენადაც იგი განვითარების სუბიექტის — ადამიანის — არსებობის ფორმაციას წარმოადგენს, მასში პიროვნების ყოფის ანუ მისი აქტივობის განუწყვერბელი მთლიანობითი სტრუქტურა გვეძლევა. ადამიანის განვითარების ნამდვილი ისტორია, მაშასადამე, ამ ფორმაციათა დადასტურებისა და მათი მთლიანი სტრუქტურის გათვალისწინების გარეშე სრულიად განუხორციელებელი იქნებოდა. უამისოდ იგი საუკეთესო შემთხვევაში მხოლოდ მისი სხვადასხვა მხარეების ან ძალების განვითარების გზას გაგვიშუქებდა, ხოლო ის, ვინც ვითარდება — ადამიანი, როგორც მთლიანი პიროვნება — ყურადღების გარეშე დარჩებოდა.

ბავშვის ფსიქოლოგია, რომელსაც ადამიანის ფსიქიკის და არა თვით ადამიანის, როგორც განუწყვერბელი მთლიანის. გენეტური თვალსაზრისით შესწავლა აინტერესებს პირველ რიგში. სხვას რასმე არც ესწრაფის. მაგრამ სულ სხვა მდგომარეობაში იმყოფება პედოლოგია: მისი კვლევის საგანს არა ბავშვის ესა თუ ის მხარე წარმოადგენს, არამედ თვითონ ბავში, როგორც განუყრელი მთლიანობა. ამიტომ გასაგებია, რომ „პედოლოგიის“ ცნობილი კურსები, რომელნიც ბავშვის განვითარების ფორმაციათა მთლიანი სტრუქტურების ნაცვლად მისი ცალკე მხარეების ან ფუნქციების განხილვას იძლევიან. ბავშვის განვითარების ნამდვილი გზის გაშუქებას ვერ ახერხებენ.

წინამდებარე შრომა სწორედ ბავშვის და არა მისი ცალკე ფუნქციების განვითარების შესწავლას ისახავს მიზნად. ამიტომ იგი — ზოგადი წინასწარი ცნობების შემდეგ — თითოეული ასაკის მთლიანი სტრუქტურის დახასიათებას და მისი განვითარების უწყვეტი ხაზის გათვალისწინებას ესწრაფის. არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი ამ მიმართულებით პირველ ცდას წარმოადგენს. პრიორიტეტი — А. Б л о н с к и й-ის ეკუთვნის (Педология, 1925). როგორც ცნობილია. ზ ლ ო ნ

აკის ცდა წარმატებით ვერ დაგვირგვინდა. ამ წიგნის ავტორის მდგომარეობა უკეთესია. ჯერ ერთი, ამ წიგნს ბლონსკის პედოლოგია უწერებს წინ, და მეორე — რასაც განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს — მთლიანობის თვალსაზრისი ბავშვის ფსიქოლოგიაშიც შეიჭრა და ჯერ კროპმ [Die Phasen d. Jugendentwicklung, 1926] და შემდეგ შ. ბიულერმა [Kindheit und Jugend, 1929] ბავშვის ფსიქიური განვითარების ცალკე ფაზისებისა და პერიოდების მთლიანი სტრუქტურის დახასიათების ცდები მოგვცეს. თავისთავად იგულისხმება: წინამდებარე წიგნი ყველა ამ გამოცდილების საფუძველზეა აგებული: იგი იყენებს ყველაფერს, რაც ჩვენი მეცნიერების საყურადღებო მონაპოვრად ეჩვენება ავტორს. — მეორე საფუძველი. რომელსაც ამ წიგნში მოცემული ბავშვის განვითარების სურათი უყრდნობა. ეს ავტორისა და მისი თანამშრომლებისა და მოწაფეების ნიერ შეგროვილი მასალაა. უჭკველია. წიგნი ამ სახეს ვერ მიიღებდა. რომ ეს მასალა ავტორის განკარგულებაში არ ყოფილიყო. ამდენად იგი. ნაწილობრივ, საქართველოში წარმოებული პედოლოგიური მუშაობის დღევანდელი ეტაპის სისტემატურ განსახიერებას წარმოადგენს და ამდენად იგი კოლექტიური მეცნიერული მუშაობის ნაყოფად უნდა ჩაითვალოს. მესამე და ძირითადი საფუძველი. რომელზეც ბავშვის განვითარების აქ მოცემული სურათია აგებული. ეს ავტორის ძირითადი თეორიული კონცეფციებია. რომლის ნიადაგზეც გადამუშავებულია ან ხშირად პირველად მოპოებული წიგნში გამოყენებული მასალა. ამიტომ ბავშვის განვითარების აქ მოცემული სურათის გასაგებად ძირითადი მნიშვნელობა სწორედ ამ თეორიული კონცეფციების გათვალისწინებას აქვს. განვითარების თეორია (კოინციდენციის თეორია). ასაკობრივი გარემოს თეორია და ფუნქციონალური ტენდენციის თეორია, რომელსაც პირველად წინამდებარე შრომაში ასაბუთებს ავტორი. მთელი წიგნის ძირითად საფუძველად უნდა ჩაითვალოს.

წიგნი ე. წ. პირველ ბავშობის პედოლოგიაა მოცემული (იგი 1930 წ. დაიწერა გარდა უკანასკნელი თავისა). მოკლე ხანში ცალკე წიგნის სახით მეორე ბავშობის პედოლოგიაც უნდა გამოქვეყნდეს.

სარჩევრ შედგენილია სახ. უნივერსიტეტის ფსიქოლოგიური ლაბორატორიის ასისტენტის ბარნ. ხაქაპურიძის მიერ. იგი იმდენად დაწვრილებითია, რომ წიგნის ბოლოს საგნობრივი საძიებლის თანდართვა ზედმეტი აღმოჩნდა.

ავტორი.

შ ი ნ ა ა რ ს ი

წიგნი პირველი. პედოლოგიის საფუძვლები.

თავი პირველი. პედოლოგია. როგორც მეცნიერება.

I. პედოლოგიის საგანი და ამოცანები 1—14.

1. ბეშის შენსწავლელი მეცნიერებანი 1. — პედოლოგიის პრობლემის გადაჭრის ცდები 2. — 2. პედოლოგიის დასაბუთების მთავარი სტეპე 3. — ორგანიზმის და გარემოს ურთიერთობის ფორმები 6. — ქვეცეცის ცნება 7. — ფსიქიქრისა და ფიზიკურის მთლიანობად აღიარების სიძნელე 9. — 3. პედოლოგიის საგანი 11. — 4. პედოლოგიის ამოცანები 11.

II. პედოლოგიის მეთოდები 14—42.

1. დაკვირვების მეთოდები. ფუნქციონალური აქტუალიზაციის პირობა 15. — ფუნქციების დაკვირვების ძირითადი მეთოდოლოგიური პრინციპი 16. — დღიურების წარმოების მეთოდი და მისი ასაკობრივი გასაქანი 17. — ფორტოგრაფიული დაკვირვების მეთოდის ძირითადი პრინციპები და მისი კრიტიკა 18. — ფსიქოგრაფიული სქემა 20.

2. ექსპერიმენტული მეთოდები. ექსპერიმენტის სანდობისობის საკითხი. პედოლოგიაში. მისი გამოყენების სიძნელენი 23. — ექსპერიმენტის სახეები. წარმატების ექსპერიმენტი 24. — ექსპერიმენტის ორგანიზაციის ძირითადი მეთოდოლოგიური პრინციპი 27. — გამოწვევის ექსპერიმენტი 27. — შემოწმების ექსპერიმენტი 28. — ვარჯიშის ექსპერიმენტი 29.

3. შემართებელი მეთოდები. ბუნებრივი ექსპერიმენტი 30. — მისი ორგანიზაციის ეტაპები 32. — კლინიკური მეთოდი 34. — მისი გამოყენების სიძნელენი. მასალის შეფასების კრიტერიუმები და გამოყენების გასაქანი 35.

4. არაპირდაპირი მეთოდები 38. — საკუთარი ბავშვობის მოგონების მეთოდი და მისი ღირებულება 36. — შემკრებლობითი მეთოდები: ანკეტის მეთოდი 38. — მისი სანდობისობის საკითხი 40. — ბეშის ნაწარმოებთა შეკრების მეთოდი 41.

თავი მეორე. ლდამიანის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის განვითარება და მისი ფაქტორები.

I. ბავშვის განვითარების თემორიზმი (კონცეფციის თეორია) 42—58.

ბეშის განვითარების განსახილველ დაქტორების პრობლემის ისტორიული განვითარება 42. — 1. ემპირისტული თეალსაზრისი 43. — 2. ნატი-

ვისტური 44. — 3. ამ თეორიათა უკიდურესობა 44. — კონვერგენციის თეორია 45. — 4. კონვერგენციის თეორიის კრიტიკა 45. — 5. კონციდენციის თეორია: ბავშვის ძალების და დისპოზიციების პოტენციების სახით მოცემულობა. ბავშვის განვითარების დონის მიჩვენებელი 50. — ორგანოთა სტრუქტურისა და გარემოებების თანდაყოლილობა. — კონციდენციის ფაქტი და ცნება. მისი პოტენციალური ბუნება 51. — ფუნქციათა აქტუალიზაციის პირობა: ერთიანობის დარღვევა და ურთიერთ-დაპირისპირება 53. — ცხოველის და ბავშვის განვითარების პირობათა სპეციფიკუმი. ბავშვის აქტუალურ ძალების მოცემულობის სოციალური განსაზღვრულობა 53. — აღზრდის ფაქტის დასაბუთება 55.

II. ბავშვის განვითარების ფაქტორები 55 — 88.

განვითარების ფაქტორები ზოგად და დიფერენციალურ პედოლოგიურ თვალსაზრისით 55.

1. ბიოლოგიური ფაქტორები: ა) ენდოკრინული სისტემა 57. 1. ენდო- და ეგზოკრინული ჯირკვლები და მათი დანიშნულება 57. — 2. მკერდუკანა ჯირკვალი 58. — 3. ფარისებრი ჯირკვალი 58. — 4. ეპიტელიალური სხეულაკები 59. — 5. ჰიპოფიზი. 6. ეპიფიზი. 7. სსქესო ჯირკვლები 60. — ბ. კონსტიტუციის მოძღვრება. 1. საკითხის ისტორიული მხარე 61. — 2. კონსტიტუციის ცნება 62. — 3. მემკვიდრეობისა და გარემოს როლი: კონსტიტუციის სახეის პროცესში 64 — 4. კონსტიტუციის ტიპთა კლასიფიკაციის ცდები: ბენეკე, ვიოლა, ტანდლერი, ბრაიენტი 65. — კრემერის და სიგოს კონსტიტუციის ტიპები; ამათი დამახასიათებელი ნიშნები 67. — 5. კონსტიტუციის ანომალიები 69.

ბ. გარემო და ბავშვის განვითარება. ა) ასაკობრივი გარემო. ბავშვის გარემო დაბადებამდე და შემდეგ. ფიზიკური გარემოს ზედმოქმედების ხასიათი 70. — ბავშვის ძალთა განვითარების ასაკობრივ გარემოს ორგანიზაციის პრინციპი 73. — ასაკს შიგნი არსებულ ინდივიდუალურ სხვაობათა საფუძველი 73. — ასაკობრივი გარემო, როგორც ბიოლოგიურისა და სოციალურის დიალექტიური მთლიანობა 74. ბ) სოციალ-ეკონომიური პირობების გავლენა ბავშვის ფიზიკურსა და ფიზიკურ განვითარებაზე 74. — ნაადრი შრომითი დატვირთულობის მნიშვნელობა ბავშვის განვითარებისათვის. ქართველ ბავშვთა შრომითი დატვირთულობა სოც. წრის მიხედვით 78. — სოც. წრის გავლენა ზოგად გონებრივ განვითარებაზე ტფილისის გამოკვლევათა მიხედვით 80. — ოჯახური და ს:ბავშვო ბაღის გარემოს გავლენა 80.

III. ბავშვობის ასაკის პერიოდიზაცია 88 — 90.

1. პერიოდიზაციის მნიშვნელობა. წინასწარი და საბოლოო პერიოდიზაცია 83. — 2. პერიოდიზაციის პრინციპი 85. — 3. პერიოდიზაცია ბიოლოგიურ თვალსაზრისით, შტრაისის და ბლონსკის ცდები 86. — 4. პერიოდიზაცია ასაკობრივი გარემოს პრინციპის საფუძველზე 87.

წიგნი მეორე. ბავშვის განვითარება რვა წლამდე.

თავი მესამე. დედის მუცლის ხანა 91 — 96.

1. ემბრიონალური და პლაცენტური ხანა 92.—განვითარების ტემპი 92.—
ემბრიონში მომქმედი ტენდენციები 93.—ძირითადი ტენდენციის ამოქმედების ფორმა 94.—2. ემბრიონის დამახასიათებელი მდგომარეობა და თვისებები 94.—3. დედის მუცლის პერიოდის ფუნქცია 96.

თავი მეოთხე. ახალდაბადებულობის ხანა 95 — 124.

1. ახალდაბადებულის გარემო. 1. დაბადებით გამოწვეული ცვლილებანი 96.—რეაქციითა ხასიათი 97.—2. ბავშვის დამოუკიდებლობის შინაარსი 97.—3. ბავშვის მოვლის წესთა ხასიათი 98.—ფეტოფობური და ფეტოფილური წესები 99.

2. ახალდაბადებულის ფიზიკური სტატუსი. 1. ახალდაბადებულის სიმალე და მისი განსაზღვრელი ფაქტორები 100.—2. წონა 102.—3. წონის ფიზიოლოგიური დაკლების პროცესი და მისი მიზეზები 105.—4. სხეულის ნაწილთა პროპორციები და სხეულის ნივთიერი შემადგენლობა 108.—თავის ტვინის მთავარი ნაწილის განვითარების დონე 108.

3. ახალდაბადებულის ცხოვრების შინაარსი. ა) ძილის მდგომარეობა. 1. ძილი. მისი დაწყების პირობები, ძილის და სიფხზხლის რითმი 109.—ბ) ფიზიკური მდგომარეობის შინაარსი: მისი ხანგრძლივობა. რეაქტიული და აქტიური მოძრაობები 111. ა.—1. რეაქციის მოძრაობები. კივილის რეაქცია. ინტენსიურ გამლიზიანებელთა საპასუხო მოქმედების ბუნება 113.—2. რეაქციების ბუნება სუსტ გამლიზიანებლებზე 114.—არასპეციფიკური რეაქციები. მისი წარმოშობის პირობები და ტენდენციები 115.—3. რეფლექსური არასპეციფიკური რეაქციები. შეხების და მხედველობის არეში. ბ. აქტიური მოძრაობები: იმპულსური მოძრაობათა სახეები და ასაკობრივი განვითარება 117.—ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივი მდგომარეობა. ორგანოთა ადექვატური მოქმედების სწრაფვისა და ფუნქციონალური ინსტინქტის საფუძველი 119.—ამ კონცეფციის უპირატესობანი 121.

4. ახალდაბადებულობის ხანის ფუნქცია. 1. მუცლის გარემოს და ახალდაბადებულის გარემოს განსხვავება 123.

თავი მეხუთე. ძუძუს ბავშვობის ხანა (მეორე წლამდე) 124 — 210.

1. ასაკობრივი გარემო პირველი წლის განმავლობაში. გამლიზიანებელთა წრის გაფართოება 124.

2. ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება. ფიზიკური გაფორმების ტემპი.—1. ძირითად ფიზიკურ მაჩვენებლების ნამატი პირველ წელში. ფუნქციონალური მომწიფების მდგომარეობა. სიკვდილიანობის მიზეზები 124.—2. სხეულის ნივთიერი შემადგენლობის ცვლა. კბილების ამოსვლა, რახიტოზი 125.—3. ნერვიული სისტემა: მორფოლოგიური, ფუნქციონალური ცვლილებანი ნერვიული სისტემის ნაწილების განვითარებაში 126.—

4. ენდოკრინული სისტემის მომქმედი ჯირკვლები 127. — 5. კონსტიტუციის დიათეზი 128.

8. ობიექტური ცნობიერების დასაწყისი. ობიექტური სინამდვილის დადასტურების ნიშნები. მიმართვის რეაქცია. რეაქციის დასაწყისი 128.

4. ობიექტური სინამდვილის პერცეფციის ხანა. 1. პერცეპტული ინტერესი 131. — ქვრეტის ინტერესის განვითარება. — 2. თვალების მოძრაობათა განვითარების საფეხურები 133. — 3. აკომოდაციის და კონვერგენციის მოძრაობათა მექანიზმების თეორიები: ნატივიზმი, ემპირიზმი, გეშტალტთეორია 135. — ფუნქციონალური ტენდენციის თეორია 137. — 4. პერცეპტული ინტერესის თანმიმდევრობა სხვადასხვა რეცეპტორთა არეში 138. — ცნობიერების გაღვიძება 139. — სინამდვილის ქვრეტის ბუნება 139. — 5. მისი მნიშვნელობა 140.

5. ტაცების ხანა. 1. გარე ობიექტთა დაუფლების ტენდენციის გამოვლენის ფორმები 141. — ტაცების ხანის დასაწყისი 142. — ხელის მოძრაობათა განვითარების საფეხურები 143. — 2. ქცევის აქტის წარმოშობა 144. — „მე“-ს პირველი ნასახი 146. — პერცეპტული ინტერესის და ტაცების ხანის შინაგანი კავშირი 146. — 3. ამ ფუნქციის განვითარების თანმიმდევრობა 146.

6. სხეულის მოტორიკის დაუფლება. 1. ჯდოვის დასაწყისი 148 — 2. ლოკომოტორული აპარატის განვითარება 149.

7. ალქმის გენეზისი. 1. პირველი დიფერენციები 151. — 2. ბავშვის პირველადი ქცევის ძირითადი ნასკვები: გამლიზიანებელი. მთლიანი მოდიფიკაცია და პრიმიტული რეაქცია 152. — მათი სტაბილურ შინაარსად ქცევის აპრობა 153. — პირველადი ალქმის ბუნება 154. — 3. ალქმის დაწყების ნომენტი 154. — ფერებისა და ფორმის ალქმის დასაბამი 155. — 4. ბავშვის ალქმის ხასიათი 155. — Gestalt-ის წარმოშობა 157.

8. მესხიერების განვითარების დასაწყისი. 1. მესხიერების ძირითადი ფუნქცია 159. — 2. ექსპ. გამოკვლევების შედეგები: რეაქციის ასაკობრივი ცვლილებანი. ცნობის აქტის დასაწყისი 161. — ლატენცობის განვითარება 162. — 3. პრიმიტულ წარმოდგენის გაჩენა. მოლოდინის ექსპ. შესწავლის მეთოდი და შედეგები 168. — უშუალო მესხიერება 155.

9. ბავშვის რეაქციების ხასიათი და მისი განვითარება. 1. ნეგატიური და პოზიტიური რეაქციები, — ინტენსიურ და უცხო გამალიზიანებლებზე 167. — გამალიზიანებელთა ცვლილებაზე 169. — განწყობის ჩასაქვ და განვითარება 170.

10. აქტიური სუბიექტის ჩასახვა. ბავშვის მოპყრობა გამლიზიანებლებისადმი. მისი ასაკობრივი განვითარება 172. — პასიური სუბიექტის აქტიურად გადაქცევა 173.

11. ბავშვის სოციალური ქცევა. ა) გამოშხატველ მოძრაობათა ჩასახვა. უადრეი რეაქციები დედის მიმართ 175. — 2. სხეულის გაგების და სოციალური კონტაქტის დასაწყისი 175. — მოფერების და გაჯაჯრების გამომეტყველებათა შედამოქმედების დასაწყისი. მისი მნიშვნელობის გაგების ეტაპები 170. ბ) მეტყველების ჩასახვა და განვითარება. მეტყველების გაგების მოსამზადებელი საფეხურები. 1. ა) მეტყველების გაღვინის პირველადი ფორმა 177. — ბ) დიფერენცირებული ზეგავლენა პრობით რეფ-

ლექების საფუძველზე 178.—გ) ეესტების და კივილის მნიშვნელობა 178. პირვეულობის ტირილის მექანიზმი 179.—2. ბავშვის პირველი სიტყვების მნიშვნელობა (კ. ბიულერი და შტერნი) 180.—3. სიტყვის გამოყენების საფუძველი: განცდის და სიტყვის ურთიერთ მიმართება 182.—გ) ბავშვის სოციალური კონტაქტის ფორმები 1. დამოკიდებულება დიდებთან. ბიოლოგიური და სოციალური ინსტინქტის ურთიერთობა 184.—2. დამოკიდებულება ბავშვებთან 185.

12. წაბაძვის ჩასახვა და განვითარება. 1. მიჩქევა. წაბაძვის შინაარსი. მისი მნიშვნელობა მეტყველების განვითარების პროცესში. ტიღინი 186.—თვითწაბაძვა 188.—2. წაბაძულობის ტიპები, მათი ასაკობრივი განვითარება 188.—3. წაბაძვის მნიშვნელოვანი მომენტები 193.—4. წაბაძვის ინტენციის წარმოშობა ფუნქციონალურ ტენდენციის თეორიის მიხედვით 193.—5. მოქმედების წაბაძვის ფუნქციონალური ტენდენცია 198.

13. ბავშვის თამაში. 1. ექსპერიმენტული თამაში 199.—2. ბავშვის თამაშის სახეები პირველ წელში 200.—3. ექსპერ. თამაშის ხანის აზრი 200.—4. მიმართების აზრის ჩასახვა. კ. ბიულერის ცდები 204.

14. თამაშის თეორიები. 1. შრომა და თამაში 206.—2. სპენსერის თეორია 207.—3. გროსის თეორია 208.—4. ბიულერის თეორია 209.—5. ფუნქციონალური ტენდენციის თეორია 211.—თამაშის არსი 214.—ასაკობრივი გარემოს როლი 217.—წაბაძვის თეორიის ნაკლი 218.—შრომის თუ თამაშის პრიორიტეტის საკითხი 218.

თავი მეექვსე. სკოლის წინარე ასაკის წინა პერიოდი

(2 — 4 წლებში) 219 — 226.

1. ბავშვის ასაკობრივი გარემო 219.—გამლიჯიანებულთა შინის შემდეგ გაფართოების მნიშვნელოვანი მომენტები 219.

2. ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება 223.—1. სიმაღლის. წონისა და კუნთების სისტემის განვითარება 223.—წინაგანი სეკრეციის ჯირკვლები. ჩონჩხის გაძვალების პროცესი. კბილების ამოხვევა. ლიმფატურ-ჰიმობლასტაქური დიათეზი 225.—3. ნეოულაი აისტემა. თავის ტვინის განვითარება 227.

3. სხეულის მოტორიკის დაუფლება 228. ბავშვის ქცევის ინვენტარი 228.—ფიზიკური თამაში 229.—2. ფიზიკური თამაშის მნიშვნელობა 229.—ორგანიზმის განწყობის დიფერენციაცია და დენეციათა ორგანიზაცია 230.—მოტორულ ჩვევათა ნუსხა 231.

4. ობიექტური სინამდვილის გაფართოება 232.—ა) ორიენტაცია სივრცეში 232.—1. სივრცის აღქმისა და წარმოდგენის დასაწყისი 232.—სივრცითი ფორმების გარჩევის თანმიმდევრობა 232.—2. მიმართულებების გარჩევა 233.—3. სიშორის აღქმა. გამოცდილების როლი 234.—4. საგანთა სიდიდის კონსტანტობის საკითხი (ბაიროლის და ფლანკის ცდები) 235.—5. თვალზომა 236.—სივრცითი მიმართების აღქმა და მესხიერება 237.—ბ. ორიენტაცია დროში 238.—1. დროის აღქმის დასაწყისი. მესხიერების მნიშვნელობა და დონე. კონსტანტობის პერი-

ოდენი. დასაზღვრებელი მასალის მნიშვნელობა 238. — 2. მოლოდინის ლატენტური ხანა. უშუალო მესხიერება 240.

5. ბავშვის პირველი საქმიანობა 241. — 1. სეროზული საქმიანობის სახეები 241. — ნოკემდების ცნება. შემოქმედი სუბიექტის განვითარების ეტაპები 244. — ქცევის აზრის გენეზისი 245.

6. მეტყველება და მისი განვითარება 245. — 1. მნიშვნელობის ცნობიერება 245. — 2. აზროვნების როლი სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის აღმოჩენაში 246. — 3. სიტყვა, როგორც ობიექტივაციის საშუალება 247. — სახელდების განწყობის მნიშვნელობა. სიტყვისა და საგნის კავშირის ბუნება 248. — 4. ენის მნიშვნელობა 249. — 5. მეტყველების განვითარების სტადიები 249. — 6. მეტყველების განვითარება და სოციალური ვარგებლობა 252. — 7. აღქმულისა და წარმოდგენილის ობიექტივაცია 254. — ლოლიკურ მიმართებათა ობიექტივაცია 225. — მეტყველების შინაარსი 2 — 4 წლ. სურვილის ენა. აღწერის ენა 257. — ობიექტური სამყაროს წდრომა 260. — 8. ეგოცენტრიზმი მეტყველებაში და მისი განვითარება და ფუნქცია 263. — 9. სიტყვის პირველადი მნიშვნელობის წდრომა და მისი საფუძველი 265.

7. ილუზიის თამაში 267. — 1. ილუზიის თამაშის ხედვითი წონა 267. — აზრის წდრომა 268. — 2. ილუზიის თამაშის ნიშანდობლივი თვისება 268. — 3. ხტ. ჰოლისა და შტერნის თეორიები. მათი კრიტიკა და ახალი თეორია 270. — 4. ილუზიის თამაშის განმსაზღვრელი ფაქტორები 273.

8. ბავშვის ფანტაზია და ილუზიის თამაში 274. — 1. ფანტაზიის წარმოდგენა 274. — მნიშვნელობის იდეის როლი 275. — 2. ბავშვის ფანტაზიის უზრუნველობა და მისი მიზნები 276. — 3. ილუზიის განცდის ცნობიერების საკითაი. განწყობა და მისი როლი 278.

კვრეტის ინტერესი 283. — 1. კვრეტის ინტერესის ადგილი ქცევის ანგენტარში 283. — 2. კვრეტის მეთოდია 285. — 3. სურათის გაგების და საწყისი და განვითარების სფეროები 288. — ენის განვითარებისა და სურათის გაგების ურთიერთკავშირი. კვრეტის ინტერესის განახლების საფუძველი და ახალი სახე 292. — 4. კვრეტის ინტერესის გასაქანი და შინაარსი 292. — აღაშინის გაგება 293. — 5. აღქმის ფორმალური მხარის განვითარება 293. — ბავშვის აღქმის ბუნება. კვრეტის მეთოდია და შედეგები 296.

10. აზროვნება 2 — 4 წლამდე 298. — ა. ბავშვის პრაქტიკული აზროვნება 298. — 1. პრაქტ. აზროვნების ცნება 298. — პრაქტ. აზროვნების დასაწყისი 300. — შესწავლის მეთოდია და მთავარი შედეგები 301. — ბ. ლოლიკურ-ვერბალური აზროვნების საკითხი 303. — 1. ცნების განსაზღვრა 303. — 2. ლოლიკური აზროვნების ფორმები 304. — ცნება და მისი მნიშვნელობა; კვრეტის მეთოდი 306. — მთავარი შედეგები: დაჯგუფება, სახელდება, განზოგადობა, განსაზღვრა 307. — ცნების ექვივალენტი 308. — 3. მსჯელობა და წინადადება 309. — წინააღმდეგობის პრინციპი ბავშვის აზროვნებაში: პიანე და მისი კრიტიკა 314. — 4. დასკვნა. ტრანსდუქცია 320.

11. ნებელობა. 1. ნებელობის ჩასახვა. გამოცდილებისა და მოზრდილთა ზეგავლენის მნიშვნელობა 320. — 2. დეტერმინაციის ტენდენციის განე-

თარება 322. — ცხოველების და ადამიანის განმასხვავებელი ნიშანდობლივი თვისება 322.

12. „მე“-ს ცნობიერების ჩასახვა და სოფლმშენებლობა. 1. „მე“-ს ცნობიერებისა და პიროვნების ჩასახვა. თავმოყვარუობისა და მორცხობის გრძობა 326. — 2. უნიანობის ხანა 323. — 3. ბავშვის სოფლმშენებლობის ხასიათი 329. — 4. ობიექტიური ღირებულების აზრის წედრმა 331.

13. შემოქმედების ფორმების ჩასახვა და განვითარება. 1. დამოკიდებულება მოქედებს წედგისადმი 332. — სხვისი ნაწარმოების ობიექტივაციის დასაწყისი 333. — თავის ნაწარმოებთა ობიექტივაცია 334. — ცხოველების და ბავშვის დამოკიდებულება თავის მოქმედების პროდუქტისადმი 335. — ფუნქციათა დასრულების ტენდენცია 335. — 2. კონსტრუქტული თამაში. მისი სახეები. ასაგებ მასალისადმი დამოკიდებულების სახეები 337. — ფორმის Gestalt-ის ტენდენცია 339. — 3. პლასტიური მასალისადმი მოპყრობა 339. — ბავშვის პლასტიკის ძირითადი ფორმები 340. — 4. ხატვა. ხატვის საშუალებათადმი მოპყრობა 342. — ელახნის საფეხურები 343. — 5. აპ პერიოდის შემოქმედების აზრი 347.

14. სოციალური ქცევა. 1. ბავშვის სოციალური კონტაქტის ხასიათი 347. — 2. ბავშთა დამოკიდებულების ფორმები 348. — სხვათა ქცევის ვაგება და თანაგრძობა 349. — ბავშთა ანტაგონისტური დამოკიდებულების მიზეზები 349. — ხელმძღვანელობის ფორმები 352. — სოციალური ქცევის მნიშვნელოვანი მომენტები 352.

თავი მეშვიდე. სკოლის წინარე ასაკი (4 — 8 წ.) 354.

1. ასაკობრივი ვარემო. ვარემოს რადიუსის ვაფართოება 354. — საბავშვო ბაღის ვარემო 356.

2. ფიზიკური განვითარება. 1. ბავშვის ვარემონა ზოგადათ 357. — 2. ზრდის ენერგია 358. — 3. წონა და მისი ნამატი 359. — 4. სასიცოცხლო ინდექსი 359. — 5. ძელებას ვამკვრივება და კბილები 360. — 6. შინაგანი სეკრეციის მომქმედი ჯირკვლები 361. — 7. კონსტიტუციის ანომალიები 362. — 8. ნერვიული სისტემა: ქერქისა და სუბკორტიკალური ცენტრების ღრთიერთობა 363. პირობითი რეფლექსები 363.

3. მოტორიკა სკოლის წინარე ასაკში. 1. მოტორიკის განვითარების ძირითადი ხანი 364. — 2. ფსიქო-მოტორული აპარატების მდგონარეობა 365. — მოძრაობათა რეგულაციის უნარის განვითარების შესწავლის მეთოდიკა და შედეგებო 366. — 3. მოტორული ნიჭიერების სკოლა 368. — მოტორული განვითარების დინამიკა 370. — მოძრაობათა კომპონენტების შესწავლის მეთოდიკა 371. — მოძრაობათა ძალის სისწრაფის და სისწორის განვითარება 373.

4. მიზანდასახული ქცევის ფორმების განვითარება. 1. საყოფაცხოვრებო საქმიანობა. 1. ბავშვის ექსპლოატაცია საშინაო მრეწველობის, მანუფაქტურის და კაპიტალიზმის თანამედროვე საფეხურზე 375. — 2. ბავშთა შრომითი დატვირთულობა ს. ს. რ. კ-ში 376. — საყოფაცხოვრებო საქმიანობათა სახეების განვითარება 377. — 2. მიზანდასახულობა შესალის ვაფორმების პროცესში (შემოქმედების ფორმების განვითარება). მასალის

გაფორმების მიზანდასახულობა. სახვითი ფუნქციის განვითარება 378. — მკვლევების იდეის განვითარება 350. — მასალის გაფორმების საფეხურები 251. — მისი განვითარება სხვადასხვა მასალაზე: ა) სააღმშენებლო მასალა 282. — ჰეცერის გამოკვლევის შედეგები: ელემენტთა გამოყენება. ორჯა სამგანზომილებიანი კონსტრუქციების დასაწყისი 383. — ანაგების სპონტანური და პროვოცირებული დასახელება 384. — დაწყებული საქმის ბოლოდის მიყვანის ძალა 385. — ანაგებთა შინაარსი 386. — ბ) ქვიშაზე თამაში 337. ქვიშის დაძვლებების სახეები და შინაარსი 388. — გ) ხატვის განვითარება: 1. ლოკალური დაჯგუფების პერიოდი 390. — 2. ნამდვილი ხატვის დაწყების ნიშანი. სქემის ხანა 391. — 3. ხატვის ობიექტები 392. — ადამიანის, ცხოველის, მცენარეების და სახლის გამოსახვის ფორმები 394. — 4. სქემატიური ხატვის საფეხურები 397. — 5. ფორმათა განვითარების იმპულსები 399. — 6. ხატვა შესიერებით 400. ბავშვის ნახატის თავისებურებანი და ბავშვის ნახატის ინტერპრეტაციები 402. — პრიმიტიული აღქმის აქტულიზაციის მნიშვნელობა 405. — დ) პლასტიური შემოქმედების განვითარება. 1. ძვრწვის ბუნება ამ საფეხურზე 407. — 2. საგანთა პლასტიური სახეისადმი ინტერესი და მისი განმსაზღვრელი ფაქტორები 409. — 3. პლასტიური სახვის განვითარების საფეხურები 410. — 4. სქემატიური სახვის ნიშნები და გამოვლენა პლასტიურ სახეაში 412.

ბ. მსახველობითი ფუნქციის საფეხურები და მასალის როლი. 1. მასალისადმი მოპყრობის განვითარების პერიოდები: მსგავსების პრინციპის გამოყენების საფეხურები 414. — 2. თავისუფალი და შეზღუდული მოძრაობები 415. — 3. შემოქმედების ფორმათა გამოვლენა მასალის ბუნების მიხედვით 417.

გ. მასალის დამუშავების წესი ხელოსნის წინარე ასაკში. 1. მუშაობის ანალიტიური და სინთეტიური წესი 419. — 2. ამ წესთა მოხმარების ასაკობრივი განვითარება 420.

7. ტექნიკურ-კონსტრუქტული უნარი. 1. ტექნიკური უნარის კვლევის მასალა 422. — 2. ჰეცერის შედეგები; კონსტრუქტული უნარის გამოვლენის ნიშნები 423. — 3. ტექნიკური უნარის განვითარების სტადიები 425. — 4. კონსტრუქტულ ნაგებობათა შინაარსი. სქესთა თავისებურებანი 427.

8. ხოციალური მღვამარეობის გავლენა მსახველობითი ფუნქციის განვითარებაზე. ინდივიდუალური ტემპის სხვაობათა საფუძვლები; მსახველობითი ფუნქციის განვითარება სხვადასხვა წრის ბავშვებში 428.

9. ნებელობის განვითარება, როგორც პირიდან შრომითი უნარიანობის მომწიფებისა. 1. შრომის წარმოების აუცილებელი პირობები 429. — ნებელობის განვითარება, მისი განმსაზღვრელი მომენტები; ობიექტური ღირებულების ცნობიერების იმანენტური მომწიფება; ვალდებულების გრძობის გავლენა 430. — 2. ცუდაიგლის ცდების შედეგები 331. — დეტერმინაციის ტერმინი 431.

10. სოციალური ქცევის განვითარება. 1. კონსტრუქციის თამაშის მნიშვნელობა სოციალური ქცევის განვითარებისათვის 433. — 2. ბავშვების სოციალური კონტაქტისათვის სწრაფის განვითარება 434. — ბავშვების დამჯგუფებათა ხანგრძლივობა 434. — 3. ბავშვების დამჯგუფების თავისებურებანი; ჯგუფების შეზღუდვების სიდიდე, კონტაქტი ტოლებთან 435.

4. ბავშვთა თანამშრომლობის ფორმები 436. — კოლ. თამაშის ფორმები 437. — თამაშის ქცევის წარმმართველი ობიექტური მომენტი 437. — ბავშვთა ბრძოლის ფორმები 438. — 5. ობიექტური მიზანდასახულობის როლი 439. — 6. ქალღაბობის განვითარების საფეხურები 439.

11. რეცეფციის განვითარების ხაზი. ბავშვის შრომითი ქცევის უნარის მომწიფებით გამოწვეული სტრუქტურული ცვლილებანი 441. — ა) ობიექტური განსაზღვრულობის განვითარება ალქმში. — 1. ალქმის სტრუქტურულ ცვლილებათა საფუძველი და ბუნება 442. — 2. ალქმის ექსპერიმენტული გამოკვლევის მეთოდი 442. — ინტრადიფუზორი და დანაწევრებული ალქმა 443. — 3. დანაწევრებულობის დონე 444. — 4. სურათის ალქმა: მიმართებათა და ნიშანთა დიფერენციაცია 445. — სივრცითი მიმართების ალქმის განვითარება: კვლევის მეთოდი და შედეგები 446. — ბ) აქტიური მეხსიერების მომზადება. 1. მეხსიერების განვითარების მიმართულება 447. — 2. მეხსიერების კვლევის მეთოდი და შედეგები. — მეხსიერების მოცულობა და აქტივობის კოეფიციენტი 448.

12. აზროვნების განვითარება. ა) პრაქტიკული აზროვნება. — 1. აზროვნების თავისებურებათა ცვლილებანი 449. — 2. პრაქტიკული აზროვნების კვლევის მეთოდი და შედეგები: განწყობის ფორმათა ასაკობრივი განვითარება 449. — ბ) ლოგიკური აზროვნება. 1. ლოგიკური აზროვნების ცენტრალური პრობლემა. ცნებითი აზროვნების ძირითადი მომენტები 452. — ცნების გენეზისის გამოკვლევის მეთოდის ძირითადი მომენტები 453. — 2. დაჯგუფების ფორმები, აბსტრაქციის უნარის განვითარება 453. — განზოგადოების ცდათა შედეგები 455. — დასაბუთების ცდათა შედეგები 456. — 3. იდეური ობიექტის აგება: სახელდების განვითარება 457. — სახელდებულ სიტყვათა მნიშვნელობა 458. — სიტყვის მნიშვნელობათა განზოგადოების ცდათა შედეგი 459. — განსაზღვრის ცდათა შედეგები 460. — განსაზღვრის ფორმათა ასაკობრივი განვითარება 461. — 4. ამ პერიოდის ბავშვის აზროვნების განვითარების ტენდენცია 461. — აზროვნების სტრუქტურულიზაციის განმსაზღვრელი მომენტები 462. — 5. მსჯელობა და დასკვნა 463.

13. სოფლმხედველობის განვითარება სკოლის წინარე ასაკში. — ბავშვის სოფლმხედველობის მოცემულობის ხასიათი 464. — 2. განაწევრებულ შლოფლიოს სფეროები. სუბიექტურის და ობიექტურის განაწევრების უნარი და სოფლმხედველობის ბუნება 464. — 3. ბავშვის ეგოცენტრიზმი 466. — სუბიექტური რეალიზმი 467. — 4. მიზეზობრიობის იდეის განვითარება: ფსიქოლოგიური, ფინალური და მორალური კაუზალობა 467. — პარტიკიპაციის ცნება; ფენომენალისტური და ანიმისტური კაუზალობა; არტიფიციალიზმი 468. — ფიზიკური კანონის ცნობიერება 469. — 5. ობიექტური რეალიზმის სფუძველთა შემუშავება 470. — ცნობიერების სტრუქტურა 472. — 6. ახალი სოფლმხედველობის ბუნება 473. — კაუზალური აზროვნების დასაწყისი 474. — მისი განვითარების განმსაზღვრელი მომენტები 474. — დასკვნა 475.

შმთავრისი შმცლომეზის ბასწორება

გვ.	სტრიქ. ზემ.	დაბეჭდილია:	უნდა იყოს:
26	22	დავინახეთ	დავინახავთ
48	26	პიროვნულის	პიროვნების
55	11	თავის სტრუქტურას	თავისი სტრუქტურის
58	40	თირქსინის	თიროქსინის
61	35	განსაკუთრებით მნი- შენელოვანი	მნიშვნელოვანი
72	3	დადასტურებით	დაბეჯითებით
99	11	დის გარემოსაგან	დის მუცლის გარე-ოსაგან
107	27	პერაპირაციით	პერსპირაციით
112	8	კივილის	კივილს
113	22	შემთხვევებში	შემთხვევებში
		მარტო კი	
152	22	ზემოქმედები	ზემოქმედება
153	29	იქცევიან	იქცევა
198	10	დავინახეთ	დავინახავთ
234	9	მის	მას
234	32	შესძლო, რომ	შესძლო; ამიტომ უეკ- ველია, რომ
234	38	რხევას	ხმევას
252	32	ცხრილიდან	ცხრილი
254	31 — 32	დახარისხება	დასახელება
255	39	მიმართულებათა	მიმართებათა
259	21	მეტყველების	მეტყველის
263	6	უნდა იყოს	იყოს
266	16	საქმის	არამედ საქმის
278	9	შეუსრულებია	შეესრულებია
322	7	მოხდენას	აქტს
326	32	გაიდვიძებდეს	შეიძლებოდეს
379	35	კიდევ	ჯერ კიდევ
380	18	მაგვარად	მაგიერად
382	14	ინტერესების	ინერტობის.
450	31	მოძრაობა	მოძრობა
452	6	მოწოდებული	მიწოდებული
458	39	შემთხვევებმა	შემთხვევებში
460	1	სწორედ	სწორად

კ ე დ მ ლ მ გ ი ა

წიგნი პირველი და მეორე

პედოლოგიის საფუძვლები

თავი პირველი

პედოლოგია, როგორც მეცნიერება.

I. პედოლოგიის საბანი და ამოცანები.

1. როგორც სახელწოდებიდანაც ჩანს, პედოლოგია ბევრის შესახები მეცნიერებაა (παια — ბავში, λογος — სიტყვა, აზრი). მასადამე, მისი შესწავლის საგნად ბავში უნდა ვიგულისხმოთ. ეს დებულება იმდენად მარტივი და ყველასათვის ადვილი გასაგები ჩანს, რომ პირველი შეხედვით შეიძლება ბევრს საოცრადაც მოეჩვენოს, თუ რატომაა რომ პედოლოგიის კვლევის საგანზე საბოლოო შეთანხმება დღესაც არ არსებობს.

რომ პედოლოგიის საგანი მართლა ბავშია, ამაში ექვი არავის შეაქვს, მაგრამ ეს მხოლოდ იმას ნიშნავს, რომ ტერმინი პედოლოგია ყველას ერთნაირად ესმის. ხოლო რადესაც საკითხი პედოლოგიის ცნების შესახებ ისმის, მაშინ მდგომარეობა რთულდება, და ჩვენს წინაშე პრობლემათა მთელი რიგი იჩენს თავს.

მართლაც და, ბავში განა მარტო პედოლოგიის საგანს შეადგენს? ბავში ხომ თითქმის ისევე რთული ორგანიზმია, როგორც ზრდადასრულებული ადამიანი! და თუ ამ უკანასკნელის შესასწავლად ცალკე დამოუკიდებელ მეცნიერებათა მთელი რიგი მუშაობს, როგორ შეიძლება, რომ ბავშვის შესწავლის მიზანი მარტო ერთმა მეცნიერებამ იკისროს! უეჭველია, რომ ბავში, როგორც რთული ერთეული, სხვადასხვა თვალსაზრისით შესწავლის საგნად უნდა გადაიქცეს, და ამისდა მიხედვით მის გარშემო დამოუკიდებელ მეცნიერებათა მთელმა ჯგუფმა უნდა მოიყაროს თავი.

ფაქტიურად ეს ასეცაა. ბავშს მეცნიერებათა მთელი რიგი სწავლობს, როგორც, მაგ., ბავშვის ანატომია, ბავშვის ფიზიოლოგია, ბავშვის ფსიქოლოგია, პედიატრია, ბავშვის სოციოლოგია და სხვ. მაგრამ საერთო ყველა ამ მეცნიერებათა შორის მაინც არის რაღაც. ეს ისაა,

რომ თითოეულს თავის შესწავლის საგნად ზავშის, ამ რთული ერთეულის რომელიმე ცალკე მხარე აქვს აღებული. აქედან თითქმის თავის-თავად გამომდინარეობს, რომ, თუ პედოლოგიაც ბავშვის მეცნიერებად უნდა ჩაითვალოს, მასაც ამ რთული ობიექტის რომელიმე კერძო მხარე უნდა ჰქონდეს გამორჩეული და თავისი შესწავლის დამოუკიდებელ საგნად დასახული. თუ არა და, იგი ან ერთ-ერთის ან და ყველა დასახელებული მეცნიერების უბრალო განმეორებად უნდა ვიგულისხმოთ.

მაგრამ არა! როგორც თვით სახელწოდებიდანაც ჩანს, პედოლოგიის საგანს ბავში შეადგენს საზოგადოდ და არა მისი რომელიმე კერძო მხარე. ამ გარემოებას უკვე საკმაოდ დიდი ზანია რაც ყურადღება მიაქციეს (მაგ. მოიმიანმა), და ჩვენი დროის პედოლოგებისათვის უდავო დებულებას წარმოადგენს, რომ პედოლოგია ბავშვის მთელ არსებას სწავლობს ყოველმხრივ და არა მის ერთს რომელიმე განცალკავებულ მხარეს. და აი პრობლემა სწორედ აქ იჩენს თავს: როგორაა შესაძლებელი, რომ კერძო-მეცნიერულ დისციპლინათა გვერდით, რომელნიც ერთად ყოველმხრივ სწავლობენ ბავშვს, კიდევ არსებობდეს ცალკე მეცნიერული დისციპლინა, რომელიც თავისი შესწავლის საგნად ამავე ბავშვს ისახავს?

ამ პრობლემის გადაწყვეტის ყველაზე უფრო იოლი ცდა გვექნებოდა, თუ აღვიარებდით, რომ პედოლოგია ბავშვის ცალკე მეცნიერულ დისციპლინათა უბრალო ჯამს წარმოადგენს: ბავშვის ორგანიზმის ფიზიკურ მხარეს ბავშვის ანატომია და ფიზიოლოგია სწავლობს, მის ფსიქიურ მხარეს — ბავშვის ფსიქოლოგია. პედოლოგია, როგორც მეცნიერება ბავშვის მთლიანი არსების შესახებ, იმ ცნებათა ჯამი იქნებოდა, რომელნიც აღნიშნულ კერძო მეცნიერებათა მიერ არიან მოპოებულნი. პედოლოგიის თანამედროვე და კიდევ უფრო ზოგიერთი შედარებით უფრო ძველი კურსები რომ აიღოთ, დარწმუნდებით, რომ იქ ზშირად, ბლონსკის გამოთქმა რომ ვინმე-როთ, „ფიზიოლოგიურის, ანატომიურის, ბიოლოგიურისა და ფსიქოლოგიური ცნებების ვინეგრეტის“ მეტს ვერაფერს ნახავთ. და განა სხვადასხვა მეცნიერების მონაპოვართა შესაჯამებლად ცალკე მეცნიერებაა საჭირო? რა თქმა უნდა არა! პედოლოგია მაშინ ცალკე მეცნიერება კი არ იქნება, რომელიც როგორც ასეთი სინამდვილის რაიმე ცალკე ზფეროს იკვლევს, არამედ სხვა მეცნიერებათა მიერ მიკვლეულ ჰეშმარიტებათა შეკრებისა და დალაგების ცდა, რათა ამით შესაძლებლობა შექმნილიყო, ბავშვის შესახები სხვადასხვა მეცნიერების მონაპოვარი ზელმისაწდომი გამხდარიყო ყველასათვის, ვისაც თითოეული ამ მეცნიერების უშუალოდ შესწავლის საშუალება არ მოეპოება. პედოლოგია მაშასადამე, ამ შემთხვევაში დამოუკიდებელ მეცნიე-

რებად კი არა, სხვა მეცნიერებათა მონაპოვარის უბრალო პოპულარიზაციის ცდად უნდა ყოფილიყო მიჩნეული.

ამიტომაც, რომ საკითხის ასეთი გადაჭრის ცდით პრინციპულად არაფერი კმაყოფილდება და სხვა გამოსავლის მოძებნას ცდილობს. მ. ბასოვი, რომელიც საბჭოთა კავშირში სამართლიანად პედოლოგიის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან წარმომადგენლად ითვლება, ფიქრობს, რომ პედოლოგია დამოუკიდებელი მეცნიერებაა და რომ მისი საგანი მართლაც ბავშვია, როგორც მთლიანი არსება, „სხვათაგანად რომ ვთქვათ, პედოლოგია მეცნიერული სინთეზია ყველაფრის იმისა, რაც შეადგენს არსებობის რეალულ ტაქტებს ცალკე მეცნიერული დისციპლინებისა. რომელთაგანაც თითოეული ცალკე განსხვავებული მხრივ სწავლობს ბავშვს“¹). ბასოვი საგანგებოდ ჩერდება საკითხზე, წარმოადგენს თუ არა ასეთი სინთეზი ბავშვის ცალკე მეცნიერების მონაპოვართა ჯამს, და მიდის იმ დასკვნამდე, რომ ამ შემთხვევაში საქმე სწორედ სინთეზთან გვაქვს, ე. ი. „ისეთ რამესთან, რაც შემადგენელ ნაწილთა ორგანული კავშირის და არა მათი ურთიერთთან უბრალო შეერთების ნიადაგზე ჩნდება“... „ამ რიგად პედოლოგია, როგორც ყოველი მეცნიერული სინთეზი, არა მხოლოდ აერთიანებს, განსაზღვრულ წესრიგში მოყავს, სისტემატურ სახეს აძლევს ყველაფერს, რასაც ბავშვის მეცნიერებათა ერთობლიობა იძლევა, არამედ მან უმაღლესი რიგის მინალწევარიც უნდა მოგვეცეს, გადაწყვეტა ახალ პრობლემათა, რომელნიც, რა თქმა უნდა, შემეცნების უკანასკნელ პრობლემას კი არ წარმოადგენენ, არამედ ჩვენს წინაშე მდგომ პრობლემათა შორის ერთ-ერთი უდიდესი პრობლემის — ადამიანის პრობლემის ნაწილს შეადგენენ“²).

მაგრამ არსებითი განსხვავება ცალკე მონაპოვართა სინთეზისა მათი უბრალო შენადგენისაგან აქ ჯერ კიდევ არ ჩანს. მ. ბასოვი ფიქრობს, რომ ასეთი განსხვავება უთუოდ არსებობს, და იგი, მისი აზრით, იმაში მდგომარეობს, რომ ამ სინთეზის პროცესში ახალი საკითხები ჩნდება, რომელთაგანაც არც ერთს ბავშვის კერძო მეცნიერულ დისციპლინას არა აქვს საქმე. მაშასადამე, პედოლოგიას, როგორც ბავშვის მეცნიერებათა სინთეზს, თავისი სპეციფიკური ამოცანები აქვს, და ეს გარემოება საკმარისი საბუთია იმისათვის, რომ იგი მეცნიერების დამოუკიდებელ დარგად იქნეს აღიარებული, ისეთ დარგად, რომელიც ბავშვის შესასწავლ კერძო მეცნიერებათა გვერდით, თუ მალა, უნდა არსებობდეს. ამრიგად გამოდის, რომ პედოლოგიას მართლაც აქვს თავისი საგანი და ამ საგანს ბავშვის კერძო

მეცნიერებათა არსებობის ფაქტი არა თუ აუქმებს, არამედ პირველ ჰქმნის მას შესაძლოდ.

რამდენადაა დამაკმაყოფილებელი პედოლოგიის დამოუკიდებლობის ასეთი დასაბუთების ცდა? თავის თავად იგულისხმება, ამ საკითხის გადაჭრა იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა ბუნების არიან ის პრობლემები, რომელთაც ბასოვი სინთეზის ნიადაგზე წამოჭრილ პრობლემებად გულისხმობს. „ეს უმთავრესად ის საკითხები იქნება“ — გვეუბნება ბასოვი — „რომელნიც შემადგენელ ნაწილთა ერთ ორგანულ მთლიანად გაერთიანების პირობებში იბადებიანო, მაგალითად, თუ ერთის მხრივ ბავშვის ქცევის ევოლუციას გავითვალისწინებთ და განვითარების ამა თუ იმ დონეზე მის დამახასიათებელ ნიშნებს დავაწესებთ, ხოლო თუ მეორის მხრივ ნათლად გვეცოდინება ბავშვის მდგომარეობა მონაცემ საფეხურზე, მის კონსტიტუციონურ თავისებურებათა თვალსაზრისით, მაშინ, დავისახავთ თუ არა მიზნად, ეს მოვლენები თავის თავად კი არა, როგორც ერთი და იგივე მთლიანის ნაწილები განვიხილოთ, ჩვენს წინაშე იმ წამსვე ახალი საკითხი დაიბადება, საკითხი იმის შესახებ, თუ რა დამოკიდებულება არსებობს მათ შორის“. მაშ პედოლოგიის თავისებურ პრობლემატიკას ბავშვის სხვადასხვა მხარის ურთიერთ დამოკიდებულების საკითხები შეადგენენ.

მაგრამ რას ნიშნავს ამის თქმა? იმისთვის, რომ პედოლოგიამ ამდგვარი საკითხების გადაჭრა შესძლოს, მას საამისო კონკრეტი მასალა უკვე წინასწარ უნდა მოეპოვებოდეს: მან უნდა იცოდეს, მაგალითად, თუ ქცევის რა ფორმები და რა კონსტიტუციონური თავისებურებები აქვს განვითარების მონაცემ დონეზე ბავშს, თუ უნდა მათი ურთიერთ დამოკიდებულების საკითხი გადაწყვიტოს. მაგრამ საიდან იძენს პედოლოგია ამ მასალას? რასაკვირველია, არა საკუთარი კვლევის გზით, არამედ ბავშვის კერძო მეცნიერებათა მონაპოვრების საგანძურადან. მაშასადამე, ამ მხრივ საკვლევი მის არაფერი აქვს: მასალას იგი სხვა მეცნიერებათაგან, ბავშვის ფსიქოლოგიიდან და ანატომია-ფიზიოლოგიიდან ღებულობს. მაშ რა რჩება გამოსაკვლევი მას? უეჭველია, კონკრეტი მასალის კვლევა მას არ სჭირია: მან სხვის მიერ შეგროვილი მასალის ნიადაგზე ურთიერთ დამოკიდებულების საკითხი უნდა გადაჭრას. ეს კი მხოლოდ სათანადო ჰ ი პ ო თ ე ზ ე ბ ი ა შემუშავების გზითაა შესაძლებელი.

მაშასადამე პედოლოგია რაიმე გარკვეულ მასალის კვლევის ამოცანისაგან განთავისუფლებულია და მისი ამოცანა შესაფერისი ჰიპოთეზების ძიების საქმით ამოიწურება. როგორც ჩანს, ბასოვი თვითონვე გრძნობს ამას, როდესაც ამბობს, რომ „თავის თავად იგულისხმება, პედოლოგიის სინთეზს არაფერი არ უნდა ჰქონდეს საერთო

თეორიულ სპეკულაციასთან; იგი მტკიცე მეცნიერულ მონაცემებს უნდა ეყრდნობოდეს და თავის ჰიპოთეტურ მოსაზრებებს მხოლოდ იმ საზღვრებში აგებდეს, რომელიც ყოველს ნამდვილ მეცნიერულ გამოკვლევაშია შესაწყნარებელიო“¹⁾).

ამგვარად გამოდის, რომ პედოლოგიას არასდროს უშუალოდ ბავშვთან არა აქვს საქმე, რომ იგი მართლაც წმინდა სპეკულატიური მეცნიერებაა, რომელიც თვითონ კი არ აწარმოებს მასალის კვლევას, არამედ სხვის მიერ მოპოებული მასალის ნიადაგზე სათანადო ჰიპოთეზებს აშენებს. სრულიად ცხადია, პედოლოგიის ასეთი გაგება არავითარ შემთხვევაში არ ჩაითვლება დამაკმაყოფილებლად.

ბ ლ ო ნ ს კ ი, რომლის განსაზღვრაც პედოლოგიისა არა დამაკმაყოფილებლად მიიჩნია ბასოვს, არსებითად იმასვე ამტკიცებს, რასაც ბასოვი. იგი ამბობს: „პედოლოგია სწავლობს ბავშვობის ასაკის სხვადასხვა ეპოქის, ფაზისისა და სტადიის სიმპტომოკომპლექსებს, პათს დროითს თანამიმდევრობასა და სხვადასხვა პირობებთან დამოკიდებულებაში“²⁾. ბლონსკის მხედველობაში აქვს ბავშვის ორგანიზმის ნივთიერი მასის რაოდენობითი ზრდა და მასთან დაკავშირებით მისი კონსტიტუციისა და ქცევის განვითარება. ამისდა მიხედვით, „პედოლოგია წარმოადგენს მეცნიერებას ტიპიური მასიური ბავშვის ზრდის, კონსტიტუციისა და ქცევის შესახებ ბავშვობის სხვადასხვა ეპოქებსა და ფაზისებში“³⁾. რასაკვირველია ბლონსკიმ ძლიერ კარგად იცის, რომ ამ სიმპტომოკომპლექსებს ბავშვის შესახები ცალკე მეცნიერებებიც იკვლევენ, მაგრამ თითოეული მათგანი „რომელიმე ცალკე სიმპტომოკომპლექსს იკვლევს იმ მიზნების მიხედვით, რომელიც მას აქვს“. მაშ რა რჩება პედოლოგიას? უეჭველია — ამ სიმპტომოკომპლექსების ურთიერთ კავშირი და ურთიერთ დამოკიდებულება. მართალია, ბლონსკი სიტყვას „სინთეზს“ არ ხმარობს, მაგრამ როდესაც იგი ზრდის, კონსტიტუციისა და ქცევის კავშირის შესახებ ლაპარაკობს, მას სწორედ მათი სინთეზი აქვს მხედველობაში. ამიტომ სრული უფლება გვაქვს აღვიაროთ, რომ ბლონსკის განსაზღვრა პედოლოგიისა იმავე სიძნელეს ხვდება, რასაც ბასოვისაც. მაშინადადამე მის შესახებ იგივე შეიძლება ითქვას, რაც ამ უკანასკნელის შესახებ.

2. რაში მდგომარეობს პედოლოგიის როგორც დამოუკიდებელი მეცნიერების დასაბუთების მთავარი სიძნელე? ჩვენ დავინახეთ, რომ პედოლოგია ბავშვის მთლიანი აჩსების შესწავლას ესწრაფის; მაგრამ ამავე დროს ამავე ობიექტს ხომ მეცნიერებათა მთელი რიგი ისახავს თავისი კვლევის საგნად, ოღონდ თითოეული მათგანი თავისი კერძო და ნაწილობრივი თვალსაზრისით. და აი პრობლემა ისაა, თუ როგორაა შესაძლებელი, რომ საგანი ყველა კერძო

მხარეებიდან შესწავლილი იქნეს და ამავე დროს ამავე საგნის, მაგ-
რამ ეხლა უკვე როგორც მთლიანის შესწავლისათვის კიდევ რჩებო-
დეს ადგილი.

ყველაზე უფრო იოლი გზა ზემოდ აღნიშნულ ცდებშია არჩეული:
მართლაც და, თუ მთლიანის ნაწილები ცალკე მეცნიერებათა ფარგ-
ლებშია მოცემული, ყველაზე უფრო ბუნებრივი იქნებოდა, თუ
მთლიანის შესწავლისას სწორედ ამ ნაწილების ცოდნას დავეყრდნო-
ბოდით და მთლიანის მიღებას მათი სინთეზის გზით შევეცდებოდით.
მაშ დამახასიათებელი ამ ცდებისათვის ისაა, რომ გ ა მ ო ა ს ა ე ა ლ
წ ე რ ტ ი ლ ა დ ნ ა წ ი ლ ე ბ ი ა არჩეული. ჩვენ ვიცით, რომ
წარმატებით ვერც ერთი ასეთი ცდა ვერ დასრულდა. ამიტომ უეჭვე-
ლია, ბუნებრივი იქნებოდა, ჩვენი პრობლემის გადასაწყვეტად საწი-
ნაალმდეგო გზისათვის მიმართვა გვეცადა.

მართლაც და ნაწილებიდან მთლიანის მიღება ყოველთვის გა-
დაულახველ სიძნელეებს ხვდება წინ, და ეს მითმ, რომ მ თ ლ ი ა -
ნ ი ა ხ ა ლ ი რ ო მ ე ლ ო ბ ა ა, მ ა შ ი ნ რ ო ლ ე ს ა ც ნ ა -
წ ი ლ ე ბ ი თ ა ვ ი ს მ ხ რ ი ვ, გ ა ნ ს ხ ვ ა ე ბ უ ლ რ ო მ ე -
ლ ო ბ ა თ წ ა რ მ ო ა დ გ ე ნ ე ნ. საქმე რომ უბრალო რაოდენო-
ბასთან გვექონოდა, მაშინ მთლიანის მისაღებად ნაწილებიდან მიმა-
ვალი გზა ყველაზე უფრო ხელსაყრელი გზა იქნებოდა. მაგრამ ბავში
თავისი ნაწილების ჯამს არ წარმოადგენს და ამიტომ პედოლოგიის,
როგორც დამოუკიდებელი მეცნიერების დასასაბუთებლად აუცილე-
ბელი ზდება, ამოსავალ პუნქტათ თვითონ მ თ ლ ი ა ნ ი ი ქნეს მიჩ-
ნეული და არა მისი ნ ა წ ი ლ ო ბ რ ი ვ ი ა ნ კ ე რ ძ ო ლ ბ ი თ ი
მ ხ ა რ ე ბ ი. მაგრამ რა არის ეს მთლიანი?

ბავში, ისე როგორც ყოველი სხვა ცოცხალი ორგანიზმიც, ყო-
ველთვის უთუოდ რაიმე გარკვეულ სიტუაციაში გვეძლევა. მისი
არსებობის თითოეული კონკრეტი ფორმა მასსა და სიტუაციას, შო-
რის დამყარებული ურთიერთობის სახით არის მოცემული. ამის გა-
რეშე ცოცხალი ორგანიზმის არსებობის სხვა ფორმა შეუძლებელია
ვიგულისხმოთ. მაგრამ რაში იჩენს თავს ბავშვისა და სიტუაციის და-
მოკიდებულება? აქ უდიდესი მნიშვნელობა აქვს, თუ რა მდგომარ-
ეობაში იმყოფება ცოცხალი ორგანიზმი. ამ უკანასკნელისათვის ამა
თუ იმ გარკვეულ ტ ე ნ დ ე ნ ც ი ი ს ქონებაა დამახასიათებელი. ეს
გარემოება იმაში იჩენს თავს, რომ ცოცხალი ორგანიზმი ყოველთვის
რაიმე გარკვეული მოთხოვნილების მატარებელია. მაგრამ ამ მხრივ,
მისი მდგომარეობა მუდამ ერთნაირი არაა: ზოგჯერ მისი მოთხოვნი-
ლებები დაკმაყოფილებულია, იგინი თითქოს მიძინებულნი არიან,
და მაშინ გარემოსა და ორგანიზმს შორის ერთგვარი შედარებით
მყარი წონასწორობის მდგომარეობა წესდება. მაგრამ იმ პროცესე-

ბის გამო, რომელნიც როგორც თვითონ ორგანიზმში, ისე გარემო-
შიც შეუჩერებლივ მიმდინარეობენ, ორივე მხარეზე გამუდმებული
ცვლილებები ხდება, და ეს გარემოება წონასწორობის მდგომარეო-
ბას არღვევს. ხოლო რამდენადაც საქმე უმნიშვნელო ცვლილებებთან
გვაქვს, მყარი წონასწორობის მდგომარეობა ძირიანად მაინც არ
იცვლება: შეიძლება ითქვას, იგი მხოლოდ ნაწილობრივსა და ადგი-
ლობრივ რხევას განიცდის. ამ შემთხვევაში ორგანიზმს მცირეოდენი
პერიფერიული ცვლილებების გამოწვევა უხდება, რათა წონასწო-
რობის საერთო მთლიანობა არ დაირღვეს; მაგალითად, ძალის მძ-
ღარია და თბილ ოთახშია წამოწოლილი, იგი ოდნავ თელემს, მას
ამჟამად არც ერთი ძლიერი მოთხოვნილება არ ამოძრავებს: მასა
და გარემოს შორის სრული წონასწორობაა დამყარებული, მაგრამ
ამის მიუხედავად ძალის ორგანიზმში მაინც თითქმის განუწყვეტელი
მოძრაობის პროცესში იმყოფება: იგი სუნთქავს; როდესაც თვალები
გახელილი აქვს, ახამხამებს მათ. მცირეოდენ ხმაურობაზე შეკრთება,
შეიძლება წამოიყუდოს კიდევ, თუ ფეხი უხერხულ მდგომარეობაში
აქვს, ადგილს უცვლის, ერთი გვერდიდან მეორეზე ბრუნდება... ერ-
თი სიტყვით, ის იძულებული ხდება მოძრაობათა მთელ რიგს მიმარ-
თოს, რათა შინაგანის თუ გარეგანი ცვლილებების ზეგავლენით აქა-იქ
შერხეული წონასწორობის მდგომარეობა ხელახლა აღადგინოს, ან
და მისი მყარი მდგომარეობა დაიცვას. იღებს თუ არა ამ შემთხვევა-
ში ცოცხალი ორგანიზმში როგორც მთლიანი სიტუაციასთან დამოკი-
დებულების დაწესების აქტებში მონაწილეობას? რასაკვირველია
არა. აქ მხოლოდ ორგანიზმის ნაწილობრივ რეაქციებთან გვაქვს საქ-
მე; როგორც მთლიანი, ის ამ აქტების მონაწილეობის გარეშე დგას.

მაგრამ არის მეორე გვარი მდგომარეობაც. ეს — მაშინ, როდესაც
ორგანიზმსა და გარემოს შორის არსებული წონასწორობა მართლა
დარღვეულია: მაშინ ცოცხალი ორგანიზმში გარკვეული, საკმაოდ ინ-
ტენსიური ტენდენციის მატარებელი ხდება, იგი საკმაოდ ძლიერ
მოთხოვნილებას გრძნობს, რომელიც მას აიძულებს, ყო-
ველგვარ ზომებს მიმართოს, რათა შედარებითი წონასწორობის
მდგომარეობა გარემოსთან კვლავ აღადგინოს. სრულიად ცხადია,
რომ ასეთ შემთხვევაში სიტუაციასთან დამოკიდებულების დაწესე-
ბისათვის ორგანიზმის ყველა ძალების ამოძრავება უნდა მოხდეს: აქ,
მაშასადამე, მან როგორც მთლიანმა უნდა მიიღოს მონაწილეობა.
გარემოსთან დამოკიდებულების ასეთ აქტებს, რომლებშიც მთელი
ორგანიზმის ძალთა განვითარების დონე და თავისებურება იჩენს
თავს, ქცევა უნდა ვუწოდოთ.

მაშ გამოდის, რომ კერძოდ ბავშვის ქცევა იმ მთლიან მდგო-
მარეობად უნდა იქნეს მიჩნეული, რომელშიც მისი მთლიანი, გა-

ლის ან პირობითი რეფლექსების სახით იჩენენ თავს. ხოლო რაც შეეხება რთულ აქტებს ორგანიზმისას, უწინარეს ყოვლისა ადამიანის ქცევის აქტებს, რომელნიც, როგორც ვიცით, რომლისაზე გაბატონებული ტენდენციის თუ მოთხოვნილების ნიადაგზე აღმოცენდებიან, აქ არც ერთს აღნიშნულ მიმართულებას არც ერთი საგულისხმოდ შედეგი არა აქვს მიღებული. რამდენადაც იგინი აქაც გარეგნულის თვალსაზრისზე განაგრძობენ დგომას და ქცევის შესწავლასაც ფიზიოლოგიური ცნებებით ცდილობენ. რაგინდ ზედმიწევნითაც უნდა იყოს ნაწარმოები ქცევის მხოლოდ ამ ცნებათა საშუალებით აღწერა, შედეგად ჩვენ მოძრაობათა უაზრო კრებულის სურათს ვღებულობთ, რომელსაც სრულიად არ ეტყობა, თუ რა ქცევას წარმოადგენს იგი. ასე რომ, მარტო გარეგნულის გათვალისწინებით ქცევის, თუნდ როგორც მარტო მოძრაობათა სისტემის აღწერაც კი არ ზერხდება. ეს იმას ამტკიცებს, რომ თვით გარეგნულიც ისეა მოცემული, რომ მასში (რალაცნაირად) შინაგანიცაა წარმოდგენილი. ამიტომ გასაგებია, რომ ამ უკანასკნელის სრულიად მხედველობის გარეშე დატოვების შემთხვევაში, გარეგნულის ის სპეციფიური რომელობითი თავისებურება, რომლითაც იგი ქცევის აქტშია აღბეჭდილი, სრულიად ზელშეუხებელი რჩება.

და მართლაც, რომ ავიღოთ რომელიც გსურთ ქცევის აქტი, და მისი აღწერა მარტო გარეგნულის ტერმინებში ვცადოთ, დავინახავთ, რომ სწორედ ის, რაც მოძრაობათა თანამიმდევრობას მთლიან სისტემად ანუ ნამდვილ ქცევად აქცევს, ე. ი. ფსიქიური ჩვენი აღწერის გარეშე დარჩება, და ეს იმიტომ, რომ მისი როგორც შინაგანის რაობის ანატომო-ფიზიოლოგიურ ცნებებში დაქვრია არსებითად მოუხერხებელია, რამდენადაც ეს უკანასკნელნი ყოველი შინაგანის უგულებელყოფის ნიადაგზე არიან შემუშავებულნი.

ამრიგად, ქცევის აქტში შინაგანი და გარეგანი, ფსიქოლოგიური და ფიზიოლოგიური განუყრელი მთლიანობით გვაქვს მოცემული. შინაგანი უკვე გარეგანი შიხანს, და ამიტომ, რომ ამ უკანასკნელის აღწერა პირველის უგულებელყოფის შემთხვევაში სრულიად შეუძლებელი ხდება.

აქ ერთი მნიშვნელოვანი სიძნელე იჩენს თავს: როგორ შეიძლება, რომ შინაგანი გარეგანში იყოს ჩართული ისე, რომ შინაგანი, ასე ვთქვათ, გარედან ჩანდეს?

ეს ძველის-ძველი პრობლემაა — პრობლემა ფიზიკურისა და ფსიქიურის მიმართების შესახებ — რომლის გადაწყვეტაც მხოლოდ უარყოფითად შეიძლება. საქმე ისაა, რომ ეს საკითხი მხოლოდ მას შემდეგ შეიძლება პრობლემად გადაიქცეს; რაც წინასწარ გარეგანი ანუ ფიზიკური ისეა განმარტებული, რომ მასში შინაგანის ანუ ფსი-

ქიურის არაფერია დატოვებული, და ფსიქიური კიდევ ისე, რომ ყოველი ფიზიკური მისგან პრინციპულადაა გამორცხული. თავისთავად იგულისხმება, თუ უკვე იმთავითვე გარდუვალი უფსკრულია შინაგანსა და გარეგანს შორის ამოთხრილი, საკითხი მათი ფაქტიურად არსებული ურთიერთ-დამოკიდებულების ახსნის შესახებ პრინციპულად ერთ-ერთ უდიდესს, ადამიანისათვის მიუწვდომელ საიდუმლოებად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ ფიზიკურისა და ფსიქიურის, შინაგანისა და გარეგანის ასეთი დაპირისპირება საქმის ნამდვილი ვითარების სწორი გათვალისწინების შედეგს კი არ წარმოადგენს, არამედ მთლიანი სინამდვილის კერძო ნაწილობრივი მომენტებიდან შესწავლის ცდის შედეგს. მართლაც და, როდესაც ჯერ სინამდვილის გარეგან მხარეს ვიკვლევთ, ისე რომ ყოველ შინაგანს განზე ვტოვებთ, და მერე შინაგანს, ისე რომ ყოველ გარეგანს პრინციპულად უგულებელვყოფთ, ბუნებრივია, რომ ამის შედეგად გარეგანის ისეთ ცნებას ვღებულობთ, რომელშიაც შეუძლებელია რაიმე იყოს შინაგანისა, და შინაგანის ისეთ ცნებას, რომელიც გარეგანისას არაფერს შეიცავს. ამის შემდეგ გასაგებია, რომ ამ ორი სრულიად დამოუკიდებელი ცნების ნიადაგზე შინაგანისა და გარეგანის ფაქტიური დამოკიდებულების აღდგენა სრულიად შეუძლებელი ხდება.

მაგრამ ცოცხალ სინამდვილეში, იქ, სადაც შინაგანი და გარეგანი ორივე გვაქვს მოცემული, იგინი ცალ-ცალკე და ურთიერთის დამოუკიდებლად კი არაა. მუდამ განუყრელ მთლიანობაში არსებობენ. რატომ უნდა კვლევის ამოსავალს სწორედ ეს ცოცხალი სინამდვილე უნდა შეადგენდეს და არა წინასწარი განწყენების ნიადაგზე ხელოვნურად გამოკვეთილი, კონკრეტი მთლიანობიდან ამოგლეჯილი მისი ცალკე მხარეები. თუ წინასწარ მიღებულ დუალისტურ შეხედულებას განზე დავტოვებთ და მთლიანის შესწავლას უშუალოდ მოვიკიდებთ ხელს, თუ მაშასადამე, უკვე წინასწარ არ გავცლით ყოველ გარეგანს შინაგანისაგან და შინაგანს გარეგანისაგან, მაშინ თავისთავად იგულისხმება, კერძოდ ქცევის აქტის შინაგანისა და გარეგანის, ფიზიკურისა და ფსიქიურის განუყრელ მთლიანობად აღიარების აზრს წინ არაფერი გადაელობება.

ამრიგად ქცევაში ფიზიოლოგიური და ფსიქიური ე. ი. ყველაფერი, რასაც ცოცხალ ორგანიზმში ვგულისხმობთ, გაერთმთლიანებულ მდგომარეობაში გვაქვს მოცემული: მასში, მაშასადამე მისი სუბიექტი მთლიანადაა წარმოდგენილი.

3. შევჩერდეთ კერძოდ ბავშვის ქცევაზე! რა მეცნიერების საგანს შეადგენს იგი?

ქცევის შინაარსის ანალიზი რომ მოვახდინოთ, მასში ან ფიზიოლოგიურს წავაწყდებით ან ფსიქოლოგიურს. აქედან თითქოს ბუნებრივად უნდა გამომდინარეობდეს შეხედულება, რომლის მიხედვითაც ბავშვის ქცევას ბავშვის ფიზიოლოგია და ბავშვის ფსიქოლოგია უნდა სწავლობდნენ. მაგრამ ჩვენ ვიცით, რომ თითოეული ეს მეცნიერება თავისი კვლევის საგნად ქცევის სრულიად განყენებულს ნაწილობრივ მხარეს იღებს, რომლიდანაც ყველაფერი. რაც მეორე მხარეს ეკუთვნის, პრინციპულადაა გამორიცხული; ამიტომ თითოეულს მათგანს მეორე მხარეზე და მაშასადამე მთლიანზე გადასვლის გზა უკვე იმ თავითვე აქვს აღკვეთილი. ამის ბუნებრივი შედეგი ისაა, რომ ყველგან, სადაც ფიზიოლოგია ამ მთლიანზე გადასვლას ცდილობს, ამას იგი თავისი კვლევის ობიექტის ე. ი. ფიზიოლოგიურის განზოგადებით ახერხებს: ქცევა მისთვის წმინდა ფიზიოლოგიურ პროცესად იქცევა, რომელსაც ფსიქოლოგიურთან არაფერი არ აქვს საერთო. იგივე ემართება ყველა სხვა მეცნიერებასაც, რომელსაც მთლიანის წვდომა ნაწილობრივისადმი პრინციპული განწყობის ნიადაგზე სწალია.

მაშასადამე, ბავშვის ქცევა არც ბავშვის ფიზიოლოგიის საგანს წარმოადგენს და არც ბავშვის ფსიქოლოგიისას, რამდენადაც თითოეულს მათგანს ცალკე მხარის მიმართ აქვს განწყობა და თავის საგანს ამ განწყობის ნიადაგზე იკვლევს. ბავშვის ქცევა შეიძლება მხოლოდ მთლიანნიადმი განწყობის ნიადაგზე იქნეს შესწავლილი, და მაშასადამე, კვლევის ობიექტად იგი მხოლოდ ასეთი განწყობის მქონე მეცნიერებამ უნდა დაისახოს. ასეთ მეცნიერებას ბ ა ვ შ ი ს მეცნიერება ანუ პედოლოგია წარმოადგენს. და მაშ მისი კვლევის ბუნებრივ არედ ქცევა უნდა იქნეს აღიარებული.

4. რა ამოცანები აქვს პედოლოგიას დასახული? ზოგადად — ბავშვის ქცევის შესწავლა. მაგრამ საქმე ისაა, რომ თვით ცნება ბავშვისა სრულიად მოკლებულია ერთმნიშვნელოვან შინაარსს. ბავშვის შესახებ ჩვენ მხოლოდ მაშინ ვლაპარაკობთ, როდესაც მას ზრდადასრულებულ ადამიანს უპირდაპირებთ. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ბავშობის ხანა მთლიანად ერთია და იმავე რომელობითი თავისებურების მატარებელ პერიოდს წარმოადგენდეს. პირიქით, იგი საკმაოდ ხანგრძლივ დროს შეიცავს, რომელიც თავის მხრივ განსხვავებული პერიოდების მთელ რიგს ჰკულისხმობს. და რომ ჩაუკვერდეთ თითოეულ ამ პერიოდს, ადვილად დაეინახავთ, რომ მათ შორის მარტო რაოდენობითი ხასიათის კი არა, საკმაოდ დიდი და თვალსაჩინო რომელობითი განსხვავებაც არსებობს. ამიტომ ცხადია, რომ, როდესაც პედოლოგიის კვლევის საგნად ბავშვის ქცევას ვასახელებთ, მხედველობაში ბავშვის ზოგადი და განყენებული ცნება კი არ უნდა გვქონ-

დეს, არამედ ბავშობის ხანის თითოეული პერიოდისა ცალკე. მაშასადამე, პედოლოგიის ერთ-ერთს უახლოეს ამოცანას ბავშობის ხანის პერიოდიზაციის საკითხის გარკვევა შეადგენს.

მას შემდეგ რაც გამოარკვეულია, თუ რა პერიოდებს შეიცავს ბავშობის ხანა, პედოლოგიის წინაშე ახალი ამოცანა დგება: მან ბავშვის ქცევის ყველა ის ძირითადი ფორმები უნდა შეისწავლოს, რომელნიც თითოეულს ცალკე პერიოდში იჩენენ თავს და მისთვის დამახასიათებელი არიან. მაგრამ შეცთობა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ პედოლოგიას მხოლოდ თითოეული ცალკე პერიოდის დახასიათება, მისი სტატიური მდგომარეობის აღწერა აინტერესებდეს. არა, უმთავრესი აქ ის დინამიკაა, რომელიც განვითარების ფაქტში იჩენს თავს და სხვადასხვა პერიოდების თანამიმდევრობითს ცვლას საფუძვლად ედება: როგორ იცვლება ბავშვის ქცევა განვითარების თითოეულ პერიოდში? როგორ გადადის ერთი ფორმა მეორეში? როგორ უახლოვდება იგი ზრდადასრულებულის ქცევის ფორმებს? აი ის საკითხები, რომელთა გადაჭრაც პედოლოგიის ძირითად ამოცანას წარმოადგენს.

ქცევის ცნება, როგორც ზემოდაც იყო აღნიშნული, ერთი მხრივ გარკვეულ სიტუაციას გულისხმობს, რომელშიც სუბიექტი ცხოვრობს, მეორის მხრივ, გაბატონებულ ტენდენციას, რომლის ამოქმედებაც დარღვეული წინასწორობის აღდგენას ეაწრაფის. ქცევა ამ ორი მომენტის ურთ-ერთ ზედმოქმედების გამოვლენას წარმოადგენს. აქედან ბავშვის ქცევის ფორმათა ხასიათისა და განვითარების გასაგებად აუცილებელი ხდება, საგანგებოდ იქმნეს შესწავლილი. თუ რა ძირითადი ტენდენციები ახასიათებს ბავშს განვითარების თითოეულ პერიოდში, და როგორია ის სიტუაცია, რომელშიც მას განვითარების მოცემულ საფეხურზე ცხოვრება უხდება. როგორც ქვემოთ დავინახავთ, გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ბავშვის ქცევისათვის სიტუაციას აქვს: არსებითად მის შედარებით მომწიფებულ ტენდენციათა შორის ერთ-ერთის ამოქმედება გარკვეული მთხევრების სახით უწინარეს. ყოვლისა სიტუაციაზეა დამოკიდებული; მაგრამ მეორის მხრივ, თვით სიტუაციაც, რომელიც ბავშვზე მოქმედ გამლიზიანებელთა ორგანიზაციაქმნილ სისტემას წარმოადგენს — ორგანიზაციაქმნილს იმ სოციალური წრის მიერ, რომელშიც მას ცხოვრება უხდება — არსებითად ბავშვის ორგანიზმის ტენდენციათა მომწიფების მიხედვით არის განსაზღვრული. ტენდენცია და სიტუაცია, შინაგანი და გარეგანი — ამას ჩვენ საგანგებოდ ქვემოთ გავეცნობით — არც აქ წარმოადგენს მეტაფიზიკური ხასიათის წინააღმდეგობათ. პირიქით, იგინი განუწყვეტლივ ურთერთში გადადიან. მაგრამ ზოგადი პედოლოგიის ამოცანას სიტუაციის ანუ გარემოს შესწავლი-

სას საზოგადოდ ყოველი გარემოს აღწერა კი არ შეადგენს, რომელშიც შესაძლოა შემთხვევით მოხვდეს ბავში, არამედ უწინარეს ყოვლისა იმ გარემოსი, რომელშიც განსაზღვრული სოციალურისა და კულტურული წრის ერთისა და იმავე ასაკის ბავშვს უხდება ცხოვრება. როგორც ქვემოთ ვნახავთ, იმ სოციალურ წრეს, რომელსაც ბავში ეკუთვნის, ყოველთვის გამდიდრებულთა განსაზღვრული სისტემა აქვს თითოეული ასაკისათვის შერჩეული. და ბავშვის ქცევის ხასიათი უმთავრესად ამით არის განსაზღვრული. პედოლოგიის ერთერთ ამოცანას თითოეული პერიოდისათვის განკუთვნილის, მისი, ასე ვთქვათ, ასაკობრივი ს ი ც უ ა ც ი ის შესწავლა შეადგენს.

მაგრამ ბავშვის ქცევის თავისებურებათა გასაგებად იმ ფარული მექანიზმების შესწავლაც აუცილებელია, რომელნიც მათ საფუძვლად უნდა ვიგულისხმოთ. ეს მექანიზმები ორგანოა: ფიზიოლოგიური და ფსიქიური. იმის მიხედვით, თუ როგორია მათი განვითარების დონე, ბავშვის ქცევის ფორმებიც განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე დგანან. ახსნითი ამოცანები, რომელნიც პედოლოგიას აქვს დაკისრებული, შეუძლებელია ფიზიოლოგიურ და ფსიქოლოგიურ მექანიზმთა განვითარების შესწავლის გარეშე გადაიჭრას.

ბავშვის ქცევის ევოლუციას, რა თქმა უნდა, განსაზღვრული კანონზომიერება უდევს საფუძვლად, და პედოლოგიის ძირითად ამოცანას ბოლოს და ბოლოს ამ კანონზომიერების აღმოჩენა და დახასიათება შეადგენს. ჩვენი მეცნიერების ყველა კერძო ამოცანები, რომელთა შესახებაც ზემოდ გვქონდა საუბარი, ამ ძირითადი ამოცანის ირგვლივ იყრის თავს.

ბავშვის ქცევის ფორმათა აღმოცენება განსზღვრული ტენდენციებისა და სიტუაციის ნიადაგზე, მათი განვითარების პროცესი და ის კანონები, რომელნიც ამ უკანასკნელის მიმდინარეობას განსაზღვრავენ, ყველაფერი ეს იმ მასალას წარმოადგენს, რომელიც ბავშვობის ხანის თავისებურებას მთლიანად გვითვალისწინებს. ეს გარემოება შესაძლებლობას აძლევს პედოლოგიას, მტკიცე საფუძველი მისცეს ბავშვის აღზრდის პრაქტიკას, რამდენადაც ამ უკანასკნელის წარმატება ბავშვობის ხანის სწორ ცოდნაზეა დამოკიდებული.

ყველა ამ მოსაზრებათა მიხედვით, პედოლოგია უნდა განისაზღვროს როგორც მეცნიერება, რომელიც მთლიანობისადმი განწყობის ნიადაგზე აწვდობს ბავშვის ქცევის ფორმებს, მათს განვითარებას და ამ უკანასკნელის კანონებს; იგი უნდა განისაზღვროს, როგორც მეცნიერება, რომელსაც მოზარდი ადამიანის მთლიანი გაფორმების პროცესის შესწავლა აქვს მიზნად დასახული.

II. პედოლოგიის მეთოდები.

1. პედოლოგიას, ისე როგორც ყოველ სხვა მეცნიერებასაც, იმის მიხედვით, თუ რა საკითხი აქვს გამოსაკვლევი, მრავალ განსხვავებულ მეთოდურ ხერხის გამოყენება უხდება. თიფოეული სპეციალური საკითხი, რამდენადაც იგი სპეციფიკური მასალის შესწავლას გულისხმობს, თავისებურ მეთოდურ მიდგომას მოითხოვს. მაგრამ ყველა ამ მეთოდურ ხერხებს რაიმე გარკვეული მეთოდოლოგიური პრინციპი უდევს საფუძვლად. ასეთ კერძო მეთოდურ ხერხებზე ლაპარაკი მხოლოდ მაშინ არის შესაძლებელი და მიზანშეწონილი, როდესაც ჩვენს წინაშე ის სპეციალური საკითხები დგანან, რომელთა შესასწავლადაც ერთ-ერთი მეთოდური ხერხის გამონახვაა აუცილებელი. სამაგიეროდ მათი მეთოდოლოგიური საფუძვლის შესახებ უკვე მანამდე შეიძლება შეთანხმება, სანამ ჩვენს წინაშე პედოლოგიური კვლევის სპეციალური საკითხები დადგებოდნენ. ასეთი წინასწარი შეთანხმება არა თუ შესაძლოა, არამედ აუცილებელიცაა, რამდენადაც კერძო საკითხების შესწავლისას არც დრო გვექნება და არც ადგილი იმისათვის, რომ ზოგადისა და პრინციპულის შესახებ დავიწყოთ მსჯელობა. ამიტომ აქ, პედოლოგიის ზოგად შესავალში ცალკე მეთოდური ხერხების შესახებ როდი ვილაპარაკებთ, არამედ იმ პრინციპული მეთოდოლოგიური საფუძვლების შესახებ, რომელნიც წინასწარ უნდა იქმნენ შემუშავებულნი, რათა ვიცოდეთ, თუ რა მიმართულებით უნდა იყოს ძიება ნაწარმოები, ან რა პრინციპულ მოთხოვნილებებს უნდა აკმაყოფილებდნენ ცალკე მეთოდური ხერხები, როდესაც ჩვენს წინაშე მათი გამოძენის საჭიროება დადგება.

2. როგორც ცნობილია, კვლევის მეთოდის ხასიათი საკვლევი ობიექტის ბუნებაზეა დამოკიდებული. პედოლოგიის საგანს ბავშვის ქცევა შეადგენს: ბავშვის ძირითადი ტენდენციები მისი განვითარების ამა თუ იმ საფეხურზე, მისი ა ს ა კ ო ბ რ ი ე ი სიტუაციები, ფიზიოლოგიური და ფსიქოლოგიური მექანიზმები, რომელნიც ქცევის სტრუქტურულ თავისებურებას განსაზღვრავენ.

რა გზით შეიძლება უკეთ ამ საკითხების გადასაჭრელად საჭირო მასალის დაგროვება? უმთავრეს სიძნელეს აქ ის გარემოება შეადგენს, რომ პედოლოგიის საკითხთა შორის ძირითადი ტენდენციებისა და ფსიქოლოგიური მექანიზმების შესწავლის საკითხიც გვხვდება; და უნდა ითქვას, რომ რამდენადაც პედოლოგიას ადამიანთან აქვს საქმე ე. ი. სწორედ ისეთ არსებასთან, რომლის ცხოვრებაშიც ყველაზე უფრო სპეციფიკურ როლს სწორედ ფსიქიური ასრულებს, მას განსაკუთრებით ხშირად სწორედ ფსიქიურის არეში უხდება კვლევის წარმოება. ფსიქიურის შესახებ მასალის მოპოების საკითხი კი,

როგორც ცნობილია, მეთოდოლოგიურად ყველაზე უფრო რთულსა და სადავო საკითხს წარმოადგენს. მაგრამ რამდენადაც პედოლოგიის ქცევის განვითარების შესწავლა აქვს საბოლოო მიზნად დასახული, ქცევა კი აქ მთლიანობას წარმოადგენს, რომელშიც შინაგანი და გარეგანი განუყრელად არის მოცემული, უნდა ვიფიქროთ, რომ ერთად-ერთი გზა, რომელიც ჩვენს წინაშე ისახება, ეს დაკვირვებების გზაა. რომ გარემოაი, ფიზიოლოგიური მექანიზმების და საზოგადოდ ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის შესწავლასთან დაკავშირებული საკითხების შესწავლაც დაკვირვების საშუალებით ხდება, ამაში ექვი არავის შეაქვს. აქედან ცხადია, რომ პედოლოგიის ძირითად მეთოდს დაკვირვება შეადგენს.

1. ლაპირკვივის მეთოდები.

მეცნიერება ორგვარ დაკვირვებას განასხვავებს: დაკვირვებას ბუნებრივ პირობებში და დაკვირვებას ხელოვნურ პირობებში. როდესაც დაკვირვების საგნად რაიმე მოვლენაა დასახული, რომელიც მკვლევარის მონაწილეობის გარეშე ჩნდება და იცვლება, მაშინ დაკვირვების პირველ სახესთან გვაქვს საქმე, მაგრამ როდესაც მკვლევარი თვითონ ჰქმნის ან ცვლის პირობებს, რომელშიც ესა თუ ის მოვლენა ჩნდება და ვითარდება, და მის დაკვირვებას ამ პირობებში აწარმოებს, ჩვენს წინაშე ხელოვნური დაკვირვება, ცდა ან ექსპერიმენტი დგას. დაკვირვების პირველ სახეს მარტივად დაკვირვებას უწოდებენ, ხოლო მეორეს — ცდას, ან ექსპერიმენტს.

პედოლოგიის მთავარ მეთოდს დაკვირვება წარმოადგენს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ქცევის შესასწავლად ყველაზე უფრო ხელსაყრელი მასალა თითქოს მაშინ უნდა გვეძლეოდეს, როდესაც ეს ქცევა ბუნებრივ პირობებში მიმდინარეობს. მაგრამ არის კი ასე? შეიძლება იფიქროს კაცმა, რომ ყოველს ცოცხალ ორგანიზმს და კერძოდ ადამიანსაც განვითარების თითოეულ საფეხურზე ძალების და ფუნქციების განსაზღვრული მარაგი აქვს, რომ ეს ძალები სავსებით მის განკარგულებაში იმყოფება და რომ მათი ამოქმედება და სრული გამოყენება ყველგან შესაძლოა, სადაც კი საკმარისი საბაზია ამისათვის მოცემული: თვითონ მასალას, რომლის ნიადაგზეც ან რომლის მიპართაც მათი ამოძრავება უნდა მოხდეს, ძალების განვითარების ფაქტობრივი დონისათვის თითქოს მნიშვნელობა არ უნდა ჰქონდეს. გამოდის ისე, თითქოს ადამიანის ძალები ან ფუნქციები ერთს დამოუკიდებელ არეს წარმოადგენდენ, და ის მასალა, რომელზეც ეს ძალები მოქმედებენ, მეორეს. ამ შემთხვევაში ცოცხალი ორგანიზმის ფუნქციები ისეა წარმოდგენილი, როგორც მაგ. რომელიმე იარაღი,

ვთქვათ თოფი, რომელიც, რასაც უნდა დაუმიზნო, ყოველთვის ენერგის ერთსა და იმავე რაოდენობას განავითარებს, მიტომ, რომ ამ ენერგიის რომელიცა და რაოდენობა იმაზე კი არ არის დამოკიდებული, თუ რას დაუმიზნებთ თოფს შემთხვევით, არამედ იმაზე, თუ როგორ იქნა იგი იმთავითვე გაკეთებული.

მაგრამ ცოცხალ ორგანიზმს — განსაკუთრებით კი — ადამიანსა და გარემოს შორის მექანიკური დამოკიდებულება როდი არსებობს. მით უმეტეს ბავშის შესახებ უნდა ითქვას, რომ ჩამოყალიბებული, გარკვეული შესაძლებლობის ძალები მას არ მოეპოება. თითოეული მისი ძალა მხოლოდ იმდენად წარმოადგენს ძალას, რამდენადაც იგი განსაზღვრულ გარემოში, განსაზღვრული სიტუაციის ნიადაგზე იჩენს თავს. ამ სიტუაციის გარეშე იგი ჯერ კიდევ არ არსებობს. ბავშობის ყოველ ცალკე პერიოდს თავისი განსაზღვრული სიტუაცია აქვს, რომელიც განსაზღვრულ ამოცანებს აყენებს ბავშის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის წინაშე. ამ უკანასკნელის ქცევა პირველ რიგში სწორედ ამ სიტუაციით განისაზღვრება. სხვა სიტუაცია, რომელიც თავისი სტრუქტურით სხვაა, მაგრამ შეიძლება ნაწილობრივ იმავე შემთხვევებელ ფუნქციებს მოითხოვდეს, ბავშის ორგანიზმისათვის მთლიანად სხვაა, და ამიტომ მისი ის ფუნქციებიც კი, რომელნიც თითქოს საკმაოდ არიან განვითარებულნი, ამ ახალ სიტუაციაში სრულიად არ იჩენენ თავს. ერთი სიტყვით, ბავშის ქცევა იმ მთლიანი შინაგანი ცვლილების გაშლას წარმოადგენს, რომელიც ჩვენ მიერ ე. წ. ასაკობრივ სიტუაციაში ხდება.

ამიტომ მისი ძალები მხოლოდ ამ სიტუაციის ნიადაგზე უნდა იქმნენ შემოწმებულნი. მეთოდოლოგიურად ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშის ქცევის შესასწავლად ყველაზე უფრო ბუნებრივსა და საიმედო გზას დაკვირვება წარმოადგენს, მაგრამ დაკვირვება იმ ბუნებრივ პირობებში, რომელშიც ბავშს ცხოვრება უხდება.

ხშირია შემთხვევები, რომ ბავშის დამკვირვებელნი განსაკუთრებული ენერგიით იმას კი არ ადევნებენ თვალყურს რაც ყოველდღიურსა და ბავშისათვის ჩვეულებრივსა და დამახასიათებელს წარმოადგენს, არამედ სრულიად პირიქით: იგინი ყველაზე მეტი ხალისით სწორედ არაჩვეულებრივსა და იშვიათ შემთხვევებს აღნიშნავენ, ე. ი. იმას, რაც უფროსი ასაკებისათვის უფროა დამახასიათებელი, ვიდრე იმ ასაკისათვის, რომელსაც ბავში ეყუთვნის. რა თქმა უნდა, ასეთი იშვიათი შემთხვევები, ჩვეულებრივ, ბავშის მოცემული ასაკისათვის შეუფერებელი სიტუაციის ნიადაგზე ხდება. ასეთი მასალა შეიძლება საინტერესო იყოს თავისი იშვიათობის მხრივ ან რომელიმე კერძო ბავშის ინდივიდუალურ თავისებურებათა შესასწავლად; მაგრამ იმის გასაგებად, თუ რას წარმოადგენს ბავშობის ტანის მო-

ცემული პერიოდი საზოგადოდ, რა ძალები ახასიათებს მას და რა თანამიმდევრობით და რა პირობებში ვითარდებიან ეს ძალები, ამის გასათვალისწინებლად ასეთი მასალა თითქმის ვერავითარ დახმარებას ვერ გაგვიწევს. ამ რიგად პედოლოგიის განზრახვებს ყველაზე უფრო ის მასალა ეთანხმება, რომელიც თითოეული ასაკისათვის დამახასიათებლის, ჩვეულებრივი სიტუაციის ე. ი. ასაკობრივი სიტუაციის პირობებში გვხვდება. მაშასადამე, პედოლოგიის მთავარ მეთოდს ბავშვის ქცევის სწორედ ამგვარ პირობებში დაკვირვების წარმოება შეადგენს.

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

პედოლოგიის წარსულში და დღესაც განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ე. წ. დღიური წარმოების მეთოდს აქვს. ბავშვის პირველი მკვლევარნი — და პირველ რიგში თვითონ დამაარსებელიც ჩვენი მეცნიერებისა ვილჰელმ პრაიერი¹⁾ თავის გამოკვლევებში განსაკუთრებით დღიურის მასალას ეყრდნობიან. ამ მეთოდური გზის ძირითადი აზრი ის არის, რომ ბავშვის დაკვირვება ყოველდღიურად და ყოველმხრივ იქნეს ნაწარმოები და ე. წ. დღიურის სახით ფიქსაციაქმნილი; ასე რომ იგი ბოლოს და ბოლოს ბავშვის განვითარების სრულ სურათს უნდა იძლეოდეს.

არსებულ ცნობილ დღიურებს რომ გადავხედოთ, ვნახავთ რომ დაკვირვების მასალა არსად არ სცილდება ბავშვის ცხოვრების პირველი წლების ფარგლებს. ე. პრაიერი მაგალ. თავისი შვილის ყოველდღიურ დაკვირვებას მესამე წლის ბოლომდე აწარმოებდა. ასე იქცევიან ჩვეულებრივ სხვებიც, რამდენადაც თავისი დაკვირვების ობიექტის ყოველმხრივ შესწავლას ისახებენ მიზნად. სხვანაირად არც შეიძლება იყოს: საქმე ისაა, რომ ყოველდღიური და სრული დაკვირვების წარმოება მხოლოდ მანამდეა შესაძლებელი, სანამ ბავში მუდამ უფროსის უშუალო მეთვალყურეობის ქვეშ იმყოფება, სანამ მას დამოუკიდებლად ცხოვრების იმდენი უნარიც კი არ გააჩნია, რომ ამ მეთვალყურეობის გარეშე მცირე ხნით მაინც შესძლოს სიცოცხლე. მაგრამ როდესაც ბავში მოიზრდება, იგი ხელიდან უსხლტება ამ მეთვალყურეობას. იგი ეხლა მთელ თავის ცხოვრებას როდი ატარებს მომვლელთან და მომვლელის დახმარებით, არამედ უმეტეს ნაწილად უიმიოდ. სხვა წრეში, ბისგან. დამოუკიდებლად. რა თქმა უნდა, მისი ქცევის ყოველმხრივი და მუდმივი დაკვირვება ამიერიდან სრულიად შეუძლებელი ხდება; ამიტომაც, რომ დღიურის მეთოდი მხოლოდ პატარა ბავშვის — ჩვეულებრივ, არა უფროს სანწლოვანის — შესწავლისას თუ გამოდგება. უფროსი ბავშვის ქცევა

იპდენად რთულია და მრავალმხრივი. რომ ჩვეულებრივი დლიურ-ს წარმოება აქ ძნელი ხდება. ცხადია, აქ სხვა მეთოდების გამოყენება ხდება აუცილებელი.

თუ როგორ უნდა წარმოებდეს დაკვირვება. მიუხედავად იმისა, თუ რა ასაკის ბავშვია დაკვირვების საგნად დასახული, ამაზე სხვა-თაშორის მ. ბასოვის ე. წ. ფოტოგრაფიული დაკვირვების მეთოდი გვაძლევს პასუხს¹⁾. იგი სამს განსხვავებულ პრინციპს ეყრდნობა. პირველ მათგანს მაქსიმალური ობიექტურობის პრინციპი შეადგენს: დაკვირვების ამოცანა ფაქტების უბრალო რეგისტრაციაში მდგომარეობს. დამკვირვებელი მხოლოდ ფაქტებს აღწესხავს, გარეშე მათი ყოველგვარი შეფასებისა. განზოგადობის ან ახსნისა.

მეორე პრინციპი მოითხოვს, რომ ბავშვის ქცევის დაკვირვება გარემოს იმ პირობებში ხდებოდეს. რომლებშიც იგი მიმდინარეობს. თითოეული ქცევის აქტში ბასოვი ორ მომენტს განასტავებს: სტიმულს ან გამალიზიანებელს. რომელიც ბავშვზე მოქმედობს, და ბავშვის საპასუხო რეაქციას, რომელსაც ეს გამალიზიანებელი იწვევს. ქცევის აქტის გასაგებად სტიმულების აღწერას განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს, ვინაიდან ქცევის აქტის დეტერმინაცია ბავშვზე მოქმედი სტიმულების წრიდან გამომდინარეობს; ცალკე რეაქციების გათვალისწინებას იმ სტიმულებზე დამოუკიდებლად. რომელთა ფონზეც ბავშვის ქცევის აქტები ხდება, ამ უკანასკნელთა სტრუქტურისა და დეტერმინაციის შესასწავლად არავითარი მნიშვნელობა არ ექნებოდა.

მესამე პრინციპი, რომელსაც ბასოვის მეთოდის ემყარება, დაკვირვების მასალის ფოტოგრაფიული ზისწორით ჩაწერას მოითხოვს. ეს იმას ნიშნავს, რომ დამკვირვებელმა ქცევის ყოველგვარი დეტალი უნდა აღწესხოს, როგორც სტიმულების ისე რეაქციების მხრივაც. უამისოდ ძნელი იქნებოდა, სრული გარანტია გექნონოდა, რომ მკვლევარის განკარგულებაში მართლა სანდო მასალა იმყოფება, რომლის სათანადო გადამუშავების შედეგადაც ობიექტურად დასაბუთებული დასკვნების მიღება იქნებოდა შესაძლებელი.

ბასოვის მეთოდისათვის უნდა ითქვას, რომ მის უდიდეს უპირატესობას ის გარემოება შეადგენს, რომ იგი ბავშვის ქცევის დაკვირვებას სიტუაციასთან განუყრელ კავშირში მოითხოვს; მაგრამ აქვე უნდა ვეძიოთ მისი ძირითადი ნაკლიც. სიტუაციას იგი სტიმულების ე. ი. ცალკე გამალიზიანებლების სახით ჰვულისხმობს. ამგვარად იგი მთლიან ერთეულს ცალკე შემადგენელ ელემენტებად ჰყოფს და ქცევის სტრუქტურის გაგებას თითოეული ასეთი ელემენტის ორგანიზმზე ზედმოქმედების ნადაგზე მოეღის. ამით იგი ფაქტობრივად სპობს იმ უპირატესობას. რომელსაც მას სიტუაციას

კვლევას აღიარება ანიჭებს. ჩვენ ვიცით, რომ ქვეყანა მთლიანი 'სიტუაცია განსაზღვრავს, და მისი თავისებურება მხოლოდ ამ მთლიანთან დაკავშირების ნიადაგზე იჩენს თავს. ცალკე ელემენტები, როგორც ასეთნი კი არ ჰქმნიან ქვეყანას, არამედ როგორც მთლიანი სიტუაციის გარკვეული ნაწილობრივი მომენტები. მაშასადამე, როდესაც ბასოვი ცალკე სტიმულებსა და მათი შესატყვისი რეაქციების დაპირისპირებას ცდილობს, ამით ბავშვის ქვეყნის შესწავლას ნამდვილს ბუნებრივ პირობებში კი არ აწარმოებს, არამედ იზოლიაცია-ქმნილი სტიმულების ზედმოქმედების პირობებში. რომელთაც იგი მთლიანი სიტუაციის დაშლის შედეგად ღებულობს. ბასოვის მეთოდს ნაწილობრივსა და განყენებულის მიმართი განწყობა ახასიათებს; იგი აღამიანის ქვეყნის გაგებას „რეფლექსური რკალის“ თეორიის ნიადაგზე ცდილობს, ე. ი. სწორედ იმ თეორიის ნიადაგზე, რომლის მიხედვითაც მთლიან ორგანიზმზე მთლიანი სიტუაცია კი არ მოქმედობს, არამედ ყოველთვის რომელიმე ცალკე გამაღიზიანებელი ორგანიზმის რომელიმე ცალკე ადგილზე. ამიტომ საკვირველი არაა, რომ ბასოვის მეთოდისაგან მაინც და მაინც საგულისხმო შედეგებს არ უნდა მოველოდეთ. ამ ძირითად ნაკლის შედეგად ბასოვის მეთოდის ორი დანარჩენი პრინციპიც ჰკარგავს თავის მნიშვნელობას, პრინციპი ფაქტების ობიექტურის — ყოველგვარი გადამუშავების გარეშე — აღნუსხვისა და პრინციპი მათი ფოტოგრაფიული რეგისტრაციისა. მართლაც და, განა კონკრეტი სიტუაციის შემადგენელ სტიმულებად დაშლა მოცემული სინამდვილის საკმაოდ რთულ გადამუშავებას არ მოითხოვს? და განა ამ გადამუშავების შედეგი მკვლევარის სუბიექტურ თავისებურებაზე არ არის დამოკიდებული? მაშ როგორ შეიძლება აქ მარტო ფაქტიური მასალის ობიექტურ აღნუსხვაზე ვილაპარაკოთ, როდესაც დამკვირვებელს უშუალოდ მოცემული მთლიანი სიტუაციისა და მისი ზედმოქმედების აღწერა კი არ ევალება, არამედ იმ ნაწილობრივი სტიმულების, რომელნიც ამ მთლიანიდან უნდა იქნენ გამოყოფილნი! რა თქმა უნდა, ასეთი დავალების შედეგად შეუძლებელი ხდება აგრეთვე, მონაცემი სიტუაციის ფოტოგრაფიული სისწორით აღნუსხვის შესახებ ვილაპარაკოთ. ფოტოგრაფიულად მხოლოდ იმის დადასტურება შეიძლება, რაც უშუალოდ გვაქვს მოცემული, და არა იმისა, რაც საკმაოდ რთული ინტელექტუალური გადამუშავების შედეგს წარმოადგენს.

ბავშვის ობიექტური დაკვირვება, მაშასადამე, მისი ცხოვრების ჩვეულებრივს, ბუნებრივ პირობებში უნდა იქმნეს ნაწარმოები; და როგორც ეს პირობები, ისე თვით ბავშვის ქვეყნაც ფოტოგრაფიული ზედმიწევნითა და სისრულით უნდა იქმნეს გადმოცემული. როდესაც საქმე ბავშვის ცხოვრების პირველ წლებთან გვაქვს. დაკვირვება ქვე-

კის ყველა ფორმებსა და ყველა მომენტებს უნდა ეხებოდეს, მაგრამ როდესაც ჩვენი დაკვირვების ობიექტს უფრო მოზრდილი ბავში შეადგენს, რომლის ქცევის ყოველმხრივი და სრული გათვალისწინება უკვე შეუძლებელი ხდება, მაშინ დაკვირვება მხოლოდ განსაზღვრული დროის განმავლობაში შეიძლება წარმოებდეს. დაკვირვების წესი. რა თქმა უნდა, აქაც იგივე რჩება, ე. ი. სიტუაციის სრული, ყოველმხრივი, ობიექტური გათვალისწინება.

ხშირია შემთხვევები, რომ ყოველმხრივი დაკვირვების ნაცვლად ქცევის იმ ფორმის დაკვირვებას აწარმოებენ, რომლის შესწავლაც სპეციალურად არის მიზნად დასახული, მაგალ. თამაშის რომელიმე ფორმის, მეტყველების და სხვ.

დასასრულ დაკვირვების მეთოდის ერთერთ პრაქტიკულ სახეს ე. წ. ფ ს ი ქ ო გ რ ა ფ ი უ ლ ი ს ქ ე მ ა წარმოადგენს. ბავში რთული ობიექტია, და მისი ქცევის ფორმებისა და სახეების გამოვლინების შემთხვევები უამრავია. დამკვირვებლის წინაშე ამის გამო იმთავითვე ერთი სიძნელე იჩენს თავს: არავითარი აზრი არ აქვს, მან ყველაფრის დაკვირვება სცადოს, ვინაიდან სრული ამოწურვა სულერთია ბოლოს და ბოლოს მიანიც შეუძლებელია. ამიტომ მის წინაშე ერთგვარი შეჩერების ამოცანა დგება, რათა მან დაკვირვების საგნად ის დაისახოს, რაც მნიშვნელოვანია, და იმისათვის, რაც შედარებით მოკლებულია მნიშვნელობას, უბრალოდ დრო არ დაკარგოს. მაშასადამე დაკვირვების ნაყოფიერებისათვის აუცილებელი ხდება წინასწარი შეთანხმება იმის შესახებ, თუ რას აქვს ნამდვილი მნიშვნელობა ბავშვის შესწავლის მიზნისათვის. ამ მოსაზრებათა გამო დამკვირვებელს წინასწარ შემუშავებული სქემა ეძლევა, რომელიც დასახულ ამოცანის მიხედვით შესაფერ საკითხებს შეიცავს და ამრიგად შესაძლებლობას იძლევა. ბავშვს ქცევის უამრავ შემთხვევათა შორის იმთავითვე სათანადო შეჩერება მოხდეს და ამით დაკვირვებას თავიდანვე სწორი მიმართულება მიეცეს.

დაკვირვების იმ სქემათა შორის, რომელსაც პედოლოგიური პრაქტიკა იცნობს, საბჭოთა კავშირში განსაკუთრებით ს. მ. ო. ლ. ო. შ. ვ. ი. ს. ქ. ე. მ. ა. გ. ა. ვ. ე. ს. (სქემაა გავრცელებული*). მოლოჯავის მიხედვით, ყოველ ცალკე შემთხვევაში დაკვირვების საგანს ბავშვის ქცევის რომელიმე შემთხვევით მოცემული ნაწილი კი არ უნდა შეადგენდეს, არამედ დაარულებული პროცესი. ამ უკანასკნელის დაკვირვება განსაზღვრული სქემის მიხედვით უნდა სწარმოებდეს. საქმე იაა. რომ ქცევის აქტს სავალდებულო მხარეები აქვს და ბავშვის თითოეულ რეაქციაში განსაკუთრებით ერთ-ერთი მათგანი პოულობს გამოხატულებას. მაშასადამე ბავშვს რეაქციათა ანალიზი და შეფასება ხდება საჭირო და ამრიგად იმის გამოკრევა, თუ ქცევის რა მხარეს ახასიათებს თითოეული მათგანი.

ყველაფერი ეს მოლოჯავის მიხედვით, თვით დაკვირვების პროცესშიც უნდა წარმოებდეს. დაკვირვების სქემის დანიშნულება იმაშია, რომ დამკვირვებელს ქცევის ანალიზისა და შეფასების დროს საჭირო დახმარება გაეწიოს: მას ხელთ აქვს ეს სქემა „სამუშაო ფურცლის სახით“ და იმის მიხედვით, თუ როგორ შეაფასებს ბავშვის თითოეულ რეაქციას, იგი მას ამ ფურცლის სათანადო რუბრიკაში შეიტანს.

ეს „ფურცელი“ ისეა შედგენილი, რომ იქ ყველა ის მხარეა მხდველობაში მიღებული. რომელიც ბავშვის ქცევის სრული გათვალისწინებისათვისაა საჭირო. მოლოჯავის სატყვეთ ორგანიზმის ყოველს აქტში. ქცევაში, მოქმედებაში და თვით უმოქმედობაშიც კი ჩვენ ორი მხარე უნდა განვასხვაოთ: მიმართულობა გარემოს განსაზღვრული სიტუაციისადმი და სტრუქტურა რთულენერვეული და ელემენტარული ფუნქციებისა“. მიმართულობა სულ სამ გვარია: სოციალურ-კლასიური, წარმოებით შრომითი და ყოფა-(ცხოვრებით).

ამის მიხედვით სამუშაო „ფურცლის“ სქემა შემდეგ შინაარსს შეიცავს: 1. რა უსწრებდა წინ ბავშვის ქცევას. 2. როგორ აღმოცენდა იგი. 3. რა გარე პირობებში მიმდინარეობდა იგი. 4. ბავშვის სოციალური რეაქციები (სოციალურ-კლასიური მიმართულება). 5. მისი წარმოებითი რეაქციები (წარმოებით-შრომითი მიმართულება). 6. ყოფა-(ცხოვრებითი რეაქციები (ყოფა-(ცხოვრებითი მიმართულება). 7. ბავშვის რეაქციების სიმდიდრე და დიფერენციულობა. 8. ბავშვის რეაქციათა სირთულე და ორგანიზაცია. 9. ბავშვის რეაქციათა მოძრაობა და სიმტკიცე. 10. ბავშვის ორგანიზული რეაქციები *).

ასეთი სქემების შეფასებისას უმთავრესი ყურადღება ჩვეულებრივ იმას უნდა მივაქციოთ, თუ რამდენად სწორი თეორიული მოსაზრებები უღვეს მას საფუძვლად ადამიანს თუ ბავშვის შესახებ და ამის და მიხედვით რამდენად საკმარისისა და სანდო მასალის მიღებას უნდა მოველოდეთ მისი მიხედვით წარმოებული დაკვირვებისაგან. მაგრამ რაც შეეხება მოლოჯავის სქემას, აქ ძირითად ნაკლს ის კი არ შეადგენს, რომ მის მიერ აღნიშნული სამი მიმართულება ბავშვის ქცევისა უქვეყლად ვიწროა და ქცევის ზოგს მნიშვნელოვან მხარეს სრულიად უყურადღებოდ სტოვებს. არა. უმთავრესი აქ ის არის, რომ დამკვირვებელი თვითონ დაკვირვების დროს ახდენს ფაქტების ანალიზს, შეფასებას და განზოგადებას, ე. ი. მასალის გადამუშავება მანამ ხდება. სანამ ეს მასალა დაგროვილია. უქვეყლია. ასეთი სქემა. რომელიც ასეთს რასმე მოითხოვს დამკვირვებლისაგან. თვით დაკვირვების პროცესში მას ვერავითარ დახმარებას ვერ გაუწევს. ყოველ შემთხვევაში. ამ სქემის ხელმძღვანელობით მიღებული მასალა საიმედოდ ვერ ჩაითვლება: იგი უქვეყლია სუბიექტურობის დალით იქნება

აღბეჭდილი და ბავშვის შესახებ ობიექტური დასკვნების გამოსაყვანად არ გამოდგება¹⁰).

აქედან ცხადია, რომ დაკვირვების სქემა ისე უნდა იყოს შედგენილი, რომ იგი სრულიად არ უნდა ავალებდეს დამკვირვებელს მის წინაშე მიმდინარე ქცევის თუ სიტუაციის ცალკე შემთხვევების ანალიზი აწარმოოს. იგი მხოლოდ თვალსაზრისს უნდა აძლევდეს მას, რომელიც დახმარებას გაუწევს, განსაკუთრებული ყურადღება იმას მიაქციოს, რაც ღირსია ასეთი ყურადღებისა. ამიტომ დიდი მნიშვნელობა აქვს, რომ, ჩვეულებრივ, სქემაში, სანიმუშოდ ის გარემოებაც არის აღნიშნული, რომელშიც ჩვეულებრივ ბავშვის ქცევის ესა თუ ის საგულისხმო მხარე ან ესა თუ ის ფუნქცია იჩენს თავს. მაგრამ, მეორის მხრივ, თვით იდეა სქემისა ისეთია, რომ რამდენადაც იგი დასაკვირვებელი მასალის შერჩევას გულისხმობს, უკვე ამით იმთავითვე შეიცავს წმინდა ობიექტური დაკვირვების ადვილად დარღვევის საშუალებას. საქმე ისაა, რომ რა გინდ ობიექტურადაც უნდა იყოს თვითონ დაკვირვება წარმოებულ, მისი შედეგი ბავშვის შესწავლის საგნებით ობიექტურ მასალად მაინც ვერ ჩაითვლება, ვინაიდან დასაკვირვებელი მასალა წინასწარაა შერჩეული, და არ არის გარანტია, რომ ეს შერჩევა სწორადაა ნაწარმოები და რომ მხედველობიდან სწორედ ისეთი მასალა არაა გაშვებული, რომელიც, საკითხის დაშუშავებისას ვინ იცის შეიძლება განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობის აღმოჩნდებოდა. ამიტომ სქემების შედგენისას და მით ხელმძღვანელობისას განსაკუთრებით დიდი სიფრთხილეა საჭირო.

2. მასპერინგენტული მეთოდები.

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

სულ სხვაა, როდესაც მეცნიერებას ყოველ ცალკე შემთხვევაში საჭირო მასალის შექმნა თვითონვე შეუძლია; როდესაც მას რამ მოკლენათა აქტიურად გამოწვევის შესაძლებლობა აქვს. რომელიც აქედან

სწავლაც მისთვის ხელსაყრელია; როდესაც იგი თავის ნებაზე ცვლს შესასწავლი ობიექტის პირობებს და აკვირდება, თუ რა ხასიათის ცვლილებები იჩენს თავს ამის გამო. ამიტომ სრულიად ბუნებრივია, რომ მას შემდეგ, რაც მეცნიერებაში ე. წ. ექსპერიმენტი შეიქრა, მისი განვითარება არა ჩვეულებრივ სწრაფი ნაბიჯით მიდის წინ.

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

პირველ ხანებში ყველა იმ ექსპერიმენტს, რომელსაც ბავშვის მეცნიერებაში მიმართავდენ¹¹⁾, თითქმის მხოლოდ ფიზიოლოგიური ექსპერიმენტის ხასიათი ჰქონდა. შემდეგში ამავე სარბიელზე ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტიც გამოვიდა. კ. ბიულერის თქმით, „ვერცერთს საქმის მტოდნეს ვერ გამოეპარება. რომ დღეს ჩვენ ბავშვის ფსიქოლოგიაში ახალი ფაზის წინ, ან ნაწილობრივ უკვე ახალ ფაზაში ვდგავართ, რომელშიც ექსპერიმენტი იქნება გაბატონებული“¹²⁾; და მართლაც, განსაკუთრებით მეოცე საუკუნეში ბავშვის მეცნიერების განვითარება უკვე მტკიცეთ დაუკავშირდა ექსპერიმენტული მეთოდების გამოყენების შესაძლებლობას¹³⁾.

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

ვ. შტერნი ასეთ პასუხს იძლევა ამ საკითხზე: „ზოგიერთი მნიშვნელოვანი შედეგის მიუხედავად, ძნელია ვიფიქროთ, რომ ექსპერიმენტი. ადრეული ბავშობისათვის ოდესმე ისეთსავე მნიშვნელობას მოიპოვებს, როგორც ჰასკოლო ასაკის ბავშობისათვის. ამას თავისი შინაგანი და გარეგანი მიზეზები მოეპოება: ურთი-ერთ გაგებისა და მჭიდრო კონტაქტის დამყარების სიმწელე ექსპერიმენტატორსა და ბავშვს შორის, სწრაფი დადლილობა, ინტერესის სისუსტე და ყურადღების წინასწარ გაუთვალისწინებელი რყევა; დასასრულ შეუძლებლობა; ექსპერიმენტის დროს აღძრული სუბიექტური განცდების შესახებ ბავშვისაგან სათანადო ჩვენებები მიიღო: ყველაფერი ეს ამ მეთოდის უკვე პირველ წლებშივე გამოყენების ცდას მომაჯალშიც ერთგვარ საზღვარს დაუდებს, განსაკუთრებით, თუ იგი კვლევების მიზნით იქნება ნაწარმოები“¹⁴⁾.

რათქმა უნდა, ყველაფერს ამას უეჭველი მნიშვნელობა აქვს, განსაკუთრებით, რამდენადაც საკითხი ბავშვის ფსიქიკას ეხება. მაგრამ არის მეორე მოსაზრებაც, რომელსაც უფრო პრინციპული ხასიათი აქვს. თუ რომ სწორია, რომ ადამიანის ქცევა ისე, როგორც ყველა

მისი ფუნქციების ფაქტიური მდგომარეობა, იმ ძირითად ცვლილებაზე და მოკიდებული, რომელსაც იგი განსაზღვრულს, მისთვის ბუნებრივს სიტუაციაში განიცდის: თუ რომ ამიტომ იგი თავის ნამდვილ სახეს მხოლოდ ამ სიტუაციის ფონზე გვიჩვენებს. მაშინ ცხადია, ექსპერიმენტის წინაშე უდიდესი ზიანი დგება. ექსპერიმენტი უწინარეს ყოვლისა შესასწავლი მოვლენის იზოლაციას ცდილობს; მერმე იგი ხელოვნურად უქმნის მას ამა თუ იმ პირობას, რათა ამ უკანასკნელის გავლენის ხასიათი და მიმართულება გაიგოს. ამრიგად მთლიანიდან გამოყოფვა და ხელოვნურ პირობებში ჩაყენება ის ორი ძირითადი მოთხოვნილებაა, რომელიც ყოველგვარი ექსპერიმენტის სპეციფიკურ ნიშნად უნდა ჩაითვალოს. იბადება საკითხი: თუ რომ ასეა, რა უნდა მოგვეცეს ექსპერიმენტმა ისეთის რისამე შესასწავლად, რაც მხოლოდ მთლიანისა და ბუნებრივი სიტუაციის ნიადაგზე იჩენს თავს?

ამგვარად, ქცევის სტრუქტურისა და სიტუაციის მთლიანობის ფაქტი ერთ-ერთს უდიდეს დაბრკოლებას წარმოადგენს ექსპერიმენტის გამოყენებისათვის პედოლოგიაში. ყველაზე ნაკლებ ეს დაბრკოლება ქცევის ფიზიოლოგიური მექანიზმების კვლევისას იჩენს თავს, ყველაზე მეტად — ქცევის ფსიქოლოგიური მექანიზმების კვლევისას. ამიტომ გასაგებია, რომ ე. წ. პ ი რ ო ბ ი თ ი რ ე ფ ლ ე ქ ს ე ბ ი ს მეთოდია, რომელიც ბავშვის მიმართ პირველად კ რ ა ს ნ ო გ ო რ ს კ ი მ გამოიყენა და ამ უამად სხვათა შორის რუსეთში ი ვ ა ნ ო ვ - ს მ ო ლ ე ნ ს კ ი ს და ამერიკაში განსაკუთრებით ბ ი ჰ ე ვ ი ო რ ი ს ტ უ ლ ი ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი წარმომადგენლის. უ ო ტ ს ო ნ ი ს მიერაც იხმარება, ბავშვის ქცევის ელემენტარული ფიზიოლოგიური მექანიზმების შესახებ საგულისხმო შედეგებს იძლევა. ჩვენ აქ ამ მეთოდის გათვალისწინებაზე არ შეეჩერდებით და პირდაპირ გადავალთ ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის სხვადასხვა სახის განხილვაზე.

1. ბავშვის ცხოვრების პირველი წლების შესწავლისას, განსაკუთრებით ხელსაყრელად ის ექსპერიმენტული მეთოდები უნდა ჩაითვალოს, რომელნიც ცხოველის ქცევის გამოსაკვლევად იხმარებიან და ცხოველთა ფსიქოლოგიების მიერ სრიან დამუშავებულნი. ძირითადი აზრი ამ მეთოდებისა ისაა, რომ ყოველი ამოცანა, რომლის გადაჭრაშიც მოცემული სუბიექტი მტკიცედაა დაინტერესებული, ყველა მისი სიტუაციისადმი შესაფერისი ძალების ამოძრავებდას ჰგულისხმობს: მაშასადამე, ამ სუბიექტის ძალების შესახებ ის წ ა რ მ ა ტ ე ბ ა უნდა იძლეოდეს ამომწურველ ცნობებს, რომელსაც იგი ამოცანის გადაჭრისას აღწევს. ამიტომ ამ მეთოდის ჯგუფს კ. ბ ი უ ლ ე რ ი წ ა რ მ ა ტ ე ბ ი ს ე ქ ს პ ე რ ი მ ე ნ ტ ს (Leistungsexperiment) უწოდებს¹⁵⁾.

ამ მეთოდთა საუკეთესო ნიმუშს ე. კ ე ლ ე რ ი ს ცდები იძლევა, რომელიც მან შიშპანხეს გონიერების შესასწავლად დააყენა¹⁶⁾. მშ.

ერი შიმპანზე ხილს ხედავს, რომლითაც იგი ჩვეულებრივ, სიამოვნებით იკვებება. მაგრამ პირობები ისეთია, რომ პირდაპირი გზით მისი ხელში ჩაგდება შეუძლებელია. ამიტომ საჭიროა, საგანგებო ზომები იქნეს მიღებული. რათა ხილი ხელთ იგდოს. მაგალ. ხილი მალაჰ ჰყიდა, და იმისათვის რომ მას შესწვდეს, ისეთი რამე უნდა დაიხმაროს, რომ მასზე შედგომა და ამრიგად ხილის ხელში ჩაგდება შესაძლებელი შეიქნეს. ნაგულისხმევია, რომ ცხოველი ყველა თავის მექანიზმებს მაქსიმალურად ამოძრავებს. რათა მისთვის სანუკურო საგანი ხელმისაწვდომი გახადოს და შიმშილი დაიკმაყოფილოს. თუ პირობები ისეთია, რომ სხვა გზით თუ არ რაზედმე შედგომით ამოცანის გადაჭრა შეუძლებელია, და ცხოველმა სათანადო ზომების მიღება შესძლო, ცხადია, მას ამისათვის საჭირო ძალები საკმარისად ჰქონია განვითარებული. ანალოგიური მეთოდის გამოყენება ბავშვის მიმართაც შეიძლება. ძირითადი მოთხოვნილება, რომელიც ამ შემთხვევაში აუცილებლად უნდა იყოს დაკმაყოფილებული, ეს ისაა, რომ ცუდის პირმა ყველა ძალების ამოძრავება სცადოს, რომელიც მის განკარგულებაში იმყოფება და ამოცანის გადახატრელად გამოადგება. ეს პირობა კი იმ შემთხვევაში იქნება დაკმაყოფილებული. თუ რომ მას ისეთი ამოცანა მიეცემა, რომლის გადაჭრაშიც იგი მართლა ისე იქნება დაინტერესებული, როგორც მაგ., მშიერი ცხოველი საკვების შოვნითაა დაინტერესებული. მაშასადამე, ბ ი უ ლ ე რ ი ს ფორმულით რომ ვისარგებლოთ. „ყოველ შემთხვევაში. ექსპერიმენტატორის უპირველესი ზრუნვა იქნება იყოს მიმართული. რომ მან საჭირო ამოძრავებელი ძალები მართლა გამოიწვიოს და მათ მთლიანი მიმართულება მისცეს, რათა შემდგომ ცუდის პირის შეცთომა ან მარცხი უსამართლოდ მისი ძალების ვითომდა სისუსტით არ ახსნას“¹⁷). თვის თავად იგულისხმება, რომ ყოველი საშუალება უნდა იქნეს გამოყენებული, რათა ცუდს მიმდინარეობაში ცუდის პირის ინტერესი არ მოდუნდეს.

მაგრამ იმისათვის, რომ ამ მეთოდმა სანდო შედეგები მოგვცეს. მარტო ეს კი არაა საკმარისი. საქმე ისაა, რომ კიდევ რომ იყოს ცუდის პირში მაქსიმალური ინტერესი ამოცანის წარმატებით გადაჭრის მიმართ აღძრული, ეს კიდევ არ იძლევა გარანტიას, რომ იგი ყველა თავისი ძალების ამოძრავებას შესძლებს; და ეს მითომ, რომ ძალების ამოძრავება მარტო შინაგან მისწრაფებაზე, მარტო ტენდენციასზე როდია დამოკიდებული, არამედ განსაკუთრებით იმ სიტუაციაზედაც. რომელშიც ეს ტენდენცია კონკრეტო მოთხოვნილების სახესღებულს. მშიერი მხეცი რასაკვირველია ოთახშიც შეეცდება საკვების დაუფლებას; მაგრამ განა შეიძლება ითქვას, რომ აქ იგი ისევე წარმატებით მოახერხებს იმ მიზნის მიღწევას, როგორც ტყეში, თუნდ რომ საშუალებები ორივე შემთხვევაში ერთი და იგივე იყოს! და

გარდა ამისა, განა ჩვენ ოთახში დამწყვედელი მხეცის ქცევა გვინტერესებს და ის საკითხი თუ როგორ გადაჭრის იგი განსაზღვრულ ამოცანას ოთახის სიტუაციაში? რა თქმა უნდა, შეიძლება ესეც იყოს საინტერესო; მაგრამ ჩვეულებრივს პირობებში მცხოვრები მხეცის ე. ი. ნამდვილი მხეცის ქცევის დასახასიათებლად ოთახის პირობებში მოწყობილი ექსპერიმენტის შედეგები მასალად ვერ გამოდგება.

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

მაგრამ როგორაა მოსახერხებელი ამ ძირითადი მეთოდოლოგიური მოთხოვნების დაკმაყოფილება?

აქ ორი გარემოებაა მხედველობაში მისაღები. როგორც ქვემოთ დავინახეთ, ბავშვის ცხოვრების პროცესში ორი მიმდინარეობა უნდა გავარჩიოთ: ერთი — იმ ბუნებრივი სიტუაციისადმი შეგუების პროცესი, რომელიც მისი ცხოვრების ცალკე პერიოდებისათვისაა დამახასიათებელი და რომელიც მას ამ სიტუაციის ნიადაგზე წამოჭრილი ამოცანების საკუთარი ძალებით გადაწყვეტას ავალებს. ეს სიტუაცია ბავშვის ცხოვრების პერიოდთა თანამიმდევრობის პროცესში რთულდება და თავისადმი შესაგუებლად სულ უფრო და უფრო რთული ქცევის აქტებს მოითხოვს. იმისათვის, რომ ამ აქტებმა თავი იჩინონ მოცემულ სიტუაციის ნიადაგზე, ბავშვი შესაფერისი განწყობა უნდა აღმოცენდეს. თუ ეს განწყობა არ არის, მაშინ არც ამოცანის გადაწყვეტის შესაძლებელია ცდა თან გვექნება საქმე. ეს განწყობა ბავშვის რომელიმე კონკრეტი მოთხოვნებისა და მისი ასაკისათვის ბუნებრივი სიტუაციის ურთიერთზე მოქმედების ნიადაგზე ჩნდება. — თუ მიზნად ბავშვის ქვივის ექსპერიმენტული გზით გათვალისწინება გვაქვს დასახული, უწინარეს ყოვლისა მასში სათანადო განწყობის შექმნაზე უნდა ვიზრუნოთ. ეს კი ნხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება მოსახერხებელი, თუ ცდის პირს ისეთ პირობებში ჩავაყენებთ, როგორშიც მას მისი ასაკის ბუნებრივი სიტუაცია აყენებს და გარკვეული ამოცანების საკუთარი ძალ-ღონით გადაწყვეტას ავალებს.

მაშასადამე, ცდის დაყენებისას ბავშვის ასაკობრივი სიტუაცია საკმარისად უნდა გვექონდეს შესწავლილი, რათა შესაძლებლობა გვექონდეს, ისეთი პირობები შევუქნათ, როგორცაა ნიადაგზეც. ჩვეულებრივ, მისი ბუნებრივი განვითარების პროცესი მიმდინარეობს, ხოლო მონაცემ შემთხვევაში მიწოდებული ამოცანის გადაჭრის შესაძლებლობის განწყობის აღმოცენებაა მოსალოდნელი. — მაშასადამე: ექსპერიმენტის ნაყოფიერებისათვის ცდის პირში ამოცანის საკუთარი ძალებით გადაჭრის განწყობა უნდა იქმნება გამოწვეული. რაც მხოლოდ მისი ასაკის ბუნებრივი, ჩვეულებრივი სიტუაციის ანალოგიურ პირობებშია მოსალოდნელი.

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

2. ბავშვის ქცევის ინვენტარში ისეთი ფორმებიც მოიპოვებინ, რომელნიც მას თანდაყოლილი აქვს, მთელი მისი სიცოცხლის განმავლობაში სტერეოტიპული სახით მეორდებიან და მაშასადამე სიტუაციის გართულების ზეგავლენით განვითარებას არ განიცდიან. ასეთებად უნდა ჩაითვალოს ბავშვის რეფლექსები, ინსტინქტები და ე. წ. გამომხატველი მოძრაობები, მაგალ. მიმიკური და პანტომიმიკური ცვლილებები. არსებობს ექსპერიმენტის ცალკე ჯგუფი, რომელიც ქცევის ასეთ ფორმებს იკვლევს და რომელსაც კ. ბიულერი გამოწვევის ექსპერიმენტს (Auslösungsexperiment) უწოდებს. უეჭველია, ყველაზე ნაკლები

დაბრკოლება ამ ჯგუფის მეთოდების გამოყენებას ზედება წინ. მართლაც და: თუ ამ შემთხვევაში საკვლევ ობიექტს თანდაყოლილი და მათსადამე მზა-მზარეული მასალა შეადგენს, რომელიც ყოველგვარ სიტუაციაში, რამდენად რთულიც უნდა იყოს ეს უკანასკნელი, უცვლელი სახით იჩენს თავს. მაშინ ცხადია, რომ მათი გამოწვევა და ამ გზით მათი შესწავლა სიტუაციის თავისებურებათა ანგარიშგაუწვევლად გაცილებით უფრო გაბედულად შეიძლება, ვიდრე იმ შემთხვევებში, როდესაც საქმე განვითარებაში მყოფი ძალებისა და მექანიზმების შესწავლასთან გვაქვს. ამ რეაქციების ფორმათა ექსპერიმენტული შესწავლისათვის სრულიად საკმარისი იქნება, თუ ისეთ გამლიზიანებელთ ვამოქმედებთ ცდის პირზე, რომლებთანაც იგინი ჩვეულებრივ უცვლელად არიან დაკავშირებული. თუ რომ ცდის პირს, მაგალით. ახალდაბადებულ ბავშვს მართლა აქვს ესა თუ ის რეფლექსი, იგი უთუოდ თავს იჩენს. როგორც კი სათანადო გამლიზიანებელი იმოქმედებს მასზე.

3. ყველა დასახელებული ფორმა ექსპერიმენტისა, ჩვეულებრივ, ბავშვის ქცევის ამა თუ იმ მხრივ გამომოკვლევის თეორიული მიზნით იხმარება. მაგრამ პედოლოგიას ზოგჯერ კონკრეტი ბავშვების ინდივიდუალობასთანაც აქვს საქმე: მას ზოგჯერ ცალკე ბავშვის მიმართ დიაგნოზისა და პროგნოზის საკითხების გამოკვლევაც უხდება. ასეთ შემთხვევაში შესწავლის საგანს თვით ქცევა და მისი განვითარების კანონები კი არ წარმოადგენს, არამედ ცოცხალი ადამიანის კონკრეტი ინდივიდუალობა. ჩვენი მეცნიერება ასეთ შემთხვევებშიც მიმართავს ექსპერიმენტს. როგორც ხედავთ, მთავარი მიზანი აქ ინდივიდის დახასიათებაა. ე. ი. გამორკვევა იმისა, თუ რა და რა თავისებური ქცევის, თუ ფუნქციების ფორმები შეიძლება დადასტურდეს მონაცემ ინდივიდში.

ამის მოხერხება კი ექსპერიმენტულად მხოლოდ იმ შემთხვევაშია შესაძლებელი, თუ რომ ცდის პირს ისეთ პირობებში ჩავაყენებთ, რომ ამა თუ იმ ფუნქციის თუ ქცევის ფორმის თვალსაზრისით მისი შემოწმება ან გამოცდა მოხერხდეს. — ამრიგად, ჩვენს წინაშე მეთოდების თავისებური ჯგუფი იჩენს თავს, რომლის მიზანსაც ამდენად ქცევის ამა თუ იმ ფორმის კვლევა არ შეადგენს, რამდენადაც მისი მატარებლის ან სუბიექტის შემოწმება. რადგანაც, ჩვეულებრივ, ასეთ შემთხვევებში ექსპერიმენტი გამომოკვლევის სახეს ღებულობს, ამიტომ ამ მეთოდებს ჩვენს მეცნიერებაში ტესტს უწოდებენ (ინგლისური სიტყვა test ნიშნავს გამოცდას). ე. შტერნი ამ მეთოდთა ჯგუფს ზემოდასახელებულთაგან განსასხვავებლად შემოწმების ექსპერიმენტს (Prüfungsexperiment) უწოდებს.

ტესტის მეთოდოლოგიური ღირებულების შესახებ, — მიუხედავად ამ მეთოდის ფართო გავრცელებულობისა, — აზრთა სხვადასხვაობა არსებობს. მას შემდეგ, რაც ჩვენ იმ დიდი მნიშვნელობის შესახებ შევეთანხმდით, რომელიც ექსპერიმენტის შედეგებისათვის ცდის პირის სათანადო განწყობის შექმნას აქვს, ჩვენთვის ცხადი უნდა იყოს, რომ შემოწმების ექსპერიმენტის მიმართაც იგივე მოთხოვნები უნდა ვიგულისხმოთ, რაც ჩვეულებრივი კვლევის ექსპერიმენტის მიმართ.

4. დასასრულ, უნდა აღინიშნოს, რომ თანამედროვე პედოლოგიაში ერთგვარი მნიშვნელობა მოიპოვა მეთოდების იმ ჯგუფმაც, რომელსაც იმდენად ბავშვის ქცევის, თუ ინდივიდუალობის შესახებ მასალის დაგროვება არა აქვს მიზნად დასახული, რამდენადაც ისეთი მასალის, რომლის საშუალებითაც იმის გამოკვლევაა შესაძლებელი, თუ რა დონემდე შეიძლება შეიცვალოს ვარჯიშის საშუალებით ესა თუ ის ქცევის ფორმა. თუ ფუნქცია. მეთოდების ამ ჯგუფს ვ. შტერნი „ვარჯიშის“ ექსპერიმენტს (Uebungsexperiment) უწოდებს და ნიმუშად მარია მოტეისოჩის ცნობილ დიდაქტურ მასალას ასახელებს. უკანასკნელ ხანებში ამავე ხასიათის ექსპერიმენტულ საშუალებათა საკითხზე განსაკუთრებითი წარმატებით პ. ფოლკელტი მუშაობს¹⁸⁾.

ა. უმეარჩებავალი მეთოდები.

იმ დიდი უპირატესობის გვერდით, რომელიც ექსპერიმენტს ახასიათებს უბრალო დაკვირვების მეთოდთან შედარებით, მას ერთი დიდი ნაკლიც აქვს, და ამ მხრივ უპირატესობა დაკვირვების მეთოდს ეკუთვნის: ექსპერიმენტის უდიდესი უპირატესობა შესასწავლი ობიექტის თუ მოვლენის პირობათა ნებაყოფლობით შეცვლაში, მაშასადამე, მის ხელოვნურობაში მდგომარეობს. მაგრამ ესაა მისი უდიდესი ნაკლიც. დაკვირვების მეთოდის უდიდეს უპირატესობას, პირიქით, მოვლენის ბუნებრივ პირობებში დაკვირვება შეადგენს, ე. ი. მოვლენის დაკვირვება ისე, როგორცაა მოცემული მკვლევარის ყოველი ზეგავლენის, ყოველი ხელოვნურობის გარეშე. მაგრამ ამაშივეა მისი უდიდესი ნაკლიც. სრულიად ბუნებრივია, რომ მეცნიერებაში გაჩნდა აზრი ისეთი მეთოდის აგების ცდისა, რომელსაც ორივე ძირითად მეთოდის — დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის — უპირატესობა ექნებოდა და არც ერთის მათგანის ნაკლი, ე. ი. ისეთი მეთოდის აგებისა, რომელშიც ექსპერიმენტის პირობათა ხელოვნურობასთან ერთად დაკვირვების მეთოდის ბუნებრივობაც იქნებოდა დაცული. ასეთ ცდათა შორის განსაკუთრებით საგულისხმო

ლაზურსკის ბუნებრივი ექსპერიმენტი და პიაჟეს კლინიკური მეთოდებზე უნდა ჩაითვალოს.

1. ე. წ. ბუნებრივი ექსპერიმენტის იდეა პირველად ფსიქოლოგმა ა. ფ. ლაზურსკიმ წამოაყენა¹⁹). ამ მეთოდის ძირითად არსს იგი შემდეგნაირად განმარტავს: „ტერმინი (ბუნებრივი ექსპერიმენტი) მე შემომავს კვლევის იმ განსაკუთრებული ხერხების აღსანიშნავად, რომელთაც საშუალო ადგილი უკავიათ ერთის მხრივ გარე ობიექტურ დაკვირვებასა და მეორის მხრივ — იმ ლაბორატორულს, ხელოვნურ ექსპერიმენტს შორის, რომელიც ამჟამად ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის სახელწოდებითაა ცნობილი... საკითხის გასაშუქებლად მოვიყვანოთ რამოდენიმე მაგალითი. წარმოვიდგინოთ, რომ გამოსაკვლევი გვაქვს მოძრაობათა თავისებურებანი, მაგალ. სხვადასხვა პირის მოძრაობათა სისწრაფე და კოორდინაცია—რათა მათი ურთი-ერთთან შედარება მოვახერხოთ და მათი ინდივიდუალური ფიზიონომია გამოვარკვიოთ. ამ მიზანს სხვადასხვა გზით შეიძლება დავუახლოვდეთ. ჯერ ერთი, მარტივი გარე დაკვირვების გზით, რომელსაც ყველაზე უფრო პრიმიტიულის, ყველაზე უბრალო სახით ყოველდღიურ ცხოვრებაში მივმართავთ. ამ დაკვირვებას შეიძლება უფრო ობიექტური სახე მივცეთ დღიურის შემოღებით, დაწვრილებით დამუშავებული პროგრამის გამოყენებით; ამის მიუხედავად, აქ თქვენ მაინც უბრალო დამკვირვებლად რჩებით, რომელიც იძულებულია იცადოს, სანამ ბედი ან შემთხვევა ისეთ მოვლენას არ მოგაწოდებს. რომელიც ამა თუ იმ მხრივ დამახასიათებელი იქნება“.

„მეორის მხრივ, შეიძლება ფსიქოლოგიური ექსპერიმენტის მეთოდიც იქნეს გამოყენებული. შეიძლება აიძულო ცდის პირი, რაც შეიძლება სწრაფად დასვას ფანქრით წერტილები ან ხმამალა იანგარიშოს, ან მრავალჯერ ზედი-ზედ გაიმეოროს სიტყვათა ერთიდაიგივე რიგი და სხვ. მაშ აქ განსაკუთრებულ ხელოვნურ ხერხთან გვაქვს საქმე, რომლის დახმარებითაც რომელიმე ფსიქიური პროცესის იზოლაცია ხდება და იგი ამ იზოლაციაქმნილი სახით იკვლევა“.

„მაგრამ მესამე გზაცაა შესაძლებელი, და იგი შემდეგში მდგომარეობს: მოწაფეთა დაკვირვებისას მათი მეცადინეობის დროს, მაგალ. მოძრავი თამაშის, ხელგარჯილობის ან გიმნასტიკის დროს, შეიძლება ისეთი თამაშის ფორმები ან წესები შეარჩიო, რომლებშიც განსაკუთრებით ნათლად იჩენს თავს ესა თუ ის ინდივიდუალური თავისებურება, მაგალ. მოძრაობათა სისწრაფე, მათი კოორდინაცია, მეტ-ნაკლები სისწრაფით შეგუებისა და განსაზღვრულ რთულ მოძრაობათა ჩვევს შეძენის ნიჭი და სხვ...“

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

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

„... აქ, ისე როგორც ყოველს სხვა ექსპერიმენტშიც, შესაძლებლობა გვეძლევა, ცდის პირი განსაზღვრულს, წინასწარ შესწავლილ პირობებში ჩაეყენოთ, რომელნიც მასში ამა თუ იმ პროცესს, ამა თუ იმ რეაქციას გამოიწვევენ... აი, სწორედ ეს შესაძლებლობაა... რომ ამ შემთხვევაში დიდ ნაბიჯს წარმოადგენს წინ უბრალო დაკვირვებასთან შედარებით“.

როგორც ვხედავთ, ბუნებრივი ექსპერიმენტის მთავარ მიზანს: ისე, როგორც იგი ლ ა ზ უ რ ს კ ი ს აქვს წარმოდგენილი, ბავშვის ინდივიდუალობის შესწავლა წარმოადგენს. ამიტომ მისი გამოყენების პედაგოგიკა განსაკუთრებით ამ მიმართულებითაა დამუშავებული და ისიც მხოლოდ სასკოლო ასაკის ბავშვის მიმართ.

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

მეორე ეტაპი უკვე თვითონ ცდის დაყენებას წარმოადგენს. იგი შეიცავს: 1. ექსპერიმენტულ გაკვეთილს და 2. მთელი ექსპერიმენტული დღის „შეკრებილობით მეთოდიკას“ (сводная методика). ექსპერიმენტულ გაკვეთილს ლაზურსკი ისეთ გაკვეთილს უწოდებს, რომელიც ამა თუ იმ სასწავლო საგნის ფუნქციონალური ანალიზის შედეგად მიღებულს, ყველაზე უფრო სიმპტომატურ ელემენტებს შეიცავს და ამიტომ ბავშვის ქარაქტეროლოგიურ თავისებურებათა მკაფიო გამოვლენის შესაძლებლობას იძლევა. — „რაც შეეხება შეკრებილობით მეთოდიკას, მას სხვა მიზნები აქვს — სახელდობრ, მეტად თუ ნაკლებად ყოველმხრივი გამოკვლევა (исследование) რამდენიმე ბავშვისა სხვადასხვაგვარი სავარჯიშოების დახმარებით, რომელიც ამოკრებილია სხვადასხვა სასკოლო გაკვეთილებიდან და სამუშაოებიდან“ 20).

ასეთია ლაზურსკის ბუნებრივი ექსპერიმენტი. როგორც ვხედავთ, მას მართლაც აქვს ერთგვარი უპირატესობა,

როგორც უბრალო დაკვირვებასთან შედარებით ისე ექსპერიმენტთანაც. მაგრამ სამწუხაროდ იგი მხოლოდ სკოლის ასაკის ბავშვის მიმართ არის დამუშავებული და ისიც მხოლოდ გარკვევით ქარაქტეროლოგიური მიზნით.

ბუნებრივი ექსპერიმენტის იდეა ზოგადი პედოლოგიური მიზნებისათვისაც შეიძლება გამოყენებულ იქნეს, მაგრამ ამ მხრივ მისი დამუშავების ცდა დღემდე არაეის წარმოდგენია, ასე რომ მისი კვლევითი ღირებულების შესახებ ჯერ-ჯერობით ვერაფერი ითქმის. ყოველ შემთხვევაში მას უეჭველად აქვს ზოგიერთი პრინციპული მნიშვნელობის ნაკლი, რომელიც თვითონ ლ ა ზ უ რ ს კ ი მ ა ც აღნიშნა: 1. ცალკე ფუნქციების გამოცალკევება ბუნებრივი ექსპერიმენტისათვის გაცილებით უფრო დიდ სიძნელეს წარმოადგენს, ვიდრე ლაბორატორული ექსპერიმენტისათვის, და 2. თითქმის სრულიად შეუძლებელი ხდება მისი დახმარებით მიღებული მასალის მათემატიკური დამუშავება.

2. უკანასკნელ ხანებში შეეცარიელმა ფსიქოლოგმა ჟ ა ნ პ ი ა ჟ ე მ თავის ცნობილ გამოკვლევებში ბავშვის შესახებ თავისებური მეთოდური ხერხი წამოაყენა, რომელსაც იგი კ ლ ი ნ ი კ უ რ მეთოდს უწოდებს. მისი აზრით, გარდა დაკვირვებისა და ტესტის მეთოდისა. რომელთაც მრავალი უხერხულობა ახლავს თან, შეიძლება მესამე გზაც იქმნეს გამონახული, გზა, რომელიც დაკვირვებისა და ტესტის უპირატესობას აერთებს, მაგრამ ამავე დროს გვერდს უქცევს ყველა მათს შედარებითს უხერხულობას: „ესაა მეთოდი კლინიკური შემოწმებისა, რომელსაც ჩვეულებრივ ფსიქიატრი ხმარობს, როგორც დიაგნოზის საშუალებას... კლინიკური შემოწმება ექსპერიმენტის ხასიათს ატარებს, რამდენადაც კლინიკისტი პრობლემებს აყენებს, იმუშავებს ჰიპოთეზებს, სცვლის ქვემდებარე პირობებს და დასასრულს ამოწმებს თავის ჰიპოთეზებს იმ რეაქციებთან დაკავშირებით, რომელთაც იგი ახათმყოფოში მასთან საუბრის საშუალებით იწვევს. მაგრამ კლინიკურ შემოწმებას პირდაპირი დაკვირვების მომენტიც ახასიათებს, რამდენადაც კარგი კლინიკისტი... ანგარიშს უწევს მთელს გონებრივ კონტექსტს ნაცვლად იმისა, რომ სხვერპლი გახდეს „სისტემატიურ შეტომათა“, როგორც ეს ხშირად ემართება წმინდა ექსპერიმენტატორს“²¹). ავადმყოფის დიაგნოზისათვის კლინიკისტს იმ დროს განმავლობაშიც შეუძლია იმუშაოს, როდესაც მის წინაშე იგაღ. განდიდების მანიის არცერთ შემთხვევას არა აქვს ადგილი. რომ არსებობდეს ავადმყოფური სინდრომების დიფერენციალური ტესტები, მაშინ იგი ამ უკანასკნელთა დახმარებას მიმართავდა, მაგრამ ასეთი რამ არ არსებობს, და ამიტომ კლინიკისტი იძულებულია შემდეგი ხერხი გამოიყენოს:

1. იგი საუბარს იწყებს ავანტიურათან და თითოეულს მის პასუხს, რომელსაც შეიძლება რაიმე კავშირი ჰქონოდეს ავადმყოფურ იდეასთან, გაფაციცებით თვალყურს ადევნებს;

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

ამრიგად, კლინიკური მეთოდის ძირითად თავისებურებას ბავშის გამოკითხვა შეადგენს: ექსპერიმენტატორი საუბარს მართავს ბავშთან იმ მიზნით, რომ მისი შეხედულების, მისი სოფლმხედველობის, თუ მისი აზროვნების თავისებურებათა შესახებ შესატყვისი მასალა მოიპოვოს. თავის თავად იგულისხმება, ამ გამოკითხვას შემთხვევითი ხასიათი არა აქვს: იგი მკვლევარის წინაშე მდგარი პრობლემის ნიადაგზე აღმოცენდება და მთელს თავის მიმდინარეობაში იმ მოსაზრებით ან წინასწარ ჰიპოთეზით წარიმართება, რომლის მართებულობის შემოწმებაც მიზნად არის დასახული.

თვითონ პ ი ა ე ე ც აღნიშნავს, რომ ამ მეთოდით კვლევის წარმოება ადვილი არაა, და რომ იგი დიდ გამოცდილებას მოითხოვს: „მე ვფიქრობო, ამბობს იგი, რომ ერთი წლის ყოველდღიური პრაქტიკა მაინცაა საჭირო, რათა თავიდან აიშორო ის აუცილებელი უმწეობა, რომელსაც ამ მეთოდის პირველი გამოცენებისას იგრძნობ... კარგი ექსპერიმენტატორი ორს ხშირად შეურიგებელ თვისებას უნდა აერთიანებდეს: დაკვირვების უნარს ე. ი. უნარს, ალაპარაკოს ბავშვი ისე, რომ არც შეაჩეროს და არც გზას გადაახვევიანოს. და იმავე დროს უნარს რისამე გარკვეულის ძიებისას რაიმე საშუალო ჰიპოთეზით, რაიმე სწორი თუ მცთარი თეორიით ხელში, რომელიც უნდა შემოწმებულ იქმნეს“. დიდ სიძნელეს წარმოადგენს, თუ რა ღირებულებას მიანიჭებ ბავშის პასუხებს: შეცთომა იქნება, ყველას თანაბრად მაქსიმალური ან თანაბრად მინიმალური მნიშვნელობა მიაწერო, და მეორის მხრივ, არა ნაკლები შეცთომა იქნება, თუ იგულისხმებ, თითქოს ყველაფერი, რასაც ბავშვი გეუბნება, ცნობიერების ერთსა და იმავე პლანზე მოათავსო. პირიქით. კლინიკური მეთოდის ძირითადი არსი იმაში მდგომარეობს, რომ მნიშვნელოვანი უმნიშვნელოსაგან გაარჩიო და თითოეული პასუხი შესატყვის გონებრივ კონტექსტში მოაქციო²²).

იმისათვის, რომ ბავშის პასუხების ნამდვილი ღირებულება გაიგო, იმისათვის, რომ ივინი მართლა დამახასიათებლად სცნო ბავშისათვის, პ ი ა ე ე შემდეგ კრიტერიუმებს აახელებს: 1. ერთისა და იმავე ასაკის ბავშების ჩვენებათა ერთნაირობა, 2. ერთისა და იმავე

ასაკის ბავშვის აზროვნების ევოლუცია, 3. ფაქტი, რომ ორიგინალური ჩვენება, რომელსაც ბავში იძლევა, მაშინვე როდი იკარგება, არამედ ორგანიზულად ეზრდება მის ახალ გამოცდილებას, 4. შთაგონებისადმი წინააღმდეგობის გაწევა და 5. ერთისა და იმავე შეხედულების დადასტურება იმავე ბავშვის მახლობელ წარმოდგენათა რიგში²²).

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

ასეთია კლინიკური მეთოდი. როგორც ვხედავთ, მას მართლაც საშუალო ადგილი უკავია დაკვირვებასა და ექსპერიმენტს, ანდა უკეთ რომ ვთქვათ, გამოკითხვასა და ექსპერიმენტს შორის. ეს მია უპირატესობაა; და მართლაც პ ი ა უ ე ს გამოკვლევები თვალსაჩინოდ ამტკიცებენ, რომ ამ მეთოდით ბევრი რამ შეიძლება გამოკვლეულ იქნეს, მაგრამ მხოლოდ განსაზღვრულ ფარგლებში. საქმე ისაა, რომ კლინიკური მეთოდით ბავშვის სიტყვიერ ჩვენებათა შეკრება შეიძლება. მაშასადამე, მის წარმოებას ბავშვის მხოლოდ იმ ასაკის მიმართ აქვს აზრი, როდესაც მეტყველება უკვე საკმაოდაა განვითარებული ე. ი. არა უადრეს 3 — 4 წლისა. პირველი წლები, როდესაც ბავშვის მთავარი ფუნქციების ჩასახვა და გარკვეული განვითარება ხდება, კლინიკური მეთოდისათვის სრულიად ხელმიუწვდომელია. — გამოუსადეგარია იგი ისეთ შემთხვევებშიც, როდესაც რაიმე მიზეზის გამო ბავშვა და მკვლევარს შორის მეტყველებითი კონტაქტი დაწყდება მოუხერხებელია. მეორის მხრივ, კლინიკური მეთოდი მხოლოდ ისეთი საკითხების გამოსაკვლევად გამოდგება, რომელთა გაშუქებაც სიტყვიერი მასალის ნიადაგზე შეიძლება; ამიტომაც, რომ პ ი ა უ ე ც მას ბავშვის აზროვნებისა და სოფლმხედველობის შესაწავლად ხმარობს, მაგრამ ესეც იმდენად, რამდენადაც სიტყვიერლოლიკურ აზროვნებასთან გვაქვს საქმე, ხოლო რაც შეეხება პრაქტიკულს ან ტექნიკურ აზროვნებას, რამდენადაც ეს უკანასკნელი მეტყველების გარეშე ვითარდება, აქ კლინიკური მეთოდის უშუალო გამოყენება საექვოდ უნდა ჩაითვალოს. დასასრულ, ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი ნაკლი ამ მეთოდისა ისაა, რომ მას უდავოდ ს უ ბ ი ე ქ ტ უ რ ი ხასიათი აქვს: როგორც დავინახეთ, იგი მკვლევარის სამუშაო ჰიპოთეზის თუ თეორიის მიხედვით მიჰდინარეობს, და მაშასადამე მისი ზეგავლენით განისაზღვრება. რამდენადაც აქ ნაგულისხმევი ჰიპოთეზი ყოველთვის წინასწარ როდია განსაზღვრული, არამედ თვით საუბრის პროცესში იბადება და იცვლება, იმის მიხედვით თუ რას ამბობს ბავში, კლინიკური მეთოდით ძიებას ყოველ ცალკე

შეპთხევეაში თავისებურა, ხშირად წინასწარ გაუთვალისწინებელი მიმართულება ეძლევა. ეს გარემოება შეუძლებელ ჰყოფს სხვადასხვა მკვლევარისათვის და სხვადასხვა პირის მიმართ ამ მეთოდით ერთისა და იმავე უცვლელი სახით კვლევის წარმოებას და მაშასადამე ურთიერთის შედეგების კონტროლსა და შემოწმებას.

4. არაპირდაპირი მეთოდები.

ობიექტური დაკვირვებისა და ექსპერიმენტული მეთოდით კვლევის დროს დაკვირვების უშუალო საგანს თვითონ ბავში შეადგენს: ჩვენს წინაშე ბავში დგას თვითონ, და დაკვირვება და ექსპერიმენტი მასზე წარმოებს უშუალოდ. იგივე უნდა ითქვას ბუნებრივი ექსპერიმენტისა და კლინიკური მეთოდის შესახებაც. მაგრამ პედოლოგიას ბავშვის შესახები მასალის მოპოების სხვა გზებიც აქვს. აქ იგი იმ მასალას კი არ მიმართავს, რომელსაც მკვლევარს ბავშვის ქცევის საკლთარი უშუალო დაკვირვება აძლევს. არა აქ ისეთი მასალა იგულისხმება, რომელიც მისი დაკვირვების გარეშე მომხდარ ფაქტს წარმოადგენს და მაშასადამე სხვის მიერაა დადასტურებული.

უნდა ისარგებლოს თუ არა მეცნიერებამ ასეთი მასალითაც? იმ მოტივებითაა. მიხედვით, რომელთაც ჩვენი ხანა უყენებს მეცნიერებას. ამ საკითხზე არსებითად მხოლოდ უარყოფითი პასუხია შესაძლებელი: ის, რაც შემთხვევითაა დადასტურებული, რაც მკვლევარისათვის უცნობ პირობებშია მომხდარი, შეუძლებელია, ზედმიწევნითი დასკვნებისათვის სანდო მასალად იქნეს ცნობილი. მაგრამ მეორის მხრივ არსებობს ისეთი საკითხებიც, რომელთა გადასაჭრელადაც ამგვარი მასალაც გამოდგება. ამ შემთხვევაში, მისი გვერდის აქცევა არაა ხელსაყრელი: სახელდობრ, როდესაც ჩვენს წინაშე ისეთი საკითხი დგას, რომ პირდაპირი დაკვირვების თუ ექსპერიმენტის საშუალებით არავითარი მასალის მიღება არ შეიძლება, მაშინ, რა თქმა უნდა, იძულებულნი ვხდებით, მართა ამ შემოვლილი გზით მიღებულ მასალას დავეყრდნოთ.

დასასრულ, განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება ამ მასალას ერთის მხრივ საკითხის დაყენებისათვის, და მეორის მხრივ მისი გადაჭრისათვისაც, რამდენადაც ამ უკანასკნელს შეიძლება წინასწარი, საორიენტაციო მნიშვნელობა ჰქონდეს.

ყველა ამ მეთოდებს, რამდენადაც იგინი არა უშუალო დაკვირვების ნიადაგზე მოპოებულ მასალას იძლევიან, შეიძლება არაპირდაპირი მეთოდები ეუწოდოთ²⁴). მათ შორის პირველ რიგში ბავშობის ხანის შესახებ მოგონებათა მოგროვების მეთოდი უნდა დავასახელოთ. როგორც ცნობილია, არსებობს

საკმაოდ დიდი ავტობიოგრაფიული ლიტერატურა. რომელშიც ესა თუ ის გამოჩენილი მწერალი ან მოღვაწე თავისი ბავშობის განცდათა შესახებ მოგვითხრობს. სანიმუშოდ შეგვიძლია რ უ ს ო ს, გ ე თ ე ს, ტ ო ლ ს ტ ო ი ს, ა კ ა კ ი წ ე რ ე თ ლ ი ს მოგონებები დავასახელოთ. რ ა ი ხ ა რ დ ტ მ ა 400 ანალოგიური ავტობიოგრაფია დაამუშავა, რომელშიც ავტორებს თავისი ბავშობის, პირველი მოგონებები აქვთ დასახელებული, და თვალსაჩინოდ დაამტკიცა, რომ ბავშვის შესწავლის მიზნებისათვის ასეთ მასალას საკმაოდ დიდი მნიშვნელობა აქვს²³): ერთის მხრივ იგი საინტერესო მაგალითებს იძლევა ბავშვის იმ თავისებურებათა-საილუსტრაციოდ, რომელნიც სხვა, უფრო საიმედო გზითაც არიან დადასტურებულნი; ხოლო მეორის მხრივ, რამდენადაც ბავშვის სულიერი ცხოვრების ისეთ მხარეებს ეხება, რომელთაც ბავში ყოველთვის დიდი მზრუნველობით ფარავენ, იგი ახალ ცნობებსაც გვაწვდის და მაშასადამე მეცნიერების გამდიდრებას ხელს უწყობს²⁴). ოღონდ ასეთი მასალის დამუშავებისას ერთი რამ უსათუოდ უნდა გვახსოვდეს, სახელდობრ: რომ ამ შემთხვევაში, ჩვეულებრივ, არა ო ბ ი ე ქ ტ უ რ ა დ მოცემულს, არამედ ნებით თუ უნებლიეთ ს უ ბ ი ე ქ ტ უ რ ა დ გადამუშავებულ მასალასთან გვაქვს საქმე, რომლის გამოყენებაც უდიდეს სიფრთხილეს მოითხოვს.

კიდევ უფრო მეტი სიფრთხილეა საჭირო იმ მოგონებათა მიმართ. რომელთაც სწავლასზეა პირები იძლევიან თავისი ბავშობის დროიდან ამა თუ იმ პედოლოგიურ საკითხზე. არის შემთხვევები, რომ მკვლევარს რაიმე კონკრეტული საკითხი აინტერესებს. მაგ. ბავშვის ინტერესის განვითარება სხვადასხვა ასაკში, ბავშვის შიშის, სიყვარულის თუ სიძულვილის აფექტი და სხვა. და აი იგი წინადადებით მიმართავს ზრდადარულს სუბიექტს, მოიგონოს, თუ კი რამ ახსოვს ამის შესახებ თავისი ბავშობის დროიდან, და მიაწოდოს მას. მეხსიერება, როგორც ცნობილია, წმინდა პასიურ ფუნქციას არ წარმოადგენს: იგი მცირე ხნის განმავლობაშიც საკმაოდ ცვლის თავის მასალას. მით უმეტეს ადვილად იჩენს თავს მეხსიერების ეს თავისებურება, როდესაც დასამახსოვრებელი მასალა საკუთარ წარსულს და ისიც ბავშობის ხანას ეხება. „როგორც თანამედროვე ხანა ძველს, ისევე არა გულუბრყვილოდ, არამედ სანტიმენტალურად ეპყრობა მომწიფებულ ადამიანს თავის საკუთარ ბავშობას; განვილილ მდგომარეობათა ნამდვილი ვახანების ადგილს ხშირად გუმანა და კონსტრუქტია იჭერს, მეტად თუ ნაკლებად ძნელი აზრითი გათვალისწინება წინანდელი დროისა და არაცნობიერი გადატანა მასში შემდგომი ხანების აფექტებისა და წარმოდგენებისა“²⁵). თავისთავად იგულისხმება, ეს საშიშროება მით უფრო დიდია, რაც უფრო შორეულ წარსულსა და ძნელად დასაკვირვებელ ფაქტს ეხება მოგონება.

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

ფსიქოანალიზის თეორიის რწმენით, ამ შემთხვევაში ჩვენ ბავშობის ხანის ისეთ განცდებთან გვაქვს საქმე, რომელნიც ცნობიერებიდან განდევნილნი საფუძვლიანად არიან დავიწყებულნი, მაგრამ, რომელთა გახსენებაც და მაშასადამე ხელახლა გაცნობიერება სათანადო ზომების დახმარებით მაინც შესაძლებელია. ფსიქოანალიზის რწმენით, საკმარისია. ეს მოხდეს. ე. ი. ეს განდევნილი განცდები ხელახლა გაცნობიერებულ იქმნენ, რომ სუბიექტი. რომელიც მათი ზეგავლენით ფსიქოლოგიურ მდგომარეობაში იმყოფება, სავსებით განიკურნოს. აქედან თავის-თავად გამომდინარეობს ის დიდი ინტერესი, რომელიც ფსიქოანალიზის თეორიას ბავშობის ხანის მოგონებათა მიმართ აქვს.

ყველა ეს თეორეტიული მოსაზრებები კიდევ რომ სრულიად საფუძვლიანი იყვნენ, ბავშობის ხანის მოგონებათა მეთოდის ღირებულება მაინც საეჭვოდ უნდა ჩაითვალოს. საქმე ისაა, რომ ფსიქოანალიზი სპონტანურ მოგონებებს კი არ აგროვებს და თავისი მიზნებისათვის ამუშავებს, არამედ სათანადო შერჩეული კითხვების საშუალებით მათს ხელოვნურად გამოწვევას ცდილობს; განსაკუთრებით. საგულისხმოა, რომ ამ კითხვებს უმეტეს ნაწილად შთაბეჭდილობით ხასიათი აქვს, ასე, რომ ყოველთვის საეჭვოა, ნამდვილად არსებული განცდის მოგონებასთან გვაქვს ამა თუ იმ კერძო შემთხვევაში საქმე, თუ ისეთთან, რომელიც მხოლოდ შთაგონების შედეგად უნდა ჩაითვალოს. ამიტომ უყოყმანოდ შეიძლება ითქვას, რომ ფსიქოანალიზის გზით შეგროვილს ბავშობის მოგონებათა მასალას გაცილებით ნაკლები ობიექტური ღირებულება აქვს, ვიდრე სპონტანურ მოგონებებს, რომელიც ცნობილ მოღვაწეთა ავტობიოგრაფიულ ლიტერატურაში მოიპოება.

დასასრულ, უკანასკნელ ხანებში განსაკუთრებით ფართო გამოყენებას პოულობენ ე. წ. შეშკრებლობითი მეთოდები. ამ მეთოდებიდან პირველ რიგში ანკეტიკ მეთოდი უნდა იქმნას დასახე-

ლებული. მკვლევარი წინასწარ ადგენს კითხვების სიას (ს ა ა ნ კ ე-
ტ ო ფ უ რ ც ე ლ ს) იმ საკითხის შეახებ, რომლის გამოკვლევაც
მას მიზნად აქვს დასახული. შემდეგ შესაესებად ურჩევს მას ისეთ
პირებს, რომელთაგანაც მოსალოდნელია, რომ სათანადო პასუხის
გაცემას შესძლებენ. რადგანაც ასეთი სია შესაძლებელია ერთდროუ-
ლად მრავალ პირს დაურიგდეს, მცირე ხნის განმავლობაში პასუხე-
ბის დიდი რიცხვის შეგროვება ხერხდება და შედარებით მცირე ხნის
განმავლობაში მკვლევარს საკმაოდ დიდი მასალა უგროვდება. ანკე-
ტის მეთოდისათვის განსაკუთრებით ის გარემოებაა დამახასიათებ-
ელი, რომ, მაშასადამე, მკვლევარი თვითონ, საკუთარი დაკვირ-
ვების ან სხვა რამ გზით როდი ეძებს თავისი საკითხის გადასაჭრელად
საჭირო მასალას, არამედ მხოლოდ აგროვებს იმ მასალას, რომელიც
სხვას მოეპოება: მაგ. პედოლოგი თვითონ როდი მიდის ბავშვთან და
აკვირდება მას ამა თუ იმ მხრივ, არამედ საანკეტო ფურცლის დახმა-
რებით თავს უყრის ყველა იმ ცნობებს, რომელიც სხვას აქვს და-
გროვილი.

მაგრამ მარტო ეს არ კმარა ანკეტის მეთოდის დასახასიათებლად.
საქმე ისაა, რომ, როგორც ვიცით, ე. წ. დაკვირვების სქემაც წინასწარ
შემუშავებული კითხვების სიას შეიცავს და, ამ სქემის მიხედვით
ჩვეულებრივ თვითონ მკვლევარი კი არა, სხვა აგროვებს მასალას.
მაგრამ განა შეიძლება ითქვას. რომ დაკვირვების სქემა და საანკეტო
ფურცელი ერთი და იგივეა? რა თქმა უნდა, არა! განსხვავება ისაა,
რომ დაკვირვების სქემა გულისხმობს, რომ მაშალა სისტემატური
გეგმიანი დაკვირვების გზით გროვდება, რომ ეს მასალა მზამზარეუ-
ლად კი არაა წინასწარ მოცემული, არამედ იგი ამიერიდან უნდა
შეგროვდეს, და რომ ეს შეგროვება ისე კი არ უნდა მოხდეს, როგორც
შოეხასიათება იმას. ვისაც ეს სქემა ეძლევა, არამედ გარკვეული გზით
სახელდობრ, ბავშვის უშუალო დაკვირვების მეთოდით. დაკვირვების
სქემა მხოლოდ სახელმძღვანელოა, რომელმაც ბავშვის დაკვირვების
გზით შესწავლა უნდა გააადვილოს და ნაყოფიერად აქციოს. ამიტომ
იგი დაკვირვების მეთოდის ერთ-ერთ ვარიანტის წარმოდგენს და არა
საანკეტო მეთოდის რომელსამე სახეობას.

სულ სხვაა ანკეტის მეთოდი. საანკეტო ფურცელი სახელმძღვანე-
ლო კი არაა, რომელიც მისმა შემავსებელმა დაბმულ კითხვებზე სა-
პასუხო მასალის დასაგროვებლად უნდა გამოიყენოს. არა, იგი მხო-
ლოდ კითხვებს შეიცავს, რომელთაც მან პასუხი უნდა გასცეს იმის
მიხედვით, თუ რა იცის უკვე მათ შესახებ. ასე რომ აქ წინასწარაა
ნაგულისხმევი, რომ მასალა მას უკვე მოეპოება. ხოლო სიიდან აქვს
ეს მასალა, რა გზით მოაგროვა იგი, ამის შესახებ საანკეტო ფურცე-
ლი არაფერს ამბობს. ერთი სიტყვით, საანკეტო ფურცლის კითხვათა

პასუხის გასაცემი მასალის შექმნა მკვლევარის მონაწილეობის გარეშე ხდება, იგი საესეებით იმ პირზეა დამოკიდებული, ვინც საანკეტო ფურცელს ავსებს.

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

გასაგებია, რომ ანკეტის მეთოდი ზამოდალნიშნულ მეთოდთა შორის ყველაზე ნაკლებ საიმედოდ ითვლება²⁰). მართლაც და, თუ ეს მასალა, რომელსაც იგი იძლევა, მკვლევარისათვის სრულიად უცნობი გზით არის მოპოებული, იუ მეორის მხრივ, სათანადო მასალის შესაგროვებლად მეთოდოლოგიურ მოთხოვნილებათა მთელი რიგის სისწორით დაკეა აუცილებელი, რა ღირებულება უნდა ჰქონდეს საანკეტო ფურცელში მოცემულ მასალას, რომელიც ვინ იცის რა გზით და როგორ მიიღო ფურცლის შემავსებელმა! ამიტომ უდავოდ უნდა ჩაითვალოს, რომ ანკეტის მეთოდი არსებითად უძლეურია სანდო მასალა მოგვცეს ისეთი საკითხების შესახებ, რომელთა საპასუხოდაც დაკვირვების ფაქტების ერთგვარი გადამუშავება და ამდენად მათი მკორიგებანი განზოგადოება მაინცაა საჭირო.

სამაგიეროდ, იგი სასარგებლოა ცალკე ფაქტების დადასტურებლად. როდესაც ვისმე ვეკითხებით, იმის შესახებ, რაც მას უშუალოდ ეძლევა, რააც ის ხედავს, რასაც ის გრძნობს მოცემულ შემთხვევაში, რაც მან იცის რაიმე მოვლენის შესახებ... ერთი სიტყვით, როდესაც კითხვა კონკრეტული ფაქტების დადასტურებას ეხება, როდესაც ხანგრძლივად დასაკვირვებელი და სათანადოთ გადამამუშავებელი არაფერია, მაშინ საანკეტო მეთოდს თამამად შეგვიძლია დავუნიშოთ. ამ შემთხვევაში კითხვა ისეთია, რომ მის საპასუხოდ სრულიად არაა საჭირო, სუბიექტს წინასწარ ჰქონდეს სათანადო მასალა დაგროვილი, აქ მასალა თვითონ პასუხის გაცემის დროს იბადება. მაგალ. ბავშვს ჰკითხვენ: რომელი სასწავლო საგანი უფრო უყვარს? ანდა ვის უნდა ჰგავდეს ნაცნობებიდან, ნათესაებიდან ან ისტორიული პირებიდან? და როდესაც იგი პასუხს გვაძლევს, ამით იგი მხოლოდ დადასტურებს იმას, რასაც ამდამად განიცდიდა; და როდესაც ჩვენ არც ვგინდა შეგნებულად, სხვა რამ მასალა მივიღოთ მისგან, უცქველა. ანკეტის მეთოდის წინააღმდეგ აქ ვერაფერი ითქმის²⁰).

ამიტომ გასაგებია, რომ ყველგან, სადაც საანკეტო ფურცელს ანალოგიური მიზნით მიმართავენ, ყოველთვის თვალსაჩინო შედეგებს დებულობენ.

განსაკუთრებით სასარგებლოა ეს მეთოდი ისეთ შემთხვევებში, როდესაც ასეთი ფაქტების დიდი რიცხვის დადასტურება ხდება საჭირო. ანკეტის მეთოდის უდიდეს უპირატესობას სწორედ ეს მოქმეტი

შეადგენს: როგორც ზემოდაც იყო გაკერით აღნიშნული, იგი შესაძლებლობას გვაძლევს, შედარებით მცირე ხნის განმავლობაში დიდი მასალა მოვაგროვოთ. სხვა გზით ასეთი მასალის შეგროვება გაცილებით უფრო დიდ დროსა და ენერგიას მოითხოვდა. ეს გარემოება კი მიღებული მასალის სტატისტიკურად გადამუშავების შესაძლებლობას ჰქმნის, რაც თავის მხრივ დიდ უპირატესობას შეიცავს: ე. წ. დიდი რიცხვის კანონი მტოარსა და შემთხვევით გადახვევებს აბათილებს და მიღებულ შედეგების მტ სიზუსტეს უზრუნველყოფს. შეიძლება ითქვას, რომ ანკეტის ყველა უპირატესობა, რომელსაც ჩვეულებრივ აღნიშნავენ, ამ მისი ძირითადი თვისებიდან გამომდინარეობს²²).

დანარჩენ შემკრებლობით მეთოდთა შორის ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანად ბავშვის სხვადასხვა ნ ა წ ა რ მ ო ე ბ თ ა შ ე კ რ ე ბ ი ს მ ე თ ო ლ ი უნდა ჩაითვალოს. როგორც ცნობილია, განვითარების განსაზღვრულ საფეხურზე ბავშვი ერთგვარი შემოქმედების უნარი იღვიძებს. იგი უწინარეს ყოვლისა მისი კონსტრუქტული თავისის სხვადასხვა ფორმებში იჩენს თავს: შენებაში, ხატვაში. პლასტიკურ შემოქმედებაში, ცოტა უფრო გვიან ზიტყვიერ შემოქმედებაშიც.

იბადება საკითხი: აქვს თუ არა ბავშვის ნაწარმოებთა სხვადასხვა ფორმის შესწავლას რაიმე მეთოდოლოგიური ღირებულება? ხომ არ შეიძლება იგი ბავშვის შემეცნების მიზნებისათვისაც იქმნეს გამოყენებული? გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ერთ მოსაზრებას აქვს. ბავშვის ნაწარმოების თითოეული ფორმა უეჭველი განვითარების პროცესში იმყოფება: მისი ნახატი, მისი ნაძერწი, თანდათანობით რთულდება, სრულდება და სრულდასრულებული ადამიანის ნაწარმოებთა ფორმას უახლოვდება. ამასთან ერთად, ბავშვის განვითარების თითოეულ საფეხურზე მის ნაწარმოებთ იმდენად გარკვეული, თავისებური ნიშნები აქვთ. რომ მათი განვითარების მკაფიოდ გამოკვეთილი პერიოდების თანამიმდევრობაზე შეიძლება ლაპარაკი. მაშასადამე, ბავშვის ზოგადი განვითარებისა და ამ ფორმების განვითარების პერიოდებს შორის ერთგვარი შინაგანი კავშირი უნდა არსებობდეს. ამიტომ, უდავოა, რომ ბავშვის შემოქმედების პროდუქტებში მისი ზოგადი განვითარების პერიოდების თავისებურებათა დადასტურება უნდა იყოს შესაძლებელი — ესეც არ იყოს, ისედაც ცხადია, რომ ყველაფერი, რაც ჩვენი ხელიდან გამოდის, ჩვენი ინდივიდუალობის მკაფიოდ დას ატარებს. თუ ეს ყოველი ჩვენი ნაწარმოების შესახებ ითქმის, კიდევ უფრო მეტის უფლებით ამის თქმა ჩვენი შ ე მ ო ჟ მ ე დ ე ბ ი ს. პროდუქტების შესახებ შეიძლება. შემოქმედება რთული პროცესია, და იგი ადამიანის მთლიანი პიროვნების ძალებს ანობრავებს. ამიტომ უეჭველია, რომ ბავშვის შემოქმედებას ანალიზი

საკმაო ნათელს უნდა ჰვენდეს მრავალი თავისებურებას, რომელიც მისი შემოქმედებისათვისაა დამახასიათებელი.

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

მაგრამ მეორის მხრივ, ეს მეთოდი, ბავშვის ქცევის მხოლოდ გარკვეულ ფორმებს ეხება, და ამდენად, რა თქმა უნდა, დაკვირვებისა და ექსპერიმენტის მეთოდებს, რომელთაც პრინციპიალურად უნივერსალური ხასიათი აქვთ, ვერ შეედრება. მეორის მხრივ, რამდენადაც თვითონ ნაწარმოებს არ ატყვია, თუ რა პირობებშია იგი ბავშვის მიერ შექმნილი — თუ ეს სწორი მეთოდური დაკვირვების ნიადაგზე არ არის დადასტურებული — ბავშვის ნაწარმოებთა შეკრების მეთოდი მხოლოდ ცალმხრივსა და განყენებულ მასალას იძლევა; ამიტომ ამ უკანასკნელს ხშირად მხოლოდ დამხმარე როლის შესრულება შეუძლია.

თ ა ვ ი მ ე ო რ ა ე .

აღამიანის ფსიქოფიზიკური ორბანიზმის განვითარება და მისი ფაქტორები

I. ბავშვის განვითარების თეორიები

(კონციდენციის თეორია)

როგორც ვიცით, პედოლოგია ბავშვის განვითარების პროცესს სწავლობს. ამიტომ ერთ-ერთი ძირითადი საკითხი, რომელიც მის წინაშე დგას, ეს არის საკითხი იმის შესახებ, თუ რა წარმართავს და განსაზღვრავს ამ პროცესს, ე. ი. რა უდევს მას საფუძვლად.

ეს საკითხი ძველი საკითხია და მას თავისი ისტორია აქვს. რამდენადაც ადამიანის აღზრდის პრობლემა იმ თავითვე აინტერესებდა კაცობრიობას, პრაქტიკულად იგი ყოველთვის განსაკუთრებული ინტერესის საგნად ითვლებოდა. მაგრამ მისი თეორიული დასუშავება მხოლოდ მას შემდეგ შეიქმნა შესაძლო, რაც განვითარების იდეა საბოლოოდ შეიჭრა და დასაბუთდა ადამიანის ცნობიერებაში თუ წინად, როგორც ძველ საბერძნეთსა და რომში, ისე საშუალო საუკუნეებსა და ახალ ხანაშიც ადამიანის აღზრდის ძირითად და ერთადერთ გარდამწყვეტ ფაქტორად გარე პირობების ზეგავლენას თვლიდნენ, მეცხრამეტე საუკუნეში მდგომარეობა შეიცვალა. დარვინის ევოლუციის თეორიის ნიადაგზე, რომელმაც განვითარების იდეა უქველ ფაქტად გახადა, გარე პირობების გვერდით ე. წ. მემკვიდრეობის გავლენის ფაქტიც დადასტურდა, და ჩვენი საკითხი ნამდვილ პრობლემად გარდაიქცა. ამიერიდან მართა გარე პირობების, როგორც ერთად-ერთი შესაძლო ფაქტორის ზეგავლენის შესახებ შეუძლებელი შეიქმნა ლაპარაკი. ვინაიდან მემკვიდრეობის, ე. ი. შინაგანი ფაქტორის მნიშვნელობაც უქვეელი გახდა, და ეხლა პრობლემამ ბუნებრივად ასეთი ფორმულა მიიღო: შინაგანი (ენდოგენური), თუ გარეგანი (ეგზოგენური) ფაქტორი განსაზღვრავს განვითარების გზასა და სახეს, გარემო თუ მემკვიდრეობა?

1. თვითონ დარვინი ფაქტიურად ძველის, წინამეცნიერულ შეხედულებების ნიადაგზე დარჩა: მისი გულისყური უმთავრესად გარემოს ანალიზისაკენ იყო მიმართული და იგი ორგანული სამკვიდროს ცვლილებების ერთად-ერთ წყაროდ არსებითად ამ უკანასკნელს თვლიდა. მისი აზრით, ახალი ფორმების ცვალებადობასა და აღმოცენებას გარემო განსაზღვრავს, ხოლო მემკვიდრეობა მათ შინაჩუნებასა და შემდგომ თაობებში გავრცელებას უდევს საფუძვლად.

ეს თვალსაზრისი რომ ბავშვზე გადავიტანოთ, მაშინ იძულებული ვიქნებით აღვიაროთ, რომ მისი განვითარებაც მხოლოდ გარემოზეა დამოკიდებული და რომ მაშასადამე დაბადებისას იგი უბრალო პლასტიურ მასალას წარმოადგენს, რომელსაც გარკვეულ სახეს გარე პირობები აძლევენ. როდესაც ლოკი ამბობდა, რომ ბავში დაბადებისას „სუფთა დაფა“ (tabula rasa) მოგვაგონებს, რომელსაც შინაარსს მასზე მოქმედი აღზრდის პირობები აძლევენ, ამით იგი არსებითად ამავე აზრის უკიდურეს გამოხატულებას იძლეოდა.

საკითხის ასეთმა მდგომარეობამ ხელი შეუწყო კერძოდ აღზრდის ყოვლის შემძლებლობის ძველი, წმინდა ემპირისტული იდეის განახლებას, მაგრამ ძალიან მალე საწინააღმდეგო შეხედულებამაც იჩინა თავი.

2. დარვინის ევოლუციის თეორიაში, როგორც აღვნიშნეთ, მემკვიდრეობის იდეაც დიდ როლს თამაშობს. მაგრამ პირველ სახეობაში ბიოლოგიის გულისყური უმთავრესად გარემოს ზეგავლენის შესწავლით განსაზღვრებოდა, ხოლო მემკვიდრეობის საკითხი ბუნებრივად ყურადღების ფარგლებს გარეშე რჩებოდა: ჯერ კიდევ არ იდგა საგანგეაოდ საკითხი იმის შესახებ, თუ რა გავლენა აქვს გარემოს მემკვიდრეობის მიმდინარეობაზე, კერძოდ საკითხი გარემოს ზეგავლენით მოპოებულ თვისებათა მემკვიდრეობის გზით გადაცემის შესაძლებლობის შესახებ. ამ პრობლემა კვლევას ერთის მხრივ მემკვიდრეობის გავლენის უეჭველი ფაქტის დადასტურება მოჰყვა და მაშასადამე ძველი უკიდურესი ემპირისტული შეხედულების უმართკბულობის შეგნება, ხოლო მეორის მხრივ — მემკვიდრეობის როლის ცალმხრივი, უკიდურესი შეფასება. დაიბადა თეორია, რომელიც წინააღმდეგ ემპირიზმისა, ორგანიზმის განვითარებას მხოლოდ და მხოლოდ მემკვიდრეობის ზეგავლენით ხსნიდა. თანახმად, ე. წ. ნ ა ტ ი ვ ის ტ უ რ ი შეხედულებისა, განვითარების ერთად-ერთ ფაქტორად შინაგანი (ენდოგენური) მომენტი იქმნა აღიარებული.

ამ უკიდურესი თეორიის გამოყენებამ აღანიხა მიმართ სოციალური გარემოსა და აღზრდის მნიშვნელობის უარყოფის იდეაში კბოვა თავისი გამოხატულება. გამოდიოდა თითქოს — ბავშვის განვითარებას მხოლოდ შინაგანი, ბიოლოგიური სასიაცის ფაქტორები განსაზღვრავდენ, თითქოს გარემოს არაფრას მნიშვნელოვანოს შექმნა არ შეეძლოს, თითქოს სულ ერთი იყოს, თუ რა პირობებში და რა აღზრდელობითი ზეგავლენის ქვეშ იზრდება ბავში.

3. მაგრამ ბიოლოგიური კვლევის პროცესში საბოლოოდ გამოიჩინა, რომ არც ერთი უკიდურესი თეორია არაა სწორი, რომ ორგანიზმის განვითარების პროცესში ენდოგენურსა და ეგზოგენურ ფაქტორებს ერთავეს დიდი მნიშვნელობა აქვთ. გარემოს ზეგავლენის მნიშვნელობა განსაკუთრებით ადამიანის განვითარების პროცესში დადასტურდა: ამას ხელი შეუწყო ერთის მხრივ დარლენის მატერიალიზმის ზეგავლენამ¹⁾, რომელმაც ადამიანის ფსიქიკის სოციალური განსაზღვრულობის იდეა წამოაყენა და დაასაბუთა, ხოლო მეორეს მხრივ, ე. წ. პირობითი რეფლექსების თეორიამ, რომელმაც ცოცხალი ორგანიზმის ქცევის ფორმებს ე. წ. პირობითი რეფლექსების მექანიკა დაუდო საფუძვლად და ამის მიხედვით აღიარა, რომ ადამიანის ქცევა, რომელიც არსებითად პირობითი რეფლექსების შეთანწყობას წარმოადგენს, თავის გარკვეულ სახეს²⁾ გარემოდან მომდინარე გამოიწიანებელთა ზეგავლენის შედეგად ღებულობს. ამიტომ ჯერ ბიოლოგიაში და შემდეგ ფსიქოლოგიაში და პედოლოგიაში წამოყენებულ იქმნა ცდა უკიდურესად

ემპირიზმისა და ნატივიზმის ცალმხრივ შეზღუდულებათა დაძლევისა და ერთგვარი სინთეტური თეორიის შემუშავებისა. რომლის მიხედვითაც უმართებულად იქნა ცნობილი ალტერნატიული ფორმულა: ან შინაგანი და ან გარეგანი, და ამის ნაცვლად საქმის მდგომარეობისათვის უფრო შესაფერისად მიჩნეულ იქმნა ფორმულა: შინაგანიც და გარეგანიც. ფსიქოლოგიაში და პედოლოგიაში ეს თეორია ვ. შტერნმა გადაიტანა და იგი ე. წ. კონვერგენციის თეორიის სახელწოდებით დაასაბუთა³⁾.

ამ თეორიის მიხედვით, ადამიანის პულიერი განვითარება „მარტო თანდაყოლილ თვისებათა გამოვლენას როდი წარმოადგენს, ას გარე ზედმოქმედებათა უბრალო მიღებას, არამედ შინაგან მიღრეკილებათა განვითარების გარე პირობებთან „კონვერგენციას“. ეს „კონვერგენცია“ არა მარტო მთლიანად ეხება განვითარებას, არამედ მის ცალკე მოვლენებასაც. არც ერთი ფუნქციისა თუ თვისებას მიმართ არ უნდა ვიკითხოთ: „გარედან მომდინარეობს იგი. თუ შიგნიდან“, არამედ: „რა მიმდინარეობს მასში გარედან და რა შიგნიდან“, ვინაიდან მისი სახეის პროცესში შინაგანი და გარეგანი ორივე იღებს მონაწილეობას, ოღონდ ერთი მეტად და მეორე ნაკლებად“⁴⁾. ბავშვს ესა თუ ის მიღრეკილება თანდაყოლილი აქვს, მაგრამ არა მზამზარეულის, წინაპრების მიერ ნაკარნახევი იძულებითი გზით. არამედ მხოლოდ ზოგადი ტენდენციის სახით, რომლის სპეციალიზაციაც გარე პირობათა ზეგავლენის ქვეშ ხდება. რადგანაც მიღრეკილებები მზამზარეულს რასმე როდი წარმოადგენენ, არამედ მხოლოდ კოტენციალობათ, ამიტომ შინამდვილედ გადასაქტევედ მათ შეესება ესაქიროება. ეს უკანასკნელი გარედან უნდა მოხდეს, და აქ უკვე ემპირისტული გაგების შედარებითი მნიშვნელობა იჩენს თავს. რომელსამე გარკვეულ მარცვალს თავისი შინაგანად წინასწარ განმზადებული თვისების კვალობაზე მხოლოდ გარკვეული სახის მცენარის წარმოშევა შეუძლია. მაგრამ რა სისწრაფით, რამდენად კარგად და რა სპეციალური ფორმით განვითარდება ეს მცენარე, ეს უკვე მხოლოდ ნაწილობრივად დამოკიდებული თვითონ თესლის თვისებებზე: მისი საბოლოო დეტერმინაცია კი მზისა და წყლის, მიწის და სასუქის ზეგავლენით, სხვა მცენარეებთან კონკურენციითა და მეზალის მზრუნველობით, ერთი სიტყვით, გარე პირობათა ზედმოქმედებით განისაზღვრება. ასეა ბავშვიც: მცენარის მსგავსად მისი განვითარებაც გარემოს ზეგავლენისა და თანდაყოლილი მიღრეკილებების კონვერგენციის თანასწორმოქმედ ძალას წარმოადგენს“⁵⁾.

4. რამდენადაა სწორი სამივე აღნიშნული თეორია? უკიდურესა ემპირიზმისა და ნატივიზმის უმართებულობის შესახებ საგანგებო

ლაპარაკი არ მოგვიხდება. საქმე ისაა, რომ ურთიერთ საწინააღმდეგოდ ერთმანეთს თეორიის ისეთი საბუთები მოეპოვება, რომ მათ გასაბათილებლად არც ერთს არაფრის თქმა არ შეუძლია. რა შეიძლება ითქვას მაგალ. ნატივიზმის საწინააღმდეგოდ, როდესაც იგი არაჩვეულებრივი ტალანტისა და ხასიათის თვისებათა შემთხვევებზე მიგვიერთებს, რომელთაც გარემოს პირობათა სრული შეუფერებლობის მიუხედავად მაინც უდიდესი სისრულის მიღწევა შესძლეს? ან როგორ შეიძლება ამჟამად მემკვიდრეობის ფაქტის წინააღმდეგ ილაპარაკოს ვინმემ, როდესაც ძოროტექნიკასა და ევგენიკაში მისი თვალსაჩინო პრაქტიკული გამოყენებაც კი ხერხდება!

მაგრამ არა ნაკლებ დამარწმუნებელია ის ფაქტებიც, რომელთაც გარემოს გავლენის შესახებ ლაპარაკობენ: როგორ შეიძლება დღეს იმ უქვევლი თვალსაჩინო ზემოქმედების უყურადღებოდ დატოვება, რომელსაც სოციალური წრე და აღზრდის ფორმები ახდენენ ბავშვზე! — ერთი სიტყვით, ორივე თეორია უქვევლად მართალია თავის დადებითს, მაგრამ ამავე დროს უქვევლად მცთარია თავის უარყოფითს მტკიცებაში⁹). გამოდის, რომ მათი ძირითადი ნაკლი მათს ცალმხრივობაში უნდა ვეძიოთ. სწორედ ასე ფიქრობს კონფერენციის თეორია, და ამიტომაც. რომ მის მთავარ აზრს ამ ცალმხრივობის დაძლევის ცდა შეადგენს. მაგრამ პრობლემის ნამდვილ სიძნელეს ვერც ის აღწევს თავს და საბოლოოდ ორივე ცალმხრივი თეორიის უბრალო ეკლექტიური შეერთების მეტს არაფერს იძლევა. ამის მაზეზი ისაა. რომ იგი არსებითად იმავე წინასწარ-პილუბულ აზრს ეყრდნობა, როგორც თავის აქსიომატურ წინამძღვარს, რასაც ორივე უკიდურესი თეორია. ამიტომ უწინარეს ყოვლისა საქიროა, ეს წინამძღვარი იქნეს შეფასებული.

მართლაც და. რაში მდგომარეობს იგი? როდესაც ე. წ. გარე და შინა ფაქტორის როლის შესახებ დგას საკითხი, როდესაც ან ერთ-ერთი მათგანი უნდა იქმნეს ცნობილი გარდამწყვეტი მნიშვნელობის მქონედ ან და ორივე ერთად, ცხადია, წინასწარ გადაწყვეტილად და მიზნული, რომ პრინციპულად თითოეული მათგანი როგორც ცალკე ურთიერთისაგან გამოყოფილი, და მოუკიდებელი რეალობის მომენტები არსებობენ: შინაგანი და თანდაყოლილი ერთ ცნებად იგულისხმება, გარეგანი და შეძენილი მეორედ, და ამ ცნებათა შინაარსი ისე მკაფიოდაა ურთიერთისაგან გამომიჯნული, რომ პირველის განაზრებისას მეორეს ვერსად შეხვდები და მეორის განაზრებისას პირველს. და აი, როდესაც დგება საკითხი განვითარების შესახებ, უნდა გამოჩვეულ იქმნეს, თუ რა როლს ასრულებს თითოეული ამ დამოუკიდებელი რეალობის ცნებათაგანი მისთვის. უნდა ითქვას, რომ

თუ ამ შემთხვევაში მართლა ურთიერთის უარყოფელი, გ-მ-ა-ც-ა-კ-ე-ვ-ებ-უ-ლი შინაარსის მქონე ცნებებთან გვაქვს საქმე, მაშინ თავისთავად იგულისხმება, რომ მათი ურთიერთთან შეხვედრისა და ურთიერთის შინაარსზე ზეგავლენის შესაძლებლობა იმთავითვე აღკვეთილად უნდა ჩაითვალოს, ვინაიდან მათი შინაარსის სრული, პრინციპული გამიჯნულობის გამო მათ შორის გარდაუვალი უფსკრულის არსებობაა აღიარებული. მართლაც და, როგორ შეიძლება იუქროს კაცმა, რომ სინამდვილის ორი არე ერთმანეთს ხვდება და ურთიერთზე ზეგავლენას ახდენს, როდესაც თავიდანვე აღიარებულია, რომ ასეთი შეხვედრის წერტილი მათ არ გააჩნია!

ამიტომ უდავოა, რომ რაკი შინაგანისა და გარეგანის ცნებათა შინაარსის განცალკევებულობა და დამოუკიდებლობა ესააგითვე აქსიომატურ წინამძღვრად მიღებული, საკითხი განვითარების ფაქტორების შესახებ, უთუოდ ან ერთის ან მეორის სასარგებლოდ უნდა გადაწყდეს, და მასასაღამე, სანამ ამ წინამძღვრის ნიღაბზე ვრჩებით, ლოდიკური თანამიმდევრობა ან ემპირიზმის მიღებას გვავალებს და ან ნატივიზმისას: სხვა გზა არ არსებობს, და კონვერგენციის მოძღვრება თეორეტულად უფრო დაბლა დგას მის მიერ დაწუნებულ ცალმხრივ თეორიებზე, ვიდრე მაღლა.

მართლაც და, რას ამტკიცებს ეს თეორია? მხოლოდ ერთს, სახელდობრ, ერთის მხრივ იმას, რომ გარემოს გარეშე არც ერთი ცოცხალი ორგანიზმი არ ვითარდება, და მეორეს მხრივ, იმას, რომ ს ა დ ა ც განსავითარებელი არაფერია მოცემული, იქ არც განვითარების ფაქტს აქვს ადგილი. მაგრამ ეს მხოლოდ ფაქტის დადსტურებაა, რომლის არსებობაშიც ექვი-არავის შეაქვს. საკითხი მხოლოდ იმას ეხება, თუ როგორ უნდა აიხსნას ეს უეჭველი ფაქტი. თუ რომ შინაგანისა და გარეგანის ცნებათა შინაარსის ლოდიკური გამოცალკევებულობისა და დამოუკიდებლობის იდეა ძალაში უნდა დაჩიქს. მაშინ კონვერგენციის თეორიას მხოლოდ იმ შემთხვევაში ექნებოდა თეორეტული ღირებულება. თუ რომ იგი როგორმე მოახერხებდა და დაამტკიცებდა, რომ არსებობს რაღაც საერთო. რაც ამ ორს გაცალკევებულ არეს ურთიერთს უკავშირებს და რაც მასასაღამე მათი ზეგავლენის თუ კონვერგენციის ფაქტს გასაგებად ხდის. მაგრამ კონვერგენციის თეორია ასეთს არაფერს გვაძლევს. იგი მხოლოდ იმას გვიჩვენებს, რომ განვითარების პროცესში შინაგანი და გარეგანი ორივე აუცილებელი ფაქტორია, თუმცა არსებითად მათ შორის არაფერი არაა-საერთო.

რა სდევს ამას აუცილებელ ლოდიკურ შედეგად? უწინარეს ყოვლისა ის აზრი, რომ ამ პირობებში შინაგანისა და გარეგანის შეხვედრას მხოლოდ წმინდა შემთხვევითი ხასიათი შეიძლება ჰქონდეს.

იქ. სადაც ორს სრულიად დამოუკიდებელ პროცესს აქვს ადგილი, რომელთა შორისაც ყოველი არსებითი კავშირი უარყოფილია, იქ მათი შეხვედრისა და ამრიგად ურთიერთ-გავლენის შინაგანი საფუძვლის შესახებ ლაპარაკს არაერთი აზრი არა აქვს. მაშასადამე, ასეთ შემთხვევაში რაიმე კანონზომიერებაზე ლაპარაკი სრულიად ზედმეტია. მაგრამ განვითარება ხომ წინსვლას, ზრდას, ჰგულისხმობს. ამდენად მისი ცნება წესის, კანონზომიერების იდეას შეიცავს. მოვლენათა ორი რიგის შემთხვევითი ხასიათის შეხვედრა კი, უეჭველია, ვერასდროს კანონზომიერ პროცესს ვერ შექმნის. მაშასადამე, კონვერგენციის თეორიისათვის სრულიად შეუძლებელია განვითარების, როგორც კანონზომიერი მოვლენის ახსნა: მისი წინამძღვრებიდან, პირიქით, განვითარების ცნების უარყოფა გამომდინარეობს.

ამ თეორეტულ უძღურებას აუცილებელ შედეგად შეუწყნარებელი პრაქტიკული დასკვნებიც სდევს თან. საკითხს განვითარების ე. წ. ენდოგენურისა და ეგზოგენური ფაქტორების შესახებ, როგორც ცნობილია, უდიდესი მნიშვნელობის პრაქტიკული მხარეც აქვს: თუ როგორ გადაიჭრება ეს საკითხი, ამაზე აღზრდის პრობლემის მთელი ბედია დამოკიდებული. ამიტომ შემთხვევითი არ იყო ის გარემოება, რომ უდიდესი ნატივისტები აღზრდის როლის უარყოფას იდეალდე შიდიოდენ: მათთვის ადამიანის ბედი სახესებით იმ თანდაყოლილ თვისებათა კომპლექსზე იყო დამოკიდებული, რომელიც მას შემკვიდრეობით ჰქონდა მიღებული. და არაერთი აღზრდას, როგორც გარედან მომდინარე გავლენათა სისტემას, ამ წინასწარ განსაზღვრული ბედის შეცვლა არ შეეძლო. — უკიდურესი ემპირისტები, პირიქით, აღზრდაში უძლიერეს ფაქტორს ჰქვრეტდენ, რომელიც პრინციპულად მათთვის ადამიანის პიროვნულის სახვის ერთადერთ საფუძველს წარმოადგენდა. შემკვიდრეობის მნიშვნელობა ემპირიზმისათვის არ არსებობდა და, მაშასადამე, წინა თაობათა ცხოვრების მიმდინარეობაში მოპოებულ შენაძენთა შემდეგ თაობებისათვის მზამზარეულად გადაცემისა და თანდათანობითი განვითარების ფაქტი მათთვის პრინციპულად აუხსნელ ამოცანას წარმოადგენდა.

რა დამოკიდებულება გამომდინარეობს კონვერგენციის თეორიის პრინციპებიდან აღზრდის პრობლემის მიმართ? თუ რომ ადამიანის განვითარების პროცესში შინა და გარე ფაქტორი ორივე აუცილებელ მონაწილეობას ღებულობს, თუ რომ თანდაყოლილი მიდრეკილება მხოლოდ გარე პირობათა ზედმოქმედების შემთხვევაში იქცევა დასრულებულ თვისებად, მაშინ ცხადია, რომ აღზრდა, როგორც გარე გავლენათა განსაზღვრული სისტემა. ადამიანის განვი-

თარების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს. და რომ ეს შართ-
ლაც ასეა, ამაში ექვის შეტანა შეუძლებელია: უამისოდ ის დიდ
მზრუნველობა, რომელსაც კაცობრიობა ყოველთვის იჩენდა აღზრ-
დის სისტემათა მოწყობისათვის. სრულიად გაუგებარი იქნებოდა.
მაგრამ ეს მხოლოდ ფაქტური მდგომარეობის დადასტურებაა, რომ
მელსაც დასაბუთება ესაჭიროება, და საკითხი სწორედ იმაშია. ასა-
ბუთებს თუ არა ამას კონვერგენციის თეორია.

თუ რომ შინაარსის მხრივ შინაგანი და გარეგანი ორს სრულ-
ლიად დამოუკიდებელს რომელობითს განსხვავებულ არეს წარ-
მოადგენს, მაშინ უეჭველია. რომ მათს ურთიერთთან შეხვედრას შე-
საძლოა მხოლოდ შ ე მ თ ხ ე ე ვ ი თ ი ხასიათი ჰქონდეს. ამისდა
მიხედვით, ბავშვის განვითარების თითოეული მოცემული დონე შინა-
გან თანდაყოლილ პოტენციათა და გარე ზეგავლენათა შემთხვევითი
კონვერგენციის პროდუქტად უნდა იქმნეს მიჩნეული. მაგრამ თუ ეს
ასეა. არსებობს თუ არა მაშინ საფუძველი გარე ზეგავლენათა ასეთის
თუ ისეთის სისტემატიზაციისათვის ე. ი. აღზრდის ამა თუ იმ ფორ-
მისათვის? უნდა ვიფიქროთ. რომ არა. მართლაც და, თუ შინაგან პო-
ტენციათა და გარე ზეგავლენის ფორმათა შორის არსებითი კავშირი
არ არსებობს, რა საბუთი გვაქვს ვიფიქროთ. რომ თანდაყოლილ
პოტენციათა გასავეითარებლად გარე ზეგავლენათა ერთი სისტემა
უფრო ხელსაყრელია, ვიდრე მეორე. ასეთ პირობებში ხომ საზოგა-
დოდ შეუძლებელია აღზრდის სისტემის შერჩევაზე ვილაპარაკოთ.
ვინაიდან ცხადია, რომ შინაგან პოტენციათა და გარე გავლენათა
რომელობითი დამოუკიდებლობის შემთხვევაში იგინი ურთიერთის
მიმართ ინდიფერენტად და ამდენად ყველანი თანასწორი ღირებუ-
ლების მქონედ უნდა იქმნენ მიჩნეული. — მაშასადამე, კონვერგენ-
ციის თეორიის პრინციპებიდან ლოდიკური აუცილებლობით გამომ-
დინარეობს აზრი გარე ზეგავლენათა მოწესრიგების. მათი ორგანიზა-
ციის ე. ი. აღზრდის სისტემათა ძიების საფუძველს — მოკლებულო-
ბისა, და კონვერგენციის თეორიის ნიადაგზე პედაგოგიკას, როგორც
მეცნიერებას, ადგილი არ ჩიება.

4. მაშ, როგორ უნდა გადაიჭრას ჩვენი პრობლემა?..თუ არც ემპი-
რიზმია მისაღები, არც ნატივიზმი და არც კონვერგენციის თეორია, მა-
შინ რაღა გვრჩება? უ ე ჭ ე ე ლ ი ა ა რ ა ფ ე რ ი. მაგრამ ეს
მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ რომ წინასწარ იქნება აღიარებული,
რომ ენდოგენური და ეგზოგენური, შინაგანი პოტენცია და გარეგან
ორის არსებითად განსხვავებულისა და ურთიერთისაგან გამოყოფი-
ლი შინაარსის ფაქტორებია, და განვითარება მხოლოდ ერთ-ერთი
მათგანის ან ორივეს შეკავშირებული მოქმედებით აიხსნება. როგორც
აღნიშნეთ, ყველა დღემდე არსებული თეორიის წინამძღვარს სწო-

რედ ეს დებულება შეადგენს. და ესაა მიზეზი, რომ ვერც ერთი მათგანი ჩვენს პრობლემას ვერ სწყვეტს. მაშასადამე, ცხადია, ჩვენი გულისყური უწინარეს ყოვლისა ამ წინამძღვრის შემოწმებისაკენ უნდა მივიმართოთ: ის, რაც შეუწმომბლად იყო მიღებული, უნდა შემოწმდეს და პრობლემის გადაჭრა ამის მიხედვით იქნეს ნაცადი.

ყოველი ცოცხალი ორგანიზმი უკვე გარკვეული ფორმით იბადება: ყოველ შემთხვევაში იგი უკვე იმდენად შინადაა გაფორმებული, რომ მეტად თუ ნაკლებად დიფერენცირებულს სტრუქტურულ მთლიანს წარმოადგენს, და მისი სიცოცხლის მიმდინარეობის უახლოესი ამოცანა ამ სტრუქტურის შემდგომ მომწიფებასა, დასრულებასა და განვითარებაში მდგომარეობს. — მაგრამ არა მარტო ფორმის მხრივ წარმოადგენს ცოცხალი ორგანიზმი გარკვეულ სტრუქტურას: მას უკვე მისი გვარისათვის დამახასიათებელი ფუნქციებიც აქვს მოცემული, ოღონდ, რა თქმა უნდა, არა დასრულებულის, არამედ ჯერ მხოლოდ პოტენციალურის სახით. კერძოდ ახალშობილი ბავში არა მარტო გარეგნულად, მორფოლოგიურად წარმოადგენს ადამიანის შვილს, იგი თავისი შინაგანი ძალების, ყველა თავისი ფუნქციების მხრივაც ადამიანია; მაგრამ ეს ძალები ჯერ მხოლოდ პოტენციების, დისპოზიციებისა და მიდრეკილებების სახით არის მასში მოცემული, და მათი აქტუალიზაცია შემდგომი განვითარების შინაარსს წარმოადგენს.

და აი, ჩვენს წინაშე საკითხი იბადება: როგორ ხდება ეს განვითარება? როგორაა იგი შესაძლო? საქმის ფაქტიური მდგომარეობა ჩვენ ვიცით: დაბადების შემდეგ ცოცხალი ორგანიზმი გარე სივრცეში იწყებს ცხოვრებას, და მისი განვითარება აქ მიმდინარეობს. შეიძლება ითქვას, რომ განვითარების დონე ჩვეულებრივ ამ გარე სივრცეში მოცემული პირობების მიმართ გაიზომება: ეს პირობები რომ არ ყოფილიყო, მაშინ განვითარების შესახებ შეიძლება სრულიადაც არ გვეჩონოდა საუბარი. რადგანაც მაშინ ჩის მიმართ უნდა ეჩინა მას თავი! განა ჩვეულებრივ, უფრო განვითარებულად იმის მიხედვით არ მიგვაჩნია ორგანიზმი, თუ რამდენად მიზანშეწონილი კავშირის დამყარების უნარი შეაწევს მას გარე პირობებთან! ამიტომ ჩვენი საკითხი ასეთ სახეს ღებულობს: როგორ ხდება, რომ გარე პირობათა მრავალმხრივი ცვალებადობის მიუხედავად, ორგანიზმი, რომელმაც თავიდან ამ პირობებთან წონასწორობის დამყარების ძალას თითქმის სრულიად მოკლებულია, ბოლოს და ბოლოს მაინც იძენს ამ ძალას, და რაც დრო გადის, მით უფრო აუმჯობესებს მას?

მართლაც და. თუ რომ ფაქტია, რომ ახალშობილი ორგანიზმი ჯერ კიდევ მოკლებულია გარე პირობებისადმი შეგუების უნარს, ხოლო გარე პირობები არავითარ ანგარიშს. არ უწყევნ ამ უკანას-

კნელს, მაშინ, რატომ ხდება, რომ ორგანიზმი ნაცვლად იმისა, რომ გარე პირობათა ზეგავლენის გამო იმთავითვე დაილუპოს, პირიქით, მტკიცდება, ვითარდება და ბოლოს ამ პირობათა არა თუ თითქმის ყველა შესაძლო სახეს ეგუება. არამედ მის გარდაქმნასაც კი ახერხებს და ამგვარად მასზე ბატონობის შესაძლებლობას პოულობს? ამ საკითხის გადასაჭრელად ერთს დაკვირვებას აქვს გარდამწყვეტი მნიშვნელობა. ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ ცოცხალ ორგანიზმს, ვთქვათ, ახალდაბადებულ ბავშვს უკვე გარკვეული სტრუქტურა აქვს: მას აქვს ადამიანის სხეული, რომელიც ჩვეულებრივი ორგანოებით არის აღჭურვილი. ავიღოთ ერთ-ერთი ასეთი ორგანო, მაგალ. თვალი. ცოცხალ ორგანიზმს იგი მემკვიდრეობით აქვს თანდაყოლილი. იგი, ასე ვთქვათ. შინაგანი კუთვნილებათა ორგანიზმისა, რომელიც როგორც ვიცით. გარემოს ზეგავლენის პირობებში ვითარდება და გარკვეული, განვითარებული ფუნქციის მატარებლად იქცევა. ვსცადოთ ამ ორგანოსა და მისი ფუნქციის აღწერა, დამოუკიდებლად იმ გარემო პირობებისა. რომელშიც ვითარდება! საკმარისია, ჩავუყვირდეთ მის სტრუქტურას, რათა იმ წამსვე დავრწმუნდეთ, რომ მასში უექველად იგულისხმება ეს გარე პირობებიც. თვალის სტრუქტურა ისეთია, რომ მისი ფუნქციობა აუცილებლად ამ გარე პირობებს გულისხმობს; საინტერესო ისაა, რომ იგი არა მარტო ს ა ა ზ ო გ ა დ ო დ გ უ ლ ის ხ მ ო ბ ს გ არ ე პ ი რ ო ბ ე ბ ს, არამედ სრულიად გ ა რ კ ვ ე უ ლ გ არ ე პ ი რ ო ბ ე ბ ს, სახელდობრ, სხივების ზედმოქმედებას. სრულიად შეუძლებელია თვალის აღწერა, თუ რომ ამ უკანასკნელს უგულვებელვყოფთ. ყოველ შემთხვევაში. მისი სტრუქტურა ისეთია; რომ იგი პირდაპირ მიგვითითებს იმ გარე პირობებზე, რომლის გარეშეც მისი განვითარება შეუძლებელია. ეხლა რომ ვიკითხოთ, რა აქვს თვალს თანდაყოლილი ე. ი. შინაგანად მოცემული, თავისი გარკვეული სტრუქტურა მხოლოდ, თუ ის პირობებიც, რომელშიც ჩვეულებრივ მისი განვითარება სწარმოებს, ე. ი. სხივების ზედმოქმედება, ჩვენ იძულებული ვიქნებით აღვიაროთ, რომ რამდენადაც სტრუქტურა ისეთია, რომ მხოლოდ გარკვეულ პირობებს გულისხმობს და ამ პირობებზე მიგვითითებს, ერთიც თანდაყოლილი აქვს მას და მეორეც. მაშ რა არის შინაგანი თვალისათვის და-რაა გარეგანი მისთვის? უეჭველია. აქ უკვე ყოველგვარი საბუთი გვეკარგება, შინაგანადა და გარეგანად მოცემულს შორის დემარკაციული ხაზი გავავლოთ. შინაგანში უკვე მკაფიოდ არის გარეგანი ჩასახული; მაგრამ მეორის მხრივ გარეგანიც—სხივების ზედმოქმედება—გარკვეულ სტრუქტურას გულისხმობს. რომელზეც მას ზემოქმედება შეუძლია. სხივები ისეთი შინაგანი სტრუქტურის ორგანოზე, როგორიცაა მაგალ. ყური. ვერ იმოქმედებს. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში არავითარი აზრი არა

აქცს ცალკე შინაგანისა და ცალკე გარეგანის შესახებ ვილაპარაკოთ. მაშასადამე, ჩვენ იძულებული ვართ, აღვიაროთ, რომ თვალს თავის სტრუქტურასთან ის გარე პირობებიც აქვს თანდაყოლილი. რომელიც შემდეგ მასზე იმოქმედებს, ისე როგორც პირიქითაც.

ამრიგად, შინაგანის ცნება უკვე შეიცავს თავის შინაარსში იმას, რასაც გარეგანად თვლიან, და პირიქით: გარეგანის იმას, რასაც შინაგანად თვლიან. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ ცნებათა შინაარსის ურთიერთის გამოთიშვა სრულიად მოუხერხებელია. და მაშასადამე, ჩვენს წინაშე შინაგანისა და გარეგანის, თანდაყოლილისა და შეძენილის ცნებათა კონციდენციის, ერთიანობის ფაქტი დგას.

ის, რაც თვალის შესახებ ითქვა: ყველა სხვა ორგანოთა და ყოველი შინაგანად მოცემული დისპოზიციის შესახებაც შეიძლება ითქვას. ამის მიხედვით ჩვენთვის ცხადი ხდება, რომ შინაგანისა და გარეგანის ურთიერთის მიმართ შემთხვევითობის, მათი ურთიერთისაგან გამოცალკევებულობისა და არსებითი დამოუკიდებლობის იდეა, რომელიც ყველა ზემოდ დახასიათებულ თეორიებს აქსიომატურ საფუძვლად უდევს, საქმის ნამდვილ მდგომარეობას სრულიად არ შეეფერება: იგი შემტოარი იდეაა და თეორეტული მსჯელობის წინააღმდეგარად არ გამოდგება.

ამგვარად, ყოველ ცოცხალ ორგანიზმში იმ თავითვე მოცემულია როგორც მისი რომელიმე შინაგანი ძალა, ისე ის გარე პირობაც, რომელსაც ეს ძალა გულისხმობს. მაგრამ, რა თქმა უნდა, აქტუალურად არც ძალაა მოცემული და არც გარე პირობა: ერთიცა და მეორეც მხოლოდ პოტენციალობის სახით არსებობს. მაშასადამე, შინაგანისა და გარეგანის ერთიანობა ამ პოტენციალობაში უნდა ვიგულოთ.

როგორ ხდება მათი აქტუალიზაცია? ბავში რომ დაიბადება, მას ერთბაშად მრავალფეროვან მოვლენათა გარეამყაროში უხდება ცხოვრების დაწყება. მაგრამ მისი დისპოზიციები მხოლოდ იმ შემთხვევაში შესძლებენ გამოვლენასა და მოქმედების დაწყებას, თუ რომ მათ გარემოში სწორედ ის პირობები შეხვდა, რომელიც მათში იგულისხმება. თუ არა და, იგინი კვლავ პოტენციათა სახით განაგრძნობენ არსებობას და. ამრიგად, განვითარების პროცესის გარეშე დარჩებიან. განვითარება. მაშასადამე, მხოლოდ შინაგანისა და გარეგანის ერთიანობის ე. ი. შინაგანი წინააღმდეგობის ნიადაგზე შეიძლება განხორციელდეს. რამდენადაც ემპირიზმსა და ნატურიზმს. ისე როგორც კონვერგენციის თეორიასაც. ეს იდეა აკლდა. განვითარების ფაქტი მათთვის იმ თავითვე გადაუჭრელ პრობლემას წარმოადგენდა. — მაგრამ გარე სამყაროს ამოუწყველი მრავალფეროვანება ახასიათებს, და არ არსებობს არაფერი, რაც აუცილებელს ხდიდეს.

ახალ დაბადებულ ბავშვზე სწორედ იმ რომელიობისა და ინტენსივობის გარეშე გამლიზიანებლებმა იმოქმედონ, რომელნიც მისი დისპოზიციის ცნებაში ივლლისხმებნან. მაშასადამე, შინაჯანისა და გარეგანის ერთიანობა დაბადების აქტთან ერთად პრინციპულად ი რ ღ ვ ე ვ ა, და იგინი ერთმანეთს უ პ ი რ ი ს პ ი რ დ ე ბ ი ა ნ: გარეპირობები. რომელშიც ბავში ცხოვრებას იწყებს, არსებითად არავითარ ანგარიშს არ უწყევს მის დისპოზიციებს, და ამ უკანასკნელთ ამოქმედებისა და განვითარების შესაძლებლობა ესაობა.

რა უნდა მოხდეს ასეთ პირობებში? ან მთლიანად ბავშვის. ან ზოგი მისი დისპოზიციის განვითარების სრული აღკვეთა და დაღუპვა, ანდა მრავალ გამლიზიანებელთა შორის შ ე მ თ ხ ვ ე ვ ი თ ისეთების გამოარების გამო, რომელნიც ორგანიზმის დისპოზიციებს ასეთ თუ ისე შეეფერებიან — ამ უკანასკნელთა მეტნაკლები ამოქმედება და განვითარება. დაბალი ორგანიზმების შემთხვევაში სწორედ ამ მოვლენას აქვს ადგილი: მრავალი მათგანი დაბადების პირველსავე საათებსა და დღეებში იხოცება, ხოლო შედარებით მცირე რიცხვი შემთხვევით შესაფერის პირობათა თავის-ჩენის გამო ცოცხალი რჩება და შესაძლო განვითარების გზას ადგება. — სულ სხვაა ადამიანი. იგი განსაკუთრებით იმით განსხვავდება ცხოველისაგან, რომ გარემოს ზედმოქმედებას პასიურად როდი ემორჩილება, არამედ პირიქით, თვითონ იწყებს მასზე ზედმოქმედებას და ცდილობს იგი თავისი მიზნებისა და მოთხოვნილებების თანახმად შესცვალოს. ხანგრძლივი გამოცდილების ნიადაგზე ადამიანი რწმუნდება, რომ ახალდაბადებული ბავშვის გადაარჩენისა და შემდეგ მისი აღზრდისა და შემდგომი განვითარებისათვის სრულიად შეუძლებელია, იგი გარემოს პირობათა შემთხვევითს ზეგავლენას მიანდო. რომ საჭიროა ამ პირობათა ისე შეცვლა, რომ მასში ადამიანური ძალების განვითარება შესაძლო შეიქმნეს, რათა მისგან ისეთი ადამიანი გამოვიდეს, როგორიც მონაცემი კულტურული დონისა და სოციალური წრის მოთხოვნილებათათვისაა შესაფერისი. ამიტომია, რომ კულტურული განვითარების ყველა საფეხურზე უთუოდ არსებობს რაიმე გარკვეული წესი ბავშვის მოვლისა და მასზე ზეგავლენისა. და ეს უკანასკნელია, რომ საკმაოდ მკვეთრად განსაზღვრავს გარემოს იმ პირობათა შემადგენლობას, რომელმაც ბავშვის განვითარების თითოეულ საფეხურზე უნდა იმოქმედოს.

მაშასადამე, ბავში რომ იბადება, იგი გარემყარის უამრავ გამლიზიანებელთა შემთხვევითი ზედმოქმედების სხეირპლი როდი ხდება, არამედ მას მის სოციალურს წრეში შემოღებული მოვლის წესის მიხედვით სავანგებოდ შერჩეული გამლიზიანებლების ზეგავლენის ქვეშ აქცევენ, სახელდობრ იმ გამლიზიანებლების ზეგავლენის ქვეშ. რომელნიც თანახმად ხანგრძლივი დაკვირვებისა სწორედ გარკვეულის,

მის სოციალურსა და კულტურულ წრეში მნიშვნელოვანად ცნობილი შინაგანი ძალებისა და ფუნქციების აქტუალიზაციისათვისაა აუცილებელი.

პოტენციალობის სახით მოცემულ ძალათა შორის რომელი უვითარდება ასეთ პირობებში ბავშს? რასაკვირველია, ის, რომელიც მისი აღმზრდელის სოციალური წრის მიერაა არჩეული და მის მიერ არსებითად ნაგულისხმევი გარე პირობის ზეგავლენის ქვეშაა მოქცეული: მხოლოდ ეს ძალები გამოდიან უბრალო პოტენციალობის მდგომარეობიდან და მოზარდის აქტუალურ თვისებებად იქცევიან. მაშასადამე, განვითარების ყოველს მოცემულ საფეხურზე ბავშვს აქტუალურ ძალათა შემადგენლობა სოციალურადაა განსაზღვრული; ესაა ადამიანის სპეციფიკური თავისებურება, რომლითაც იგი მკვეთრად განსხვავდება ცხოველთა სამკვიდროს სხვა წარმომადგენელთაგან¹⁾.

როგორ მიმდინარეობს მისი განვითარება? ახალდაბადებულ ორგანიზმს ჯერ კიდევ სუსტი, გამოუყვეთელი, არა აკმაოდ დიფერენცირებული შინაგანი პოტენციები აქვს. ამ უკანასკნელთა აქტუალიზაცია და მომაგრება, როგორც ვიცით, მხოლოდ მათში იმთავითვე ნაგულისხმევი გარე გამღიზიანებელთა ზედმოქმედების ნიადაგზეა შესაძლებელი. მაგრამ როგორც კი მოხდება ეს მომაგრება, გარემოს პირობათა ამ ჯგუფის როლი, როგორც განვითარების ფაქტორისა, თავდება, და ამიერიდან იგი ორგანიზმის შემდგომი განვითარებისათვის დამაბრკოლებელ გარემოებად იქცევა: შინაგანი ძალების ახალ ეტაპს ახალი გარე პირობების ზედმოქმედება ესაპიროება, რათა მისი შემდგომი განვითარება შესაძლებელი შეიქმნეს. საქმე ისაა, რომ ორგანიზმის ძალთა განვითარების თითოეული საფეხური მთლიანი ორგანიზმის ახალს რომელობით მოდიფიკაციას, ახალს მთლიან სტრუქტურულ ცვლილებას წარმოადგენს, რომლის განვითარებაც არა ყოველგვარის, არამედ სრულიად გარკვეულის გარე პირობების ნიადაგზეა შესაძლებელი. მაშასადამე, ძველი გარემო, რომელიც ორგანიზმის შემდგომი განვითარების დამაბრკოლებელ გარემოებად იქცევა, უნდა შეიცვალოს და თავისი ადგილი ახალს, ორგანიზმის, აწინდელი მდგომარეობის შესაფერს გარე სიტუაციას დაუთმოს. იგივე ხდება შემდეგი განვითარების საფეხურზეც.

მაშასადამე, ბავშვის ფუნქციათა განვითარება, მისი სტრუქტურული თავისებურებიდან გამომდინარე და სოციალურად შერჩეულ გარე პირობათა ზედმოქმედების ნიადაგზე სწარმოებს: მაგრამ რადგანაც განვითარების თითოეულ ეტაპზე სტრუქტურული თავისებურებაც ერთგვარ ცვლილებას განიცდის, ამიტომ წინანდელ პირობათა

უკუგდება და ახალის, შეცვლილი სტრუქტურისათვის უფრო შესაფერისი პირობების შემოღება ხდება აუცილებელი.

ამ ახალი პირობების ნიადაგზე ორგანიზმის ძალების შემდგომი განმტკიცება და ახალი დიფერენციაცია წარმოებს. ასე მიმდინარეობს უწყვეტი პროცესი ორგანიზმის განვითარებისა. გარე პირობათა მიმართ ახალი განვითარების ფაქტი იმაში ჩანს, რომ ორგანიზმი სულ უფრო მეტსა და მეტს დამოუკიდებლობას იჩენს: რაც უფრო წინ მიდის იგი, გარემოს ზედმოქმედების მით უფრო ფართო წრეში ახერხებს განვითარებას, და ეს დამოუკიდებლობა ბოლოს იქამდე მიდის, რომ იგი თვითონ იწყებს აქტიურ ზედმოქმედებას გარემოს პირობებზე და თავის სტრუქტურას შესაფერისად გარდაქმნის. ამგვარად პირვანდელი მთლიანობა შინაგანისა და გარეგანისა, რომელსაც პირველად დაბადების აქტი არღვევს, განვითარების უმაღლეს საფეხურებზე ხელახლა აღდგინდება, და სუბიექტი თვით იძენს ძალას, თავისი გარემო თავისდა შესაფერისად გარდაქმნას.

რა გამომდინარეობს ამ კონცეფციიდან აღზრდის პრობლემისათვის? თუ შინაგანისა და გარეგანის დამოუკიდებლობის იდეის ნიადაგზე აღზრდის ფაქტის დასაბუთება პრინციპულად მოუხერხებელია, აქ მდგომარეობა არსებითად იცვლება. საკმარისია ჩვენი კონცეფციის ძირითადი იდეა ამ პრობლემის თვალსაზრისით გაეთვალისწინოთ, რომ მისი უპირატესობა იმ წამსვე ნათელი გახდება. მართლაც და, თუ შინაგანი ძალა და გარეგანი ზეგავლენა არსებითად ისეთ მთლიანობას წარმოადგენს, რომ პირველის ცნება მეორის თავისებურებასაც არკვევს. ე. ი. თუ ყოველი შინაგანი თვითონ მივივითივებს გარე ზეგავლენის იმ თავისებურებაზე, რომლის გარეშეც მისი განვითარება შეუძლებელია. მაშინ ცხადია, ამ უკანასკნელის უზრუნველსაყოფად გარემოს სათანადო პირობათა შერჩევა ხდება აუცილებელი. მაშასადამე, გარედან მომდინარე ზედმოქმედებათა ორგანიზაციას ე. ი. იმას, რასაც აღზრდას უწოდებენ, ჩვენი კონცეფციის ნიადაგზე გარკვეული საფუძველი და აზრი ენიჭება. რამდენადაც ადამიანის ძალთა აქტუალიზაცია და განვითარება საინტეგრირებელი იქნება დამოკიდებული, თუ რამდენად სწორადაა მონახული სწორედ იმ გარე ზეგავლენათა ნიადაგი, რომელთაც მათი შინაგანი სტრუქტურა განსაზღვრავს. აღზრდის წინაშე, ჩვენი თეორიის მიხედვით, უფართოესი პერსპექტივები იშლება.

II. ბავშვის განვითარების ფაქტორები.

როგორც ვიცით, ჩვეულებრივ განვითარების ფაქტორების ორჯგუფს განასხვავებენ: ენდოგენურსა და ეგზოგენურს. პირველს ე. წ.

ბიოლოგიური ფაქტორები ეკუთვნიან, ხოლო მეორეს—გარემოს ფაქტორები. სანამ მათ დახასიათებას შეუდგებოდეთ, წინასწარ ერთი საკითხი უნდა იქნეს განხილული, საკითხი იმის შესახებ, თანაბრად მოქმედებენ იგინი ბავშის განვითარების ერთსა და იმავე სიბრტყეში, თუ, არა. ბავშის ქცევის ფორმებისა და ამ უკანასკნელთა განვითარების პრობლემა ორს განსხვავებულ საკითხს შეიცავს: ერთის მხრივ, საკითხს ბავშის განვითარების ზოგადი ფორმებისა და კანონზომიერების შესახებ, და მეორის მხრივ, საკითხს ამა თუ იმ ბავშის ინდივიდუალურ, თუ ტიპიურ თავისებურებათა შესახებ; ამის მიხედვით, ბავშის შესწავლა ორი თვალსაზრისით სწარმოებს: ზოგად პედოლოგიურისა და დიფერენციალურ პედოლოგიური თვალსაზრისით. და აი, შეიძლება დაისვას საკითხი: აქვს თუ არა ბავშის განვითარების ყველა ფაქტორებს ორივე ამ თვალსაზრისისათვის ერთი და იგივე მნიშვნელობა, თუ პირიქით, ზოგიერთი ფაქტორი განსაკუთრებით განვითარების ზოგად მიმდინარეობას განსაზღვრავს და ზოგი კიდევ განსაკუთრებით ინდივიდუალურისა და ტიპიური თავისებურებების შესწავლის დროს უნდა იქმნეს მხედველობაში მიღებული? პედოლოგიის კურსებში ჩვეულებრივ ამ საკითხს საკმაო ანგარიშს არ უწყევხ და განვითარების ეგზოგენურისა და ენდოგენური ფაქტორების განხილვისას სრულიად უყურადღებოდ სტოვებენ. ეს შეცდომა თავიდან უნდა იქმნეს აცილებული, და ამთავითვე ხაზი უნდა გაესვას იმ გარემოებას, რომ, როგორც ბიოლოგიურს, ისე გარემოს ფაქტორთა შორის ზოგს განსაკუთრებით ზოგად პედოლოგიური თვალსაზრისისათვის აქვს მნიშვნელობა და ზოგს კიდევ დიფერენციალურ პედოლოგიურისათვის.

ბიოლოგიური ფაქტორებიდან ზოგად-პედოლოგიური თვალსაზრისისათვის ნერვული სისტემის განვითარებასა და შინაგან სეკრეციის ჯირკვალთა აპარატს აქვს უდიდესი მნიშვნელობა, ხოლო ეგზოგენურიდან ე. წ. ა ს ა კ ბ რ ი ვ გ ა რ ე მ ო ს. სამაგიეროდ დიფერენციალურ პედოლოგიური თვალსაზრისით ბიოლოგიური ფაქტორებიდან კონსტიტუციას, გარემოს ფაქტორებიდან იმ სოციალ ეკონომიურ პირობებს აქვს უპირატესი მნიშვნელობა. რომელშიც ამა თუ იმ ბავშს ცხოვრება და ზრდა უხდება.

გავეცნოთ თითოეულს ამ ფაქტორს ცალკე. ოღონდ ამთავითვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ აქ. პედოლოგიის შესავალ ნაწილში ჩვენ მხოლოდ თითოეულ მათგანის ცნების განმარტებითა და მოქმედების ზოგადი გათვალისწინებით დავკმაყოფილდებით. ხოლო რაც შეეხება საკითხს, თუ რა როლს ასრულებენ იგინი ბავშის განვითარების სხვადასხვა მფეროზე, ამას ცალკე პერიოდების განხილვისას გავეცნობით.

1. ბიოლოგიური ფაქტორები.

ა. ენდოკრინული სისტემა.

1. იმ ბიოლოგიური ხასიათის ფაქტორებიდან, რომელნიც ყოველი ადამიანის სახეის პროცესში განსაკუთრებით დიდ როლს ასრულებენ, უქვევლია, უდიდესი როლი ე. წ. შინაგანი სეკრეციის ჯირკვლების მოქმედებას აქვს *).

როგორც ცნობილია, ადამიანის სხეულში ეპიტელიალური უჯრედებისაგან აგებული თავისებური ორგანოები მოიპოება, რომელნიც ჯირკვლების სახელწოდებით არიან ცნობილნი და მთელი ორგანიზმისათვის მნიშვნელოვან როლს ასრულებენ. თითოეული ასეთი ჯირკვალთა ორგანიზმისათვის სხვადასხვა მნიშვნელობის მქონე სპეციფიურ სითხეს იმუშავებს. ჯირკვალთა ერთი ჯგუფი ისეა აგებული, რომ ამ სითხეს საგანგებო მიღების საშუალებით გარეთ უშვებს; ასეთია მაგ. საკმლის მომწებლებელი ჯირკვლები, ოფლის ჯირკვლები და სხვა. ამათ გარე-სეკრეციის ან ეგზოკრინულ ჯირკვლებს უწოდებენ. მათი როლი იმაში მდგომარეობს, რომ ზოგი მათგანი თავიდან ამორებს ორგანიზმს უვარჯისა და მანე პროდუქტებს, როგორცაა შარდი ან ოფლი. მაგრამ არის ჯირკვალთა მეორე ჯგუფიც, რომელთაც სადინარი მილები არ გააჩნიათ და ამიტომ თავის გამონაჟონს (სეკრეტს) ორგანიზმშივე სტოვებენ. ეს სეკრეტი სისხლში გადადის, მისი საშუალებით მთელ ორგანიზმში ვრცელდება, აღწევს სხვადასხვა ორგანოებს და მათ მუშაობაზე თავისებურ გავლენას ახდენს: ან აფერხებს მას და ან ალაგზნებს. ამ ჯირკვლებს შინაგანი სეკრეციის ჯირკვლები ანუ ენდოკრინული ჯირკვლები ეწოდება. იმის მიხედვით, თუ რა გავლენას ახდენს ორგანიზმზე ამა თუ იმ ჯირკვლის გამონაჟონი, ამ უკანასკნელს ან პორმონს (აღმგზნებელი) უწოდებენ და ან ქალონს (შემსუსტებელი): ზოგჯერ მათ საერთოდ ავტოკოიდურ ნივთიერებათა სახელწოდებითაც აღნიშნავენ. მაგრამ უფრო ხშირად, ყველა ენდოკრინული ჯირკვლების გამონაჟონი (ინკრეტი) პორმონის სახელწოდებითაც ცნობილი. შინაგანი სეკრეციის ჯირკვლების პორმონები, შეიძლება ითქვას, მთელი სხეულის რეგულაციას ახდენენ: იგინი არა მარტო სხვადასხვა ორგანოებზე მოქმედებენ, არამედ ერთმანეთზეც და აგრეთვე კერძოდ ისეთ მნიშვნელოვან ორგანოზეც, როგორცაა ნერვული სისტემა. ამიტომ გასაგებია, რომ მათი როლი ადამიანის განვითარების პროცესში განსაკუთრებული მნიშვნელობის მქონედ უნდა ჩაითვალოს.

საგულისხმოა, რომ თითოეული ასაკისათვის ერთი რომელიმე ენდოკრინული ჯირკვალის ან ჯირკვალთა სისტემის უპირატესი მოქმედებაა დამახასიათებელი.

2. როგორც დავინახავთ, ყველაზე უფრო ადრე ე. წ. მკერდუკანა ჯირკვალი (thymus) იწყებს ორგანიზმზე განსაკუთრებით მძლავრი ზეგავლენის მოხდენას. იგი მკერდის ქვეშა მოთავსებული, იყოფა ორ ნაწილად და თავისი ზედა ნაწილებით კისერს აღწევს. დაბადებისას იგი 15 გრამს იწონის, შემდეგ თანდათანობით მატულობს და სქესობრივი მომწიფების პერიოდში 40 გრამდე აღის; ამას შემდეგ მისი წონა ეცემა და 45 წლისათვის 10 გრ. მეტს ვერ იწონის⁹⁾.

რა როლს ასრულებს მისი ჰორმონები ორგანიზმისათვის? ეს ჯირკვალი რომ ზრდადასრულებულ ცხოველს ამოვაცალოთ, მასში რაიმე თვალსაჩინო ცვლილებას ვერ დავინახავთ. სამაგიეროდ, ახალგაზრდა ცხოველში ასეთი ოპერაცია ზრდის შეჩერებასა და ჩონჩხის განვითარების რახიტული ხასიათის დარღვევას იწვევს. საკმარისია, ასეთ ცხოველს მეორე ცხოველის მკერდუკანა ჯირკვალი გადაუწეროთ, რომ ყველა ეს ავადმყოფური მოვლენა გაქრეს და ცხოველმა კვლავ ნორმალური ზრდა დაიწყოს. მაშასადამე, მკერდუკანა ჯირკვლის ჰორმონები ზრდისა და ძვალოვანი ჩონჩხის ნორმალური განვითარების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს.

3. მეორე ადგილი ე. წ. ფარისებურ ჯირკვალს უნდა დაეთმოს. მისი როლი განსაკუთრებით სკოლის წინარე ასაკისათვისაა დიდი. იგი ყელის წინა მიდამოებშია მოთავსებული და ხორხის გვერდებს და ქვედა ნაწილს ფარავს. ამ ჯირკვლის ჰიპოტონია ე. ი. არა საკმარისი ფუნქციობა, ცვლილებების მთელ რიგს იწვევს ორგანიზმში: ზრდის შეჩერებას, კვების დაქვეითებას, გონებრივი ნიქიერების დასუსტებას და სხვ. რომ ამ მოვლენათა მიზეზს მართლა ფარისებრი ჯირკვლის ჰორმონის ე.წ. თიროქსინი უკმარობა შეადგენს, ეს ნათლად მტკიცდება იმით, რომ საკმარისია, დაავადებულ ორგანიზმს თიროქსინის პრეპარატი მისცე, რომ ყველა ეს ავადმყოფური მოვლენები შეასუსტო და სრულიადაც მოსპო. როგორც ამ უკანასკნელ ხანებში გამოიკვია, ის თავისებური ავადმყოფობა, რომელიც მეცნიერებაში კრეტინიზმის, ხოლო ჩვენში ჩიყვინობის სახელწოდებითაა ცნობილი და განსაკუთრებით მთიან ადგილებშია გავრცელებული (ევროპაში: ტიროლში, ჩვენში: ჭყანეთში, ზემო აჭარაში¹⁰⁾), ფარისებრი ჯირკვლის დაავადებასთან, სახელობრ, მის ჰიპოტონიასთან უნდა იყოს დაკავშირებული.

ფარისებრი ჯირკვლის ჰიპოტონია ე. ი. გაძლიერებული მოქმედება და აქედან წარმოშობილი სიკვარბე თიროქსინისა საწინააღმდე-

გო ავადმყოფურ მოვლენებს იწვევს: ნერვული სისტემის აგზნებულობის აწევას, ნივთიერებათა გაცვლა-გამოცვლის გაძლიერებას, ოფლიანობას, კანკალს, სუნთქვისა და გულისცემის გაზშირებას, და სხვას. ყველა ეს სიმპტომები ნათლადაა გამოკვეთილი ე. წ. ბ ა ზ ე დ ო ე ი ს ავადმყოფობის შემთხვევებში.

ფარისებრი ჯირკვალის უკვე იმდენად აქვს ექვსი თვის ჩანაახს განვითარებული, რომ მისი ფუნქციობა შესაძლებელი ხდება, ყოველ შემთხვევაში, მეცხრე თვისათვის მისი განვითარება საერთოდ დასრულებულად უნდა ჩაითვალოს, თუმცა ზრდას იგი ამის შემდეგაც განაგრძობს. გზსსაკუთრებით სწრაფი ტემპით იზრდება იგი სქესობრივი მომწიფების პერიოდში და ზრდადასრულებული ადამიანის ორგანიზმში 25 — 50 გრამიდან ზოგჯერ 80 გრამსაც აღწევს. განსაკუთრებით სიმპტომატურად უნდა ჩაითვალოს ის გარემოება, რომ თითქმის არც ერთი ორგანო არ მოიპოვება ორგანიზმში, რომ ამ ჯირკვალსავით ჭარბად ღებულობდეს სისხლს: ჩ უ ე ვ ს კ ი ს ანგარიშით, ამ ორგანოს ნივთიერების 100 გრამზე მინუტში 560 კუბ. სანტ. სისხლი მოდის, მაშინ როდესაც ქვედა კიდურების ნივთიერებას, ამავე რაოდენობას სულ 5 კ. სანტ. ხდება, და კუნთებისა და ტანისას — 12. დღე-ღამის განმავლობაში მთელი სისხლი 16-ჯერ გაივლის ფარისებრივ ჯირკვალში. „თუ მზღველობაში მივიღებთ, რომ ენდოკრინული ჯირკვლების მიერ შემუშავებული ჰორმონები უშუალოდ გადადიან სისხლში და შემდეგ მისი საშუალებით მთელ სხეულს ეღებიან, ბუნებრივი იქნება, თუ ფარისებრი ჯირკვლის ასეთ სიმდიდრეს სისხლით მისი ფუნქციის განსაკუთრებულ მნიშვნელობასა და ინტენსივობას დავუკავშირებთ“¹¹).

4. ფარისებრი ჯირკვალთან მჭიდრო ანატომიურ კავშირში იმყოფებიან ე. წ. ე ბ ი ტ ე ლ ი ა ლ უ რ ი სხეულაკები. ამ ჯირკვლების მოქმედების მექანიზმი ჯერ კიდევ არაა საკმარისად გამორკვეულა, ფიქრობენ, რომ მათ ჰორმონებს კალციუმის მარილების სწორი შეთვისებისათვის უნდა ჰქონდეთ პნიშენელობა. ამის საბუთად ის უნდა ჩაითვალოს, რომ ამ ჯირკვლების ამოქრა ცხოველის ორგანიზმში ზრდის დარღვევასა და ძვლებისა და კბილების დარბილებას იწვევს. გარდა ამისა, შენიშნულია რომ ასეთი ოპერაციის შემდეგ მგრძობიარე და მამოძრავებელი ნერვების აგზნებულობა მკვეთრად ძლიერდება.

5. სხეულის ზრდაზე უშუალო გავლენას ახდენს ე. წ. ჰ ი პ ო ფ ი ზ ი ც, ანუ ტ ვ ი ნ ი ს დ ა ნ ა მ ა ტ ი, რომელიც ტინის ფუძეზეა მოთავსებული, სწორედ მხედველობითი ნერვების ჯვარედინს ზემოდ. ეს პატარა ჯირკვალის (მისი დიამეტრი 14 მ.მ. უდრის, ხოლო სიმაღლე 0,5 გრამს) უეჭველ კავშირში იმყოფება სხეულის

ზრდის პროცესებთან. ამას ის გარემოება ამტკიცებს, რომ მისი ჰიპოფუნქცია ზრდის შენელებას იწვევს, ხოლო ჰიპერფუნქცია გიგანტურ ზრდასა და აგრეთვე ზრდის იმ ავადმყოფურ ფორმას, რომელიც აკრომეგალიის სახელწოდებითაა ცნობილი. ზოგიერთი მკვლევარის ექსპერიმენტები კიდევ უფრო ნათლად ამტკიცებენ, რომ ჰიპოფიზის ჰორმონები ზრდის რეგულაციას აწარმოებენ. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ ოპერაცია-ქმნილი ცხოველის ზრდა საერთოდ ორგანიზმის ყველა ნაწილებში ნელდება, ასე, რომ სხეულის ნაწილების ზოგადი პროპორციონალობა არ ირღევა, და ცხოველი თავისი გვარის პატარა ზომის წარმომადგენლის შთაბეჭდილებას ტოვებს.

6. როგორც ჩანს, ამ ჯირკვლის ანტაგონისტს უნდა წარმოადგენდეს მეორე ენდოკრინული ჯირკვალი ე. ი. ე პ ი ფ ი ზ ი, რომელიც აგრეთვე ტვინის ფუძეზეა მოთავსებული. იგი იმდენად მცირედაა შესწავლილი, რომ საბოლოოდ არც კია გამორკვეული, მართლა ენდოკრინულია ეს ჯირკვალი; თუ არა. ყოველ შემთხვევაში, მოიპოება ფაქტები, რომლებიც გვაფიქრებინებენ, რომ იგი სასქესო ჯირკვლების მოქმედებასთან უნდა იყოს ანტაგონისტურად დაკავშირებული, სახელდობრ, ამ ჯირკვლის სიმსივნის შემთხვევაში, რომელიც მის ჰიპოტონიას უნდა იწვევდეს, სასქესო ჯირკვლების ნაადრევი ფუნქციობა იწყება, ორგანიზმი სწრაფად იზრდება როგორც ფიზიკურად, აგრეთვე ფსიქიურადაც, ასე რომ 8 წლის ბავში 17 წლის ქაბუკის შთაბეჭდილებას ტოვებს. იგი სქესობრივად სრულიად მომწიფებულია და არც ინტელექტუალურად ჩამოუვარდება მოზრდილს.

7. განსაკუთრებით დიდ გავლენას ორგანიზმის ზრდასა და განვითარებაზე სასქესო ჯირკვლები ახდენენ. ჯერ კიდევ ბ რ ო უ ნ ს ე კ ა რ მ ა (80-ან წლებში) აღნიშნა, რომ როგორც მამაკაცის სათესლეს (testis), ისე დედაკაცის საკვერცხეებსაც (ovaria) ორმაგი სეკრეცია აქვს: შინაგანი და გარეგანი. უკანასკნელი გენერატულ ფუნქციას ემსახურება. ხოლო პირველი ქიმიურ პროდუქტებს იძლევა, რომელნიც სისხლში გადადიან და მთელ ორგანიზმზე მძლავრ ზეგავლენას ახდენენ. როგორც ადამიანის სქესი, ისე მთელი მისი ფიზიკური სახეც სასქესო ჯირკვლების ჰორმონებზეა დამოკიდებული. ე. წ. მეორედი სასქესო ნიშნები (თმის ზრდა და მისი განაწილება სხეულის ზედაპირზე, ხმის გამოცვლა, ცხიმის დაგროვება სხეულის სხვადასხვა ადგილზე, სქესობრივი მოთხოვნილება) სქესობრივი მოწიფულობის პერიოდში ჩნდება, როდესაც სასქესო ჯირკვლების ინკრეტორული ფუნქცია ძლიერდება და ორგანიზმში მათი ჰორმონების დიდი რაოდენობა გროვდება. ამის საბუთს კასტრაციაქმნილ ბავშვების დაკვირ-

ეება იძლევა: იგინი მთელი სიცოცხლის განმავლობაში ბავშობა, ნაზ ხმას ინარჩუნებენ. უწვერულვაშიოდ რჩებიან და სქესობრივი მოთხოვნილების არაფერი იციან. აღსანიშნავია, რომ სქესობრივი მომწიფებობს პერიოდში სხეულის სიმაღლის ზრდა ნელდება და შემდეგ სრულად ჩერდება. უნდა ვიფიქროთ, რომ ესეც სასქესო ჯირკვალთა ჰორმონების ზეგავლენით აიხსნება: როგორც ჩანს იგინი ანტაგონისტურ გავლენას ახდენენ მკერდუკანა და ფარისებრ ჯირკვლებზე და მათი ფუნქციების მოღუნებას იწყვევენ: კერძოდ. მკერდუკანა ჯირკვალი სწორედ ამ დროისათვის იწყებს ატროფიას.

რომ სასქესო ჯირკვლების ჰორმონები ფსიქიკაზეც მძლავრ გავლენას ახდენენ, ამას შტაინახის, ვორონოვის და სხვ. ცნობილი ცდები ამტკიცებენ. მაგ. ერთს კასტრაციაქმნილს ზღვის ღორს (ტახს) ნეზვის საკვერცხე გადაუნერგეს, რის შედეგად იგი არა მარტო ფიზიკურად, არამედ ფსიქიკურადაც თვალსაჩინოდ შეიცვალა: არა მარტო ჩონჩხის ფორმით და ძუძუების, გაზრდით დაემსგავსა ნეზვს, არამედ ქცევის ხასიათითაც საზოგადოდ, და კერძოდ ტახების მიმართ სქესობრივი მიდრეკილებით. შტაინახმა ერთს ჰომოსექსუალისტს ტუბერკულოზის გამო დაავადებული კვერცხები ამოუღო და მათ ნაცვლად ჯანსაღი კვერცხები გადაუნერგა. შედეგი გასაოცარი აღმოჩნდა: ავადმყოფი არა მარტო ფიზიკურად გამოიკვალა, არამედ განსაკუთრებით ფსიქიკურადაც: მას ნორმალური სქესობრივი მისწრაფება გაუჩნდა და ამრიგად სქესობრივადაც ნორმალურად მგრძნობიარე ადამიანად გადაიქცა.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ შინაგანი სეკრეციის ჯირკვალთა როლი მარტოა დიდია: როგორც ფიზიკური ზრდა და განვითარება, ისე ფსიქიკური თავისებურებებიც, რომელნიც განვითარების სხვადასხვა პერიოდში იჩენენ თავს, უმთავრესად ამ ორგანოთა ზეგავლენით აიხსნებიან. მაგრამ, მეორის მხრივ, იგინი არა მარტო ამა თუ იმ ასაკისათვის ნორმალურად ცნობილი ტიპის შექმნაში იღებენ მონაწილეობას, არამედ, ვინაიდან იგინი ამა თუ იმ ინდივიდს მეტად თუ ნაკლებად შეიძლება ჰქონდეს განვითარებული, მისი ინდივიდუალური თავისებურებების საფუძველსაც იძლევიან. ეს მით უფრო უეჭველია, რომ შინაგანი სეკრეცია ადამიანის კონსტიტუციასთანაა დაკავშირებული, ე. ი. სწორედ იმასთან, რაც განსაკუთრებით ინდივიდუალობის ჩამოყალიბებისთვისაა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი.

ბ. კონსტიტუციის მოძღვრება.

1. ჯერ კიდევ ჰიპოკრატე და შემდეგ გალენიც აღნიშნავენ, რომ ადამიანის ქცევას განსაკუთრებით ის ტიპური თავ-

ვასტურება განსაზღვრავს, რომელიც მისთვის, როგორც მთლიანი ინდივიდუალისთვისაა დამახასიათებელი. ერთისა და იმავე გამლიზიანების ზედმოქმედებას ყველა ერთნაირად როდი უპასუხებს, არამედ იმის მიხედვით, თუ თითოეულს რა ტიპური თავისებურება აქვს. ამით ხაზგასმით იყო აღნიშნული, რომ ცალკე პროცესების მიმდინარეობა ორგანიზმში მრავალის მხრივ მთლიანის თავისებურებაზე დამოკიდებული და იმ კანონზომიერებით განისაზღვრება, რომელიც მთლიანობისთვისაა დამახასიათებელი. ახალ ხანაში, მექანიკური მსოფლმხედველობის გაბატონების გამო, ეს თვალსაზრისი საერთოდ მივიწყებულ იქნა, და კვლევის გულისყური უმთავრესად ნაწილობრივის, კერძობითი ხასიათის მოვლენებისა და პროცესების შესასწავლად მიიმართა: მთლიანის სპეციფიური კანონზომიერება ყურადღების გარეშე დარჩა, და იგი ბუნებრივად ნაწილობრივის კანონზომიერებაზე იქნა დაყვანილი. თავისთავად იგულისხმება, ამ პირობებში მთლიანის მხრივ ნაწილობრივის განსაზღვრულობის იდეა სრულიად ჩრდილში უნდა დარჩენილიყო, და მის ნაცვლად ნაწილობრივის მიერ მთლიანის განსაზღვრულობის ცალმხრივი იდეა უნდა გაბატონებულიყო.

მე-19 საუკუნის ბოლოს და განსაკუთრებით მე-20 საუკუნის დასაწყისში მთლიანობის კანონზომიერების იდეა კვლავ აქტიური გახდა, და იგი, რაც დრო გადის, მით უფრო ძლიერ გავლენას ახდენს მეცნიერული აზროვნების მიმდინარეობაზე. თანამედროვე მოძღვრება ორგანიზმის კონსტიტუციის შესახებ სწორედ ამ იდეის აქტუალიზაციის ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს შემთხვევას წარმოადგენს. მედიცინაში, კრიმინალისტიკაში, ფიზიოლოგიაში, ფსიქოლოგიაში და პედოლოგიაში კონსტიტუციის, ცნება ახლ უფრო და უფრო თვალსაჩინო როლს ასრულებს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ყველა ამ მეცნიერულ დარგში ფაქტი მთლიანობის გავლენისა კერძობითზე დღითიდღე ნათელი ხდება და ავადმყოფურისა და ნორმალურის, სობატურისა და ფსიქიური პროცესების მიმდინარეობის გასაგებად განსაკუთრებით ხელსაყრელ დასაყრდენათ იქცევა.

2. რა არის კონსტიტუცია? სამწუხაროდ ამ საკითხზე გარკვეული ჩამოყალიბებული პასუხი ჯერ კიდევ არ არსებობს¹²). უწინარეს ყოვლისა, უდავოდ შეიძლება ჩაითვალოს, რომ ყოველი კონსტიტუციონალური ტიპი ან, როგორც ჩვეულებრივ ამბობენ, ბიოტიპი სხეულის გარკვეულ ფორმასთან ანუ მორფოლოგიურ ჰაბიტუსთან არის დაკავშირებული. კონსტიტუციის მოძღვრების ისტორიაში გადამწყვეტი როლი სწორედ ადამიანის მორფოლოგიის კვლევამ ითამაშა. XIX საუკ. დასასრულს იტალიაში ჯიოვანიმ და საფრანგეთში სიგომ ადამიანის სხეულის შესწავლისას და-

ადასტურება, რომ ადამიანთა შორის რამდენიმე გარკვეული მორფოლოგიური ტიპი გვხვდება და რომ თითოეული ჩვენთაგანს უთუოდ ერთ-ერთს ამათგანს ეკუთვნის. კონსტიტუცია, ამისდა მიხედვით, შეიძლება განსაზღვრულიყო, როგორც თავისებური ფორმა, რომელიც ამა თუ იმ ადამიანის სხეულს აქვს, როგორც ორგანიზმის თავისებური ანატომიური სტრუქტურა. მაგრამ უკვე სიგომაც აღნიშნა, რომ მორფოლოგიური სტრუქტურის თავისებურება სხეულის ამა თუ იმ ორგანოს ან ამა თუ იმ სისტემის გაძლიერებულ ფუნქციობაზეა დამოკიდებული: ტვინის გაძლიერებული მოქმედება მთელი სხეულის მორფოლოგიურ თავისებურებას განსაზღვრავს, და ამ შემთხვევაში ჩვენ საქმე გვაქვს ადამიანთან, რომელიც გარკვეულს ბიოტიპს მიეკუთვნება, სახელდობრ, ცერებრალურს; როდესაც ორგანიზმში კუნთების ფუნქცია სპარბობს, ჩვენ საქმე გვაქვს ორგანიზმს, მ უ ს კ უ ლ ა რ უ ლ ი კონსტიტუციის ტიპთან; სასუნთქავი აპარატის გაძლიერებული მოქმედება რ ე ს პ ი რ ა ტ ო რ უ ლ ტიპს იძლევა, ხოლო საქმლის მომწივლებელი აპარატის — დ ი გ ე ს ტ ი უ რ ს. ამრიგად კონსტიტუციის ცნებაში არა მარტო მორფოლოგიური თავისებურება იგულისხმება, არამედ ფუნქციონალურიც.

მაგრამ სხეულისათვის არა მარტო ორგანოების ფუნქციას აქვს მნიშვნელობა, არამედ განსაკუთრებით ისეთი მნიშვნელოვანი სისტემისასაც, როგორიცაა ენდოკრინული და ნერვული სისტემები. ენდოკრინული სისტემა თავისი ჰორმონებით ან უშუალოდ ახდენს ორგანიზმის სტრუქტურაზე გავლენას ან და ვეგეტატიური ნერვული სისტემის შუალობით, რომლის ტონუსიც ენდოკრინული ჯირკვლების ზეგავლენით იცვლება. ორივე ეს სისტემა ისე მჭიდროდაა ურთიერთთან დაკავშირებული, რომ ერთს ნეიროგლანდულარულ სისტემადაა გაერთიანებული და ორგანიზმის ტროფიკული პროცესების მთავარ რეგულიატორად ითვლება. ჩვენს ხანაში რაც დრო გადის, მით უფრო მტკიცდება აზრი, რომ ამა თუ იმ მორფოლოგიური ფორმის განვითარების საფუძვლად ბიოფიზიკური და ბიოქიმიური პროცესები უნდა ვიგულოთ. ზოგი მეცნიერის აზრით, გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმ ბიოქიმიურ პროცესებს უნდა ჰქონდეთ, რომელთაც შემაერთებელ ქსოვილებში აქვთ ადგილი (ბ ო გ ო მ ო ლ ე ც), ხოლო ზოგის აზრით იმათ, რომელნიც უჯრედებში მიმდინარეობენ (მ ა კ ო ლ ი ფ.). ამრიგად, გამოირკვა, რომ კონსტიტუციონალური ტიპი ადამიანის ორგანიზმის მორფოლოგიურისა და ფუნქციონალურის, ე. ი. ანატომიურისა და ფიზიოლოგიური თავისებურებების გარკვეულ სტრუქტურას წარმოადგენს.

მაგრამ კრეჩმერის გამოკვლევებს შემდეგ დადასტურებულად შეიძლება ჩაითვალოს, რომ თითოეულს კონსტიტუციონალურ ტიპს

ხანაათის გარკვეულ თავისებურებასთანაც აქვს კავშირი: ერთი მორფოლოგიურ ტიპის სუბიექტი ერთნაირად იქცევა, და მეორის მეორენაირად. ერთი სიტყვით კონსტიტუციის ცნებაში სუბიექტის ფსიქიური თავისებურებაც უნდა ვიგულისხმოთ.

ამგვარად ირკვევა, რომ ორგანიზმის მორფოლოგიურ, ფიზიოლოგიურს, ბიოქიმიურსა და ფსიქიურ პროცესებს შორის მჭიდრო კავშირი არსებობს, რომ რომელიმე გარკვეული მორფოლოგიური ტიპის ორგანიზმში ყოველი ტიპის ფიზიოლოგიურს, ბიოქიმიურსა და ფსიქიურ პროცესებს როდი შეიძლება ჰქონდეს ადგილი, არამედ სრულიად განსაზღვრული ტიპისას. ეს იმას ნიშნავს, რომ ცოცხალი ორგანიზმი მთლიანი ერთეულია, რომელიც მასში მიმდინარე პროცესების შემთხვევითი შეხვედრის ნიადაგზე აღმოცენებული ურთიერთ-მიმართების უბრალო პროდუქტს კი არ წარმოადგენს, არამედ, პირიქით, თავისებურ მთლიანს, რომელიც ყველა მასში არსებულ პროცესებს თვითონ განსაზღვრავს.

ამისდა მიხედვით, კონსტიტუციის ცნებაში ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის მთლიანობის ის კანონზომიერება უნდა ვიგულისხმოთ, რომელზეც დამოკიდებულია ყველაფერი, რაც მასში ზდება და, რასაც დღემდე ანატომია, ფიზიოლოგია, ბიოქიმია და ფსიქოლოგიაც გარკვეული თვალსაზრისით იხილავდნენ და ხსნიდნენ. კონსტიტუცია მას ის მთლიანობაა, რომელიც პიროვნების ერთიანობის პირველად საფუძვლად უნდა ვიგულოთ.

ამიტომ საკმაოდ ნათელი არაა კონსტიტუციის განსაზღვრის ის ცდები, რომელთაც ჩვეულებრივ იძლევიან. მა ტ უ შ ა კ ი, მაგ. კონსტიტუციის განსაზღვრავს, ორგანიზმის, როგორც მთელის, ყველა ანატომიურ, ფიზიოლოგიურ, ბიოქიმიურ და ევოლუციონურ თავისებურებათა ერთიანობას, რომელიც ყველა მისი რეაქციების შინაგან მიზეზებს წარმოადგენენ. აქ ნაგულისხმევია, თითქოს ყველა ამ თავისებურებათა ჯამის შინაგანი კორელაცია ერთ მთლიანობას შეადგენდეს. ასე იქცევიან ხშირად სხვებიც. უფრო სწორი იქნება, თუ ჩვენი ცნების განსაზღვრისას სიმძიმის ცენტრო ორგანიზმის ცალკე თავისებურების ჯამიდან მთლიანზე იქნება გადატანილი და პირველ რიგში ის გარემოება იქნება გათვალისწინებული, რომ თითონ ორგანიზმი. როგორც ფსიქოფიზიკური მთლიანობა ტიპიურ თავისებურებას შეიცავს და რომ ყველა ნაწილობრივი პროცესები მასზეა დამოკიდებული, მიხვან გამომდინარეობს და არა პირიქით.

3. დავას იწვევს აგრეთვე საკითხიც, თუ რა როლი ეკუთვნის მემკვიდრეობისა და გარემოს გავლენას კონსტიტუციის სახვის პროცესში. მკვლევართა ერთი ჯგუფი (ბ ა უ ე რ ი, ტ ა ნ დ ლ ე რ ი, და სხვ.) კონსტიტუციონალურად მხოლოდ იმ თავისებურებებს

სთვლის, რომელიც მემკვიდრეობით გადადიან და, მაშასადამე, ეგრედ წოდებულ გენოტიპს ან იდიოტიპს შეადგენენ. სხვებო. როგორც მაგ. კრაუსი და პფაუნდლერი კონსტიტუციის ქვეშ არა მარტო თანდაყოლილს (იდოტიპურს) თვისებებს ჰგულისხმობენ, არამედ შეძენილსაც (პარატიპულს).

რამდენადაც კონსტიტუციონალური ტიპი ფენომენოლოგიურადაა მოცემული, თავისთავად იგულისხმება, იგი თანდაყოლილ დისპოზიციასთან განვითარების პროდუქტად უნდა ჩაითვალოს, განვითარების პროდუქტად, რომელიც მხოლოდ გარემოს შესატყვისი პირობების ნიადაგზე შეიძლება მიღებულ იქნეს. წმინდა მემკვიდრეობითს ელემენტს მხოლოდ დისპოზიცია წარმოადგენს. მაშასადამე, დასრულებული, ფენომენოლოგიურად მოცემული ბიოტიპი შეუძლებელია მთლიანად მემკვიდრეობითად იქმნეს აღიარებული. მაგრამ რადგანაც, კონსტიტუციის თეორიის თანახმად. გარემოს ზეგავლენა წინასწარ-არსებულს, შინაგანად მოცემულ დისპოზიციას ჰგულისხმობს, რომლის გარეშეც გარემოს ზეგავლენა შეუძლებელი იქნებოდა, გასაგებია, რომ ესა თუ ის გარკვეული, ჩამოყალიბებული ტიპი კონსტიტუციისა დისპოზიციონალურს, ე. ი. მემკვიდრეობითი საფუძვლის აღიარებას მოითხოვს. ამისდა მიხედვით, შეიძლება ითქვას, რომ თითოეულ ორგანიზმს მემკვიდრეობით განსაზღვრული კონსტიტუციონალური დისპოზიცია ახლავს თან, რომელიც გარემოს პირობათა შორის მხოლოდ ისეთების ზეგავლენას ეძებს ან ემორჩილება. რომელიც მისი ბუნებისთვის ადექვატურად უნდა ჩაითვალოს. ამის ბუნებრივი შედეგი ისაა. რომ დისპოზიციონალური კონსტიტუცია გზას იკვლევს. ვითარდება და გარკვეული ბიოტიპის სახით გარკვეულ გარემოში ყალიბდება. ამდენად, რასაკვირველია, სრულიად უმართებულად უნდა ჩაითვალოს საკითხი: თანდაყოლილია კონსტიტუცია, თუ შეძენილი. ვინაიდან, როგორც ვიცით, შეძენილი თანდაყოლილ საფუძველს გულისხმობს, და ყველაფერი, რაც თანდაყოლილია. მხოლოდ შეძენილის ნიადაგზე ჰპოულობს განსახიერებას.

4. თავისთავად იგულისხმება, თითოეულ ორგანიზმს, რამდენადაც იგი ინდივიდუალურია, თავისი განსხვავებული კონსტიტუცია აქვს. მაგრამ ამის მიუხედავად, ჩვენ შესაძლებლობა გვაქვს, ამ მრავალფეროვან, ინდივიდუალურად განსხვავებულ ფორმათა შორის მეტად, თუ ნაკლებად მსგავსი ფორმები აღმოვაჩინოთ და ამგვარად რამოდენიმე ურთიერთისაგან განსხვავებული კონსტიტუციონალური ტიპი დავდასტუროთ.

სამეცნიერო ლიტერატურაში კონსტიტუციონალური ტიპების კლასიფიკაციის მრავალი ცდაა ცნობილი. ეს იმით აიხსნება, რომ

კონსტიტუციაში მთლიანი ორგანიზმის თავისებურება იგულისხმება, და, მაშასადამე, ყოველ ავტორს თავისი კლასიფიკაციის საფუძვლის ძიებისას ფართო არჩევანის შესაძლებლობა ეძლევა. იმის მიხედვით, თუ რაა კონსტიტუციისათვის ყველაზე უფრო სიმპტომატურ ნიშნად მიჩნეული, კლასიფიკაციის ზან ერთს ცდასთან გვაქვს საქმე და ხან მეორესთან. მას ღვი განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად სხვათა-შორის შემდეგ ცდებს სთვლის:

ა). ბენეკე ფიქრობს, რომ ჯანმრთელი ადამიანის ორგანიზმს თითოეულს ასაკში ცალკე ორგანოთა გარკვეული შეფარდებითი სიდიდე ახასიათებს, და ამის მიხედვით იგი ორს განსხვავებულ ტიპს ასახელებს: პირველს შედარებით პატარა ზომის გული აქვს, ვიწრო არტერიები, დიდი მოცულობის ფილტვები, პატარა ღვიძლი და მოკლე ნაწლავები; ხოლო მეორეს — შედარებით მოზრდილი გული, ფართო სისხლის მილები, პატარა ფილტვები, დიდი ღვიძლი და გრძელი ნაწლავები. მთელი ორგანიზმის მუშაობის უნაზიანობა ამ შეფარდებითი სიდიდეების კომბინაციაზეა დამოკიდებული.

ბ). ვიოლას კლასიფიკაციას საფუძვლად უდევს ვეგეტატიურის, ანიმალური სისტემის სიჭარბე ორგანიზმში. ვინაიდან ვეგეტატიური სისტემის სიჭარბე ტანის სიდიდეში იჩენს თავს, ხოლო ანიმალურის — კიდურების შეფარდებით სიგრძეში, ამიტომ კონსტიტუციონალური ტიპების დაწესებისას ტანისა და კიდურების პროპორციული შეფარდებულობის შესწავლას აქვს მნიშვნელობა. ამის მიხედვით, ვიოლა ორ ტიპს განასხვავებს: მ ი კ რ ო ს პ ლ ა ნ ხ ნ ი კ უ რ ს (მცირე შიგნეულობიანი) და მ ე გ ა ლ ო ს პ ლ ა ნ ხ ნ ი კ უ რ ს (დიდ შიგნეულობიანი).

გ). ტ ა ნ დ ლ ე რ ი ს კლასიფიკაციას ტონუსის მდგომარეობა უდევს საფუძვლად, და ამის მიხედვით იგი სამ ტიპს შეიცავს: ჰ ი პ ე რ ტ ო ნ უ რ ს, ნ ო რ მ ა ლ ტ ო ნ უ რ ს ა და ჰ ი პ ო ტ ო ნ უ რ ს. გარეგნულად, ჰიპერტონურისა და ჰიპოტონური კონსტიტუციის წარმომადგენელი ურთიერთისაგან იმით განსხვავდებიან, თუ როგორ უჭირავთ მთელი ტანი, ხელ-ფეხი, მოღუნებულად თუ მტკიცედ, რა სახის გამომეტყველება აქვთ და როგორი მოყვანილობა.

დ). ბ რ ა ი ე ნ ტ ი ორ ტიპს ასახელებს: ბ ა ლ ა ხ ი ს მ კ ა მ ე ლ ს ა და ხ ო რ ც ი ს მ კ ა მ ე ლ ს. პირველს იგი დადებით ტიპად სთვლის: იგი მძიმეა და ფართო მხარბეკიანი; მას დიდი და მძიმე ძვლები აქვს, მოზრდილი კუნთები, ტლანქი კანი, ცოტა ცხიმი და ცოტა თმა. მეორეს ბ რ ა ი ე ნ ტ ი უარყოფით ტიპად სთვლის. მას ახასიათებს წვრილი ფიგურა, სუბუქი ჩონჩხი, ჩვეულებრივ, სიგამხდრე, თუმცა ზოგჯერ სიმსუქნეც გვხვდება. პირველი ტიპის საუ-

კეთესო მაგალითს რუბენის პერსონაჟები იძლევიან. ხოლო მეორისას — ბოტიჩელის.

ე). დიდი გავლენით სარგებლობს განსაკუთრებით ფსიქოლოგთა შორის, კრეჩმერის კლასიფიკაციის ცდა. აქ სამი ტიპია განსხვავებული:

1. პიკნიკური, რომელსაც სხეულის შინა ღრუების (თავის, მუცლისა და მკერდის) მძლავრი განვითარება, ტორსის სიჭაქუნისადმი მიდრეკილება და მოძრაობის აპარატის სინაზე ახასიათებს. პიკნიკები, ჩვეულებრივ, საშუალო ტანის ხალხია; მათ დაბალი და მსხვილი კისერი აქვთ და ფართო სახე, მსხვილი მუცელი, და გულმკერდი ქვემოდ უფრო ფართო აქვთ, ვიდრე ზემოდ.

2. ასთენიური ტიპისათვის დამახასიათებელია საშუალო სიმაღლე და შემოკლებული სისქე, როგორც მთელი სხეულის, ისე მისი ცალკე ნაწილებისა და ქსოვილთა ფორმებისაც — სახის, კისრის, ტანისა და ჩონჩხის; კანის ცხიმოვანი ქსოვილის. კუნთებისა და ძვლების.

3. ათლეტურ ტიპს, კრეჩმერი მხედვით, ჩონჩხის, კუნთებისა და კანის მძლავრი განვითარება ახასიათებს.

მეოთხე ტიპს, რომელიც არსებითად ენდოკრინული სისტემის ფუნქციონალური აშლილობით გამოწვეულ გადახრას წარმოადგენს საშუალო ტიპებისაგან, იგი დისპლასტურს უწოდებს.

კრეჩმერის კონსტიტუციის მოძღვრებაში განსაკუთრებით ისაა საგულისხმო, რომ ავტორი ყველა ზემოდაღნიშნულ ტიპს ხასიათის ამა თუ იმ თავისებურებასაც უკავშირებს და, ამრიგად, კონსტიტუციის გავლენას ადამიანის ფსიქიკისა და საზოგადოდ ქცევას აქტებშიც ადასტურებს.

ვ). ყველაზე უფრო პოპულარულად სიგოს კლასიფიკაცია ითვლება, რომელიც შემდეგ განსაკუთრებით შეიუმ და მაკოლიფმა დაამუშავეს. აქ, როგორც უკვე აღენიშნეთ, ოთხი ტიპია ერთმანეთისაგან განსხვავებული: პირველი, რესპირატორული ტიპი. ამ ტიპის სუბიექტებს განსაკუთრებით გულმკერდის, ცხვირის და მასთან დაკავშირებულ ღრუების განვითარება ახასიათებს, რამდენადაც ამათ სუნთქვასთან აქვთ კავშირი. გულმკერდი ვრცელია, ქვედა ფერდები ძალიან დაბლაა დაწეული; ეპიგასტრული კუნთები მახვილია, მუცელი პატარაა, ტანი მოკლე და კისერი მაღალი. სახეს ექვსკუთხედის ფორმა აქვს, და ნაოქები მას უმთავრესად შუა ნაწილებში უჩნდება. რადგანაც მიმიკა ჩვეულებრივ სწორედ აქ იცვლება. ეს ტიპი უფრო ხშირად მომთაბარეთა შორის გვხვდება. მთიულთა და სემიტებს შორისაც. რესპირატორული ტიპის წარმომადგენლებს განსაკუთრებით განვითარებული გრძნობიერება აქვთ სუნისა და

კული ჰაერის მიმართ. მათთვის დამახასიათებელია აგრეთვე მიდრეკილება ტუბერკულოზისა და კუჭის წყლულის მიმართ.

მეორე ტიპი, დიგესტიური იმით იცნობა, რომ მას სახის ქვედა ნაწილის, განსაკუთრებით პირისა და ქვედა ყბის მძლავრი განვითარება ახასიათებს, შემდეგ სახის პირამიდული ფორმა, რომლის შუბლსაც რკალისებურ საზღვრავს თავზე თმა. პატარა თვალები. მათქმანი თვალის ქუთუთოები, დაბალი კისერი, პატარა, მაგრამ ფართო გულმკერდი და ძლიერ განვითარებული, სისუქნისადმი განწყობილი მუცელი, ბლაგვი ეპიგასტრული კუთხე და ღრმა ქიპი შემდეგი დამახასიათებელი ნიშნებია ამ ტიპის სუბიექტებისა. წმინდა და სახით ეს ტიპი ესკიმოსთა შორის გვხვდება. მას აქვს მიდრეკილება აორტის სიფილიტურ დაავადებისა და თირკმლების ავადმყოფობისადმი.

მესამე ტიპი მუსკულარულია. აქ სახეს კვადრატული ფორმა აქვს. თავის ქალა პარამონიულადაა აგებული, წარბები სწორია. თმა სწორი სახის მიმართ საზღვრავს შუბლს. გულმკერდი და მუცელი პროპორციულია, ეპიგასტრული კუთხე საშუალო სიდიდის. მხარბეჭი ფართოა და მაღალი; კუნთები და მყესები მკაფიოდ არის გამოხატული კიდურებზე. დისპოზიცია აქვს სხვადასხვა სახის რევმატიზმსა და გულის ნერვული და ფუნქციონალური დაავადების მიმართ.

მეოთხე. ცერებრალური ტიპისათვის, დასასრულ, თავის ქალის სარქველის მძლავრი განვითარებაა დამახასიათებელი. სახეს პირამიდული ფორმა აქვს, მაგრამ ისე კი არა, როგორც დიგესტიური ტიპის სუბიექტების სახეს, არამედ შებრუნებული პირამიდის. თმა შუბლზე კუთხის სახით ჩამოდის, და წარბები რკალისებურია. თვალები და ყურები მოზრდილია, კიდურები და თითები მომცრო. განსაკუთრებით ხშირად ამ ტიპის სუბიექტებს თანამედროვე ინტელიგენციაა წრეში შეხედვით. მათ აქვთ მიდრეკილება ტუბერკულოზის, ნევრასტენიისა და ისტერიისადმი.

წმინდა სახით ეს ტიპები იშვიათად გვხვდება. ბაუერმა მაგალითად 2.000 კაცი შეამოწმა (ვენაში) და აღმოაჩინა, რომ რუს-პირატორული ტიპის მათ შორის 18% იყო, დიგესტიურის 3,8%, მუსკულარულის 9%. ცერებრალურის 3,9%. ქალების მიმართ ეს კლასიფიკაცია არ გამოდგა. ზოლო რაც შეეხება ბავშვებს, აქ მათუშაკმა (ლენინგრადი) შემდეგი ციფრები მიიღო: წმინდა ტიპები 72,8% (ვაჟებში) და 61,4% (ქალებში); მუსკულარული ტიპი ძუძუს ბავშვა შორის 14,5% გვხვდება (ლედეერის მიხედვით), შემდეგ ასაკებში 25 — 30%. რუს ბავშვა შორის კი 16,2% (მოჩინის მიხედვით). დიგესტიური ტიპის რიცხვები ასეთია: ძუძუს ბავ-

შობის ხანაში 6% (ლედერერ), უფრო გვიან 21% (კერპერ). ცერებრალური ტიპი განსაკუთრებით ხშირად ძუძუს ბავშვთა შორის გვხვდება 24%, შემდეგ ასაკებში კი იგი 5 — 4% არ აღემატება (კერპერ). რესპირატორული ტიპის ბავშვები ძუძუს პერიოდში 5%-ს შეადგენს (ლედერერის მიხედვით), ხოლო უფრო მაღალ ასაკებში 8,7 — 13%-ს. წმინდა ტიპებზე გაცილებით ხშირია ბავშვთა შორის შერეული ტიპების შემთხვევები: ლედერერის მიხედვით 50%, კერპერის — 30 — 40%, ხოლო მოჩანის — 56,7%.

5. ასეთია ნორმალური კონსტიტუციის ტიპები. მაგრამ ბავშვთა შორის ხშირია კონსტიტუციის ანომალიის შემთხვევებიც. როდესაც მთელი ორგანიზმის მდგომარეობა პათოლოგიურის საზღვარს უახლოვდება.

კონსტიტუციის ასეთ ანომალიათა შორის განსაკუთრებით ხშირად როგორც მასლოვი აღნიშნავს, ე. წ. ასთენიკ ვხვდებით. რომელიც ყველაზე უფრო მეტწილად სასკოლო ასაკში და სქესობრივი მომწიფების დასაწყისში იჩენს თავს. მას საფუძვლად უდევს ზოგადი ჰიპოტონია და ფუნქციონალური უკმარობა შინაგანი ორგანოებისა¹²). ჰიპოტონია ბავშვის თავისებურ გარეგნულ შეხედულებასა და კუნთებისა და ყველა ქსოვილების თავისებურ დაძაბულობას ჰქმნის. ხოლო ფუნქციონალური უკმარობა — ორგანოების შრომის უნარიანობის ჩამოქვეითებას: ასთენიკოსი ბავში, ჩვეულებრივ, მაღალია. მაგრამ წვრილია და თხელი: რაც შეეხება მის შრომის უნარიანობას, იგი საშუალოზე დაბალი აქვს: გონებრივად იკონი კარგად ვითარდებიან, საკმაოდ ნიჭიერები არიან. მაგრამ ადვილად იღლებიან. ნერვული არიან. ნევროპათიისა და ისტერიისადმი მიდრეკილება აქვთ და მოკლებულნი არიან შტაკიცე ნებისყოფას. აღზრდის შეუფერებელ პირობებში ამ ბავშვების წრიდან ნევროპათები, ისტერიულნი და პესიმისტები გამოდიან. ხოლო კარგ პირობებში შეიძლება მათგან კარგი მეცნიერებიც გამოვიდნენ, ან კარგი ხელოვნებიც.

ანომალიის მეორე სახეს ლიმფატური და ჰიპოპლასტური კონსტიტუცია წარმოადგენს. იგი უფრო ხშირად სკოლის წინარე ასაკის ბავშვთა შორის გვხვდება და შემდეგი ნიშნებით ხასიათდება: არანორმალური სისუქნე, რომელსაც თან ახლავს ფერკრთალობა და მოდუნებულობა; ლიმფატური ჯირკვლების გამოკვეთილობა; სიტლანქე. ამ კონსტიტუციის ბავში გონებრივად ნელა ვითარდება. სწავლა ძლიერ უჭირს, ხასიათით ფლეგმატიკოსია. და საზოგადოდ მთელი მისი ქცევა, გუნება, განვითარება საკუთარი უკმარობის გრძნობის დალით არის აღბეჭდილი. ისე როგორც ასთენიკოსებსაც, ამ ტიპის ბავშვებსაც საგანგებო პირობები სჭირიათ. რო-

გორც კვების. ისე ფიზიკურისა და გონებრივი განვითარების წესი-
ეა წინსვლისათვის.

დედის ძუძუს პერიოდისათვის კონსტიტუციის ექსუდატური
დაააჟია დამახასიათებელი. ამ კონსტიტუციის ბავშვებს თავისებუ-
რი ნივთიერებათა გაცვლა-გაშოცვლა აქვთ; მათ ფიზიოლოგიური
წონასწორობის განსაკუთრებული მერყეობა ახასიათებს, და აგრეთვე
მიდრეკილება სხვადასხვაგვარი კატარალური პროცესების, კანის მო-
ვლენებისა და ვეგეტატიური ნერვული სისტემის გაძლიერებული
ტონუსის მიმართ. როგორც ზრდის თავისებური მიმდინარეობის, ისე
ფიზიოლოგიური პროცესებისა და გარე გამლიზიანებლებზე თავისე-
ბური რეაქციის უნარის მხრივ ექსუდატური ბავშვები განსაკუთრე-
ბულ ჯგუფს შეადგენენ, რომელსაც საგანგებო თვალყურის დევნება
და მზრუნველობა ესაჭიროება.

კიდევ უფრო მეტი ყურადღების ღირსია ნერვულ-არტრი-
ტული კონსტიტუცია. რომელიც, ჩვეულებრივ, ადრე განვითარე-
ბულ ბავშვების კონტინგენტს იძლევა. ესენი გაცილებით მალეა დგა-
ნან თავის ტოლებზე, რაიმე გარკვეული მიდრეკილებისა და ნიჭის —
ხშირად მუსიკალურის — პატრონი არიან; მაგრამ ხასიათის თვისე-
ბები აუტანელი აქვთ, სიბნელის ეშინიათ. თავის ტკივილებით, ნევ-
რალგიებათა და იდიოსინკრაზიებით იტანჯებიან. აღზრდის შეუფე-
რებელ პირობებში მათი წრიდან ბევრი ნევროპათი და ისტერიული
გამოდის. საჭიროა საგანგებო ზრუნვა ამ ბავშვებისათვის, როგორც
დეტის მხრივ. ვინაიდან არტრიტიზმის აცილება მხოლოდ სათანადო
დიეტით შეიძლება. ისე განსაკუთრებით აღმზრდელობითი მხრივაც:
საჭიროა ზომები იქმნეს მიღებული მათი გონებრივი განვითარების
შესანელებლად: მათ ხშირი შემთხვევები უნდა მიეცეს ფიზიკური
ვარჯიშობისათვის.

დასასრულ. მასლოვი კიდევ ორს კონსტიტუციონალურ ანო-
მალიას აღნიშნავს: ნევროპათურსა და ენდოკრინული
ჯოჯკვლების აშლილობით გამოწვეულ კონსტიტუცი-
ონალურ ანომალიას. ორსავე შემთხვევაში მოვლენათა მთელ ჯგუფ-
თან გვაქვს საქმე, რომელნიც უეჭველ გავლენას ახდენენ ბავშვის
ფიზიკურისა და ფსიქიური განვითარების მიმდინარეობაზე. მაგრამ
მათ განხილვაზე არ შევჩერდებით.

2. ბარემო და ბავშვის განვითარება.

ა. ასაკობრივი გარემო.

კოცხალი ორგანიზმის შინაგანი შესაძლებლობანი მხოლოდ შე-
სატყვისი გარე პირობების ნიადაგზე პოულობენ რეალიზაციას. დე-

ღის მუცელი, რომელიც ჩახასახს გაოც მთამეკდილსათა ცვაღსა-
დობის ზეგაეღენისაგან იფარავს, იმ ინდიფერენტ გარემოს წარმოა-
დგენს, რომელიც ჩანასახის შინაგან დისპოზიციათა ჩამოყალიბების
შესაძლებლობას იძლევა. დაბადების აქტი ცოცხალ ორგანიზმს ერთ-
ბაშად მარად ცვალებად უამრავ გამლიზიანებელთა ზემოქმედების
ობიექტად აქცევს: ამიერიდან იგი იმ ფიზიკური სინამდვილის მკვიდ-
რად იქცევა, რომელშიც მას მთელი თავისი სიცოცხლის განმავლო-
ბაში განუწყვეტელი ბრძოლის წარმოება მოუხდება.

იბადება საკითხი: თუ ცოცხალი ორგანიზმის განვითარება საე-
სებით იმაზეა დამოკიდებული, შეხვდება თუ არა მისი შინაგანი
შესაძლებლობები სწორედ იმ გარემო პირობებს. რომელნიც მათშია
ნაგულსხმევი და სავსებით მათ შესატყვისებიან, მაშინ როგორღა
უნდა იყოს შესაძლებელი ახალდაბადებულის განვითარება? იგი ხომ
გარებუნების ათასგვარ გამლიზიანებელთა სამკვიდროში იწყებს
ერთბაშად ცხოვრებას, სამკვიდროში, რომელიც არავითარ ანგა-
რიშს არ უწყევს მის შინაგან შესაძლებლობათ. ასეთ პირობებში
უფრო მოსალოდნელია, ნაცვლად ზრდისა და განვითარებისა სრუ-
ლიად დაიღუპოს იგი. აქ ჩვენ არ გვიანტერესებს ახალდაბადებული
ცხოველის ბედი: როგორც ცნობილია, მას საკმაოდ განვითარებული
თანდაყოლილი მექანიზმები აქვს ინსტინქტების სახით, რომელნიც
მას ახალ პირობებში არსებობის შესაძლებლობას აძლევენ.

სულ სხვაა ბავში. ასეთი მზამზარეული მექანიზმების რიცხვი, რო-
გორც დავინახავთ, მას ფრიად განსაზღვრული აქვს. მაშასადამე, იმ
აურაცხელი პირობებიდან, რომელნიც მასზე იწყებენ ზემოქმედებას.
მხოლოდ ზოგიერთი შესატყვისება მის ძალებს; დანარჩენები მათ
არაერთარ ანგარიშს არ უწყვენ. მიუხედავად ამისა, ვერც ერთი
ცოცხალი ორგანიზმი ვერ აღწევს განვითარების ისეთ მწვერვალებს,
როგორსაც ადამიანის შვილი. რით უნდა აიხსნას ეს პირველი შე-
ხედვით საოცარი მოვლენა?

აოდესაც ბავში იბადება. ფიზიკური გარემო არასდროს უშუა-
ლოდ არ იწყებს მასზე ზემოქმედებას. ტემპერატურა, სინათლე,
ბგერა, ერთი სიტყვით. ყველაფერი, რაც ფიზიკური გარემოდან მო-
მდინარეობს, თავისი ბუნებრივი სახით როდი მოქმედებს ბავშვის
ორგანიზმზე: არა. ის სოციალურად ერთეული — ოჯახი — რომელ-
შიც ბავში იწყებს. ცხოვრებას, ამ გამლიზიანებელთა შორის შერჩევას
ახდენს, და მხოლოდ ზოგიერთს ამოქმედებს მასზე და ამასაც მო-
დიფიცირებული სახით: ბავში ადამიანის ბინაში იწყებს ცხოვრე-
ბას და არა ღია ცის ქვეშ; თუ ტემპერატურა დაბალია, ბინას ათბო-
ვენ და ბავშს სათანადოდ შერჩეული საგებ-სახურავით სიცვიისაგან

იცავენ; თვალზე რასმე ახურავენ და ძლიერი სინათლის სხივებისაგან იფარავენ.

ერთი სიტყვით, დადასტურებით შეიძლება ითქვას, რომ ახალდაბადებული ბავში ნამდვილად ფიზიკურ გარემოში კი არ იწყებს ცხოვრებას, არამედ იმ გამლიზიანებელთა სამკვიდროში, რომელიც როგორც რაოდენობის, ისე რომელია, მხრიაც მისი აღმზრდელების მიერაა იმთავითვე განსაზღვრული. მაშასადამე, დაბადების აქტი ბავშს ფიზიკური გარემოს უშუალო ზედმოქმედების ქვეშ როდი აყენებს, არამედ სოციალური გარემოს ზემოქმედების ქვეშ, რომელიც გარე გამლიზიანებელთა შერჩევასა და მოდიფიკაციას ახდენს და რამდენადაც შესაძლოა, ახალდაბადებულის ორგანიზმზე, მხოლოდ ისეთებს ამოქმედებს, რომ მის შინაგან ძალებს შეესატყვისებოდენ და მაშასადამე მათი განვითარების შესაძლებლობას იძლეოდენ.

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

თავისთავად იგულისხმება, ეს არა მარტო ახალდაბადებულის შესახებ ათქმის: ფიზიკური სინამდვილე ბავშის სიცოცხლის შემდეგ პერიოდებშიც სოციალური წრის მიერ განსაზღვრულისა და სახე-შეცვლილი გამლიზიანებლების სახით მოქმედობს მასზე. მაშასადამე, თითოეულ ასაკს თავისი სპეციფიური გარემო აქვს, რომელიც ფიზიკური სინამდვილის ხასიათით კი არა, უწინარეს ყოვლისა სოციალურადაა განსაზღვრული. ბავშის განვითარება რომელიც მხოლოდ შინაგანისა და გარეგანის არსებითი კონცეიდენციის ნიადაგზეა შესაძლებელი, სოციალური წრის მიერ შექმნილი ასაკობრივი გარემოს ზედმოქმედების პირობებში ხორციელდება.

ამგვარად, ბავშის თითოეული პერიოდის განვითარებას მისი ასაკობრივი გარემო განსაზღვრავს. მაგრამ რა განსაზღვრავს თითონ ასაკობრივ გარემოს? რით ხელმძღვანელობს ბავშის სოციალური წრე, როდესაც მასზე მოქმედ გამლიზიანებელთა შერჩევასა და მოდიფიკაციას ახდენს? როგორც ზემოდაც აღვნიშნეთ. ფიზიკური გარემო თავის-თავად ინდიფერენტულია ბავშის შინაგან შესაძლებლობათა მიმართ და მისი ზემოქმედება ამ უკანასკნელთა წრეზე შემთხვევითია. მაგრამ განვითარება მხოლოდ მაშინ ხდება შესაძლებელი, თუ გარემოს ზედმოქმედება ცოცხალი ორგანიზმის შინაგან ძალთა განვითარების მოცემულ დონეს შეესატყვისება. თუ, ამის მიხედვით, ასაკობრივი გარემოს შექმნის აზრი ისაა, რომ მასზე შემთხვევით მოცემული სტიმულები, ნაცვლად, მისი შინაგანი ძალების შესატყვისმა სტიმულებმა იმოქმედონ, მაშინ გასაგებია, რომ,

თუ რა სტიმულები შევა ასაკობრივ გარემოში, ეს იმაზე დაზოვი-
დებული, თუ რა ხასიათისა და რა დონის ძალები აქვს ბავშვს ში-
სატყევის ასაკში მოცემული. მაშასადამე, ასაკობრივ გარემოს სათა-
ნადო ასაკის შინაგან შესაძლებლობათა დონე განსაზღვრავს.

ამრიგად ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ ერთი მხრივ ბავშვის
ძალთა განვითარება მასზე მომქმედ ასაკობ-
რივ გარემოზეა დამოკიდებული, ხოლო მეო-
რის მხრივ, პირიქით, თვითონ ასაკობრივი
გარემოს შინაარსი ბავშვის ძალთა გაძევითა-
რების დონით განისაზღვრება.

ჩამდენადაც თითოეულ ასაკს გარკვეული სპეციფიური თავისე-
ბურებები ახასიათებს. ცხადია, ასაკობრივი გარემოც ამდენადვე გა-
რკვეული და სპეციფიკური უნდა იყოს. ხანგრძლივ ისტორიულ
პროცესში ასეთი ასაკობრივი გარემოს შემუშავება სტიქიურად მი-
მდინარეობდა: შეუფერებელი სტიმულები ცოცხალ ორგანიზმს ღუ-
პავდა, და თანდათანობით, ხანგრძლივი გამოცდილების პროცესში,
თითოეული ასაკისათვის მეტად თუ ნაკლებად შესაფერისი სტიმუ-
ლების წრე ყალიბდებოდა. უეჭველია, ასაკობრივი გარემოს შინა-
არსის კონსოლიდაცია ასეთი სტიქიური პროცესის შედეგად უნდა
ვიგულისხმოთ.

ცხადია, შეუძლებელია ბავშვის თანდათანობითი განვითარების
შესწავლა, თუ რომ ამ სახით დადგენილ ასაკობრივ გარემოს უკუ-
ლებელეყოფთ. თუ რა ძალები ვითარდება ამა თუ იმ კონკრეტ
ასაკში, ამის დადასტურების გასაუძვილებლად თითოეული ასაკის
სპეციფიკური გარემოს აღწერა და ანალიზია აუცილებელი. უამი-
სოდ, ბავშვის განვითარების მიმდინარეობის მთელი გზა პეტრუსით
იქნებოდა დაფარული. მაგრამ თუ ეს ასეა, თუ შინაგან შესაძლებ-
ლობათა არსებით ნაგულისხმევ გარე პირობათა ზეგავლენის გარეშე
ცოცხალი ორგანიზმის არც ერთი ძალის განვითარება არაა შესაძლო,
მაშინ გაუგებარია, თუ როგორ ხდება. რომ ასაკობრივი გარემოს
ნიადაგზე, რომელიც ასაკის შინაგან შესაძლებლობათა შესატყვისა-
დაა აგებული, ბავშვთა შორის მაინც განსხვავებულობა იჩინოს თავს?

საქმე ისაა, რომ ასაკობრივი გარემო არა მარტო ასაკის თავი-
სებურებით განისაზღვრება. ბავშვის მშობელთა სოციალ-ეკონომიური
და კულტურული მდგომარეობა თანამედროვე, ხანაში ჯერ კიდევ
საგრძნობლადან განსხვავებული. ამ გარემოებას დიდი გავლენა აქვს
იმაზე, თუ რა ასაკობრივ გარემოს უქმნიან ამა თუ იმ წრის ბავშვს.
ჯერ ერთი, ნივთიერი ხელმოკლეობა და კულტურული ჩამორჩენი-
ლობა ასაკის შინაგან თავისებურებათა მიხედვით ასაკობრივი გარე-
მოს ორგანიზაციის გაცილებით ნაკლებ შესაძლებლობას იძლევა,

ვიდრე ხივთიერად და კულტურულად უზრუნველყოფილი მდგომარეობა. მეორეს მხრივ, თითოეულს სოციალურ წრეს თავისი მსოფლმხედველობა. თავისი იდეალები და თავისი ყოველდღიური მოთხოვნ-ნიღებები აქვს. რომელნიც აგრეთვე მძლავრ ვავლენას ახდენენ ამ წრის ბავშვის ასაკობრივი გარემოს ჩამოყალიბების პროცესზე: ერთი საზოგადოებრივი კლასი დაინტერესებულია, ერთი ძალები განუვითაროს თავის მომავალ თაობებს, მეორე კი სულ სხვა ძალთა განვითარებას ესწრაფის: და რამდენადაც ყველაფერი ეს იმ გარემოზეა დამოკიდებული. რომელშიც ბავშვს ზრდა უხდება, ცხადია თვით ეს გარემოც ასაკობრივ იმის მიხედვით ყალიბდება. თუ რა მისწრაფებები აქვს იმ წრეს. რომელიც მას აწესრიგებს.

ამგვარად, ასაკობრივი გარემო მარტო ასაკის თავისებურებით როდი განისაზღვრება. არამედ განსაკუთრებით იმ სოციალ-ეკონომიური ნდგომარეობითაც. რომელშიც ბავშვს ზრდა უხდება. მაშასადამე, იგი არც ბიოლოგიურის თვალსაზრისით აიწერება და არც მარტო გარემოს თვალსაზრისით: იგი შინაგანისა და გარეგანის, ბიოლოგიურისა და სოციალურის ნამდვილს დიალექტიურ მთლიანობას წარმოადგენს. და ამიტომაც რომ ბავშვის განვითარების ნამდვილ ბაზას ასაკობრივი გარემოს ვითარება შეადგენს.

მაშასადამე სოციალ-ეკონომიური და ამასთან დაკავშირებით კულტურული პირობები გარდამწყვეტ ვავლენას ახდენენ თითოეული ბავშვის განვითარებაზე, რამდენადაც მისი ასაკობრივი გარემოს ჩამოყალიბებაში არსებით მონაწილეობას ღებულობენ.

ბ. სოციალ-ეკონომიური პირობების ვავლენა.

1. უწინარეს ყოვლისა, საინტერესოა, შესწავლილ იქმნეს, თუ როგორია ბავშვის ფიზიკური განვითარება სოციალ-ეკონომიურად განსხვავებულ წრეებში. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის განვითარება საზოგადოდ დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად შესატყვისება მის ძალებს ის გარემო, რომელშიც მას ზრდა უხდება. თუ ფიზიკური გარემო უშუალოდ ან და არა შესატყვისად მოდიფიცირებული სახით მოქმედებს მასზე. მაშინ ბავში ადვილად იღუპება, ან და მრავალი ავადმყოფობის მსხვერპლად ხდება და საზოგადოდ სუსტად ვითარდება.

თავის-თავად იგულისხმება, ფიზიკური გარემოს სათანადო მოდიფიკაცია და შესატყვისი ასაკობრივი გარემოს შექმნა კულტურულად ან და ეკონომიურად ჩამორჩენილ ოჯახს არ შეუძლია. ამიტომ ბავშვის განვითარება აქ უფრო სუსტი ნაბიჯით უნდა მიდიოდეს წინ, ვიდრე კულტურულად და ეკონომიურად მაღლა მდგომ ოჯახში.

ყველაზე მეტად რა თქმა უნდა, ასაკობრივის, სოციალური წრის მიერ სახეშეცვლილი გარემოს მნიშვნელობა დაბალ ასაკში იჩენს თავს: რაც უფრო სუსტია ბავშვის ძალები, მით უფრო მეტად ხდება აუცილებელი, ნაცვლად შემთხვევითისა, საგანგებოდ შერჩეული და მოდიფიცირებული სტიმულები ამოქმედო მასზე. ამიტომ მოსალოდნელია, რომ იმ სოციალურ-ეკონომიურსა და კულტურულ პირობებში, სადაც ასაკობრივი გარემოს რაციონალური სახით ჩამოყალიბება გაძნელებულია, სოციალურ-ეკონომიური ფაქტორის გავლენა განსაკუთრებით ბავშვის სიცოცხლის პირველი წლის მიმდინარეობაში უნდა იჩენდეს თავს. აქ, პირველ წელში ასაკობრივი გარემოს შეუფერებლობის უახლოესი შედეგი უწინარეს ყოვლისა ბავშვის სიკვდილიანობის კოეფიციენტზე გადიდებაში პოულობს თავის გამოხატულებას. ეს საბოლოოდ დადასტურებულად შეიძლება ჩაითვალოს ყველა იმ გამოკვლევების მიხედვით, რომელიც ბავშვის სიკვდილიანობის გავრცელებულობის პრობლემას ეხება. მაგალ. შვედეთში 200 წლის განმავლობაში წარმოებულმა ბავშვის სიკვდილიანობის შემთხვევათა სისტემატურმა აღრიცხვამ საბოლოოდ ნათელჰყო, რომ ძველად ძუძუს ბავშვები ოთხჯერ მეტი კვდებოდა, ვიდრე ახლა¹³⁾.

უცკველია, რომ ამ მოვლენის მიზეზად ბავშვის ასაკობრივი გარემოს შეუფერებელი ხასიათი უნდა ჩაითვალოს, რაც თავის მხრივ საერთო კულტურულისა და სოციალურ-ეკონომიური განვითარების დონის ამაღლების შედეგს წარმოადგენს. ცხრილი 1 თვალსაჩინოდ გვიჩვენებს მშობელთა კულტურული დონის გავლენას ბავშვის სიკვდილიანობის სიხშირეზე, რამდენადაც წერა-კითხვის ცოდნა კულტურული დონის მაჩვენებლად შეიძლება ჩაითვალოს.

ცხრილი 1.

დიდები	% გარდაც. 0-3 წ.
წ/კ. მცოდნე .	14,3
წ/კ. უცოდინ.	21,4

რ უ ლ ე მშობელთა ეკონომიური მდგომარეობის გავლენის განთვალისწინებლად ბავშვთა სიკვდილიანობაზე გერმანიაში შემდეგ ცნობებს იძლევა (იხ. ცხრ. 2)¹⁴⁾.

ცხრილი 2.

წლიური შემოსავალი	გარდაც. რიცხვი %
1500 მარკამდე	38,3
1500 მარკ. ზევით	18,9

იგივე შედეგები მიიღო ვოლფმა ცკერძოდ გერმანიის ერთ-ერთ ქალაქში. ჰალეში:

1. მდიდართა შვილების სიკვდილიან. შემთხვევა 8.9%
2. საშუალო წოდებათა 17.3%
3. მუშების წოდებათა 30.3%

ანალოგიური შედეგები იქმნა მიღებულა სხვა ქვეყნებშიც.

მაშასადამე, ყოველ ეჭვს გარეშეა. რომ ბავშთა სიკვდილიანობაზე — განსაკუთრებით პირველი წლის განმავლობაში — მშობელთა კულტურული და ეკონომიური მდგომარეობა ახდენს დიდ გავლენას. გადავიდეთ ბავშის ფიზიკური განვითარების გათვალისწინებაზე. აქ ჩვენთვის საკმარისი იქნება, თუ ბავშის ზრდის, მისი სიმაღლისა და სიმძიმის განვითარებაზე შევჩერდებით. საქმე იააა. რომ ბიოლოგიური ფაქტორების გავლენა განსაკუთრებით აქ იჩენს თავს, და თუ აღმოჩნდა, რომ, მიუხედავად ამისა. სოციალური გარემოს მნიშვნელობა აქაც თვალსაჩინოა, მაშინ ფიზიკური განვითარების სხვა მხარეებზე საგანგებო ლაპარაკი ზედმეტი იქნება.

შლეზინგერის ცნობები ნათელს ფენს ჩვენს საკითხს (ცხრილი 3) ¹⁶. აქ ნათლად ჩანს, რომ სოციალური წრე თვალსაჩინო ვა-

ცხრილი 3.

სოციალური წრე	8	10½	13½
სახალხო სკოლები (დარიბთა შემადგ.)	114	128	144
ლიცეები (მდიდართა შემადგ.) . . .	128	138	153

ვლენას ახდენს ბავშვის სიმაღლეზე. იგივე შედეგები მიიღეს სხვა მკვლევარებმაც სხვადასხვა ქვეყნებში (მაგ. I'eshლინა-მ¹⁰), ზაკმა¹¹) და სხვ.). რაც შეეხება წონას, მშობლების სოციალ-ეკონომიური მდგომარეობის გავლენა იქაც საკმაოდ თვალსაჩინოდ ჩანს. იგივე შლენდინგერი შემდეგ ცნობებს იძლევა (ცხრ. 4).

ცხრილი 4.

სოციალური წრე	8	10 ¹ / ₂	13 ¹ / ₂
საბალხო სკოლები	20,3 კილოგ.	26,5 კილოგ.	37,6 კილოგ.
ლიცეები	26,2	32,0	42,8

მაგრამ ბავშვის ფიზიკური განვითარების დასახასიათებლად მართა სიმაღლესა და წონას კი არა აქვს ღირებულება, არამედ მათ ურთიერთ-შეფარდებასაც. ამ უკანასკნელის გაზომვადი შედეგა ჩვეულებრივ Liwi-ს ინდექსის მიხედვით ხდება. რომელიც შემდეგი

ფორმულის თანახმად დგება: $\frac{100 \sqrt[3]{g}}{l}$ (g — წონა, l — სიმაღლე).

თუ რომ სხვადასხვა სოციალური წრის ბავშვს ამ ინდექსის მიხედვით შევადარებთ ურთიერთს, ვნახავთ, რომ, მართალია, იგინი ერთმანეთს უახლოვდებიან, მაგრამ მათ შორის მაინც საკმაო განსხვავება რჩება. შეცთომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ეკონომიურად უზრუნველყოფილი ოჯახის შვილები თავისი სიმაღლითა და წონით ყოველთვის სჯობიან თავის ტოლებს, რომელნიც ნაკლებ უზრუნველყოფილ ოჯახებს ეკუთვნიან. შედარებისას, ჩვეულებრივ, მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ ორგანიზმის ზოგადი განვითარება, რომელსაც დიდი გავლენა აქვს ბავშვის სიმაღლესა და წონაზე, და ურთიერთს მხოლოდ ერთნაირს ზოგადი ფიზიკური განვითარების მქონე ბავშვები შევადაროთ; უამისოდ, ე. ი. თუ კარგი ფიზიკური განვითარების მქონე ბავშვს ცუდისას ან საშუალოსას შევადარებთ, მივიღებთ, რომ სოციალურ-ეკონომიურ პირობებს არავითარი გავლენა არა აქვს ბავშვის სიმაღლესა და წონაზე.

2. სოციალ-ეკონომიური პირობები ბავშვის ფსიქიკურ განვითარებაზეც მძლავრ გავლენას ახდენს. იმისდა მიხედვით, თუ როგორია მშობლების სოციალური და ეკონომიური მდგომარეობა, ბავშვს მეტად თუ ნაკლებად განსხვავებულს ასაკობრივ გარემოში უხდება ცხოვრება. ეკონომიურად მცირედ უზრუნველყოფილი ოჯახი იძუ-

ლებული ხდება, გაცილებით უფრო ადრე ჩააყენოს ბავში ისეთ პირობებში, რომ მან თავის საკუთარი ძალებით დაიწყოს ზოგიერთი თავისი მოთხოვნების დაკმაყოფილება, ვიდრე ეკონომიურად შედარებით უფრო უზრუნველყოფილი ოჯახი. ასეთ ბავშებს შეუფერებელი პირობების გამო იმ ძალები, ადრე განვითარების შესაძლებლობაც კი არა აქვთ, რომელთა სტიმულაციაც შრომის ნიადაგზე ხდება, და კიდევ უფრო ნაკლები — იმ ძალებისა, რომელთაც შესატყვის იმპულსს თამაშის პირობები აძლევენ.

თავისთავად იგულისხმება, რამდენადაც ბავში არა აღმზრდელობითი თვალსაზრისით შერჩეული შრომის პროცესებში იღებს მონაწილეობას, არამედ ოჯახისა და მისი მოთხოვნების დასაკმაყოფილებლად საჭირო საქმიანობაში, მისი განვითარება არა ხელსაყრელ პირობებში მიმდინარეობს. ეს გარემოება მძლავრ გავლენას ახდენს მისი ძალების რომელობითა და ხარისხობრივ განვითარებაზე. ცხრილი 5 ნათელ სურათს იძლევა, თუ რა დიდი გავლენა აქვს მაგალითად 8 — 12 წლის ბავშვის შრომით დატვირთულობაზე მის სოციალურ წრესა და ეკონომიურ მდგომარეობას. ცხრილში აღრიცხულია საშინაო შრომით დატვირთვა ქართველი ბავშების (მუშათა, გლეხთა და საბჭოთა მოსამსახურეების, ინტელიგენტთა წრიდან). როგორც ვხედავთ, ყველაზე მეტად სოფლის ბავშები არიან სხვადასხვა სამუშაოთი დატვირთულნი; მეორე ადგილი მუშათა შვილებს უკავიათ და უკანასკნელი — ინტელიგენტთა ბავშვებს.

ცხრილი 5.

ბავშთა რაოდენობა	სოფლელი	მუშ. შვილები	ინტელიგენტ. შვილები
	164	501	280
შრომით დატვირ. %-ში	100	88	45

დიდი მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ რითაა გამოწვეული ეს დატვირთვა. იმ შემთხვევებში, როდესაც ბავში თვითონ, თავისი ნებით, სპონტანურად იწყებს მუშაობას, ამ უკანასკნელის აღმზრდელობითი მნიშვნელობა სხვაა, ვიდრე იმ შემთხვევებში, როდესაც იგი იძულებით, ე. ი. არასპონტანურად მუშაობს. საგულისხმოა, რომ სოციალურ-ეკონომიურ მდგომარეობას აქაც დიდი გავლენა აქვს. როგორც გამოიჩვენა, სპონტანური შრომის შემთხვევები მუშათა და განსაკუთრებით გლეხთა ბავშვებისთვის თითქმის სრულიად უც

ცხრილი 6. (ტუნდაძის მიხედვით) 10).

მე-IV ჯგუფის ბავშთა შიგნით ბოლტუნოვის ტესტების პროცენტული გადაწვევა (ტფილისში).

ტესტის №-ბი	მე-III ჯგ. ტესტები			მე-IV ჯგ. ტესტები				მე-V ჯგ. ტესტები								
	6	24	29	46	47	4	10	32	35	43	7	25	30	33	48	31
საბჭოთა მო- სამსახურე თა შვილები.	82	38	85	76	59	54	70	50	65	74	23	7,5	69	69	51	1
მუშის შვი- ლები	65	34	71	35,63	5,6	42	44	14	58	57	14	1	53	56	16	18,5

მათ: ჩვეულებრივ იგინი იძულებით მუშაობენ და მაშასადამე, გან-
ვითარების მხრივ გაცილებით ნაკლებ ხელსაყრელ პირობებში იმყო-
ფებიან, ვიდრე ინტელიგენტი წრეების ბავშვები. ამ უკანასკნელთ ან
აღმზრდელობითი წრომის და ან თამაშის ნიადაგზე უხდებათ თავისი
ძალების ამოქმედება. და ამდენად, რა თქმა უნდა, შეუდარებლად
უკეთეს პირობებში იმყოფებიან. ვიდრე ეკონომიურად და კულტურ-
რულად ჩამორჩენილი წრეების ბავშვები 19).

თუ რამდენად ძლიერია ამ გარემოების გავლენა ბავშვის გან-
ვითარებაზე. ეს თვალსაჩინოდ ჩანს იმ გამოკვლევებიდან, რომელ-
ნიც ბავშვის ფსიქიურ განვითარებას ეხებიან. შეეჩერდეთ ჯერ ზო-
გადას გონებრივ განვითარებაზე. ლიტერატურაში საკმაოდ დიდი მა-
სალაა ცნობილი. რომელიც სხვადასხვა სოციალური წრის ბავშვის
ზოგადი განვითარების მდგომარეობას არკვევს. შედეგი ყველგან
ერთი და იგივე აღმოჩნდა: სახელდობრ, გამოიკვია, რომ მშობელთა
სოციალურ-ეკონომიურსა და კულტურულ მდგომარეობას თვალსა-
ჩინო გავლენა აქვს მათი შვილების საერთო გონებრივ განვითარე-
ბაზე. თუ რამდენად დიდია ეს გავლენა. ეს ნათლად ჩანს ცხრ. 6-დან.
რომელიც ტფილისელი ბავშვების გონებრივი განვითარების შემოწ-
მებას შედეგებს შეიცავს. როგორც ვხედავთ, სოციალურ-ეკონომი-
ურად ჩამორჩენილი წრის ბავშვების გონებრივი განვითარება მოცე-
მულ ასაკში (III ჯგუფი) უფრო დაბალია, ვიდრე ეკონომიურად
უზრუნველყოფილი წრეების ბავშვებისა. რომ ეს დასკვნა შემთხვე-
ვითი ხასიათის არ არის, რომ იგი საქმის ნამდვილი მდგომარეობის
გამოხატულებას წარმოადგენს და არა შემოწმების შეუფერებელი მე-
თოდის გამოყენების ნიადაგზე მიღებულ შედეგს; ამას იმ გარემოება
ამტკიცებს, რომ ამავე საკითხის სხვა მეთოდებით კვლევაშიც იგივე
შედეგები მოგვცა (ცხრ. 7).

რაც შეეხება სოციალურ-ეკონომიური გარემოს გავლენას ცალკე
ფსიქიურ ფუნქციათა განვითარებაზე. ამაზე არ შეეჩერდებით: ქვე-
მოდა არა ერთხელ გვექნება შემთხვევა დავაწმუნდეთ, რომ ეს გა-
ვლენა უქვევლად დიდია. აქ ჩვენთვის საინტერესო იქნება განსა-
კუთრებით ისეთი მასალის გაცნობა, რომელიც გავვითვალისწინებს,
თუ რით ახდენს სოციალური გარემო ეგოდენ ძლიერ გავლენას ბავ-
შის ფსიქიური განვითარების მიმდინარეობაზე. ბასოვს თავისი
„პედოლოგიის საფუძვლების“ მეორე გამოცემაში მოყვანილი აქვს
ცნობები მისი თანამშრომლების ლ. ფილოსოფოვას და ზარი-
აკოვას გამოკვლევის შესახებ, რომელშიაც შესწავლილია ფე-
რის, ფორმის, სიდიდის, სივრცითი მიმართე-
ბების. სიმძიმისა და შეხებითი თვისებების
აღქმის განვითარების მიმდინარეობა სკოლის წინარე ასაკში —

ცხრილი 7. (ნ. თარიშვილის მიხედვით) 20).

ტესტების %-ლი გადაწყვეტა საბჭოთა მოსამსახურ. და მუშათა შვილების მიერ
ტფილისში (დობი-ს მეთოდით)

ტესტები	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
საბჭოთა მო- სამსახუ- რების შვილები.	60,2	54,2	46,8	31,7	27,7	62,7	18,9	36,9	24,1	21,5	16	38,1	63,1	36,4	45,3	44,4	28	55,1	58,1
მუშათა შვი- ლები.	59,5	46,1	43,6	14,3	22,2	58,1	9,6	33,8	13,3	7,6	6,2	19,9	54,5	21,2	28,2	25,9	17,2	35,4	38,7

ბავშთა სოციალურ-ეკონომიური გარემოს ზეგავლენის თვალსაზრისით. ამ გამოკვლევის შედეგებიდან ჩვენთვის მნიშვნელობა აქვს ამაჟამად მე-8 და მე-9 ცხრილში თავმოყრილ მონაცემებს. ჩვენ ვხედავთ, რომ პროლეტარული ოჯახიდან გამოსული ბავშვების წარმატება, რომელიც მათ ცდებში აღმოაჩნდათ, გაცილებით უფრო დაბალია, ვიდრე ინტელიგენტური წრიდან გამოსული ბავშვებისა, და ეს ითქმის არა მარტო რომელიმე ერთი წლოვანების, არამედ მთელი სკოლის წინარე ასაკის შესახებ.

ცხრილი 8 (ბასოვით).

ბავშვის სოციალ.- ეკონომიური გარემო	სწორი პასუხების რაოდენობა % ში				
	4 წლ.	5 წლ.	6 წლ.	7 წლ.	საშუალო
პროლეტარული . . .	54,2	60,2	56,3	64,7	58,9
ინტელიგენტ	59,5	73,2	75,2	83,2	72,8

ასეთია პროლეტარულისა და ინტელიგენტური ოჯახების ბავშთა განსხვავება. იმისათვის, რომ ნათელი შეიქმნეს, თუ რა ჰქმნის ასეთს დიდ განსხვავებას, განვიხილოთ ცხრ. 9, რომელშიც მოცემულია იმავე წრის საბავშო ბაღებში მოსიარულე ბავშვების აღქმათა გამოკვლევის შედეგები.

ცხრილი 9 (ბასოვით).

ბავშვის სოციალ.- ეკონომიური წრე	სწორი პასუხების რიცხვი %-ში				
	4 წლ.	5 წლ.	6 წლ.	7 წლ.	საშუალო
პროლეტარული . . .	62	70,8	73,8	84,4	72,7
ინტელიგენტური . . .	54	66,3	79,6	89,1	72,2

როგორც ვხედავთ, აქ უკვე განსხვავება ისეთი მკვეთრი აღარ არის, როგორც პირველ შემთხვევაში; აქ იგი თითქმის სრულიად ისპობა.

რით აიხსნება ეს გარემოება? რასაკვირველია, საბავშვო ბაღის გავლენით. მაგრამ რით ახერხებს საბავშვო ბაღი ასეთ გავლანას? უექველია, იმით, რასაც მოკლებულია ოჯახი, განსაკუთრებით კი პროლეტარული ოჯახი, ე. ი. სისტემატიური, ბავშვის ძალების შესატყვისად შერჩეული, ორგანიზებული ზედმოქმედებით.

ამრიგად, უექველი ხდება, რომ სოციალურ-ეკონომიური წრის დადებითი თუ უარყოფითი გავლენა ბავშვის ძალების განვითარებაზე იმით გაიზომება, თუ რამდენად შესატყვის სტიმულაციას აძლევს, ე. ი. რამდენად ადექვატურს ასაკობრივ გარემოს უქმნის იგი ბავშს.

III. ბავშობის ასაკის პერიოდიზაცია.

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

მეცნიერება ყოველთვის იძულებული ხდება, თავისი კვლევა-ძიება ფაქტთა და მოვლენათა არა ცალკე ერთეულების, არამედ ჯგუფების ან კლასების შესწავლით განსახორციელოს. იგივე ამოცანა დგას პედოლოგიის წინაშეც. სრულიად შეუძლებელია, ყოველ წუთში ან ყოველ საათში თვალყური ადევნო მოზარდ ადამიანს მთელი ათეული წლების განმავლობაში და მისი ქცევის ფორმების რეგისტრა-

ცოა და ანალიზი აწარმოო. აუცილებელია, დროის უფრო ხანგრძლივი ერთეულები აიღო, რომელნიც განვითარების ცალკე პერიოდებს შეიცავენ, და მათი შესწავლა აწარმოო.

მაგრამ მაშინ გამოვიდოდა, თითქოს უკვე შესწავლილი გაქვს მთელი ბავშობის ხანა, და მაშასადამე, იცი, რომ იგი ამა და ამ გარკვეულ პერიოდებს შეიცავს. ამაჟამად ჩვენ ხომ სწორედ მისთვის გვესაჭიროება ბავშვის განვითარების პერიოდების დაწესება, რომ მისი შესწავლის დაწყების შესაძლებლობა მოვიპოვოთ!

ამრიგად გამოდის, რომ პედოლოგიური კვლევის დაწყებისათვის ბავშობის ხანის პერიოდიზაცია საჭიროა, ხოლო პერიოდიზაციის მოხდენისათვის პედოლოგიური კვლევის დასრულებაა აუცილებელი, ე. ი. ბავშვის განვითარების შესწავლას პერიოდების დადგენა უნდა უსწრებდეს წინ, ხოლო პერიოდების დადგენას ბავშვის განვითარების შესწავლა.

რა გამოსავალი არსებობს ამ მოკადრებულ წრიდან? ჩვენ რომ, გადავხედოთ პედოლოგიის მეტად თუ ნაკლებად ცნობილ კურსებს, ჩვენ ვნახავთ, რომ იქ თითქმის ყველგან ბავშვის ასაკობრივ შესწავლას მისი განვითარების პერიოდიზაციის ცდა უსწრებს წინ, და საგულისხმოა, რომ აქ ყველგან თითოეული პერიოდის ზოგჯერ საკმაოდ დაწვრილებითი დახასიათებაა მოცემული. მაგრამ საიდან აქვს ავტორს ეს დახასიათება მიღებული, თუ წინასწარ არ უწარმოებია ბავშობის ხანის მთელი ხანგრძლივობის შესწავლა? და გარდა ამისა, როგორ უნდა მოახერხოს მკითხველმა ამ პერიოდების დახასიათების გაგება, როდესაც მას არც სათანადო მასალა აქვს გათვალისწინებული და არც აუცილებელი ცნებები, რომელნიც ამ დახასიათებაში შედიან. უეჭველია, რომ აქ ერთგვარი გარკვეულობის შეტანაა აუცილებელი, და აი ჩვენ ვფიქრობთ, პერიოდიზაცია შეიძლება ორგვარი იყოს: ერთი წინასწარი, რომელიც კვლევას უნდა უსწრებდეს წინ, რათა მკვლევარს იმთავითვე გარკვეული საორიენტაციო ხაზები ჭონდეს მოპოვებული კვლევა-ძიებისათვის, და მეორე საბოლოო, რომელიც მხოლოდ კვლევის შედეგად შეიძლება იქმნეს მიღებული. ჩვეულებრივ, წინასწარი პერიოდიზაციის ნაცვლად ცოტაოდნად შემოკლებულს საბოლოო პერიოდიზაციას იძლევიან, რომელიც თითოეული პერიოდის მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელ დახასიათებას შეიცავს. უეჭველია, წინასწარი პერიოდიზაციის ცდაში ასეთ დახასიათებას შეუძლებელია აღგილი ჰქონდეს. ეს არა მარტო შეუძლებელია, ზედმეტიც. წინასწარ პერიოდიზაციას საორიენტაციო მნიშვნელობა აქვს. მისი მთავარი მიზანი მოზარდი ადამიანის ცხოვრების იმ დროის ამონაკვეთების დაწესებაში მდგომარეობს. რომელნიც, მიუხედავად მათი ხანგრძლივობისა, განვითარების მიმდინარეობის ცალკე ერთე-

ულებს, მის ცალკე საფუძვრებს წარმოადგენენ, და რომელთა მიხედვითაც მკვლევარს თავისი კვლევითი მუშაობის წარმართვა შეუძლია. ბავშვის განვითარების შესწავლას მხოლოდ ასეთი წინასწარი პერიოდიზაციის ცდა უნდა უსწრებდეს წინ.

2. მაგრამ რა უნდა დაედოს საფუძვლად ასეთი პერიოდიზაციის ცდას? რასაკვირველია, არც ერთი ისეთი ნიშანი, რომელიც მხოლოდ განვითარების ფაქტიური შინაარსის შედეგად შეიძლება მიღებული იქნეს. ეს არა მარტო მიტომ არ უნდა მოხდეს, რომ წინასწარი პერიოდიზაციის დაწესებისას ასეთი ნიშნების შესახებ ჯერ კიდევ არაფერი ვიცით, არამედ იმიტომაც რომ კვლევაში საორიენტაციოდ ასეთი ნიშანი ვერავითარ დახმარებას ვერ გაგვიწევს. ამ მიზნისათვის პერიოდიზაციის პრინციპად უქვეყელია ისეთი რამ უნდა იქნეს არჩეული, რაც თვითონ ამ ნიშნების, ე. ი. განვითარების კონკრეტი შინაარსის საფუძველს წარმოადგენს, რაც მათ თავისებურებას განსაზღვრავს, რაც მთელ განვითარების მიმდინარეობას მიმართულებასა და შინაარსს აძლევს, და რაც ამის გამო უფრო ფართოა და უფრო პირველადი, ვიდრე განვითარების თითოეული საფუძვლის კონკრეტი შინაარსი.

ასეთი საფუძვლის მოსანახავად ბავშვის ფაქტიურ განვითარების წინასწარი გათვალისწინება ბევრს ვერაფერს მოგვცემს. უფრო სწორი იქნებოდა, თუ მას იმ ზოგად მოსაზრებებზე დაეამყარებდით, რომელნიც მის წარმართველ საფუძვლებს ეხებიან, და ეს მიტომ, რომ განვითარების პროცესში არსებული ცალკე პერიოდები ამ საფუძვლების მოქმედების ნაწარმოებთ წარმოადგენენ.

მაშ რა უნდა იქნეს აღებული ბავშვის განვითარების პერიოდიზაციის ცდის პრინციპად? როდესაც ზემოდ ბავშვის განვითარების თეორიების შესახებ გვქონდა საუბარი, მაშინ დავრწმუნდით, რომ ცალკე მოქმედი ფაქტორების, თვალსაზრისი უძლურია, მოზარდი ადამიანის განვითარების ფაქტი გასაგები გახადოს, — რომ ნამდვილად არც შინა ფაქტორების ასპექტით შეიძლება განვითარების განსაზღვრა და არც გარე ფაქტორების ასპექტით. ჩვენ მაშინ შინაგანისა და გარეგანის, ბიოლოგიურისა და სოციალურის მთლიანობის თვალსაზრისზე დავდექით და შევეცადეთ დაგვემტკიცებია, რომ განვითარების გაგების სიძნელეების გადალახვა ყველაზე უკეთ ამ თვალსაზრისით შეიძლება.

აქედან ცხადი ხდება, რომ ბავშვის განვითარების პერიოდებად დაყოფვა შეუძლებელია, თუ იგი მარტო ბიოლოგიურ მომენტზე ან მარტო სოციალურზე იქნება დაფუძნებული. თუ განვითარებას ცალკე ფაქტორების დამოუკიდებელი მოქმედება კი არ განსაზღვრავს, არამედ მათი განუყრელი მთლიანობა, მაშინ უდავოა, რომ ბავშვო-

ბის ასაკის პერიოდებად დაყოფვის ცდას სწორედ ეს მთლიანობის თვალსაზრისი უნდა დაედოს საფუძვლად.

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

სანიმუშოდ შეგვიძლია დავასახელოთ შტრაუცის და ბლონსკის ცდები.

შტრაუცი თავის პერიოდიზაციის ცდას ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის ზრდის ფაქტებს უდებს საფუძვლად. ამისდა მიხედვით, იგი ოთხ პერიოდს განასხვავებს: I პერიოდი: ძუძუს ხანა (პირველი წელი); აქ ორგანიზმის არაჩვეულებრივ ენერგიული ზრდა წარმოებს. II პერიოდი: ნეიტრალური ხანა (7 წლამდე), რომელიც ორად იყოფა: პირველი დამრგვალების ხანად (4 წლამდე), როდესაც ზრდის ენერგია ტუსტდება, და დაგრძელების ხანად (5/7-მდე), როდესაც ზრდის ენერგია ხელახლა ძლიერდება. III პერიოდი: მეორე ბავშობის ხანა (სქესობრივ მომწიფებამდე) და დასასრულ IV პერიოდი: სქესობრივი სიმწიფის ხანა.

ბლონსკი თავის პერიოდიზაციას კბილების ამოსვლისა და მოცვლის ნიშანს უდებს საფუძვლად. ამისდა მიხედვით იგიც ოთხ პერიოდს ღებულობს: I — დედის მუცლის ხანა; II — უკბილო ბავშობის ხანა (1 წელი); III — ძუძუს კბილების ხანა (7 წლამდე) და IV — მუდმივი კბილების ხანა (21).

როგორც ვხედავთ, ორივე ავტორი ბავშვის განვითარების საფუძველს გარკვეულ ბიოლოგიურ ნიშანში ქვრეტს: ერთისათვის ფიზიკური ორგანიზმის ზრდის პერიოდები განსაზღვრავენ საერთოდ განვითარების საფეხურებს, მეორისათვის ეს როლი კბილების ზრდასა და მოცვლის მომენტს აქვს დაკისრებული. აქედან გასაგები ხდება, რომ ვერც ერთი და ვერც მეორე ბავშვის განვითარების რომელიმე განსხვავებულს ყველა მნიშვნელოვან პერიოდს ვერ იჭერს და ხშირად ან რამოდენიმე არსებით განსხვავებულ პერიოდს ერთ ფარგალში აქცევს (როგორც მაგალ. ბლონსკი, რომლის მიხედვითაც შვიდი წლის ბავში და 18-19 წლის ახალგაზრდა განვითარების ერთსა და იმავე პერიოდს ეკუთვნიან), ან და პერიოდიზაციის ერთხელ

არჩეულ პრინციპს ბოლომდე ვერ იცავს (შტრაუცის უკანასკნელი პერიოდი სიმაღლისა და წონის პრინციპის ნაცვლად პირველ რიგში სქესობრივი სიმწიფის პრინციპს ეყრდნობა).

რაც შეეხება ავტორთა მეორე ჯგუფს, იგინი ბავშობის ასაკის პერიოდიზაციის საფუძველს სოციალურ გარემოში ეძებენ. ამათი რიცხვი ძლიერ მცირეა, და შეიძლება ითქვას, რომ ნამდვილად ეს პრინციპი არც ერთს მათგანს არა აქვს სისწორით დაცული. ყველაზე უფრო საგულისხმო ცდას იძლევა ვიგოტსკი, რომლის მიხედვითაც ბავშობის ასაკის სხვადასხვა პერიოდებად დაყოფას ბავშვისა და გარემოს დამოკიდებულება უძევს საფუძველად²²).

მაგრამ ბავშვის დამოკიდებულების შეცვლის პროცესი გარემოსთან, ჯერ ერთი, მხოლოდ ბავშვის შესწავლის შედეგად შეიძლება გათვალისწინებულ იქნეს, და მეორე და უმთავრესი — გარემო იმთავითვე მზამზარეული სახით არის მოცემული. იგი არავითარ ანგარიშს არ უწყევს თვითონ ბავშს. ასეთი გარემო კი შეუძლებელია ბავშვის განვითარების ფაქტორად ჩავთვალოთ. უეჭველია, ამ კონცეპციას განვითარების ცალმხრივი გაგება უდევს საფუძველად.

ამრიგად პერიოდიზაციის არსებულ ცდები ბავშვის განვითარების მცთარ გაგების ნიადაგზე აგებულად უნდა ჩაითვალოს, რამდენადაც იგინი ბავშობის ასაკის პერიოდიზაციის საფუძველს ბიოლოგიურისა და სოციალურის მთლიანობის გარეშე ეძებენ.

4. მაგრამ შეიძლება კი საზოგადოდ არსებობდეს ისეთი რამ, რაც იმგვარ წინააღმდეგობათა მთლიანობას წარმოადგენდეს, როგორცაა შინაგანი და გარეგანი, ბიოლოგიური და სოციალური? როდესაც განვითარების თეორიის შესახებ გვქონდა ლაპარაკი, მაშინ აღნიშნული იყო, რომ ბავშვის განვითარების პროცესში უმნიშვნელოვანეს როლს ე. წ. ასაკობრივი გარემო ასრულებს. ხოლო როდესაც ამ ცნების ანალიზს ვაწარმოებდით, დავინახეთ, რომ იგი არც მარტო ბიოლოგიურ კატეგორიას წარმოადგენს და არც მარტო სოციალურს, არც ორივეს ერთად, როგორც მათ უბრალო შეჯამებას, არამედ ბიოლოგიურისა და სოციალურის განუყრელ მთლიანობას. მაშასადამე, ცხადია, რომ ბავშვის განვითარების ასაკობრივ პერიოდთა ჩამოყალიბების საფუძველად სწორედ ასაკობრივი გარემო უნდა ვიგულისხმოთ.

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

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

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

თანდათანობით ახალდაბადებულის გარემო პირობები იცვლება და მასში სულ უფრო და უფრო მეტი გამლიზიანებელი შედის, რომელიც ბავშვის წინაშე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელი შეგუების ამოცანებს აყენებს. მაგრამ ყველაფერი ეს იმდენად მოდიფიცირებულია, იმდენად სახეშეცვლილია დიდების მიერ, თანახმად ბავშვის ორგანიზმის თავისებურებათა, რომ ბავშვს მათი შეგუების შესაძლებლობა აქვს. ამრიგად ბავშვის გარემოსა და მის ორგანიზმს შორის მისი მომვლელი, მისი მშობელი დგას, რომელიც თავისი სოციალური და კულტურული მდგომარეობის მიხედვით ისე ცვლის ამ გარემოს, რომ ბავშვს შესაძლებლობა მიეცეს, თავისი შინაგანი პოტენციები გარე გამლიზიანებელთა მოქმედების ნიადაგზე განავითაროს. ეს გარემოება დაახლოვებით მეორე წლისათვის იცვლება. მანამდე, მაშასადამე, ბავშვის განვითარების ცალკე პერიოდთან გვაქვს საქმე. სიმპტომატიურად ამ გარემოსათვის დედის ძუძუ უნდა ჩაითვალოს, რომლითაც ბავში იკვებება: დედის რძე ის თავისებური ახალი შინაარსის გამლიზიანებელია, რომლითაც გარემო მოქმედობს მასზე. მაგრამ იგი დედის მიერ იმ რიგად გადამუშავებული, მოდიფიცირებული მასალაა, რომ ბავშვის თოთო ორგანიზმმა მისი შეთვისება შესძლოს. დაახლოვებით ასევე მოდიფიცირებულია დიდების მიერ ყვე-

ლა დანარჩენი გამაღიზიანებელიც, რომლის ნიადაგზეც ბავშვის განვითარებამ უნდა იწარმოოს. ამიტომ ამ პერიოდს დ ე დ ი ს ძ უ ძ უ ს პერიოდი უნდა ვუწოდოთ.

მეორე წელში მდგომარეობა იცვლება. მას შემდეგ, რაც ბავშვი ფენს სწავლობს და ძუძუსაც თავს ანებებს, მას ხშირი შემთხვევა ეძლევა, პირისპირ წაჩსდგეს გარე გამაღიზიანებელთა წინაშე: დედა ყოველთვის აღარაა მასთან; მას ეხლა თვითონ უხდება, უშუალო კავშირი დაიჭიროს ამ გამაღიზიანებლებთან და მათდამი დამოუკიდებელი შეგუების აქტები სცადოს. ამრიგად, მისი ძალების განვითარებას ახალი და შეუდარებლად უფრო ფართო იმპულსები ეძლევა, ვიდრე წინა პერიოდში. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ორგანიზმი მთლიანად უპირისპირდება გარემოს და მის ზემოქმედებას ზრდადასრულებული ადამიანისაგან დამოუკიდებელი აქტებით უპასუხებს. მართალია, დედა ეხლა მასთან აღარ არის, მაგრამ, სადაც უნდა წავიდეს, მის ახლო უცხო ადამიანები მაინც იმყოფებიან და; როდესაც ბავშვის წინაშე ისეთი სიტუაცია დგება, რომ წამოჭრილი ამოცანის გადაჭრა მისი ძალების დამოუკიდებელი აქტით შეუძლებელი ხდება, მაშინ მას ეს უცხო ადამიანი უწყევს დახმარებას და ძნელი სიტუაციიდან გამოჰყავს. ასეთ გარემოში ბავშს დაახლოებით 3 — 4 წლამდე უხდება ცხოვრება. ამრიგად, ჩვენს წინაშე ბავშვის განვითარების ახალი პერიოდი დგას. რომელიც მეორე წლიდან იწყება და მეოთხეში თავდება.

სწორედ ამ დროს მისს გარემოში ახალი ცვლილება ხდება. გარდა იმისა, რომ ბავშვი ეხლა სულ უფრო და უფრო შორდება ოჯახს (რომელიც აქამდე ყოველთვის მეტად თუ ნაკლებად ცვლიდა მასზე მომქმედ გარემოს, რათა მისი სუსტი ძალებისათვის განვითარების შესაძლებლობა მიეცა), და მას სულ უფრო და უფრო ხშირად უხდება მის წინაშე წამოჭრილ ამოცანათა დამოუკიდებელი გადაჭრა, გარდა ამისა ეხლა იგი ახალ გარემოში ხვდება. რომელიც პედაგოგიური მოთხოვნილებების მიხედვით არის ორგანიზირებული და ამდენად მისი განვითარებისათვის უფრო რაციონალურ პირობებს იძლევა. ბავშვი საბავშვო ბაღში შედის; სადაც მისი გარემოს ორგანიზაციას კელავ ზრდადასრულებული, მაგრამ უცხო ადამიანები — საბავშვო ბაღის ხელმძღვანელები — აწარმოებენ. ბავშვი ეხლა მათი ხელმძღვანელობით იზრდება, და ეს ზრდა ტოლების წრეში სწარმოებს, რაც მის წინაშე ახალ ამოცანებს აყენებს. ამრიგად, ჩვენს წინაშე განვითარების ახალი პერიოდი ისახება, რომელიც 7 — 8 წლამდე გრძელდება და ს კ ო ლ ი ს წ ი ნ ა რ ე ა ს ა კ ი ს სახელწოდებით არის ცნობილი.

ამ დროიდან გარემოში ახალი, არსებითი ხასიათის ცვლილება ხდება. გარემო ეხლა განზრახ ისეთ ამოცანებს აყენებს ბავშვის წინაშე, რომ მათი გადაჭრა თვითონ მან სცადოს. იგი მიზანშეწონილ მოქმედებას უნდა მიეჩვიოს, რათა ამ ამოცანების წარმატებით გადაჭრა მოახერხოს. ამისათვის კი კაცობრიობის წარსული გამოცდილების გამოყენებაა საჭირო, და გარემო ამ გამოცდილების გაცნობასა და მისი გამოყენების უნარის განვითარებას ავალებს მას. ამრიგად ბავშვის განვითარებისათვის ახალი პირობები ჩნდება, რომელთა ძირითად შინაარსსაც ს კ ო ლ ი ს გ ა რ ე მ ო წ ა რ მ ო ა დ გ ე ნ ს. ეს მდგომარეობა დაახლოებით 12 — 13 წლამდე გრძელდება, და ბავშვის განვითარების ეს პერიოდი ს კ ო ლ ი ს ა ს ა კ ი ს სახელწოდებითაა ცნობილი.

13 — 14 წლიდან გარემო კვლავ იცვლება. მოზარდი ეხლა თითქმის სრულიად პირისპირ დგას იმ გარემოს წინაშე, რომელშიც მისი სოციალ-კულტურული წრე ცხოვრობს, და ამრიგად მისი გამლიზიანებლების უშუალოს, უცვლელ სახეს ეცნობა და დამოუკიდებელი მიზანშეწონილი ქცევით უპასუხებს. აუცილებელი ხდება ამ ფართო გარემოში თავისი მომავალი ცხოვრების საშოქმედო არე აირჩიოს და თავისი ძალების განვითარება არა ზოგადად აწარმოოს, არამედ ს პ ე ც ი ა ლ უ რ ი მ რ მ ა რ თ უ ლ ე ბ ი თ, რათა ამ არეში ნაყოფიერი ცხოვრებისათვის მოემზადოს. სკოლის გარემო, რომელშიც იგი მუშაობს, ამ მომავალი საშოქმედო ასპარეზისათვის ამზადებს მას. ბავშვი პ რ ო ფ ე ს ი ო ნ ა ლ უ რ ი ს კ ო ლ ი ს გ ა რ ე მ ო შ ი მ უ შ ა ო ბ ს (ჩვენს პირობებში, საფაბრიკო-საქარხნო სკოლებში, ტექნიკუმში), რომელიც მის წინაშე შესაფერისსა და წინა პერიოდთან შედარებით განსხვავებულ ამოცანებს აყენებს. მოზარდის შემდეგი განვითარება აპიერიდან ამ ნიადაგზე წარმოებს. ამდენად ჩვენს წინაშე განვითარების ახალი პერიოდი ისახება, რომელიც 13 — 14 წლიდან იწყება და 17 — 18 წლისათვის სრულდება.

მაშასადამე, ადამიანს თავისი განვითარების გზაზე შემდეგი განსხვავებული საფეხურების გავლა უხდება:

1. დედის მუცლის ხანა,
2. ახალდაბადებულობის ხანა,
3. ძუძუს ხანა,
4. სკოლის წინარე ასაკის წინა ხანა,
5. სკოლის წინარე ასაკის ხანა,
6. სასკოლო ასაკის ხანა და
7. პროფესიონალური სკოლის ხანა.

ჩვენს უახლოეს ამოცანას ეხლა ამ პერიოდების დაახლოებითი შესწავლა შეადგენს.

გავუის განვითარება რვა წლამდე

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

ამ დროის განმავლობაში ცოცხალი არაება საკუთარი ძალებით კდილობს დაიკმაყოფილოს თავისი მოთხოვნილებები იმ პირობებში და იმ საშუალებებით, რომელთაც მას მისი ბუნებრივი და სოციალური გარემო აწვდის: ეს არის, რომ მის სიკოცხლეს შინაარსს აძლევს და ამ უკანასკნელს ნამდვილ ცხოვრებად აქცევს.

ამისდა მიხედვით, დაბადების აქტის მნიშვნელობა მართლაც ძირითადად უნდა ჩაითვალოს: იგი დასაბამს აძლევს ინდივიდის დამოუკიდებლობას და იგი დასაწყისია მისი ცხოვრებისა.

თავი მესამე

დედის მუცლის ხანა.

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

დის მუცელს სტოვებს და ახალდაბადებული ბავშვის სახით გვევლინება. რომ შეხედოთ მას, დაინახავათ, რომ იგი უკვე ნამდვილი ადამიანია; მაგრამ არა მარტო გარეგნული შეხედულებით, არამედ იმ მხრივაც რომ ყველა მნიშვნელოვანი ორგანოები და ამ ორგანოთა სისტემები თითქმის სრულრიად მზამზარეული და იმდენად მომწიფებული აქვს, რომ საფუნქციოთ ბევრი არაფერი აკლია.

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

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

იბადება საკითხი: როგორია ის პირობები რომლებშიც ასეთი არაჩვეულებრივ სწრაფი ზრდა-განვითარება ხერხდება? ცნობილია, რომ ამა თუ იმ ცოცხალი ორგანიზმის განვითარება დედამიწაზე მრავალის მხრივ იმ პირობებზეა დამოკიდებული, რომელშიც მას ცხოვრება უხდება: რაც უფრო რთულია ეს პირობები, მით უფრო რთული ხდება მისდამი შეგუების ამოცანები და მით უფრო ძლიერდება ცოცხალი ორგანიზმის განვითარების იმპულსები. უნდა ვიფიქროთ, რომ გარემოს პირობათა უცვლელობის შემთხვევაში ცოცხალი ორგანიზმის განვითარება დედამიწაზე ერთ წერტილზე შეჩერდებოდა.

ემბრიონის არაჩვეულებრივ სწრაფი განვითარების ფაქტი ადვილად აფიქრებინებს ადამიანს, თითქოს დედის მუცელი რთულსა და ცვალებად გარემოს წარმოადგენდეს, რომლისადმი შესაგუებლადაც ორგანიზმის ჩანასახს ძალაუნებურად ეგოდენ სწრაფი განვითარების გზის განვლა უხდება.

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

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

დედის მუცელში ბავშს არ სჭირია არც კვების და შონელების ორგანოები, ვინაიდან მისი ორგანიზმი დედის სისხლის მიმოქცევის წრეშია ჩართული; არც სუნთქვის ორგანოები, ვინაიდან არც აქ არის იგი დედისაგან დამოუკიდებელი. მას არ სჭირია არცერთი რეკუპტო-

რი ან ე. წ. გრძნობის ორგანო: არც ზევალი, ვინაიდან დასაწახი მას არაფერი აქვს, არც ყური, რადგან ბგერას მისთვის არავითარი მნიშვნელობა არ აქვს, არც გემოს, სუნის, ტკივილისა და ტემპერატურის ორგანოები, ვინაიდან ნორმალურად უცვლელ გარემოში არც ერთი შესაფერისი გამლიზიანებელი არ შეიძლება მოქმედობდეს მასზე; არც ფეხია საჭირო ამ გარემოში და არც ხელი, არც სხვა რამ ორგანო, მიტომ რომ დედის მუცელი მათი გამოყენებისათვის არავითარ საჭიროებას არ ბადებს, და დასასრულ, აქ არც ნერვული სისტემაა გამოსადეგი. — მიუხედავად ამისა, ჩანასახი ყველაფერს ამას იძენს, და ახალშობილ ბავშს ყველაფერი ეს იმდენად აქვს განვითარებული, რომ ზოგიერთის მათგანის ამოქმედება პირველი დღიდანვე შესაძლებელი ხდება.

იბადება საკითხი: მაშ რა ტენდენციები მოქმედობს ემბრიონში? რა წარმართავს მის ყოფას და განვითარებას? ყოველი ცოცხალი ორგანიზმის ძირითად ინსტინქტად ჩვეულებრივ თვითდაცვის ინსტინქტი ითვლება. მაგრამ იგი ცოცხალი ორგანიზმის საწინააღმდეგო ტენდენციათა და მანვე ზეგავლენათა ნიადაგზე ჩნდება: ცოცხალი ორგანიზმი თავს იცავს მათგან. რაც შეეხება ემბრიონს, მას ასეთი თავდაცვის საჭიროება, რა თქმა უნდა, არა აქვს: დედის მუცელი, როგორც გარემო, სადაც მას ზრდა უხდება, ნორმალურად ნამდვილ საფარს წარმოადგენს, რომელიც მას ყოველგვარი გარე გამლიზიანებლის უშუალო ზედმოქმედებისაგან იცავს. მაშასადამე, თავდაცვის ინსტინქტის მოქმედების შესახებ აქ სრულიად ზედმეტია ვილაპარაკოთ.

ერთი სიტყვით, უდავოა, რომ დედის მუცელში ბავშვის ორგანიზმი რთულდება და სრულდება ისე, რომ მას გარე პირობათა უშუალო ზეგავლენათათვის არავითარი ანგარიშის გაწევა არ უხდება. მაშასადამე, ცხადია, რომ აქ მისი ორგანოები ვითარდებიან და მწიფდებიან თავის თავად. მარტოოდენ შინაგანის კანონზომიერების იმპულსით, გარეშე ყოველგვარი ფუნქციონისა და ვარჯიშისა; დედის მუცლის უცვლელ არეში ორგანიზმი თავისუფლად და წმინდად შლის იმ შესაძლებლობათ, რომელიც მას მემკვიდრეობით აქვს თანდაყოლილი.

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

როგორც ცნობილია, რამდენიმე თვით ადრე დაბადებამდე ბავშვი მოძრაობას იწყებს: „მუცელი შეძრაო“, ამბობს ასეთ შემთხვევაში დედა. არ არსებობს არავითარი საბუთი ვიფიქროთ, რომ ეს მოძრაობა რაიმე გარე გამლიზიანებლის ზემოქმედების საპასუხო რე-

აქციას წარმოადგენდეს. ჩვეულებრივ — სრულიად მართებულად — მას ე. წ. იმპულსურ ე. ი. შინაგანი წარმოშობის მოძრაობათა ჯგუფს აკუთნებენ. მაგრამ რა არის იმპულსური მოძრაობა? ჩვენ ქვემოთ დავრწმუნდებით, რომ იგი იმ ძირითადი ტენდენციის ამოქმედების ფორმად უნდა ჩაითვალოს, რომელიც ცოცხალ ორგანიზმს ჯერ კიდევ დაბადებამდე უჩნდება და შემდეგ მთელი მისი სიცოცხლის განმავლობაში გარდამწყვეტ გავლენას ახდენს მასზე. ყველაზე ადრე ეს ტენდენცია „მუცლის ძვრის“ სახით იჩენს თავს: უნდა ვიფიქროთ, რომ ჩანასახის სათანადო მოტორული ორგანოები ამ დროისათვის უკვე იმდენად ჩამოყალიბებულია, რომ მათი ფუნქციონის მომწიფების კვალობაზე, ეს ტენდენცია მათზეც ვრცელდება. მაგრამ, როგორც ვიცით, თითოეული ფუნქცია, რომელიც ჩანასახში პოტენციალურადაა მოცემული და დედის მუცელში ორგანიზმის შინაგანი იმპულსების ზეგავლენით გაფორმების კვალობაზე თავის გარკვეულ სახეს ღებულობს, თავისი შემდეგი განვითარებისათვის აუცილებლად სათანადო გარემოს ზეგავლენას მოითხოვს: თვალი მაგ. სინათლის სხივების ზემოქმედებას, ყური — ჰაერის რხევის ზეგავლენას და სხვ. ორგანოების ფუნქციონალური განვითარება ასეთი გარემოს ზემოქმედების გარეშე სრულიად შეუძლებელია. ამიტომ ბავში ან უნდა დაიღუპოს ანდა სამუდამოთ დასტოვოს დედის მუცელი, რომელიც მას გარე გამლიზიანებელთა მიღების შესაძლებლობას ართმევს. მის ბედს ეს ძირითადი ტენდენცია სწყვეტს, და დაბადების აქტი მაშასადამე, ამ ტენდენციის აქტივობის შედეგად უნდა ვიგულისხმოთ ¹⁾.

2. როგორ უნდა წარმოვიდგინოთ ემბრიონის მდგომარეობა დაბადებამდე? სამწუხაროდ სრულიად მოკლებული ვართ შესაძლებლობას, ამ საკითხზე ემპირიულად შემოწმებული პასუხი გავსცეთ. პ რ ა ი ე რ ი მაგ. ფიქრობდა, რომ ემბრიონი დაბადების წინა ხანებში არ უნდა იყოს სრულიად მოკლებული სუბიექტურ განცდებს, რომელნიც გრძნობათა და შეგრძნებათა მსგავსი ფენომენების სახით მისს საერთოს, ღრმა ძილის მაგვარ მდგომარეობას აქა იქ უნდა არღვევდენ ²⁾. პ რ ა ი ე რ ი ს ეს აზრი, რამდენადაც იგი ემბრიონის საერთო მდგომარეობას ძილის მსგავს მდგომარეობად გულისხმობს, თანამედროვე მეცნიერებაში შეიძლება საყოველთაოდ მიღებულ დებულებად ჩაითვალოს. მართლაც და, რამდენადაც ემბრიონის სიცოცხლის სფერო დედის მუცელში იანთია, რომ ნორმალურად ყოველგვარი გარეგამლიზიანებლის უშუალო ზედმოქმედებას მასზე შეუძლებელყოფს, ცხადია ემბრიონის მდგომარეობა ცოცხალი ორგანიზმის იმ მდგომარეობას უნდა ჰგავდეს, რომელშიც ყოველი გარე გამლიზიანებელი აქტუალობას ჰკარგავს და ამიტომ, როგორც ობიექტური რაღაც, მისთვის არ არსებობს. ასეთ მდგომარეობას ადამიანი

უსიზმრო ძილის დროს განიცდის. მაშასადამე, თუ რისამე ანალოგიურად უნდა წარმოვიდგინოთ ემბრიონის მდგომარეობა, ყველაზე უკეთ იგი მართლაც ძილის თვისებებით შეიძლება დახასიათდეს.

მაგრამ შეცთომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ემბრიონის მდგომარეობა ნამდვილ ძილს წარმოადგენს. საქმე ისაა, რომ ჩვენი ძილი ფხიზლობასაც გულისხმობს, იგი მისი პოლარული მოვლენაა. ხალხი რამდენადაც ემბრიონის ფხიზლობის შეახებ ლაპარაკი ზედმეტია, მისი საერთო მდგომარეობაც განსხვავებული უნდა იყოს ჩვეულებრივი ძილისაგან. ალბად უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყოდით, რომ ეს ისეთი თავისებური მდგომარეობაა, რომელიც არც ნამდვილ ძილს წარმოადგენს და არც ნამდვილ სიფხიზლეს, რომ იგი ის სპეციფიკური დიფუზიური მდგომარეობაა, რომელიც შემდეგ ერთის მხრივ ნამდვილი ძილისა და მეორის მხრივ სიფხიზლის მდგომარეობათ დიფერენცირდება.

აქვს თუ არა ბავშს დაბადებამდე (ფეტუსს) ფსიქიური განცდები, ჩვენთვის ეს პრობლემას არ შეადგენს. მართლაც და, მიათვის — ისე როგორც განვითარების ყველა სხვა დამოუკიდებელი საფეხურისათვის — ის კი არ არის დამახასიათებელი, თუ რა შეიძლება ჰქონდეს მას ზოგიერთს არაჩვეულებრივ შემთხვევაში, არამედ ის, თუ რა აქვს მას არსებობის ჩვეულებრივ ნორმალურ მიმდინარეობაში. დედის მუცლის პერიოდის ნორმალური პირობები, როგორც ვიცით, ისეთია, რომ ფსიქიურის არსებობას იქ არც რაიმე საბაზი ექნებოდა *) და არც რაიმე აზრი †). ეს იმდენად ცხადია, რომ თვით პრაიერის მიერ ნაგულისხმევი განცდებიც კი — ემოციონალურად აღბეჭდილი შეგრძნებები — მისი აზრით კანისა და კუნთების შემთხვევითი გაღიზიანების შედეგად უნდა ჩნდებოდენ, იმ გაღიზიანების შედეგად, რომელსაც ან თვით ფეტუსის ანდა დედის შემთხვევითი მოძრაობების ზემოქმედება და არა ნორმალური პირობების ზეგავლენა უნდა იწვევდეს. ასეთ არაჩვეულებრივ ზეგავლენათა გამო, ვინ იცის, შეიძლება მართლაც ჩნდებოდეს რაიმე, ფსიქიურის მაგვარი ფენომენი, მაგრამ ეს ისევე არადამახასიათებელი იქნებოდა ფეტუსის მდგომარეობისათვის, როგორც თვით მისი გამომწვევი შემთხვევითი ზეგავლენა ფეტალური განვითარების გარემოსათვის.

ამრიგად ჩვენ სრული საბუთი გვაქვს დავასკვნათ, რომ ფეტალური მდგომარეობა ცოცხალი ორგანიზმის ისეთი მდგომარეობაა, რომელიც უწინარეს ყოვლისა გარე პირობათა უშუალო ზეგავლენის გარეშე ვითარდება, რომელსაც ამდენად სრული თვითმყოფობა და დამოუკიდებლობა ახასიათებს და რომლის ფარგლებიც არასდროს თვითონ ორგანიზმის საზღვრებს არ სცილდება.

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

თავის-თავად იგულისხმება, ადამიანის ორგანიზმის ფორმაციის პროცესი რომ ცვალებად პირობათა ზეგავლენის არეში წარმოებულ იყოს, იგი ასე ადვილად თავის მიზანს ვერ მიაღწევდა. ასეთი პროცესის შედეგად სავსებით ისეთი ორგანიზმი კი არ ჩამოყალიბდებოდა, როგორც შესაძლებლობაც ძირითად გენებშია ჩასახული, არამედ — გარე პირობათა ზეგავლენის გამო — ალბად საგრძნობლად განსხვავებული. დედის მუცლის პერიოდის ფუნქცია მაშ ის არის, რომ იგი ადამიანის ჩანასახის მხოლოდ შინაგანი ფაქტორის ზეგავლენით განვითარებისა და ამრიგად ადამიანის ტიპური ორგანიზმის სწორი ფორმაციის შესაძლებლობას იძლევა.

თ ა შ ი მ ე ო თ ხ ე

ახალდაბადებულობის ხანა:

1. ახალდაბადებულის გარემო.

1. მეცბრე თვის ბოლოს ნაყოფი დედის მუცელს სამუდამოდ სტრუქტურებს: იგი იბადება, და ამ აქტით ცოცხალი არსების ბედი ერთბაშად ძირიან-ფესვიანად იცვლება: 1. იგი დედის სხეულს სწყდება და ანატომიურად და ფიზიოლოგიურად დამოუკიდებელ არსებად იქცევა: 2. იგი გარე გამლიზიანებელთ მოკლებული არიდან ერთბაშად ურიცხვეროვან გამლიზიანებელთა სამყაროში გადადის. შეიძლება ითქვას, რომ არცერთი გეოლოგიური კატაკლიზმი, არცერთი რევოლუცია არ სცვლის არსებულ მდგომარეობას ისე ანაზღეულად და ისე ძირითადად, როგორც დაბადების აქტი. თვით მომენტი ამ ცვლილებისა, დაბადების აქტი, სრულიად უჩვეულოსა და სამძიმო პირობებში აყენებს ბავშვის ორგანიზმს. ჩვენ არ ვიცით დაბეჯითებით. განიცდის რასმე დაბადების დროს ბავში, თუ არა, მაგრამ მის თოთო სხეულს იმდენი არაჩვეულებრივ ძლიერისა და უხეში ზედმოქმედების ატანა უნდება, რომ მომავალში მას ამის მსგავსიც არაფერი შეხვდება. ჩვენ რომ საკუთარი დაბადების შთაბეჭდილების

მოგონება შეგვეძლებოდაო, ამბობს ბერნფელდი, უეჭველია მას ასე აეწერდით: „უფსკრულში გადაჩეხა, არაჩვეულებრივ მტკივნეული წნეხა თავსა და მთელ სხეულზე ძლიერ ვიწრო არხში გავლის დროს, ხრჩობა, წამოაყვირება, მცირეოდენი შეება, ხელახალი ხრჩობა, შეება და ბოლოს ჩაძინება; ამასთან ერთად ძლიერი სიცივე, ხრიალი და ბრჭყვიალა სინათლე, გულის ცემა, თითქოს სკდებოდეს იგი და ასთმატური სუნთქვა“⁴⁾. ყოველ შემთხვევაში, დაბადების აქტის დროს ბავშვის სხეული, რომლისთვისაც ამ მომენტამდე ყოველი გარე გამლიზიანებლის ზეგავლენა სრულიად უცნობი იყო, ერთბაშით ამ უკანასკნელის უხეში შეტევის მსხვერპლად იქცევა. თავისთავად იგულისხმება, ბავშვის ორგანიზმი გარემოს ამ პირველს ძლიერ შეტევას ურეაქციოდ ვერ დატოვებს. და ეს პირველი და ამავე დროს უეჭველად უალრესად ინტენსიური რეაქცია, შეუძლებელია, განსაკუთრებით ღრმა კვალს არ აჩენდეს ახალშობილის თოთო ორგანიზმს, და იმდენად ღრმას, რომ ყოველი შემდეგი რეაქცია, რამდენადაც იგი გარე გამლიზიანებლის ზეგავლენით იქნება გამოწვეული, ამ პირველი რეაქციის კვალის მიხედვით არ მიმდინარეობდეს. ამიტომ პირდაპირ შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის ცხოვრების პირველი პერიოდი, ე. წ. ახალდაბადებულობის ხანა მანამ გრძელდება, სანამ ეს მდგომარეობა არ შეიცვლება ე. ი. სანამ ბავში გარე გამლიზიანებელთ ზედმოქმედების საპასუხოდ ამ სტერეოტიპულ რეაქციას თავს არ დაანებებს.

2. დაბადების აქტით ახალშობილი ინდივიდის დამოუკიდებელი არსებობა იწყება. მაგრამ რაში მდგომარეობს ეს დამოუკიდებლობა? რაკი იგი დედის მუცელს წყდება, იგი ცალკე ანატომიურ-ფიზიოლოგიურ ერთეულად იქცევა და, თუ წინეთ არც დამოუკიდებელი კვება ჰქონდა და არც დამოუკიდებელი სუნთქვა, ესლა ყველა ეს ფუნქციები თვითონ უნდა იტვირთოს. როგორც ჩვეულებრივ ფიქრობენ, თვითდაცვის ინსტინქტი, რომელიც ახალშობილის ორგანიზმში ილექება, ამიერიდან მისი ქცევის ძირითად წარმმართველ ძალად იქცევა. მაგრამ ნამდვილად კიდევ უფრო მეტი მნიშვნელობა აქვს მეორე ძირითად ინსტინქტს, რომლის აქტივობის დადასტურება უკვე წინა საფეხურზეც შესაძლო ხდება, და რომლის ბუნებრივ შედეგსაც თვითონ დაბადების აქტი შეადგენს. პატარა ადამიანი ამ ორი ძირითადი ტენდენციით აღჭურვილი, აბიჯებს ცხოვრების ბჭეს და სრულიად ახალ გარემოში იწყებს არსებობას.

3. მაგრამ როგორია ეს ახალი გარემო? პირველი შეხედვით, იგი ძირიან-ფესვიანად განსხვავდება იმ არისაგან, რომელშიც ბავშვის ორგანიზმი დაბადებამდე ვითარდებოდა. მართლაც და, ის ხომ დიდ ფიზიკურ სამყაროში იწყებს ცხოვრებას, რომელიც მოვლენათა აუ-

რაცხელ მრავალფეროვანობას შეიცავს და მხოლოდ დაუღალავი ბრძოლის შედეგად გვაწვდის იმას, რაც ჩვენი არსებობისათვის აუცილებელია. ახალდაბადებული ბავში ამ უღმობელი სამყაროს მკვიდრად იქცევა. მაგრამ ეს მხოლოდ პირველი შეხედვით არის ასე.

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

ბავშვის გარემოდ, მაშასადამე, თავიდანვე ის უთვალავ გარე-გამლიზიანებელთა სამყარო კი არ ხდება, რომელიც ფიზიკური ბუნების სახით დედის მუცლის გარემოს უკიდურეს წინააღმდეგობას წარმოადგენს, არამედ სოციალური წრის მიერ განსაზღვრული, სახეშეცვლილი ასაკობრივი გარემო, რომელიც ბავშვის მოვლის ამა თუ იმ სისტემის სახით კაცობრიობის განვითარების ყველა საფეხურზე შეიძლება დადასტურდეს.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ასაკობრივი გარემოს ძირითადი აზრი ზედმომქმედ გამლიზიანებელთა რომელობითა და რაოდენობით განსაზღვრაში მდგომარეობს. პლოსი ამბობს: „ჩვეულებრივი ხალხური წესი ბავშვის მოვლისა არსებითად მთელი დედამიწის ზურგზე ერთი და იგივეა. იგი არც გეოგრაფიულ ფაქტორზეა დამოკიდებული, არც სოციალურზე და არც სარწმუნოებრივზე“. რამდენადაც ეს ახალდაბადებულის მოვლის წესის გავრცელებულობას ეხება, ეს სწორია, მაგრამ რამდენადაც მოვლის წესი გამლიზიანებელთა რაოდენობითა და რომელობით შერჩევაში მდგომარეობს, პლოსის აზრი მცთარია. სრულიად უდავოა, რომ ეს შერჩევა ყოველთვის სოციალური ერთეულის შეხედულებათა, ინტერესთა და შესაძლებლობათა მიხედვით ხდება: იქ სადაც ეკონომიური ურთიერთობა იანეთია, რომ ყოველი ახალი პირი ზედმეტსა და უსარგებლო ტვირთს წარმოადგენს, იქ, რა თქმა უნდა, ბავშვზე ზედმომქმედ გამლიზიანებელთა შერჩევაზე თავს არავინ იწყებს, და მის ზოგჯერ სრულიად უპატრონოდ აგდებენ. იქ, სადაც განსაკუთრებით

ფიზიკური ძალა და ამტანლობა ფასდება, როგორც მაგ. ეს ძველ სპარტაში იყო, ბავშვზე მოქმედ გამლიზიანებელთა შერჩევაც თავისებური: აქ ხშირად შეხვედებით ისეთ წესს ბავშვის მოვლისას, რომელსაც ბერნფელდი ფ ე ტ ო ფ ო ბ უ რ ს უწოდებს და მოკლედ შემდეგნაირად ახასიათებს: „ბავშვს დაბადებისთანავე — ხოლო ამის შემდეგ ცვალებადი სიხშირით — ცივ წყალში აბანებენ, სრულიად შიშველს, ძირს, მიწაზე დებენ ანდა მაგრად გაკრულს, მოძრაობის შესაძლებლობას მოკლებულს სტოვებენ“¹⁾. დამახასიათებელი ბავშვის ასეთი მოვლის წესისათვის ის არის, რომ იგი ისეთ გარემოს წარმოადგენს, რომელიც განსაკუთრებით დიდად განსხვავდება დედის გარემოსაგან: თუ ამ უკანასკნელს სითბო, სირბილე და უგამლიზიანებლობა ახასიათებს, აქ სწორედ საწინააღმდეგო მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე. ამიტომაც, რომ ბერნფელდი მას ფ ე ტ ო ფ ო ბ უ რ ს უწოდებს. ამ წესის მომხრენი იმით ამართლებენ მას, რომ ფიქრობენ, ბავშვის სხეულის გამაგრება ყველაზე უკეთ სწორედ ამ გზით შეიძლება.

მაგრამ ყველაზე უფრო გავრცელებული და ასე ვთქვათ ბუნებრივი წესი ბავშვის მოვლისა სხვაგვარია. სახიმუშოდ შეიძლება თუნდ ის წესი ავიღოთ, რომელიც ჩვენს ხალხშია გავრცელებული. ბავში რომ დაიბადება, იგი თბილი წყლით იბანება, მერე თბილად აკვანში არტახებით ჩაიკვრება, სინათლისაგან დასაცავად სახეზე რამე ეფარება, აკვანი ირწყევა და ბავში „იძინებს“. საზოგადოდ ცდილობენ, სიჩუმე დაიცვან, რომ ბავში არ გააღვიძონ. — ეს პრინციპიალურად სწორედ ის წესია, რომელიც თითქმის ყველგან, მთელი დედამიწის ზურგზეა გავრცელებული და რომლის შესახებაც პ ლ ო ს ი ამტკიცებს, თითქოს იგი ბავშვის მოვლის ბუნებრივი, სხვადასხვა ფაქტორებზე დამოუკიდებელი წესი იყოს. დამახასიათებელი მისთვის ისაა, რომ იგი ბავშვის ახალ გარემოს დედის მუცლის გარემოს უახლოვებს. ამიტომაც მას ფ ე ტ ო ფ ი ლ უ რ ი წესი ეწოდება.

რამდენადაც ამ წესის ძირითადი აზრი გარე სამყაროს შესაძლო გამლიზიანებელთა შემოფარგვლასა და ამ სახით ახალშობილი ბავშვისათვის ხელსაყრელი გარემოს შექმნაში მდგომარეობს, ეს წესი მართლაც ყველაზე უფრო ბუნებრივად უნდა ჩაითვალოს. მაგრამ იგი ყველგან და ყოველთვის ერთნაირი არ არის: ოჯახის კულტურულ მდგომარეობაზე, განსაკუთრებით კი მისს სოციალ-ეკონომიურ ვითარებაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად შესაძლებს იგი გარემყარის ურიცხვ შესაძლებლობათა ისეთ ჩარჩოში ჩაყენებას, რომ ოჯახის ახალ მოვლენილი წევრისათვის მართლა ფეტოფილური გარემო შეიქმნეს. ჩვეულებრივ, რაც უფრო მაღალ სოციალ-ეკონომიურ ფენას ეკუთვნის ოჯახი, მით უფრო ადვილად ახერხებს იგი

ამას; რაც უფრო დაბალ ფენას ეკუთვნის იგი, მით უფრო ნაკლებ დაცულია ახალდაბადებული უსაზღვრო გარემყარის გამოიზიანებელთა ზედმოქმედებისაგან და მით უფრო უახლოვდება მისი გარემო ზრდადასრულებული ადამიანის გარემოს პირობებს.

ამგვარად ცხადი ხდება, რომ ახალდაბადებული ბავშვის გარემოს ბუნებრივი გარე სამყარო კი არ წარმოადგენს, რა სახითაც იგი უშუალოდაა მოცემული, არამედ ის კომპლექსი გარე მოვლენათა, რომელიც საზოგადოებისა და ოჯახის სოციალ-ეკონომიური მდგომარეობის მიხედვით ან უფრო ახლო დგას დედის მუცლის გარემოსთან და ან უფრო შორს *).

როგორ იქცევა ახალდაბადებული ამ ახალ გარემოში? სანამ ამ საკითხის შესწავლას შევუდგებოდეთ, აუცილებელია მისი ფიზიკური ორგანიზმის მდგომარეობა გავითვალისწინოთ.

2. ახალდაბადებულის ფიზიკური სტატუსი

1. ახალდაბადებულის სიმაღლე, თანახმად სხვადასხვა მკვლევარის ცნობებისა, 50 სანტ. უდრის. მაგრამ, რასაკვირველია, ყველა ბავშვზე ეს არ ითქმის. არის შემთხვევები, რომ ზოგიერთი ახალდაბადებული გაცილებით ნაკლების ან მეტის სიმაღლისაა. ეს სხვადასხვა ფაქტორებზეა დამოკიდებული.

უწინარეს ყოვლისა მნიშვნელობა აქვს ბავშვის რასიულ შთამომავლობას. ეს ნათლად ჩანს წინამდებარე ცხრილიდან (ცხრ. 10), რომელიც შეიცავს ცნობებს სხვადასხვა ეროვნული შთამომავლობის ახალდაბადებულთა სიმაღლის შესახებ.

ცხრილი 10 (უგარელიძის მიხედვით).

ეროვნება	მუე	ქალი	ორივე სქესი	სხვაობა	
გერმანილი ბავშ.	50	49	49,5	1,0	Camerer
ფრანგი ბავშ.	49,8	49,3	49,5	0,5	Variot et Fliniaux
ინგლისელი „	—	—	49,10	—	Roberts
რუსი „	49,3	48,6	48,9	0,7	Гундобин-Бондырев
სომეხი „	49,93	49,09	49,49	0,84	{ მ. უგარელიძე
ქართველი „	50,33	49,45	49,89	0,88	
ქართველი „	50,85	50,28	50,59	0,57	Бабаясянц

როგორც ცხრილიდან ჩანს, განსხვავება სხვადასხვა ეროვნებას ახალდაბადებულთა შორის იმდენად დიდი არ არის, რომ მაინც-ღამაინც ყურადღების ღირსი იყოს. ხოლო, რამდენადაც ერთგვარ განსხვავებას მაინც აქვს ადგილი, ამდენად აღსანიშნავია, რომ ქართველ ბავშვებს სხვა ეროვნებათა შორის თავისი სიმალლით პირველი ადგილი უკავიათ. საეულისხმოა, რომ ტფილისელ ეროვნებათა შორის ყველაზე უფრო დიდი ზომისანი ქართველი ახალდაბადებულნი აღმოჩნდნენ, როგორც 1880 — 85 წლებში (ბაბანასიანცის გაზომვის მიხედვით), ისე 1923 — 27-შიც (უგრელიძის მიხედვით³⁾).

ერთგვარ განსხვავებას იძლევა ახალდაბადებულთა სქესობრივი კუთვნილების მომენტიც: ყველა ქვეყნებში ქალი უფრო დაბალი ტანის იბადება, ვიდრე ვაჟი (განსხვავება საშუალოდ 0,6 სანტ. უდრის). ქართველი ახალდაბადებული ქალი კი 0,85 სანტ. უფრო დაბალია, ვიდრე ვაჟი. ზოგიერთი მკვლევარის აზრით (მაგ. Topinard-ის), რაც უფრო მაღალი ტანისაა რასა, მით უფრო დიდია სიმალლის განსხვავება ქალ-ვაჟთა შორის. ეს დებულება ქართველი ბავშვების მასალაზეც მართლდება: აქ სქესობრივი განსხვავება განსაკუთრებით დიდია, და ამავე დროს, როგორც დავინახეთ, ქართველი ახალდაბადებული სხვა ეროვნების ბავშვებზე უფრო მაღალია.

სიმალლეზე გავლენას ახდენს აგრეთვე მშობელთა ასაკი, მათი ეკონომიური მდგომარეობა და, დასასრულ, ისიც, მრავალმშობიარეთა შვილია ახალდაბადებული, თუ პირმშო. ცხრილი 11 შეიცავს ცნობებს დედის ასაკის გავლენის შესახებ ტფილისელ ახალშობილთა სიმალლეზე, ხოლო ცხრ. 12 — ეკონომიური მდგომარეობისა და მრავალმშობიარობის გავლენის შესახებ გერმანელ ახალდაბადებულთა სიმალლეზე.

ცხრილი 11 (უგრელიძის მიხედვით).

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

თუ რომ აქ მოყვანილი ცნობებით ვიხელომდევანელებთ, კერძოდ ქართველი ახალდაბადებულების შესახებ შეიძლება ითქვას, რომ უდიდესი სიმალლის ვაჟები 20 — 30 წლ. დედებს ებადებად⁵). მასალის უთანაბრობის გამო ამ ცნობების ავტორსაც უჭირს აქედან რაიმე დასკვნა გამოიყვანოს. ხოლო უდიდესი სიმალლის ქალები — 20 წელზე უფრო ახალგაზრდა დედებს.

ცხრილი 12 (ქელერის მიხედვით. უგრელიძით).

	1912 - 13 წ.	1920 - 22 წ.
პირმშო ვაჟები .	49,1	48,1
პირმშო ქალები .	48,4	47,8
მრავალშობიანთა ვაჟ.	49,4	49,1
მრავალშობ. ქალები	48,9	48,3

როგორც ვხედავთ (ცხრ. 12), პირმშონი უფრო დაბალი ტანის არაან, ვიდრე მრავალშობიანთა ახალდაბადებულები.

რაც შეეხება შობილთა ეკონომიურ მდგომარეობას, მისი გავლენაც საკმაოდ თვალსაჩინოდ უნდა ჩაითვალოს: როგორც ამავე ცხრილიდან ჩანს, ომის წინა დროს დაბადებულნი (1912 — 13 წ.), ჩვეულებრივ, უფრო დიდი ტანის არიან, ვიდრე ომის შემდეგ (1920 — 1922 წ.) დაბადებულნი.

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

პროფ. უგრელიძის მიხედვით, ეს წონა ტფილისელ ქართველ, სომეხ და რუს ახალდაბადებულთა შორის შემდეგნაირადაა განაწილებული (ცხრ. 13 — იხ. 103 გვ.).

აქედან ნათლად ჩანს, რომ 1. ბუმბერაზული წონის ბავშვები ქართველთა შორის უფრო ხშირად გვხვდებიან, ვიდრე სხვა ეროვნების ახალშობილთა შორის, 2. ქართველი ვაჟების უმრავლესობის წონა 3999-სა და 3200 გრ. შუა ირხევა, ხოლო ქალებისა — 3199-სა და 2500-ს შუა. 3. რაც შეეხება სომხებსა და რუსებს, მათ ახალდაბადებულთა უმრავლესობის წონა ქართველი ქალის ნორმის ფარგლებში მერყეობს. ეს გარემოება გვაიძულებს ვიფიქროთ, რომ რა-

ცხრილი 13 (უგრელიძით).

	4000 გრ. მეტი წონით		3999—3200 გრ-მდე		3199 — 2500-მდე.	
	ვაეი	ქალი	ვაეი	ქალი	ვაეი	ქალი
ქართული . . .	7%	2,3%	53,3%	46%	39,3%	51,6%
სომეხი . . .	3,4%	0,6%	40,3%	34%	56,3%	65,3%
რუსი . . .	3%	2%	46%	49%	50%	54,3%

სიულობის მომენტს ერთგვარი გავლენა ბავშვის წონაზედაც უნდა ჰქონდეს. ამ დებულებას დასაეღეთი ევროპის ახალდაბადებულთა შორის შესახები მასალებიც ადასტურებენ.

რაც შეეხება სქესობრივ განსხვავებულობას, იგი ყველა მკვლევარის მიერ იქმნა დადასტურებული: ქალი ხაზუალოდ, ჩვეულებრივ, ვაეებზე ნაკლებს იწონის. ამას ცხრ. 14 ამტკიცებს.

ცხრილი 14 (უგრელიძის მიხედვით).

ეროვნება	ვაეი	ქალი	განსხვავ.	ავტორი.
ქართველები . . .	3292	3130	162	უგრელიძე
სომეხი . . .	3256	3110	146	
რუსები . . .	3250	3100	150	გუნდობინი
გერმანელები . . .	3400	3200	200	კამერერ
ფრანგები . . .	3130	3020	110	ვარიო და ფლინ.

ახდენს თუ არა ბავშვის წონაზე რაიმე გავლენას მშობლების ეკონომიური უზრუნველყოფა, ამ საკითხზე ურთიერთის საწინააღმდეგო მასალა იქმნა მიღებული. დასაეღეთი ევროპის მკვლევართა უმრავლესობა იმ აზრს ადგია, რომ ფეტუსი პარაზიტია, დედის ხარჯზე იკვებება და ამიტომ დედის კვება მასზე თითქმის არავითარ გავლენას არ ახდენს. ეს დასკვნა ომის წინა წლებსა და ომს შემდეგ დაბადებულთა წონის შედარების შედეგად იქმნა მიღებული. სამა-

გიეროდ, პ ე ლ ე რ ი ს ცნობების მიხედვით, საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი. პ რ ო ფ. უ გ რ ე ლ ი ძ ე საკმაოდ დიდი მასალის განხილვის შედეგად ასეთ დასკვნამდე მიდის: „გარჩეული ლიტერატურისა და ჩვენი საკუთარი დაკვირვების მიხედვით არ შეგვიძლიან უარვყოთ, რომ დედის კვებას გავლენა აქვს ნაყოფის განვითარებაზე. მაგრამ ეს გავლენა არც ისეთია, როგორც ეს თეორიული მოსაზრებით იყო მოსალოდნელი. ევროპის სახელმწიფოებმა დიდი ეკონომიური კრიზისი განიცადეს, მაგრამ ფეხმძიმენი კვების ნაკლებობის დროს, ეტყობა, თავისი მარაგით ასაზრდოებდნენ ნაყოფს“.

ახალდაბადებულის წონაზე გავლენა აქვს აგრედვე იმას, თუ წელიწადის რომელ დროს მოხდა მშობიარობა: ჩვეულებრივ, ზაფხულსა და შემოდგომაზე დაბადებულნი უფრო მეტს იწონიან; ვიდრე გაზაფხულსა და ზამთარში დაბადებულნი (ცხრ. 15).

ცხრილი 15 (უგრელიძით).

ავტორები	გახაფ. დაბ.	ზაფხულ. დაბ.	შ მოდგ	ზამთარში
	წონა.	წონა.	დაბ წონა.	დაბ. წონა.
უგრელიძე	3062	3319	3267	3085
გელერ-ლევიტოვა	3270,66	3320,12	3330,17	3280,43
დულიცი	3372	3396	3421	3363
იზაქსენ	3556	—	3558	—

გარდა ამისა, პირველმშობიარე დედების ახალდაბადებულნი არა მარტო სიმალით, არამედ წონითაც ჩამოუვარდებიან მრავალმშობიარეთა ბავშვებს. ცხრ. 16, რომელიც ტფილისში დაბადებულ ბავშთა შესახებ ცნობებს შეიცავს, ამ დებულების დასაბუთებას იძლევა.

ცხრილი 16.

	ქართველი		სომეხი		რუსი	
	პირველ-მშობ.	მრავალ-მშობ.	პირველ-მშობ.	მრავალ-მშობ.	პირველ-მშობ.	მრავალ-მშობ.
ვათ.	3282	3503	3158	3349	3266	3562
ქალი	3156	3159	2925	3145	3233	3215

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

საინტერესოა, რომ მაგალ. პ ე ლ ე რ ი ს ცნობების მიხედვითაც პირმშო ვაჟები უფრო განსხვავდებიან თავისი წონით მრავალშობიარეთა ვაჟებისაგან, ვიდრე ქალები. შეიძლება ეს იმით აიხსნებოდეს, რომ ქალები მრავალშობიარეთაც უფრო მსუბუქნი ებადებათ, ვიდრე ვაჟები.

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

რამდენ ხანს გრძელდება „წონის ფიზიოლოგიური დაკლება“? ამ საკითხზე ცხრა 17 იძლევა პასუხს. იგი ტფილისელ ახალდაბადებულთ ეხება, და რამდენათაც არსებითში სხვა ქვეყნებში მიღებულ ცნობებს ეთანხმება, შეგვიძლია მისი გათვალისწინებით დავკმაყოფილდეთ.

ცხრილი 17 (უგრელიძის მიხედვით).

ბავშვების რაოდ. ‰, რომელთაც წონის კლება უთავდება.

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

ცხრილიდან ჩანს, რომ წონაში კლება სულ 2 — 3 დღე გრძელდება: ახალშობილთა უდიდესი პროცენტი ან მეორე დღეს ამთავრებს წონაში კლებას და ან მესამე დღეს; განსხვავება სხვადასხვა ეროვნების ან სხვადასხვა სქესის ბავშთა შორის იმდენად მცირეა. რომ

ანგარიშ-გასაწევი არ არის. სხვა ავტორებს ყველას ერთნაირი რიცხვები არა აქვს, მაგრამ ბევრს მაინც საეცებით ანალოგიური შედეგებში აქვს მიღებული.

რაც შეეხება დაკლებული წონის რაოდენობას, ეს ცხრილიდან ჩანს (ცხრ. 18).

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

ცხრილი 18 (შედგენილია უგრელიძის მიხედვით).

წონა დაბად. გრამებ	1 დღე		2 დღე		3 დღე		4 დღე		ჯამი.	
	ვაჭი	ქალი	ვაჭი	ქალი	ვაჭი	ქალი	ვაჭი	ქალი	ვაჭი	ქალი
2500	139,0	131,5	30,5	53,0	10,5	12,5	2,3	9,0	182,3	206,2
3000										
3000	158,9	130,6	36,8	34,3	19,1	17,6	1,3	3,9	215,7	186,4
3500										
3500	192,7	182,1	37,1	14,2	12,4	14,1	2,1	3	144,3	213,4
4000										
საშ. დანაკლისი ყველა წონის ბავშ.	163,4	148,0	34,8	33,8	13,6	14,7	1,9	5	214,1	201,5
პირველ შემდეგ-შობილ.	—	—	—	—	—	—	—	—	230,8	—
შემდეგ-შობილ.	—	—	—	—	—	—	—	—	192,5	—

ამ ცხრილიდან შეიძლება შემდეგი დასკვნების გამოყვანა:

1. წონის ფიზიოლოგიური დანაკლისი პირველ დღეს გაცილებით მეტია, ვიდრე შემდეგ დღეებში;
2. რაც უფრო დიდი წონის არის

ბავში, მით უფრო მეტს ჰკარგავს იგი, თუ მხედველობაში გვეყოლება საშუალო წონის ბავშები; ხოლო რაც შეეხება შედარებით სუსტებს, იგინი საშუალოზე თუ არა მეტს, ნაკლებს მაინც არ ჰკარგავენ; 3. ბავშის სქესს, როგორც ჩანს, მნიშვნელოვანი როლი აქვს: მამის როდესაც ყველა ვაჟები საშუალოდ 207,2 გრამს ჰკარგავენ, ქალებს მხოლოდ 158,4 გრამი აკლდებათ: განსხვავება, მამ, 48,7 გრ. უდრის; 4. პირმშონი 38,3 გრამით ნაკლებს ჰკარგავენ, ვიდრე შემდეგშობილნი.

საინტერესოა, თუ რამდენი დღის შემდეგ ახერხებენ ბავშები თავისი პირვანდელი წონის აღდგენას. არსებული გამოკვლევების მიხედვით, პირვანდელი წონის აღდგენა ყველა ბავშს ერთა და იმავე ვადაში როდი უხერხდება: ზოგი უფრო ადრე აღწევს მას, ზოგი უფრო გვიან.

ავტორების დიდი უმრავლესობის ცნობების მიხედვით ეს ვადა 7 დღესა და 14 დღეს შუა რხევადობს. რაც შეეხება ჩვენს ბავშებს, მათგან 6 — 7 დღის განმავლობაში მხოლოდ 22,4% აღიდგენს თავის პირვანდელ წონას (უგრელძე). აღსანიშნავია, რომ ქალების პირვანდელი წონის აღდგენა ცოტა უფრო გვიან ხდება, ვიდრე ვაჟებისა.

დასასრულ, საინტერესოა, თუ რით უნდა აიხსნას წონის ფიზიოლოგიური კლების მოვლენა. ამ საკითხზე საბოლოო პასუხი ჯერ კიდევ ვერ არის მონახული. გუნდობინის აზრით, გადამწყვეტ როლს ამ შემთხვევაში შემდეგი გარემოება უნდა ასრულებდეს: 1. ახალდაბადებული საკმარის საკვებს ვერ ღებულობს ან იმის გამო, რომ იგი ჯერ კიდევ არ არის წოვას შეჩვეული, ანდა აგრედვე იმის გამოც, რომ პირველ დღეებში დედასაც არა აქვს რძე საკმარისი, 2. ბავში ბევრს ჰკარგავს როგორც პერპირაციით, ისე სითბოს ძლიერი გამოყოფის გამოც, 3. ახალდაბადებულის ორგანიზმის საერთო სისუსტის გამო საკვებ ნივთიერებათა შეთვისება საკმაო სისრულით არ უნდა ხდებოდეს. მთავარი მიზეზი, გუნდობინის აზრით, ნივთიერებათა გაცვლა-გამოცვლის უწყესრიგობაში უნდა ვეძიოთ, რაც თავის მხრივ მთელი ორგანიზმის ფუნქციონალური სისუსტით აიხსნება. — უკანასკნელ ხანებში წონის ფიზიოლოგიური დაქვეითების მიზეზად ფილტვებისა და კანის მიერ წყლის გამოყოფას თვლიან: შენიშნულია, რომ წონის დაკლების დროს სისხლი სქელდება, ხოლო მატების დროს რაოდენობით იზრდება; გარდა ამისა დაკარგული წონის უმეტესი რაოდენობა წყალზე მოდის (ბერკედელშტაინის დაკვირვებით, ახალდაბადებულს 12 საათის განმავლობაში 126 გრ. დაუკარგავს, და აქედან 90 გრ. მარტო წყლის ხარჯზე მომხდარა). ზოგიერთი ავტორის აზრით, წყლის ასეთი ენერგიული გა-

მოყოფის მიზეზი ის უნდა იყოს, რომ ახალდაბადებულის საკვებზე, დედის რძე სისხლის მარილების მხოლოდ ერთ მესამედს შეიცავს; მაშასადამე, ბავში დაბადების შემდეგ ნაკლებ მარილებს ღებულობს, ვიდრე დაბადებამდე, როდესაც იგი მარილებით მდიდარი ნივთიერებით საზრდოობდა.

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

5. რომ გადავიდეთ ეხლა ახალდაბადებულის ნერვული სისტემის შესწავლაზე, ენახავთ, რომ მისი განვითარების დონე ასეთია: ა) თავის ტვინი, როგორც წონათ, ისე გაფორმების მხრივაც საკმაოდ მაღალ დონეზე დგას: იგი 350 — 360 გრ. იწონის და უკვე ყველა მთავარ ნაპრალებსა და ხვეულებს შეიცავს. თავის ტვინის ქერქი დაახლოებით 9 მილიარდ უჯრედს შეიცავს ე. ი. იმდენს, რამდენსაც ზრდა-დასრულებული ადამიანის. მაგრამ ფუნქციონალურად ჯერ კიდევ მოუმწიფებელია: მისი უჯრედები პატარებია, ლარიბია მორჩებით, რომელნიც მიელინის გარსის უქონლობის გამო აგზნების გატარების შესაძლებლობას მოკლებულნი არიან და, მაშასადამე, ქერქის ცენტრებს ურთიერთს ვერ უკავშირებენ. თავის ტვინის ქერქი არც ქერქქვეშ მდებარე ცენტრებთან არის დაკავშირებული, რადგანაც ასევე მოუმწიფებელი არიან ის ქსოვილებიც, რომელთაც ნერვული აგზნება ქერქიდან ამ ცენტრებისკენ მიაქვთ.

სამაგიეროდ სრულიად მომწიფებელია ხერხემლის ტვინი, როგორც რეფლექტორული ორგანო. მას მხოლოდ პირამიდული გზების მომწიფება აკლია, ე. ი. იმ გზების, რომელნიც მას თავის ტვინის ქერქთან აერთებენ: ამიტომაც, რომ ახალდაბადებული მოკლებულია ნებისმიერი მოძრაობის უნარს.

მოგრძო ტვინი ჯერ კიდევ დაბადების მომენტამდეა მოშფიფებული: სუნთქვა, სისხლის მიმოქცევა, საკმლის მომწელებელი მილის მუშაობა, ცხვირის დაცემინება, მთქნარება და სხვ. ყველაფერი ეს მოგრძო ტვინის ფუნქციას შეადგენს, და ამ აქტების წარმოება ახალდაბადებულს თავიდანვე შეუძლია.

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

2. ახალდაბადებულის ცხოვრების შინაარსი.

ა. „ძილის“ მდგომარეობა.

1. ახალდაბადებულს, გარემო პრინციპულად არ განსხვავდება დიდად დედის მუცლის გარემოსაგან. ყოველ შემთხვევაში იგი იმდენად ამცირებს და ანელებს გარე გამლიზიანებელთა ზემოქმედებას ბავშვზე, რომ ამ უკანასკნელისათვის შეაძლებელი ხდება, დაახლოებით კვლავ იმ მდგომარეობას დაუბრუნდეს, რომელიც დაბადების აქტის შედეგად იქმნა დარღვეული. მართალია, არავითარ მოვლის წესს არ ძალუძს, ბავშს საცხებით დედის მუცლის სიტუაცია შეუქმნას, ვინაიდან გარე გამლიზიანებელთა გარკვეული რაოდენობა მასზე აუცილებლად მოქმედობს, როგორც, მაგ. ჰაერი, რომლითაც ბავშვი სუნთქავს. და ეს არც იქნებოდა ხელსაყრელი ბავშვისათვის: საქმე ისაა, რომ მიუხედავად იმისა, რომ დედის მუცლის ხანაში მას არც ერთხელ სათანადო ორგანოთა ამოქმედების შემთხვევა და შესაძლებლობა არ ჰქონია, ზოგი მათგანი მაინც ისეთი მექანიკური სისწორითა და დაუბრკოლებლობით იწყებს დაბადებისთანავე ფუნქციობას, რომ ბავშვი ახალი გარემოს ზედმოქმედებას კი არა, უფრო მის აღკვეთას „იგრძნობდა“ მტკივნეულად. ამრიგად, ეს გამლიზიანებლები არსებითად მას ხელს არ უშლიან, თავის ჩვეულს მდგომარეობას დაუბრუნდეს *).

ჩვეულებრივ, ამ მდგომარეობას ძილს უწოდებენ. მაგრამ ჩვენ ვიცით, რომ დედის მუცლის პირობებში ნამდვილ ძილზე ლაპარაკი შეუწყნარებელია. რამდენადაც ახალდაბადებულიც დაახლოებით ამ მდგომარეობას უბრუნდება, მის შესახებაც იგი შეიძლება ითქვას. როგორც ცნობილია, მას სწორედ იმ შემთხვევაში „ძინავს“, თუ მასზე რაიმე ძლიერი გამლიზიანებელი, მაგ. შიმშილი ან ინტენსიური ხმაური არ მოქმედობს, ე. ი. ისეთ შემთხვევაში, როდესაც დედის მუცლის გარემოს სიტუაცია შედარებით კარგად არის დაცული. — გარდა ამ მოსაზრებისა, არსებობს დაკვირვების მასალაც, რომელიც ამასვე ადასტურებს. მართლაც და, ხშირია შემთხვევები, რომ დაბეჯითებით ვერ იტყვის კაცი, ძინავს ბავშს, თუ რწიძავს. ნამდვილი ძილის შემთხვევაში კი ასეთს რასმე, რასაკვირველია, ადგილი არ ექნებოდა.

ამრიგად, თითქოს უექველია, რომ ახალდაბადებული ბავში, როგორც კი მას ამის შესაძლებლობა ეძლევა, ყოველთვის ფეტუსის მდგომარეობას უბრუნდება და არა ძილისას.

მაგრამ გვაქვს კი საქმე ყოველთვის მარტო ფეტალური მდგომარეობის განახლებასთან? რომ ვცადოთ, ბავშვის ამ მდგომარეობის უფრო ახლო გაცნობა, ვნახავთ, რომ იგი თითქმის მთელი სიცოცხლის შინაარსს ავსებს: პირველ დღეებში ბავშს თითქმის სულ „ძინავს“. ყოველ შემთხვევაში არა ნაკლებ დღის ხანგრძლივობის 88,7% -ისა¹⁰). გარდა ამისა, ბავშის „ძილის“ რითმი ხანმოკლეა, იგი ხშირად წყდება და კვლავ იწყება: ბავში მალე იღვიძებს. და მალევე იძინებს. თითქოს რაღაც აწუხებდეს მას. საერთოდ განუწყვეტლივ მას ორ საათზე მეტი არ ძინავს. დასასრულ, დადასტურებულია, რომ მისი გაღვიძება ყოველთვის ერთნაირად ადვილი არ არის: ზოგი გამლიზიანებელი მას აღვიძებს და ზოგი ვერა; ერთი და იგივე გამლიზიანებელი ზოგჯერ აღვიძებს მას და ზოგჯერ ვერა..

ეს დაკვირვებები გასაგებს ხდის ბავშის „ძილის“ ნამდვილ ბუნებას. ჯერ ერთი, ნათელია, რომ ახალდაბადებულის „ძილი“, რომელიც მისი დროის 88,7% -ს ავსებს, შეუძლებელია თავიდან ბოლომდე ნამდვილ ძილად ჩავთვალოთ. წინააღმდეგ შემთხვევაში სრულიად გაუგებარი იქმნებოდა, თუ რად ძინავს მას ასე ხანგრძლივად. მეორის მხრივ, არც მარტო ფეტუსის უდიფერენციაციო მდგომარეობის გაგრძელებასთან უნდა გვქონდეს აქ საქმე. ის ფაქტი, რომ ერთიდაიგივე გამლიზიანებელი ხან აღვიძებს ბავშს და ხან არა, იმის საბუთად უნდა ჩათვალოს, რომ ზოგჯერ მას ისეთი მდგომარეობა აქვს, რომ მისი ალგზნებულობა ჩვეულებრივზე დაბლაა დაცემული. უნდა ვიფიქროთ, რომ ასეთ შემთხვევებში იმ განსაკუთრებულ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, რომელიც ნამდვილი ძილის მდგო-

მარეობას უფრო უახლოვდება, ვიდრე ფეტუსის არადიფერენცირებულ დიფუზიურ ყოფას.

ეს ასეც უნდა იყოს. რაკი ფაქტია, რომ გამლიზიანებლების ზემოქმედება წმინდა ფეტალურ მდგომარეობას ბოლოს უღებს; რაკი ფაქტია, რომ ეს გამლიზიანებლები ახალდაბადებულის ორგანიზმში რეაქციას იწვევენ, აუცილებელი ხდება დავუშვათ, რომ ამ უკანასკნელის შედეგად მასში დაღლილობის ტოქსინები გროვდებიან. ზოლტმანი ს ცდებისა¹¹) და ჩვეულებრივი დაკვირვების მიხედვით, რაც უფრო ახალგაზრდაა ორგანიზმი, მით უფრო ადვილად იღლება იგი. ძილი ასეთი ინტოქსიკაციის ბუნებრივი შედეგია. მაშასადამე, აუცილებელი ხდება აღვიაროთ. რომ ახალდაბადებულობის ხანაში ფეტალური უდიფერენციაციო მედგომარეობის ნიადაგზე პირველადი სიფხიზლის გვერდით, პირველადი, არა დიფერენცირებული ძილი იჩენს თავს. ამის შემდეგ გასაგები ხდება თუ რად არის, რომ ახალდაბადებულის ძილი ზოგჯერ სიფხიზლისაგან ვერ გავიჩევიან, ხოლო ზოგჯერ ღრმა ძილის შთაბეჭდილებას იძლევა. უქვეყლია პირველ შემთხვევაში ფეტუსის არადიფერენცირებულ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, ხოლო მეორე შემთხვევაში ძილთან.

ამრიგად, ახალდაბადებულის სიცოცხლის შინაარსს განსაკუთრებით ფეტალური არადიფერენცირებული მდგომარეობა შეადგენს, მაგრამ ამის გვერდით ძილისა და ფხიზლობის პრიმიტიული ფორმებიც იჩენენ თავს¹²).

ბ. ფხიზალი მდგომარეობის შინაარსი.

თანხმად ბიულეროსა და ჰეცერის ცნობებისა. ახალდაბადებული ბავში დღის 11,3%-ს ფხიზლობს. ისმის საკითხი: რა შეადგენს ბავშვის ფხიზლობის დროის შინაარსს?

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

ახალდაბადებული ბავშვის მოძრაობათა ინვენტარი რომ განვი-
ზილოთ, მასში მართლაც მოძრაობათა ორს დიდ ჯგუფს აღმოვაჩინთ:
ე. წ. რეაქტულსა და აქტიურ მოძრაობებს.

ა. რეაქციის მოძრაობები.

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

მაშ ბავშვის პირველი რეაქცია სწორედ ეს სპეციფიკური კივილია,
მაგრამ ამასთან ერთად სხეულის ის თავისებური მთლიანი მოძრაო-
ბებიც, რომელიც ყველაზე უკეთ შ ო კ ი ა რეაქციის სახელწოდე-
ბით შეიძლება დახასიათდეს.

ახალდაბადებულისათვის არაფერი არაა ისე დამახასიათებელი,
როგორც ეს კივილი. როგორ ჩნდება იგი პირველად? თანამედროვე
გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, ბავშვის პირველი კივილი
მის ფილტვებში ჰაერის პირველი შეჭრის ე. ი. პირველი შესუნთქვი-
სა და ამოსუნთქვის აქტს წარმოადგენს. მაგრამ არის შემთხვევები,
რომ ბავში სუნთქვას უფრო ადრე იწყებს, ვიდრე კივილს¹⁾. ამიტომ
ვფიქრობთ, რომ ნამდვილად, კივილი უბრალო ჩასუნთქვა-ამოსუნ-
თქვის კი არა, უფრო ხმის ორგანოთა ამოქმედების შედეგად უნდა
ვიგულისხმოთ. ეს რომ ასეა, ეს იქედან ჩანს, რომ ხმის ორგანოს ნას-
ვრეტის დაძაბული დაეწროვება კივილის აუცილებელ პირობას შე-
ადგენს.

ამგვარად, კივილი სპეციფიკური ადამიანური რეაქციაა, რომე-
ლიც მეტყველების ორგანოს ამოქმედებასთანაა დაკავშირებული. ამ
აზრით შეიძლებოდა მისთვის პირველი მეტყველებითი რეაქციაც
გვეწოდებია. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ მას თავიდანვე მეტყველების
მნიშვნელობა აქვს; ეს არც იმაა ნიშნავს, რომ იგი იმ თავითვე ჩვეუ-
ლებრივ ე. წ. გამომხატველ მოძრაობათა წრეს უნდა მიეკუთვნოს.
კივილი პირველად დაბადების სიტუაციაში ხდება. დაბადების აქტი
კი, როგორც ვიცით, პირველი შეხვედრაა ბავშვის სხეულისა გარეგა-
მლიზიანებელთა ინტენსიურ ზემოქმედებასთან. თავის-თავად იგუ-
ლისხმება. ბავშვის ორგანიზმისათვის სრულიად შეუძლებელია, ამ პირ-
ველს გარე ზეგავლენით შექმნილ სიტუაციას შესაფერისი რეაქციით
არ უპასუხოს. ამიტომ ახალდაბადებული მთელი ორგანიზმის მთლიან
რეაქციას იძლევა, რეაქციას, რომელიც გამლიზიანებლის მიმართ
სრულიად ინდეფერენტულია და მის თავისებურებას არავითარ ანგა-
რიშს არ უწყევს. რაკი დაბადების სიტუაცია მთელი ორგანიზმის დი-

უღუჭიურ რეაქციას იწვევს, გასაგებია, რომ ამ რეაქციაში ისეთი მნიშვნელოვანი ორგანოც ლებულობს მონაწილეობას, როგორსაც ადამიანისათვის მეტყველების ორგანო შეადგენს.

კივილი, მაშასადამე, ორგანიზმის მთლიანის, გამლიზიანებლის სპეციფიურ ბუნებისადმი ინდიფერენტი მოკისებური რეაქციის თანმხლებს, ორგანიზმის სტრუქტურულ თავისებურებით განსაზღვრულ ფენომენს წარმოადგენს.

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

ახალშობილი ბავშვისთვის ყოველი გარე გამლიზიანებელი უცხოა და უჩვეულო: დედის მუცელში ყოფნის დროს იგი სავსებით დაცული იყო მათი ზემოქმედებისაგან. ამიტომ — პირველ ხანებში მანც — მისი რეაქციები უეჭველად მოკლებული უნდა იყოს სპეციფიკურს. ე. ი. გამლიზიანებლის ბუნების შესაფერის ხასიათს. ახალშობილის რეაქციათა შესწავლა გვარწმუნებს, რომ ეს მართლაც ასეა. ოღონდ ერთი განსაზღვრა უეჭველად მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ! გამლიზიანებლის მოქმედება შეიძლება ორგვარი იყოს: ინტენსიური და ნაკლებ ინტენსიური. ბავშვის რეაქცია ორივე შემთხვევაში განსხვავებულია.

ინტენსიური გალიზიანების ზემოქმედების შემთხვევებში მარტო კი მისი ლოკალიზაცია არ ხერხდება, და ამიტომ რეაქციას მთელი ორგანიზმი იძლევა. ეს სწორედ ის მოკისებური რეაქციაა, რომლის პირველი ნიმუშიც დაბადების მომენტში გვეძლევა, და რომელსაც, ჩვეულებრივ, კივილი ახლავს თან. იმის მიხედვით, თუ რამდენად დიდია გამლიზიანებლის ინტენსიობა, ეს რეაქცია ან მთლიანად შეიძლება წარმოიშვას და ან ნაწილობრივ: შედარებით უფრო სუსტ შემთხვევებში იგი მარტო კივილის ფორმით გვევლინება.

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

პრაიერი ცდილობს, ყველა ის შემთხვევები ჩამოთვალოს, რომელნიც ბავშვის კივილის რეაქციას იწვევენ; ასეთებად ის სთვლის: შიმშილს, წყურვილს, სხეულის უხერხულ მდგომარეობას, სიცივეს, სისოფლეს, ცუდ სუნს, მაგრად შეკვრას და უხერხულობას წოვის დროს. უეჭველია, ყველა ამ გამლიზიანებლისათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ მათი ზემოქმედება დიფუზიური ხასიათისაა, თითქოს

ძთელ ორგანიზმში ვრცელდება, ერთი რომელიმე ორგანოთი ან სხეულის ნაწილით არ კმაყოფილდება და გარკვეული ლოკალიზაცია არ აქვს. პრაიერს არ აქვს აღნიშნული, რომ არცერთი გამლიზიანებელი კივილს არ იწვევს, სანამ იგი საკმაოდ ინტენსიური არ შეიქმნება, და გარდა ამისა მას არც ის უეჭველი ფაქტი აქვს მოხსენებული, რომ ბავშვში კივილის რეაქციის გამოწვევა ყოველი გამლიზიანებლით შეიძლება, საჭიროა ოღონდ იგი სათანადოთ გაძლიერდეს.

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

2. მაგრამ ბავშვზე მოქმედი ყველა გამლიზიანებელი ასეთი ხასიათის არ არის: არის ნაკლებ ინტენსიური გამლიზიანებლებიც. რომელნიც ბავშვზე გავლენას ახდენენ; დამახასიათებელი მათთვის ისაა, რომ მათი ზემოქმედება ორგანიზმის რაიმე გარკვეული ნაწილის ან ორგანოს აღზნებას იწვევს; ძთელ სხეულში დიფუზიურად არ იშლება და საკმაოდ გარკვეული ლოკალიზაცია აქვთ. ასეთი გამლიზიანებლებიც არასპეციფიკურ რეაქციას იწვევენ, ხოლო არა ძთელი სხეულის არასპეციფიკურ რეაქციას ან მის თანმხლებსა და წარმომადგენელს — კივილს, არამედ იმ ორგანოს რეაქციას, რომელსაც გამლიზიანებელი ეხება. თავისთავათ ივლულისხმება, რომ ეს რეაქცია სხვადასხვაა იმის მიხედვით, თუ რა ორგანოს საშუალებდა ხდება: ხელისთვის იგი ერთნაირია, ფეხისთვის მეორე ნაირი; ერთი სიტყვით, თითოეული ორგანოს სტრუქტურისა და ფუნქციის შესაფერისი. მაშასადამე, არასპეციფიკურად ეს რეაქციები მხოლოდ გამლიზიანებლის მიმართ უნდა ჩაითვალოს; ხოლო რაც შეეხება ორგანოს, რომლის რეაქციებსაც იგინი წარმომადგენენ, ამ მხრივ მათთვის სწორედ სპეციფიკურებაა დამახასიათებელი.

ასეთ მოძრაობათა შორის ახალდაბადებული ბავშვისათვის ყველაზე უფრო დამახასიათებელი ე. წ. წოვაა. ჩვეულებრივ, მას ინსტინქტურ მოძრაობათა წრეს მიაკუთვნებენ და მას თითქმის ერთად-ერთ მზამზარეულ ინსტინქტად თვლიან¹¹). თუ ინსტინქტურად ისეთ მოძრაობათ ვივლულისხმებთ, რომელსაც ახასიათებს: 1. სისრულე, 2. მიზანშეწონილობა, 3. თანდაყოლილობა და 4. რეფლექსთაგან განსხვავებით — მხოლოდ შინაგანი მოთხოვნილების არსებობის და არა გარე გამლიზიანებლის ყოველი ზეგავლენის შემთხვევაში ამოქმედება; თუ ინსტინქტურად ასეთ მოძრაობებს ვივლულისხმებთ, მაშინ, ცხადია, წოვა ახალდაბადებული ადამიანის უმნიშვნელოვანეს ინსტინქტად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ ეს სრულიად არ გვიშლის ხელს, იგი სხვა თვალსაზრისითაც დავახასიათოთ, მით უმეტეს, რომ წოვის მოძრაობები არა მარტო შიმშილის დროს აქვს ბავშვს. სრულიად უეჭველია, რომ ბავშვი გაძღომის ყოველი შემთხვევის შემდეგ როდი ანებებს თავს წოვას. არამედ ზოგჯერ იგი მანამ განაგრძობს მას, სანამ რძე უკანვე არ გამოუვა პირიდან. გარდა ამისა, იგი თითქმის მთელი დღის განმავლობაში წოვს თავის საკუთარ თითებსა და არა მხოლოდ მაშინ, როდესაც შიან. ეს ფაქტი ცხადყოფს, რომ წოვა, რომელიც, რა თქმა უნდა. საკვების მისაღებად უაღრესად მიზანშეწონილ მექანიზმს წარმოადგენს, არა მარტო ამ მიზნისათვის გამოიყენება; და რომ იგი არა მარტო ადექვატური, არამედ ყოველგვარი სხვა გამლიზიანებლითაც შეიძლება გამოწვეულ იქნეს¹³⁾.

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

ეს იმას ნიშნავს, რომ წოვა ქამის ორგანოთა ფუნქციონალურ ამოქმედებას წარმოადგენს. იგი თავს იჩენს ყოველთვის, როდესაც ცოცხალ ორგანიზმს ამ ორგანოთა ამოქრავების ტენდენცია აქვს და ამასთან ერთად მასზე რაიმე ლოკალური გამლიზიანებელი მოქმედობს. ბუნებრივად. წოვის მექანიზმი თვითდაცვის, კერძოდ, ქამის ინსტინქტის მექანიზმს ეკუთვნის. ამიტომ, ჩვეულებრივ, იგი შინაგანი გამლიზიანებლის, შიმშილის ზეგავლენით იწყებს მოქმედებას. მაგრამ რაინდენადაც წოვის მოძრაობები გარკვეული ორგანოს ფუნქციას შეადგენენ და ცოცხალ ორგანიზმს თითოეული თავისი ორგანოს ამოქმედების ტენდენცია აქვს, გასაგები ხდება, რომ ბავში არაადექვატური გამლიზიანებლის ამ ორგანოზე ზედმოქმედებასაც წოვის რეაქციით უპასუხებს¹⁴⁾.

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

ა) ბავშვის ხელის გული რომ რითმე ვაალიზიანო — სულერთია რით — თითები იმწანსვე მოიხრება, ხშირად ისე მაგრად ჩაეჭიდება გამალიზიანებელ საგანს, რომ იგი ზევით რომ ასწიოთ, ბავში შეიძლება დაეკიდოს კიდევც მას¹⁵⁾.

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

ბ) საკმაოდ ძლიერი სინათლე ბავშვის თვალების დახუჭვას, ხოლო ზომიერი — ხშირად გახელას. შემდეგ მიშტერებას და ზოგჯერ,

როდესაც ხათელი საგანი. მაგ. სანთელი ნელა მოძრაობს. თვალე-
ბის გაყოლებასაც იწვევს¹¹⁾).

როდესაც ბავშვზე მომქმედი გამლიზიანებელი, მაგ. შეხების ან
მხედველობის, ძლიერ ინტენსიურია. იგი მთელს სხეულში გაბნეულს
დიფუზიურ აგზნებას იწვევს, და შედეგი შოკის ან მარტო კივილის
რეაქციაა; ხოლო როდესაც, როგორც ზემოდ აღნიშნულ შემთხვევე-
შიც, გალიზიანება ეგოდენ ინტენსიური არ არის. მაშინ მისი ლოკალი-
ზაცია ხდება, და რეაქციას ის ორგანო იძლევა, რომელიც გალიზი-
ანებას განიცდის. რა თქმა უნდა, აქ ყოველთვის საჭმე გვაქვს მხო-
ლოდ იმ რეაქციასთან, რომლის მოცემაც — ორგანოს მომწიფების
დონის მიხედვით — მას შეუძლია: ხელი ეკიდება, თვალი იხილავა,
ფეხი გაქცევის რეაქციას გვაძლევს. საგულისხმოა, რომ ეს რეაქციები
გამლიზიანებელთა რომელიღობითი განსხვავებულობის მიუხედავად
მარად სტერეოტიპული სახით მეორდებიან.

ბ) უექველია, რეაქციათა ამავე ჯგუფს უნდა მივაკუთნოთ შექ-
დეგი, პირველად პრაიეროს მიერ დადასტურებული რეაქციის ზა-
ხეც: როდესაც ბავში მადლარია, როდესაც მას არც წოვის ფუნქ-
ციის ამოქმედების ტენდენცია აქვს, ტუჩებზე რომ ძუძუ ან ხელი
მიადო, იგი სწრაფად თავს განზე გაწევს. ჩვეულებრივ, ამ რეაქციას
ე. წ. გამომხატველ მოძრაობათა ჯგუფში ათავსებენ
და მას უარყოფის ნიშნად თვლიან¹²⁾. ნამდვილად კი ესეც
ლოკალური ხასიათის რეაქციად უნდა ჩაითვალოს: იგი გამლიზი-
ანებლის ადგილობრივ ზემოქმედებაზე ჩნდება და თავის მოძრაობას
და არა წოვის მოძრაობის სახით გვევლინება. მეორის მხრივ, მას
მხოლოდ მაშინ აქვს ადგილი, როდესაც ბავშს არც ჭამის ტენდენცია
აქვს აღგზნებული და არც წოვის ფუნქციისა.

იგივე უნდა ითქვას დანარჩენ ე. წ. გამომხატველ რეაქ-
ციათა შესახებაც (მაგალ. ტუჩების მოკუმვა. რომელიც წოვის რე-
აქციის შესავალად უნდა ჩაითვალოს: როდესაც მშვიერი ბავშვის
ტუჩებს რითიმე ეხები და შემდეგ საგანი სწრაფად უკანავე მივაქვს.
ბავში ტუჩებს კუმავს).

მაშ, საერთოდ, რეაქტულ მოძრაობათა შესახებ შემდეგი უნდა
ითქვას: ყოველი გამლიზიანებელი, რომელიც ახალშობილ ბავშვზე
მოქმედებს, მასში არასპეციფიურ რეაქციას იწვევს: როდესაც გა-
ლიზიანებელი ძლიერია, საპასუხოდ მთელი სხეულის არადიფერენ-
ცირებული შოკური რეაქცია და კივილი ჩნდება; ხოლო როდესაც
იგი შედარებით სუსტია, და მისი ზედმოქმედების არის ლოკალიზა-
ცია ხერხდება, ორგანიზმის სათანადო ნაწილის ან ორგანოს საპასუ-
ხო მოძრაობა იჩენს თავს, რომელიც თავისი ბუნებით ქვევლდებარე
ორგანოს ფუნქციონალურ მოქმედებას წარმოადგენს.

სპეციფიკური რეაქტული მოძრაობები, რომელნიც ანგარიშს უწევენ გამოიზიანებლის ხასიათს და ამ უკანასკნელის მიხედვით იცვლებიან, ახალდაბადებულს ჯერ კიდევ არა აქვს. გამონაკლისს ზოგიერთი შემთხვევები შეადგენენ, რომელნიც, როგორც გამო-
ნაკლისნი, უფრო შემდეგი პერიოდის ჩანასახ ელემენტებს წარმო-
ადგენენ, ვიდრე ახალდაბადებულობის ხანის დამახასიათებელ მოუ-
ლენებს.

ბ) აქტიური მოძრაობები.

ბავშვის მოძრაობათა მეორე ჯგუფი, პ რ ა ი ე რ ს. შემდეგ დღემდე ი მ პ უ ლ ს უ რ მოძრაობათა სახელწოდებით არის ცნობილი. ბერნ-
ფელდი ამ მოძრაობათა შემდეგ სიას იძლევა: „ხელების და ფეხე-
ბის გაჭიმვა და მოხრა, რომელსაც ხშირად მიმართავენ ახალდაბადე-
ბულა. პიუხედავად იმისა, რომ მისი გამომწვევი საბაზი არსად სჩანს;
თითების გაშლა და მოხრა: სხეულის გაჭიმვა (გაზმორების შემთხ-
ვევების მსგავსად), თვლების ზოგიერთი მოძრაობა პირველ დღე-
ებში; სხვადასხვა მოძრაობები ბანვის დროს (აბაზანაში); სხვადა-
სხვაგვარი გრიმასები ტუჩებით და თვალის ქუთუთოებით; ხელების
აქეთ-იქეთ მოძრაობა, განსაკუთრებით საკუთარი სახის წინ“...
ბ ე რ ნ ფ ე ლ დ ი სამართლიანად აღნიშნავს, რომ გარდა ამ მოძრა-
ობათა ალბად კიდევ სხვებიც უნდა არსებობდენ, რომელნიც იმპულ-
სურ მოძრაობათა ჯგუფისადმი უნდა იქნენ მიკუთვნილნი. მაგრამ
საბედობრ რომელნი, ამის გადაწყვეტა ძნელია, რადგანაც სამწუ-
ხაროდ მოძრაობათა ამ ჯგუფის ნამდვილი არსი ჯერ კიდევ არ
არის საბოლოოდ გამოკვლეული.

პრაირმა პირველმა სცადა მათი ბუნების ნათელყოფა. მისი აზ-
რით, ზრდის და კვების პროცესების მეოხებით მოზარდის ნერვებსა
და კუნთებში პოტენციალური ენერჯიის განსაზღვრული რაოდენ-
ობა უნდა გროვდებოდეს, რომელიც დროგამოშვებით, სისხლის ან
ლიმფის მდინარების ზეგავლენით, კინეტურ ენერჯიად უნდა იქცე-
ოდეს და ამრიგად ბავშვის ე. წ. სპონტანურ მოძრაობათ იწვევდეს.
ბ ე რ ნ ფ ე ლ დ ი პრაირის ამ შეხედულებას ამარტივებს, რამდენა-
დაც პოტენციალური ენერჯიის წარმოშვებისა და ლოკალიზაციის
შესახებ საკითხს არ აყენებს და უბრალოდ, ფ რ ე დ ი ს შეხედუ-
ლების თანახმად, ამტკიცებს: აღამიანის ორგანიზმის, როგორც
მთელის განკარგულებაში ფსიქიური ენერჯიის გარკვეული რაოდენ-
ობა მოიპოვება, რომლის ტრანსფორმაციის შესაძლებლობის აღი-
არებასაც წინ არაფერი ეღობება. ამ შემთხვევაში უნდა ვიგულის-
ხმოთ, რომ თავისუფალი (პოტენციალური) ენერჯიის ამოქმედების
ერთ-ერთ ფორმად მისი მოტორულ აგზნებად გადაყვანაც შეიძლება

ჩაითვალოს. ამისდამიხედვით, ბერნფელდის თქმით, იმპულსური მოძრაობები თავისუფალი ენერჯის გამოვლენას ანუ გადაყვანის მოძრაობებს (Abfuhrbewegung) წარმოადგენენ²⁰).

არსებითად ბერნფელდის თეორია ახალს არაფერს იძლევა, როგორც ამას თვით ბერნფელდიც აღნიშნავს. მისი უპირატესობა მხოლოდ იმაში მდგომარეობს, რომ იგი, რაკი პოტენციალური ენერჯის დაგროვებას ზრდის პროცესს არ უკავშირებს, ზრდადასრულებული ადამიანის იმპულსურ მოძრაობათა აღიარების შესაძლებლობასაც გვაძლევს. მაგრამ ამაშივე მარხია მისი სისუსტეც: იგი ანგარიშს ვერ უწევს იმ უექველს, პრაიერისა და სხვათა მიერ დამოწმებულ ფაქტს, რომ მოზრდილ ადამიანის მოძრაობათა ინვენტარში იმპულსურ მოძრაობათ იშვიათად თუ შევხვდებით. სწორი თეორია სწორედ ამ ფაქტის გათვალისწინებით უნდა იწყებდეს, ან და უკეთ — ბავშვის ზრდის პროცესში იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრითი წონის გათვალისწინებით.

მ. ბიულერისა და ჰეცერის ცნობით, პირველი წლის განმავლობაში ე. წ. სპონტანურ მოძრაობათა რაოდენობა განუწყვეტლივ იზრდება: თუ პირველ თვეში იგი ბავშვის ქცევის მთელი ინვენტარის მხოლოდ 1%-ს შეადგენს, სამი თვის შემდეგ იგი 11% აღწევს, ექვსი თვისათვის — 27%-ს, ცხრისათვის — 28%-ს და დასასრულ 12-ისათვის 31%-ს²¹). შემდეგი წლებისათვის დაწვრილებითი ცნობები არ მოგვეპოვება; ოღონდ მოზრდილობის ხანაში, როგორც ვიცით, მათი ხვედრითი წონა იმდენად მცირდება, რომ პრაიერი აქ მათ არსებობას თითქმის სრულიად უარყოფს. სამაგიეროდ ამ მოძრაობათა პირველად ფორმას პრაიერი დედის მუცლის ხანაში ადასტურებს: როგორც ვიცით, ეს ის მოძრაობებია, რომელსაც ჩვეულებრივ მუცლის ძვრას უწოდებენ.

ამ ცნობიდან სხვათა შორის ერთი გარკვეული დასკვნის გამოყვანა შეიძლება: ორგანიზმის განვითარების დასაწყის ხანებში იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრითი წონა ძლიერ სუსტია, შემდეგში — იმის კვალობაზე, თუ რა ტემპით მაგრდება ორგანიზმი — იგი სწრაფად იზრდება; ხოლო განსაზღვრული დროიდან, რაც უფრო ახლო დგას ორგანიზმი თავისი დასრულების ფორმასთან, მით უფრო იშვიათი ხდება იმპულსურ მოძრაობათა შემთხვევები. უექველია, იგინი მკვიდრად უნდა იყვნენ დაკავშირებულნი ორგანიზმის მომწიფებულ პროცესთან. ამ მხრივ ძალიან საინტერესოა, რომ ახალდაბადებულის იმპულსურ მოძრაობათა შორის თვალის მოძრაობებზეც ასახელებენ. მაგრამ ძალიან მალე მდგომარეობა იცვლება, და თვალის იმპულსურ მოძრაობებზე ლაპარაკი უადგილო ხდება. რას გვეუბნება ეს ფაქტი?

უქველია იმასვე, რასაც მეორე ფაქტიც, რომელსაც ეხლავთ გავე-
ცნობით.

ახალდაბადებული ბავში ზოგჯერ ფეხებს ამოდრავებს, ერთს
რომ იქეთ გასწევს, მეორეს აქეთ. რა თქმა უნდა. ესეც იმპულსური
მოძრაობაა (შ ტ ე რ ნ); მაგრამ განსაზღვრული დროის შემდეგ იგი
ამ მოძრაობასაც თავს ანებებს: სახელდობრ, როდესაც მისი ლოკომო-
ტური ორგანოები იმდენად მომწიფდება, რომ სიარულის დაწყება
გახდება შესაძლებელი, ბავში ჩვეულებრივ პირობებში ფეხების იმპულ-
სურ მოძრაობებზე ხელს იღებს. იგივე უნდა ითქვას თვალის შესახებ-
ბაც: რა წამს ეს ორგანო იმდენად მომწიფდება, რომ იგი თა-
ვისი ფუნქციის სწორ შესრულებას დაიწყებს, იმპულსურ მოძრაობებს
ალარც ის მიმართავს.

ჩვენ უკვე ზემოდაც აღვნიშნეთ, რომ ცოცხალ ორგანიზმს და
კერძოდ და განსაკუთრებით ადამიანს თვითდაცვის ინსტინქტის გვე-
რდით მეორე ძირითადი ინსტინქტაც აქვს, რომელსაც ფუნქცი-
ონალური შეგვიძლია ვუწოდოთ.

ცოცხალი ორგანიზმის მუდმივის, შეუჩერებელი მოძრაობის ფა-
ქტი, რომელიც განსაკუთრებით ჯენინგსმა დაასაბუთა, ამ ინ-
სტინქტის წიაღიდან წარმოიშვება.

ამავე წყაროდან მომდინარებრბს თითოეული ჩვენი ორგანოს მი-
სწრაფება ადექვატურ მოქმედებისადმი: თვალი ესწრაფის ხედვას.
ყური სმენას, ცხვირი ყნოსვას და ენა გემოვნებას. ამიტომაც, რომ
ისე როგორც აუტანელი იქნებოდა ადამიანისათვის უძრავად შეკვრა,
ისევე მტანჯველი იქნებოდა მისთვის ისეთ არეში მოთავსება, სადაც
მისი ორგანოები ფუნქციობის შესაძლებლობას სრულიად მოკლე-
ბულნი იქნებოდენ²²).

როგორც ვიცით, ეს ინსტინქტი უკვე დედის მუცლის ხანაში იწ-
ყებს მოქმედებას: ფეტუსის პირველი მოძრაობა ანუ ე. წ. მუცლის
ძვრა მისი გამოვლენის პრიმიტულ ფორმას წარმოადგენს. თვით
დაბადების ფაქტიც უამინსტინქტოდ გაუგებარი იქნებოდა. თავისთა-
ვად იგულისხმება, ამ ინსტინქტის მოქმედების შემთხვევები ახალდა-
ბადებული ბავშვის ინვენტარშიც უნდა მშეგვხვდეს, და სრულიად
უქველია, რომ იმპულსური მოძრაობების ადგილი სწორედ აქ უნდა
გვეძიოთ.

იმპულსურ მოძრაობათა ბუნების ასეთი კონცეფცია ერთბაშად
ნათელყოფს ყველა იმ ნიშნებს, რომელიც მათ დასახასიათებლად
ცნობილი.

1. უწინარეს ყოვლისა პრობლემატურად იმპულსურ მოძრაობაში
მისი აქტივი ბუნება ითვლება. რაკი ამ მოძრაობის შემთხვევებში
გარეგამლიზიანებლის ზემოქმედების დადასტურება შეუძლებე-

ლია, შინა გამლიზიანებლის ძებნას იწყებენ. ეს იმიტომ ხდება აუცილებელი, რომ იმთავითვე წინასწარ მიღებულია აზრი, თითქოს ცოცხალი არსების ბუნებრივი მდგომარეობას უძრავობა შეადგენდეს, და მასასადამე ყოველი მოძრაობის დაწყებისათვის რაიმე გამლიზიანებლს ზემოქმედება იყოს საჭირო; გამონაკლისად მოზრდილი ადამიანს ე. წ. ს პ ო ნ ტ ა ნ უ რ ი მოძრაობები ითვლება, რომელნიც ტენიდან მომდინარე იმპულსების ზეგავლენით წარმოიშვებიან.

ჩვენი კონცეფციისათვის ეს სიძნელე არ არსებობს: თუ ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივი მდგომარეობა მოძრაობაა, — თუ უძრავობა, მაშასადამე, მისთვის ამ ბუნებრივი მდგომარეობის შეწყვეტას ნიშნავს²³⁾, მაშინ თავისთავად იგულისხმება, რომ მოძრაობისადმი მისწრაფება იმ თავითვე გარკვეული ინსტინქტის სახით უნდა იყოს მასში მოცემული.

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

2. იმპულსურ მოძრაობათა ის სია რომ განვიხილოთ, რომელიც პრაიერის მიხედვითაა შედგენილი და ზემოდ იყო მოყვანილი. დავრწმუნდებით, რომ თითოეულს მათგანს სრულიად გარკვეული ხასიათი აქვს, სახელდობრ, იმ ორგანოს ფუნქციონალური მოძრაობის ხასიათი, რომლის საშუალებითაც იგი ხდება²⁴⁾. ამ თვალსაზრისით ყველაზე უფრო სიმპტომატურად ახალდაბადებულის ფეხების იმპულსური მოძრაობები უნდა ჩაითვალოს. ბავში ისე აზოძრავებს ფეხებს ჰაერში, თითქოს დაიარებოდეს. რამდენადაც იმპულსური მოძრაობები ფუნქციონალური ინსტინქტის გამოვლენას წარმოადგენს, შეუძლებელია, მათ სხვა გვარი ხასიათი ჰქონდეს, თუ არ ისეთი, როგორც ფეხებს: ფუნქციას შეეფერება, სახელდობრ, სიარულის ხასიათი.

3. მაგრამ, თუ იმპულსური მოძრაობები ბავშვის ორგანოების ფუნქციონალურ ამოქმედებად უნდა ჩათვალოს, მაშინ მათი ობიექტური მნიშვნელობაც თავისთავად გასაგები ხდება. შტერნსა და თორნდაიკს ხაზგასმით აქვთ იმპულსურ მოძრაობათა ბიოლოგიური მნიშვნელობა აღნიშნული: მათი მიხედვით იგი იმაში მდგომარეობს, რომ ყველა ამ მოძრაობებს წინასწარი ვარჯიშობის დი რ ე ბ უ ლ ე ბ ა აქვთ²⁵⁾.

მაგრამ საიდან და რატომ აქვთ მათ ასეთი ღირებულება, ამის ახსნას არავინ იძლევა. ჩვენი კონცეფციის მიხედვით, საკითხი თავის თავად წყდება: თუ ყოველი იმპულსური მოძრაობა ამა თუ იმ ორგანოს თუ სხეულის ნაწილის მოძრაობას წარმოადგენს ფუნქციონალური ამოქმედების მიმართულებით, მაშინ ცხადია, რომ ყოველი ასეთი მო-

ძრობის ცალკე შემთხვევა არსებითად ამა თუ იმ ორგანოს ფუნქციონალური ვარჯიშის აქტად უნდა ჩათვალოს.

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

აქედან ცხადია, რომ როგორც კი ორგანო ფუნქციონალურად საბოლოოდ მომწიფდება, ფუნქციონალური ტენდენცია იმპულსური მოძრაობების ნაცვლად თავის ნამდვილ ფუნქციონალურ ამოქმედებაში იპოვის დაკმაყოფილებას. მეორის მხრივ, შესაძლოა, ესა თუ ის ორგანო ფუნქციონალურად საკმაოდ მომწიფებულიც იყოს, მაგრამ მისი ამოქმედება იმპულსური ხასიათის მოძრაობებით განისაზღვრებოდეს. ამას იმ შემთხვევაში უნდა ჰქონდეს ადგილი, როდესაც ესა თუ ის ორგანო მანამ ასწრებს მომწიფებას თავისი დანიშნულების შესრულების უნარიანობის დონემდე, სანამ ადამიანის ცხოვრების პირობები მისს სერიოზულ გამოყენებას მოითხოვდენ. განვითარების ჩვენი ძირითადი კონცეფციის მიხედვით, ეს იმ ორგანოთა და ფუნქციითა შესახებ უნდა ითქვას, რომელნიც ადამიანის მოზარდ ორგანიზმს თავისი მაღალი მემკვიდრეობის გამო მეტად თუ ნაკლებად მზამზარეულად აქვს მიღებული. რაკი მოძრაობის ინსტინქტის იმპულსის ზეგავლენით მათი ამოქმედება აუცილებელი ხდება, ხოლო ცხოვრების მოთხოვნილებები ამ უკანასკნელის გამოყენების საჭიროებას ჯერ კიდევ არ იძლევიან, იგი სავსებით იმპულსური მოძრაობების დონეზე უნდა დარჩეს. ასეთ შემთხვევებში შესაძლებელია თითოეული ეს მოძრაობა თავისი ხასიათით სათანადო ორგანოს ნამდვილი, საკმაოდ დასრულებული ფუნქციისაგან დიდით არაფრით განსხვავდებოდეს. შესაძლებელია, საწინააღმდეგო შემთხვევასაც ექნეს ადგილი. ეს მა-

შენ, როდესაც ამჟამად თუ იმ ორგანიზმს ისეთ გარემოში უხდება ზრდა, რომელშიც მისი არსებობისათვის ზოგიერთის, ჯერ კიდევ მოუმწიფებელი ფუნქციის ამოქმედებაა საჭირო. მაგრამ ბავშვის განვითარების ნორმალურ პირობებში²⁶) ასეთ შემთხვევებს ადგილი არ უნდა ჰქონდეს, თუმცა ფაქტიურად სოციალური პირობების ზეგავლენით, განსაკუთრებით ზედა ასაკებში, ასეთ მდგომარეობასაც ვხვდებით.

ამრიგად, იმპულსურ მოძრაობათა ბედი დამოკიდებულია ერთი მხრივ ორგანიზმის განვითარების დონეზე და მეორეს მხრივ იმ მოთხოვნილებებზე, რომელსაც ბავშვის ორგანიზმს მისი გარემო უყენებს. და ის მრუდე, რომელიც სხვადასხვა ასაკის იმპულსურ მოძრაობათა ხვედრით წონას გამოხატავს, სწორედ ამ ორი ფაქტორის თანასწორ-ამოქმედი ძალის შედეგს წარმოადგენს. მართლაც და, როდესაც ბავშვი იმდენად თითოა, რომ მისი ორგანიზმის გარკვეული ფუნქციონალური მომწიფების შესახებ ჯერ კიდევ ნაადრევია ლაპარაკი, მისი იმპულსური მოძრაობები ძლიერ იშვიათი და განსაკუთრებით ნაკლებ-დიფერენცირებული უნდა იყოს: დედის მუცლისა და ახალდაბადებულობის პერიოდში ეს მართლაც ასეა. ხოლო შემდეგ, იმის კვალობაზე, თუ როგორ ვითარდება ორგანიზმი და ცალკე ორგანოები, ფუნქციონალური ინსტინქტი სულ უფრო და უფრო საგრძნობი ხდება და შედეგად იმპულსურ მოძრაობათა რიცხვობრივ ზრდასა და რომელიმე დიფერენციაციას ვლდებულობთ. როდესაც ორგანიზმის განვითარება კიდევ უფრო შორს წავა, ფუნქციონალური ინსტინქტი—ხელსაყრელ პირობებში—თამაშისა და ბოლოს შრომის სახითაც ხორციელდება. აქედან თავის-თავად ნათელი ხდება, რომ იმპულსურ მოძრაობათა რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად სულ უფრო და უფრო კლებულობს და ბოლოს, ზრდადასრულებული ადამიანის ასაკში, თითქმის სრულიად აღიკვეთება²⁷).

4. ახალდაბადებულობის ხანის ფუნქცია.

როგორ უნდა წარმოვიდგინოთ ახალდაბადებული ბავშვის ცხოვრება? ჩვენ ვიცით, ცოცხალი ორგანიზმისათვის გარდამწყვეტი მნიშვნელობა მის გარემოს აქვს. ახალდაბადებულის გარემო ისეთია, რომ იგი—რამდენადაც შესაძლებელია—დედის მუცლის პერიოდის მდგომარეობის აღდგენას ესწრაფის. ძირითადი, თავიდან აუშორებელი განსხვავება ამ უკანასკნელისაგან იმაში მდგომარეობს, რომ ახალდაბადებულმა თვითონ უნდა მიიღოს და გადაამუშავოს საკვები და თვითონვე დამოუკიდებლად შეითვისოს მკვებადი, თვითონ უნდა ისუნთქოს. მეორე განსხვავება ისაა, რა გარესამყაროს გამლიზიანებელთა ზედამოქმედების აბსოლუტური აღკვეთა სრულიად შეუძლებელი ხდება, და ახალდაბადებულის გაქმე ამ გამლიზიანებელთა ზედამოქმე-

დების შენელებას უფრო ახერხებს, ვიდრე მისს სრულ აღკვეთას: სინათლე, სითბო-სიცივე, ხმაურობა და ბევრი რამ სხვ. ახალდაბადებულზეც მოქმედებს მეტის ან ნაკლები ინტენსივობით, მაშინ როდესაც დედის მუცელში მათ სრულიად არ ქქონიად ადგილი. ცოცხალი ორგანიზმი ასეთ გარემოში იწყებს ცხოვრებას, და მის წინაშე ამოცანა აღება. რომელზეც მისი ყოფნა-არყოფნის საკითხია დამოკიდებული: იგი ამ შეცვლილ გარემოს უნდა შეეგუოს. რამდენადაც ამოცანა მკაფიან-დისა და საკვების შეთვისებაში მდგომარეობს, ამაში მას თანდაყოლილი ინსტინქტური მექანიზმები ეხმარება, ხოლო გარე გამლიზიანებელთა მიმართ — უკვე მიღწეული დონე ამ გამლიზიანებელთა მიმდებარე რეცეპტორების განვითარებისა. იმ შემთხვევებში, როდესაც ეს გამლიზიანებლები თავისი ინტენსივობით ამ დონეს შეეფერებიან, იგინი ორგანიზმის შინაგან ფუნქციონალურ ტენდენციას აკმაყოფილებენ და მათი როლი ამით ამოიწურება: ორგანიზმი თავითმყოფობას ეს გამლიზიანებლები ვერ არღვევენ, და მათი არსებობა ორგანიზმისათვის საკუთარი ორგანოების ამოძრავების ფაქტით ამოიწურება. რიგგორც განსხვავებული რაღაც, როგორც გარე არსებული რაღაც, იგინი ორგანიზმისათვის არ არსებობენ.

მაგრამ რა გინდ დიდი მზრუნველობითაც უნდა იყოს ახალდაბადებულის გარემო ფეტოფილურად მოწყობილი, სულერთია, სრულიად შეუძლებელია. იგი სავსებით უზრუნველყოფილი იყოს ინტენსიურ შთაბეჭდილებათა შემოქრისაგან, ისეთ გამლიზიანებელთა შემოქრისაგან, რომელნიც ახალშობილი ორგანიზმის მომწიფების დონეს აწვდის არ უწყენ და მის შესაძლებლობათა საზღვარს შორის სცილდებიან: ძლიერი. მოულოდნელი ხმა. ინტენსიური სიცივე. მდებარეობის მოულოდნელი შეცვლა და მრავალი სხვა ძლიერი ვალიზიანებას შემთხვევა ყოველთვის შეიძლება დადასტურდეს ამა თუ იმ ახალშობილი ბავშვის სიცოცხლის პირველსავე დღეებში. საფიქრებელია, რომ ამ შემთხვევაში ახალშობილი ადამიანისათვის აქ მაინც ეხდება გარესამყაროს მის წინაშე ფარდა, აქ მაინც იჭრება მის წინაშე ობიექტური სინამდვილე, აქ მაინც საბოლოოდ ეღება ბოლო მის თვითმყოფურ. სოლიფსურ არსებობას, რომელიც მას დედის მუცელში ახასიათებდა. ჩვეულებრივი რეაქცია. რომლითაც ახალდაბადებულის ორგანიზმი უპასუხებს ასეთ გამლიზიანებლებს. მიუხედავად იმისა, თუ რომელი მათგანი მოქმედობს მასზე, ყოველთვის ერთნაირია: იგი მთლიანი ორგანიზმის არადიფერენცირებულს, მეტად თუ ნაკლებათ გამოკვეთილს შოკურ რეაქციას წარმოადგენს, რომელსაც, ჩვეულებრივ, კივილი ახლავს თან. მაგრამ, თუ ყოველი ასეთი გამლიზიანებელი მხოლოდ ნეგატიურს, თავიდან აშორების ან გაქცევის რეაქციას იწვევს, ეს იმას ნიშნავს, რომ იგინი ურთიერთისაგან სრულიად არ განსხვავდებიან

და მაშასადამე ბავშვისათვის ობიექტური სინამდვილის სახით არც არსებობენ.

ამრიგად, ახალდაბადებულას მდგომარეობა ჯერ კიდევ ფეტუსის თვითმკმარი, სოლიფსური მდგომარეობის გაგრძელებას წარმოადგენს. მაგრამ გარე გამლიზიანებლები მაინც მოქმედებენ მასზე, და მთელი მისი შემდგომი ცხოვრების შინაარსი ამ ურთიერთმოქმედების პროცესში უნდა შეიქნეს.

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

თ ა ვ ი მ ე ხ უ თ ი

ძუძუს ბავშობის ხანა (მეორე წლამდე).

1. ასაკობრივი გარემო პირველი წლის განმავლობაში.

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

ბავშვის ბუნებრივი საკვები, დედის რძე, შეიძლება ითქვას, ნახევრად გადამუშავებული მასალაა, და მის შესათვისებლად ორგანიზმს ბევრი არაფერი აქვს გასაკეთებელი: მთავარი საქმე ამ მასალის საკუთარ ორგანიზმში გადაყვანაა, და ამას; როგორც ვიცით, ბავში წოვანს მქეანისიმის ინსტინქტური ამოქმედების გზით ასწავლებს. — პირველი წლის განმავლობაში მდგომარეობა იცვლება: დედის რძის ადგილს

თანდათანობით ისეთი მასალა იჭერს, რომლის გადასამუშავებლადაც ბავშვის ორგანიზმს მეტი დამოუკიდებლობის გამოჩენა უხდება. მართალია, ეს ერთბაშად არ ხდება; ბავშვის მთავარ საკვებს ისევ დედის ძუძუ იძლევა; მაგრამ მის გარდა ბავშვს დროგამოშვებით სხვა საჭმელსაც აჩვენენ, და ცხადია, ეს გარემოება გარემყარის ახალის მხრივ ბავშვზე ზედმოქმედებას იწვევს.

მისი გრძნობის ორგანოები, ისე როგორც სხეულის სხვა ნაწილებიც, იმპულსურ მოძრაობათა გამო შესაფერ გარეგამლიზიანებელთა ზედმოქმედებას უკვე ახალდაბადებულობის ხანაში ეჩვევიან. ეს შესაძლებლობას იძლევა ბუნებრივი წრის ზედმოქმედებას გაცილებით ნაკლებ მოვარიდოთ ბავში, ვიდრე მისი სიცოცხლის პირველ კვირებში. იგი გარეთ გაპყავთ, და მასზე გამლიზიანებელთა ნამდვილი ზღვა იწყებს მოქმედებას; ზოგჯერ მარტოც ვტოვებთ მას, და აქ კიდევ უფრო მკიდროდ იკვრება უშუალო კავშირი მასსა და გარემყარს შორის: სითბოსა და სიცივის გამლიზიანებელი, სინათლისა და ხმის, შიმშილისა და ტკივილის, გულის არევისა და ხუთვის — ერთი სიტყვით, თითქმის არც ერთი გამლიზიანებელი არ არსებობს ისეთი, რომ მასზე ზეგავლენას არ ახდენდეს.

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

2. ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება.

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

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

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

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

სამაგიეროდ, ნელა მიდის წინ ორგანიზმის განვითარების. მისი ფუნქციონალური მომწიფების საქმე. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ორგანოები ყველა უსრულაო და ფუნქციონალურად მოუმწიფებელი. საგულისხმოა, რომ ზრდის არაჩვეულებრივი სისწრაფის გამო ბავშვის ორგანიზმისათვის ნივთიერებათა უაღრესად გატბოვლებული გაცვლა-გამოცვლა ხდება აუცილებელი. მაშასადამე, საქმლის მონელების. სუნთქვის, სისხლის მიმოქცევის ორგანოთა წინაშე მაღალი მოთხოვნილებები დგება. მაგრამ რადგანაც ყველა ამათ სწორედ ფუნქციონალური განვითარება აკლიათ. ორგანიზმი ადვილად გამოდის წონასწორობის მდგომარეობიდან და სხვადასხვა დაავადების სხვერპლად იქცევა. ამიტომაც, რომ პირველი წლის განმავლობაში აღნიშნულ ორგანოების დაავადებანი და სიკვდილის შემთხვევებიც ასე ფართოდ არის გავრცელებული.

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

კალციუმისა და გოგირდის მარილების ცუდი შეთვისების ან სხვა რაიმე მიზეზით მათი ნაკლებობის გამო ბავშვის ჩონჩხის განვითარება ნელდება და კბილების ამოსვლაც გვიანდება. ამიტომაც, რომ ე. წ.

რ ა ხ ი ტ ი ზ შ ი სწორედ პირველი წლის განმავლობაში იჩენს თავს. ამანვე მიზეზის გამო ნერვული სისტემაც ზიანდება. და რაბიტულ ბავშვში ჩვეულებრივ ნერვულია. აგზნებული და ზოგჯერ ვონებრივადაც ჩამოქვეითებული.

3. რაც შეეხება ნერვულ სისტემას. მისი ზრდაც სწრაფი ნაბიჯით მიდის წინ. კერძოდ, თავის ტვინის სიმძიმე წლის ბოლოს უკვე ზრდადსრულელებულის ტვინის $\frac{1}{3}$ -ს უდრის. ასე რომ ერთი წლის განმავლობაში მისი წონა ერთი-ორად იმატებს. რა აკვირველია. ეს უმთავრესად ქერქს ეხება. მისი უჯრედები იზრდებიან, ჩნდება ახალი ნაპრალები და ხვეულები. და რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია. მორჩევი მწიფდება ე. ი. მიელინის გარსით იფარებიან და მაშასადამე სხვადასხვა ცენტრებს შორის დაკავშირების შესაძლებლობას ჰქმნიან. ეს გარემოება მისი მაჩვენებელია, რომ წლის ბოლოსათვის თავის ტვინის ქერქის გავლენა ორგანიზმის ყველა ფუნქციებზე ვრცელდება.

რაც შეეხება ხერხემლის ტვინს, იგი ახალდაბადებულსაც თითქმის სავსებით მომწიფებული აქვს. პირველი წლის განმავლობაში იგი იზრდება, და გარდა ამისა. მისი პირამიდული გზების მიელინიზაცია ხდება.

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

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

პირველ როლს მთელი წლის განმავლობაში მკერდსუკანა ჯირკვალი (Thymus) და ნაწილობრივ ეპიფიზი ასრულებს. ეს გარემოება გასაგებად ხდის, ერთის მხრივ. ბავშვის ზრდის სწრაფ ტემპს და, მეორის მხრივ, მისი სისხლის შედგენილობის თავისებურებასაც. საქმე ისაა, რომ მკერდსუკანა ჯირკვალი ლიმფოციტების წყაროდ ითვლება. მაშასადამე, მისი ინტენსიური მოქმედების გამო პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის ორგანიზმში ლიმფოციტების დიდი რიცხვი უნდა დაგროვდეს. ამიტომ გასაგებია, რომ ბავშვის სისხლის თეთრი ბურთულები შედარებით ზრდადსრულელებულის სისხლთან ლიმფოციტების არაჩვეულებრივ დიდ რაოდენობას შეიცავს. — რაც შეეხება ზრდას. მკერდსუკანა ჯირკვალი აქაც გადამწყვეტ როლს ასრულებს—განსაკუთრებით. თუ მხედველობაში მივიღებთ იმ გარემოებას, რომ იგი კალციუმის მარილების გაძლიერებულ შეთვისებას უწყობს

ხელს და, მაშასადამე, დაძვლიანებისა და კბილების ამოსვლის პროცესში მონაწილეობას ღებულობს.

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

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

ჩვენი პერიოდის ბავშვის დიათეზი განსაკუთრებით კალციუმის შეთვისების პროცესებთან არის დაკავშირებული. ამ პროცესების აშლის გამო ბავშვი ნერვულად ავადდება, ცუდად ძინავს, პირისღებინება აქვს და, რაც უმთავრესია, სულ მცირე ავადმყოფური პროცესების (მაგალ. კუჭის აშლის, ტემპერატურის აწევის და შიშის) ზედმოქმედებით მძიმე სპაზმატურ რეაქციებს იძლევა: არის შემთხვევები, რომ იგი კვდება ან იზრჩვება ასეთი მცირე საბაბით გამოწვეული სპაზმების მიზეზით. ამ დიათეზს სპაზმოფილია ეწოდება, და იგი სწორედ პირველი წლის განმავლობაში გვხვდება ბავშვთა შორის. კალციუმი დამამშვიდებელ გავლენას ახდენს ნერვულ სისტემაზე, და მისი სიმცირე ამ უკანასკნელს ავზნებულობის აწევას უნდა იწვევდეს, რასაც კერძოდ სპაზმატურ შემთხვევებში აქვს ადგილი.

3. ობიექტური სინამდვილის ცნობიერების დასაწყისი.

ამ ახალ გარემოში უკვე სრულიად შეუძლებელი ხდება, დაცულ იქნეს ორგანიზმის მდგომარეობა, რომელიც მისთვის დედის მუცლისა და ნაწილობრივ აგრეთვე ახალდაბადებულობის პერიოდში იყო დამახასიათებელი. გარე სინამდვილე იმდენად მნიშვნელოვან მოთხოვნილებებს აყენებს ახალგაზრდა ორგანიზმის წინაშე, იგი იმდენად ხშირად იჭრება მისი არსებობის არეში, რომ წმინდა შინაგანის, ერთგვარი სოლიფსისტური მდგომარეობის დაცვაზე, რომელიც თავისი განვითარების წინა საფეხურებზე ჰქონდა ორგანიზმს, ლაპარაკი შეუძლებელი ხდება. ასეა თუ ისე, წინანდელი თვითმყარი მდგომარეობას ფარგლები უნდა გაიზღვეს, და ახალგაზრდა ორგანიზმის წინაშე ობიექტური სინამდვილე აღიმართოს. ბავშვის ცხოვრებას მეორე პერიოდისათვის სწორედ ესაა დამახასიათებელი: ობიექტურ

სინამდვილის გაშლა და ამ უკანასკნელისადმი დამოკიდებულებას პირველი ფორმების შემუშავება.

ობიექტური სინამდვილის პირველი ნიშნების დადასტურება ახალდაბადებულობის ხანაშიც შეიძლება. ჩვენ ვიცით, რომ ზოგიერთი გამლიზიანებლის ზეგაელენა ახალდაბადებული ორგანიზმის ლოკალურ მოძრაობებსა და სათანადო ორგანოების ფუნქციობას იწვევს თანახმად არსებული დაკვირვებებისა, გაზონაკლის ამ მხრივ არც ერთი ორგანო არ შეადგენს; მაგრამ ყველაზე უფრო თვალსაჩინო მასალას მხედველობისა და სმენის ორგანოთა გალიზიანება იძლევა. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ახალდაბადებული მის გარე არსებულ ობიექტს, რომელიც მისი მხედველობის ორგანოზე მოქმედობს, ნამდვილად ხედავდეს; ან ამა თუ იმ საკმაოდ ინტენსიურ ბგერას გარედან მომდინარედ აღიქვამდეს. ამ შთაბეჭდილებას ის ქმნის, რომ ბავში მხედველობით გამალიზიანებელს უკვე პირველსავე დღეებში აცოლებს თვალს ან და ზარის ხმა რომ ესმის, თავს მისკენ იბრუნებს, თითქოს ეძებდეს, თუ საიდან მომდინარეობს ეს ბგერა. ერთი სიტყვით, იგი გ ა რ კ ვ ე უ ლ ი გ ა მ ლ ი ზ ი ა ნ ე ბ ლ ი ს ა კ ე ნ მიიმართება ¹⁾).

შემდეგი დაკვირვება ძალიან საყურადღებოა ამ მხრივ:

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

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

ამითვე აიხსნება ის გარემოებაც, რომ ლ ე ვ ე ნ ფ ე ლ დ ი ს ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგები, რომელიც ამ საკითხს ეხება, სავსებით არ ეთანხმება ჩვენს დაკვირვებას ²⁾. თანახმად ამ გამოკვლევისა, მხოლოდ მეორე თვიდან აქვს ბავშს პოზიტური რეაქციები მააზე მოქმედ ბგერათა საპასუხოდ. ექსპერიმენტულ პირობებში შეიძლება თავი ვერ იჩინოს ისეთმა რეაქციამ. რომელსაც შემთხვევითი ხასიათი აქვს; მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ასეთი რამ სრულიად არ გააჩნია ბავშს. სამაგიეროდ ის, რაც დამახასიათებელია მისთვის და კანონ-

ზომიერებითი, ეს სათანადოდ დაყენებული ცდების დროს უეჭველად უნდა დადასტურდეს. ლ ე ვ ე ნ ფ ე ლ დ ი ს გამოკვლევა ამტკიცებს. რომ გარე გამლიზიანებლის, როგორც ობიექტურად მოცემულის აღქმას, როგორც შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ამბობს, რეცეფცია, მხოლოდ მესამე თვიდან ხდება დამახასიათებელი ბავშვისათვის.

ამ გამოკვლევის შედეგები ასეთია: პირველი თვის განმავლობაში ბავშვი სხვადასხვა ბგერაზე მხოლოდ მაშინ იძლევა რეაქციას. თუ მისი ინსტენსივობა განსაზღვრულ დონეს აღწევს, ხოლო ეს რეაქცია მუდამ ერთნაირია, შოკისებური, სტერეოტიპული. მაშასადამე, ბავშვი მხოლოდ გამლიზიანებლის ინტენსივობაზე იძლევა რეაქციას; რომელობა მისთვის სრულიად ინდიფერენტული რჩება. მეორე და მესამე თვეში ძდგომარეობა იცვლება; ბავშვის რეაქციები ეხლა გამლიზიანებელთა რომელობასაც უწევენ ანგარიშს; იგინი სპეციფურ ზასიათს ლებულობენ; ამასთან ერთად, — რეაქციათა ზანგრძლივობაც იცვლება; მესამე თვის განმავლობაში იგი მატულობს, ხოლო შემდეგ თვეებში ნელ-ნელა კლებულობს.

შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს აზრით, ორივე ამ ფაქტის ყველაზე უფრო ბუნებრივი და მარტივი ინტერპრეტაცია ასეთი იქნებოდა: „სპეციფიკური რეაქციის ფაქტი ალბად იმის მაჩვენებლად უნდა ვიგულოთ, რომ მეორე თვიდან გამლიზიანებლის ბუნების გათვალისწინება იწყება, ხოლო რეაქციის დროის გადიდება — იმის მაჩვენებლად, რომ ეს გათვალისწინება ქვანტიტატურად სულ უფრო და უფრო იზრდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ დროიდან გალიზიანების პასიური განცდის ადგილს მისი აქტიური, სპეციალური აღქმა იკერს. რომ ამიერიდან ბავშვი თვითონ მიიმართება გამლიზიანებლისაკენ, რომ მას ამ უკანასკნელის ინტენცია უჩნდება“.

შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს სამართლიანი შენიშვნის არ იყოს, ეს ფაქტი იმაშიც პოულობს თავის გამოხატულებას, თუ როგორ უქირავს ასეთ შემთხვევაში ბავშვს თავი:

0; 1, 28. დილაა. ბავშვის უკან, დაახლოებით სამი მეტრის მანძილზე ნელა დავრეკე ზარი: უცბად გაალო ფართოდ თვალი; თვალის კაკალი ზემოთ აწია; თავი აქეთ-იქეთ მიატრიალ-მოატრიალა. შემდეგ გაშეშდა. ზარი ხელახლა დავრეკე; იგივე რეაქცია, თითქოს ზარს ყურადღებით ეძებდა. ზარი მის პირდაპირ გადმოვსწიე, ისე რომ დანახვა შესძლებოდა; ძებნის დროს დაინახა, მისი ფიქსაცია მოახდინა, და „სახვს ღიმილის იერი დაეტყო“³⁾.

მართლაც და. ბავშვის ეს ქცევა უეჭველად განსხვავდება ახალდაბადებული ბავშვის ქცევისაგან ანალოგიურ შემთხვევებში. დამა-

ხასიათებელი აქ ძებნის გარკვეული ხასიათია: თვალების ფართოდ გახელა, მათი აქტიური მოძრაობა და განსაკუთრებით გაღიმება, რომელიც ზარის დანახვას ახლავს თან. სრულიად ცხადია, რომ ბგერა აქ გარედან მომდინარე ფენომენად აღიქმება, რომ იგი გარკვეულ ობიექტთან დაკავშირებულად იგულისხმება. ერთი სიტყვით. სრულიად ცხადია, რომ ამიერიდან ბავშვის გრძნობის ორგანოთა გაღიზიანება მისი მდგომარეობის ამა თუ იმ ცვლილების სახით კი არ განიცდება, არამედ იგი ობიექტურად მოცემულის, მის გარედ არსებული სინამდვილის სახით დგება მის წინაშე.

ეს მდგომარეობა, რომლის ანალოგიურ მოვლენებსაც შემთხვევით და იშვიათად ახლად დაბადებულობის ხანაშიც აქვთ ადგილი, მეორე და მესამე თვეში სულ უფრო და უფრო ხშირად იჩენს თავს, ხოლო მეოთხესა და მეხუთეში განსაკუთრებით დამახასიათებელ მოვლენად იქცევა. მისი მნიშვნელობა ძალიან დიდია. შეიძლება ითქვას, რომ ახლდაბადებული ორგანიზმი მხოლოდ ამ დროიდან იწყებს ცხოვრებას ამ ქვეყნად: მანამდე იგი ჯერ კიდევ გარდამავალ მდგომარეობას განიცდიდა, რომელშიც პირველად უნდა გამოერკვეულიყო, არის თუ არა იგი შინაგანი იმპულსების ზეგავლენით უკვე იმდენად მომწიფებული, რომ გარემყარის უჩვეულო პირობებში არსებობა და მათი ზეგავლენით შემდეგი განვითარება შესძლოს.

4. ობიექტური სინამდვილის პარამეტრების ხანა.

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

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

ასეა თუ ისე, ამიერიდან ბავშვისათვის ეს ახალი სინამდვილე განსაკუთრებით მიმზიდველი ხდება. ამას, უნდა ვიფიქროთ, ის ძირითადი ინსტინქტი უდევს საფუძვლად, რომელიც ბავშვის ორგანიზმის ფუნქციებისა და ძალების ამოქმედებაში პოულობს დაკმაყოფი-

ლებას და იმპულსურ მოძრაობათა სახით ჯერ კიდევ ახალდაბადებულობის ხანაში იჩენს თავს.

რაკი ბავშვის რეცეპტორები იმდენად მომწიფებულია, რომ მათზე გამლიზიანებლის ზედმოქმედება ორგანიზმის უარყოფით ზრდას ადარ იწვევს, როგორც ეს განსაკუთრებით სმენის რეცეპტორის მაგალითზე დავინახეთ. ახლა ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენას ზელს არაფერი უშლის. ბავშს ნამდვილი წყურვილი უჩნდება გარედან მომდინარე გამლიზიანებელთა მიმართ, და როდესაც ეს უკანასკნელნი მასზე არ მოქმედებენ. იგი თვითონ იწყებს მათ ძებნას. კლ ა პ ა რ ე დ მ ა ბავშვის ამ ტენდენციას პერ-ც ე პ ტ უ ლ ი ინ ტ ე რ ე ს ი უწოდა¹); და მართლაც, განსაკუთრებით სამი-ოთხი თვის ბავშვის ქცევა ნათლად გვიჩვენებს, რომ მონარდი ორგანიზმის ფუნქციონალური ტენდენცია თითქმის უკლებლივ გრძობათა ორგანოების, განსაკუთრებით კი მ ხ ე დ ვ ე ლ ო ბ ის ა და ს მ ე ნ ის ორგანოების ფუნქციობაში პოულობს გამოვლენას.

რომ ეს ასეა, ეს ამ ასაკის ბავშვის დაკვირვებებიდან ჩანს:

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

ბერნფელდის სიტყვით, კვრეტა იმდენად სასიამოვნოა ბავშვისათვის, რომ იგი საკმაოდ ძლიერ უსიამოვნებას ავიწყებინებს მას: როდესაც იგი რაიმე მიზეზის გამო ტირის, საკმარისია რაიმე ახალი დაანახო, რომ გაჩუმდეს. ამიტომაც, რომ სამი-ოთხი თვის ბავშვი დაძინებული რომ გგონია, ხშირად თვალგახელილი წევს და იქაურობას კვრეტს.

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

კვრეტის ინტერესი ბავშვს განსაკუთრებით მესამე თვეში ეტყობა. მაგრამ ამ ინტერესის იმთავითვე სრული დაკმაყოფილება მას ჯერ კიდევ არ ძალუძს. ეს მითომ რომ მას უმთავრესად მხოლოდ

იმის ჰერეტა შეუძლია, რაც შემთხვევით მოხვდება მისი მხედველობის არეში. რაც ამ არის იქეთ არის, რაც თვითონ არ ხვდება თვალს, ამის დანახვა ჩვეულებრივ ბავშვის ძალებს აღემატება. საქმე ისაა, რომ ამისათვის თავისა და განსაკუთრებით თვალების სპეციალური მოძრაობებია საჭირო, და ამის მექანიზმი ბავშვს ჯერ კიდევ არა აქვს საკმარისად განვითარებული. პერსპექტული, ინტერესი, რომელიც აღნიშნული ასაკის ბავშვისათვისაა დამახასიათებელი, სათანადო ორგანოთა შემდეგი განვითარების იმპულსად იქცევა, რამდენადაც ეს განვითარება მათ ფუნქციონაზებად დამოკიდებული. კერძოდ, მხედველობის მექანიზმის განვითარებაც ამავე ინტერესის ზეგავლენით მიმდინარეობს.

2. თვალების მოძრაობათა განვითარების შესწავლა, პრაიერის მიხედვით, გვიჩვენებს, რომ აქ უმთავრესად ოთხი საფეხური უნდა განვასხვავოთ⁹). განვიხილოთ იქვე თვალების მიმართვის ე. წ. ფიქსაციის განვითარება:

1. დაბადების პირველ დღეებში ბავშვის თვალი სრულიად უფეგმოდ მოძრაობს და მხოლოდ მაშინ ჩერდება რამოდენიმე წნით ამა თუ იმ ობიექტზე, როდესაც შემთხვევით მოხვდება მას.

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

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

4. მესამე თვეში კიდევ უფრო მნიშვნელოვანი გარემოება იჩენს თავს: ბავშვს ნამდვილი „ძებნის“ უნარი უჩნდება: იგი ამა თუ იმ ხმაურის წყაროს ეძებს და ამისდამიხედვით, თავსა და თვალებს სხვადასხვა მიმართულებით ამოძრავებს. პრაიერის ბავშვს ეს უნარი 81-ე დღეს აღმოჩნდა: „მე-81-ე დღეს სასმელ ჭიქას სოველი თითი გაუუსვი და ამრიგად მალალი. ბავშვისათვის უცნობი ტონი გაისმა. ბავშვმა იმ წამსვე თავი მიიბრუნა. მაგრამ რომ ვერაფერი დაინახა, დაიწყო ძებნა, და როდესაც მიმართულება სწორად მონახა, შეაჩერა თვალები“⁹). ჩვენი დაკვირვებით, ამ ფაქტის დადასტურება კიდევ უფრო ადრე შეიძლება. მაგრამ, როგორც ზემოდაც აღვნიშნეთ, დამახასიათებელი იგი მხოლოდ სამი-ოთხი თვის ბავშვისათვისაა.

რაც შეეხება საგნებს, რომელიც ბავშვის მხედველობის არედან ერთბაშად, მოულოდნელად, ჰქრება, მათი თვალებით ძებნის უნარი ბავშვს გაცილებით უფრო გვიან უვითარდება: თუ რომელიმე მოძრავი საგანი ისე სწრაფად გადასცდა მხედველობის არეს, რომ მან

თვალის გაყოლება ვერ მოასწრო, იგი თვალის მოძრაობებს უკვე აღარ იწვევს, და ბავში მას არ „ეძებს“. პრაიერმა მხოლოდ მეათე რვეში შესძლო ამ უნარის დადასტურება *).

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

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

ჩვენ ორთავე თვალით ვხედავთ: იმისათვის, რომ თვალის ბადურაზე ხილული საგნის შეთანხმებული სურათი გაჩნდეს და საგანი ორად არ მოგვეჩვენოს, ორივე თვალის მოძრაობათა კოორდინაციაა საჭირო. როდესაც ძლიერ დაშორებულ საგანს ვჰერეტთ, თვალის დერძები თითქმის ურთიერთ პარალელურ მდგომარეობაში იმყოფებიან. ხოლო, როდესაც საგანი გვიახლოვდება, მაშინ თვალების შიგნით მოძრაობა ხდება აუცილებელი. ასეთ მოძრაობას კონვერგენციას უწოდებენ. აკომოდაცია მაშასადამე კონვერგენციის დახმარებით ვითარდება. იგინი შვიდროდ არიან ურთიერთთან დაკავშირებულნი, რასაც, როგორც ბიულერიც აღნიშნავს. თავისი ანატომიური საფუძველიც აქვს: აკომოდაციის მოძრაობები, ე. წ. *musculus ciliaris*-ის საშუალებით ხდება, ხოლო კონვერგენციის — *rectus internus*-ის საშუალებით, და საგულისხმოა, რომ ორივე ამ კუნთს *nervus oculomotorius*-ის ერთი და იგივე ტოტი წარმართავს. სრულიად უეჭველია, რომ აკომოდაციისა და კონვერგენციის მოძრაობები შეთანხმებულად ვითარდებიან.

თუ როგორ ხდება ეს განვითარება, ეს ჯერ-ჯერობით საკმაოდ შესწავლილი არაა. ყოველ შემთხვევაში, სამი თვის ბავშს აკომოდაციის მექანიზმი ჯერ კიდევ დასრულებული არა აქვს (Preyer). მეორის მხრივ, თვალების შეთანხმებელი მოძრაობები, რომელიც ხშირად ახალდაბადებულისათვისაც დამახასიათებელია, სამი თვის შემდეგ აღარ გვხვდება (Bernfeld). მაშასადამე, ცხადია ამ დროი-

სათვის კონვერგენციის განვითარება საკმაოდ მაღალ დონეს უნდა აღწევდეს.

აკომოდაციისა და კონვერგენციის მექანიზმთა განვითარება მთელი პირველი წლის განმავლობაში უნდა ხდებოდეს, განსაკუთრებით კი შესამე-მეთხე თვეებში. პრაიერის შეილი მეთერთმეტე თვეში იყო გადამდგარი, როდესაც მან ურთხელ ნოხსე მკდარმა იქვე ქალის თმა დაინახა; ხოლო მეორეჯერ გულდასმით თვალს ადევნებდა მხერხავს, რომელიც მისგან ოცდაათი მეტრის მანძილზე მუშაობდა. მათასადამე, თერთმეტი თვის ბავშს საკმაოდ განვითარებული უნდა ჰქონდეს, როგორც ახლო საგანთა, ისე დაშორებულთა აკომოდაციის უნარი (Bühler).

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

ეს საკითხი სხვადასხვანაირად წყდება ე. წ. ნატივისტურსა და ემპირისტულ თეორიათა მიხედვით. ჰერინგის აზრით, „ორივე თვალის მოძრაობათა კოორდინაცია თანდაყოლილ მექანიზმა ეყრდნობა და არა გაწვრთნას. ორივე თვალი, რამდენადაც მათი მოძრაობა მხედველობას ემსახურება, ერთი მარტივი ორგანოს მსგავსად იხმარება“, და თითოეული თვალისათვის ცალკ-ცალკე იმპულსი როდია საჭირო, არამედ ორივე თვალი ერთი და იმავე იმპულსით იწყებს საჭირო მოძრაობას (Koffka).

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

მაშასადამე, მაშინ, როდესაც ჰერინგის აზრით, სენსორულსა და მოტორულ ცენტრებს შორის თანდაყოლილი კავშირი არსებობს, და ამიტომ ბადურას ყოველი ცალკე წერტილის აღგზნება მოტორული ცენტრის სწორედ იმ წერტილის აგზნებას იწვევს, რომელიც თვალის სათანადო მოძრაობისათვისაა აუცილებელი, ჰელმჰოლცის: „მიხედულებით, ეს კავშირი მოტორიუმსა და სენსორიუმს შორის მხოლოდ გამოცდილების, გავარჯიშების, ნიადაგზე ჩნდება და თანდათანობით მტკიცდება. ამის საბუთად ჰელმჰოლცის“.

ჭოლცის ფაქტი მოჰყავს, რომ ადამიანს ვარჯიშის საშუალებით თავისი თვალების შეთანხმებული მოძრაობების — ე. წ. კოორდინაციის დარღვევა შეუძლია. მისი აზრით, ეს სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, თვალების კოორდინაციული მოძრაობა რომ მართლა თანდაყოლილი ყოფილიყო.

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

რომ ორივე თვალის მოძრაობათა კოორდინაცია თანდაყოლილია და მაშასადამე, ორივე თვალი ერთი იმპულსით მოძრაობს, ამის სასარგებლოდ შემდეგი დაკვირვებებიც ლაპარაკობს: 1) ახალდაბადებულს რომ ერთი თვალი დაუჩრდილოთ, მისი თვალების მოძრაობები მაინც კოორდინაციული იქნება. 2) სხეულის ყოველი ორმაგი ნაწილის, მაგალ. ხელების ან ფეხების მოძრაობა ყოველთვის სიმეტრიულად ე. ი. არა ერთი და იმავე: არამედ ურთიერთის საწინააღმდეგო მიმართულებით ხდება. ასე ემართება არა მარტო ზრდა დასრულებულს, არამედ ახალდაბადებულ ადამიანსაც. თვალები ამ მხრივ გამონაკლისს შეადგენენ: იგინი მართლა ერთი ორგანოს მსგავსად მუშაობენ: რა მხრივაც ერთი მიიმართება, იმ მხრივ მოძრაობს მეორეც (Koffka).

ამ მოსაზრებათა გამო დავა ემპირიზმსა და ნატივიზმს შორის ჯერ ხნობით ასეა გადაჭრილი: არც უკიდურესი ემპირიზმია მართალი და არც უკიდურესი ნატივიზმი: თვალების მოძრაობათა განვითარებაში თანდაყოლილ მომენტსაც აქვს მნიშვნელობა და შექმნილსაც. საკითხი ოღონდ ისაა, თუ—შტეინის თქმის არ იყოს—რა უნდა მივაკუთნოთ მასში თანდაყოლილს და რა შექმნილს.

მაგრამ გარდა ნატივისტურისა და ემპირისტული თეორიისა მესამე თეორიაც არსებობს, რომელსაც საკითხის გადაჭრა თანდაყოლილისა და შექმნილის ალტერნატივის გარეშე უფრო სწორად მიაჩნია. კოფკა, ე. წ. გეშტალტფსიქოლოგიის ერთ-ერთი მთავარი წარმომადგენელი აღნიშნავს. რომ თვალის მოძრაობებზე და ხილული საგნის თვისებებს შორის უაღრესად თვალსაჩინო შეთანხმებულობა არსებობს: თვალის მოძრაობა ხედვის დროს საგნის მდებარეობაზე და მოკიდებული, აგრეთვე მისი კონტურების თავისებურებაზე: მოკლედ, „პრინციპები, რომელნიც ჩვენი თვალების მოძრაობათ წარმართავენ, ისეთი ბუნების არიან, რომ მხე-

დველობა ჩვენს გარშემო არსებული სივრცის რაც შეიძლება ნათელ სურათს იძლევა. საიდან ჩნდება ეს გასაოცარი ჰარმონია ჩვენი თვლების სენსორულსა და მოტორულ ფუნქციებს შორის“?

თანახმად ჩვეულებრივი შესედულებისა, ეს ჰარმონია ორის არსებითად ურთიერთისაგან სრულიად დამოუკიდებელი სისტემის თანდაყოლილისა და გამოცდილებაზე დაყარებული შეკავშირების ნიადაგზე ჩნდება. მაგრამ რა საბუთი გვაქვს, სენსორიუმში და მოტორიუმში უთუოდ დამოუკიდებელ სისტემებად ვიგულისხმობთ? გაცილებით უფრო სწორი იქნება, თუ ვიფიქრებთ, რომ ორივე აპარატი ძალიან ხშირად ერთს მთლიან ორგანიზმს წარმოადგენს, რომლისათვისაც სრულიადაც არაა სულ ერთი, თუ რა ხდება მის ცალკე ნაწილებში: პირიქით, რაც ერთ ნაწილში ხდება, ის მეორეზეც ახდენს გავლენას. ამის და მიზეზდით, ჩვენი ოპტიკური ორგანო თვითრეგულაციის უნარით აღკუთრებულ ორგანოს წარმოადგენს: რაც მოტორულ ნაწილში ხდება, სენსორულში იწვევს ცვლილებას და ამით კვლავ მოტორულშიც: „როდესაც ბავში თვალს რაიმე ხილული ნათელი წერტილისაკენ მიმართავს, უეჭველია, ეს მოძრაობა ოპტიკური სენსორიუმის ფარგლებში მომხდარი მოვლენით არის გამოწვეული; მაგრამ იგივე მოძრაობა აღნიშნული ნათელი წერტილის გადანაცვლებას იწვევს თვალის ბადურაზე და ამით სენსორული მოვლენის ცვლილებასაც“ (Koffka) ო).

ჩვენ ვფიქრობთ, თვლების მოძრაობათა პრობლემისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმ ძირითად ტენდენციას აქვს, რომელიც ჩვენის აზრით, ადამიანის სხეულისაგან ორგანოთა თუ ფუნქციათა ამოქმედების მოთხოვნილების სახით იჩენს თავს. შესამე-მეოთხე თვეში ეს ტენდენცია კერძოდ მხედველობის ამოქმედებისადმი ინტერესის სახით გვევლინება. წარმოვადგინოთ. ბავშვს ჰკრეტა „სწყურია“; და აი თვალს რაიმე ნათელი საგანი ხედება: იგი შედეგობის არეშია, მაგრამ არა პირდაპირის. არამედ ვთქვათ, პერიფერიული მხედველობის არეში. უეჭველია, სუბიექტში ხილული საგნის შემოქმედება უკვე ფაქტია, და ამდენად მასში ერთგვარი ცვლილებაა გამოწვეული. სრულიად ცხადია, რომ სუბიექტი, რომელსაც საგნის ჰკრეტა „სწყურია“. თვალისა და თავის იმ მოძრაობას გაახორციელებს, რომელიც მასში წინასწარ გამოწვეული ცვლილებისა და ორგანოს სტრუქტურის შესაფერისი იქნება. თვალის მოძრაობა არავითარ შემთხვევაში ოპტიკური შთაბეჭდილებას უშუალო შედეგად არ შეიძლება ჩაითვალოს. ეს რომ ასე ყოფილყო, მაშინ წინასწარ უნდა აღგვეარებია, რომ გარე შთაბეჭდილება ცოცხალ ორგანიზმის ცალკ-ცალკე ნაწილებზე ახდენს გავლენას და არა თვითონ ფსიქოფიზიკურად განუყოფელ მთლიანზე. უეჭ-

ველია, ასეთის რისამე შეწყნარება შეუძლებელი იქნებოდა. მაშასადამე, ჯერ მთლიანი ორგანიზმის მთლიანი ცვლილება, რომელიც კვრეტის ინტერესის ფონზე ხდება, და მერე ის ცვლილებები, რომელიც ორგანიზმმა უნდა განახორციელოს თავის ამა თუ იმ ორგანოში, რათა თავისი ინტერესის რეალიზაცია მოახდინოს. მაშასადამე, იძულებული ვხდებით აღვიაროთ, რომ თვალის მოძრაობა თვისთავად კი არ წარმოებს, არამედ გარე გავლიზიანებლის ზეგავლენით ერთგვარად მოდიფიცირებული მთლიანი ორგანიზმის მიერ ხდება, რომელიც მას თავისი აქტუალური ინტერესისა და უკვე მომხდარი მოდიფიკაციის თანახმად წარმართავს. ამ შემთხვევაში, ცხადია, თვითონ ხილული ობიექტის თვისებებს უეჭველი მნიშვნელობა ენიჭება. ცოცხალი ორგანიზმის მოძრაობათა სისტემის საოცარი შეთანხმებულობა ამ თვისებებთან მანამ საოცარი და გაუგებარი დარჩება. სანამ არ ვიგულისხმებთ, რომ ეს მოძრაობები ცოცხალი ორგანიზმის იმ მთლიანი ცვლილების ნიშანს ხდება, რომელიც მასში ხალხლი ობიექტის ზედმოქმედების შედეგად ჩნდება.

4. ბავშვის პერცეპტული ინტერესი მისი სმენის რეცეპტორის ამოქმედებაშიც იჩენს თავს. მრავალი დამკვირვებელი ადასტურებს, რომ საში-ოთხი თვის ბავშს არა მარტო კვრეტა, არამედ სხვადასხვაგვარი ბგერის მოსმენაც იტაცებს. განსაკუთრებით, ადამიანის ხმა; მერე—მუსიკალური აკორდები და აგრეთვე რითმული ხმაურობანი; დასასრულ — სხვა ბგერებიც. ლე ვ ე ნ ფ ე ლ დ ი ს ექსპერიმენტებიდან ნათლად ჩანს, რომ თუ პირველი თვის განმავლობაში ბგერა, ჩვეულებრივ, უარყოფით რეაქციას იწვევს, მეოთხე თვიდან დაწყებული მდგომარეობა იცვლება და რაც დრო გადის (მერე თვემდე მაინც) დადებითი რეაქციის მით უფრო ხშირი მოწმენი ვხდებით. ამავე შედეგს იძლევა ჩვეულებრივი დაკვირვებაც: ბავში რომ ტაროდეს და რაიმე საკმაოდ ძლიერი ბგერა გაიგონოს, იგი დროებით მაინც გაჩუმდება. საგულისხმოა, რომ კომპერეს თქმით „ბგერა თავისთავად“ როგორც მხოლოდ ბგერა შესამე-მეოთხე თვიდან ხდება სასიამოვნოდ *).

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

როგორც ბიულერიც აღნიშნავს, აქტიური სმენა არ არის ისეთ მექანიზმებთან დაკავშირებული, რომ მისი განვითარების გათვალისწინება ისე ადვილად შეიძლებოდეს, როგორც მხედველობის. როდესაც რისამე აქტიური გაგონება გვსურს, ჩვეულებრივ, ბგერის წყაროსაკენ ვიხრებით და ამრიგად მას ყურს ვუახლოვებთ. ერთი სატყვიით ვცდილობთ, ისეთი მდგომარეობა ავირჩიოთ, რომ ბგერის

ტალღები განსაკუთრებით ადვილად წვედენ ჩვენს სმენის ორგანოს. ამასთან ერთად, მეტადრე დაძაბული სმენის შემთხვევაში, სათანადო კუნთის საშუალებით სმენითი დაფის დაჭიმვასაც ვახერხებთ.

როგორ და როდის აღწევს ბავში თავისი სმენის რეცეპტორის აქტიური გამოყენების შესაძლებლობას, ძნელი სათქმელია. რომ ეს საკმაოდ ადრე იწყება. ამის შესახებ უკვე ზემოდ გვექონდა საუბარი: ჩვენ გვახსოვს, რომ ბავში შედარებით ადრე იწყებს მოსმენილი ბგერის წყაროს ძებნას. მართალია, პირველსა და, შეიძლება, მეორე თვეშიც ეს მხოლოდ შემთხვევით და გამონაკლისის სახით ხდება; სამაგიეროდ შესაშვ-მეოთხე თვეში იგი უკვე ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა.

რაც შეეხება სხვა რეცეპტორებს. იგინი, როგორც ჩანს. შუადარებით უფრო გვიან ვითარდებიან: სუნისა და გემოს რეცეპტორთა აქტიური გამოყენება ზრდადასრულებულ ადამიანსაც შედარებით იშვიათად უხდება, ხოლო რაც შეეხება შეხების რეცეპტორს. მისი მნიშვნელობა განსაკუთრებით პირველი ნახევარი წლის ბოლოს იჩენს თავს. მაგრამ აქ მასზე არ შევჩერდებით. რადგანაც მის შეხახებ შემდეგ თავში საგანგებოდ გვექნება საუბარი.

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

რა თანამიმდევრობით ვითარდება პერცეპტული ინტერესი, ეს შემდეგი დიაგრამიდან ჩანს (დიაგრამა 1 — იხ. წიგნის ბოლოში).

როგორც ვხედავთ, მხედველობისა და სმენის აქტიური გამოყენება მეორე თვიდან იწყება. მაგრამ სმენის ინტერესი წლოვანობის წინსვლასთან ერთად კლებულობს. ხოლო მხედველობის ძლიერდება. სანამ მესხუთე თვეში პირველს არ წამოეწევა; ამის შემდეგ პირ-

ველობა უკვე მას ეკუთვნის. მაშასადამე, განვითარების დინამიკა მხედველობის დომინანტური მდგომარეობის შექმნისაკენაა მიმართული.

5. რას აძლევს ბავშს ეს ინტენსიური კონტემპლაცია? რაში უნდა ვიგულოთ მისი ნამდვილი აზრი და მნიშვნელობა? ერთი რამ ჩვენ უკვე ვიცით: სახელდობრ ის, რომ პერცეპტული ინტერესი ადამიანის ერთერთი ძირითადი ინსტინქტის გამოვლენაა. და ამდენად, ბავშვის კონტემპლაცია, მისი ჰერეტა და სმენა ამ ინსტინქტის დაკმაყოფილების აქტს წარმოადგენს.

მაგრამ ამასთან მეორე გარემოებაცაა დაკავშირებული: რეცეპტორების ხშირი და მრავალმხრივი მოქმედება მათ განვითარებას იწვევს. ეს გარემოება კი უზრუნველყოფს მათი გამოყენების შესაძლებლობას მომავალში, როდესაც ორგანიზმს გარემყარის მრავალფეროვან მოვლენებთან საკუთარი ძალებით მოუხდება ანგარიშის გასწორება. გარდა ამისა, ამ ხანას უშუალო, აქტუალური ბიოლოგიური მნიშვნელობაც აქვს: მხედველობისა და სმენის ფუნქციების განვითარება შესაძლებლობას აძლევს ბავშვის უმწეო ორგანიზმს, გარე გამლიზიანებელთა ზედმოქმედებას სათანადო რეაქციებით უპასუხოს. მაგალითად, ვთქვათ ბავშვი დედას ხედავს, ხედავს ძუძუს, ან გრძნობს შეხებას ლოყაზე. ეს სიგნალი ხდება იმისათვის, რომ მან სათანადო მოძრაობები დაიწყოს: მოემზადოს ძუძუს საკმელად: გაიწიოს დედისაკენ და სხვა. ასეთსავე სიგნალობას უწევს მას მოზრდილის შემჩნევა: იმის მიხედვით, თუ როგორია მისი მანიპულაციები, იგი შესაფერის რეაქციებს იძლევა. ერთი სიტყვით, ბავშვის პერცეპტულ ფუნქციათა განვითარებას აქტუალური მნიშვნელობაც აქვს, და ეს იმ სიგნალებისადმი შეჩვევაში მდგომარეობს, რომელთა საპასუხოდაც მისი ბიოლოგიურად აუცილებელი ფუნქციების ამოქმედება ხდება საჭირო.

ტ ა ვ მ ბ ი ს ხ ა ნ ა .

1. ცნობილია, რომ როდესაც ცხოველი რასმე ხედავს, იგი იმწაპსვე გარკვეულ რეაქციას იძლევა: თუ საკმელს ხედავს, მაშინვე მისკენ მიიწევს, თუ საშიშს რასმე — საბრძოლველად ან გასაქცევად ემზადება. ერთი სიტყვით, ცხოველს მხოლოდ პ რ ა ქ ტ ი კ უ ლ ი დამოკიდებულება აქვს ყველა ამ გამლიზიანებელთან, რომელიც მისი აქტუალური მხედველობის არეში იმყოფება.

ჩვენ ვნახეთ, რომ 3-5 თვის ბავშვის საქციელი ანალოგიურ შემთხვევებში სხვაგვარია: ბავშვი სჭვრეტს მის წინ გაშლილ ობიექტურ საბრძოლველს და ნიშანს არ იძლევა იმისას, რომ მისი დაპყრობა, ხელში ჩაგდება და მისი საშუალებით თავისი ბიოლოგიური მოთ-

ხოვნილებების დაკმაყოფილება უნდოდეს. ამ მხრივ, იგი სრულიად არ ჰგავს ცხოველს.

როგორც ვნახეთ, ბავშვის პერცეპტული ინტერესი მისი ფუნქციონალური ტენდენციის ნაწარმოებს წარმოადგენს. პერცეფციას ადამიანის ცხოვრებაში სრულიად განსაკუთრებული, არაჩვეულებრივ მაღალი როლი აქვს დაკისრებული: როგორც ჩვენი ინტელექტის თეორიული მუშაობა, ისე ჩვენი ესთეტიური განცდაც მას ეყრდნობა; და ადვილი გასაგებია, რომ ამ რთული ფუნქციის სპეციფიკურ ადამიანურ დონემდე განვითარებისთვის მისი დამოუკიდებელი ფუნქციონალური ვარჯიშია აუცილებელი. ქვრუტის ხანა სწორედ ამ ფუნქციის დამოუკიდებელის. პრაქტიკული ინტერესისაგან თავისუფალი მოქმედების შესაძლებლობას იძლევა. ამიტომ გასაგებია, რომ ეს ხანა ადამიანის განვითარების ერთ-ერთ სპეციფიკურ საფეხურს წარმოადგენს და ცხოველის ცხოვრებაში ჩვეულებრივ არ გვხვდება").

უნდა აღინიშნოს, რომ არის ზოგი გამღიზიანებელი, რომლის მიმართაც ბავშვი იმთავითვე სხვაგვარად იქცევა: ბავშვს რომ პირზე ძუძუ მიადო. იგი პირს წაავლებს მას და წოვას დაუწყებს; ასევე ექცევა იგი ყველაფერს, რაც კი ამა თუ იმ მიზეზით მის ტუჩებს ეხება. განსაკუთრებული ადგილი ამ მხრივ მისი საკუთარი სხეულის ნაწილებს უკავია, უწინარეს ყოვლისა, რასაკვირველია, ხელს: მას ჯერ კიდევ ახალდაბადებულის ხანაში პირის მიმართულებით მოძრაობას გარკვეული ტენდენცია ეტყობა¹⁴⁾. როდესაც შემთხვევით იგი პირს მოხვდება, ბავშვი მას წოვას იწყებს. მეორე თვის ბოლოს, როდესაც ხელის გზა პირისაკენ უკვე თითქმის საბოლოოდ გათელილია, როდესაც ბავშვს უკვე ყოველი მდებარეობიდან შეუძლია ხელის პირთან მიტანა, საკუთარი თითების ან დამუჭული ხელის წოვა ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა. ბავშვის იმპულსურ მოძრაობათა შორის, როგორც ვიცით, ფეხების მოძრაობათაც აქვთ ადგილი. არის შემთხვევები, რომ ხელი მის ფეხს ხვდება. მაშინ ბავშვი მაგრად ეჭიდება მას და პირისაკენ სწევს. შედეგი ფეხის პირთან მიტანაა და ხშირად მისი წოვაც.

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

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

განსაკუთრებით საუფლისხმო აქ ის არის, რომ ეს ტენდენცია პირთან მიტანისა და მოწოვის აქტში პოულობს დაკმაყოფილებას. უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს ის პრიმიტიული. ის ერთად-ერთი ფორმა დაუფლებისა, რომელიც პირველ რიგში ცხოველისათვისაა დამახასიათებელი და რომელიც თავის საბოლოო განხორციელებას ჭამის აქტში პოულობს. როგორც ჩანს, იგი ადამიანის ცხოვრების პირველ საფეხურზე ჯერ კიდევ საკმაოდ წმინდა სახითაა დატული. თუმცა ისიც უნდა ითქვას, რომ არც ზრდადასრულებულია. კულტურული ადამიანისთვისაა იგი სულ უცხო: არის შემთხვევები, რომ განსაკუთრებით ძლიერი დაუფლების სურვილი კბენის ან შეკმის ყრუ ტენდენციის სახით იჩენს თავს. რის სიმბოლურ ნაშთსაც კონკრეტულად წარმოადგენს.

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

მაგრამ მდგომარეობა მალე იცვლება, და მეხუთე-მეექვსე თვეში შეხებასთან დაკავშირებით კვლავ მოტორული მხარე დგება პირველ რიგში.

საქმე ისაა, რომ ბავშვს ჰერეტიკა და სმენა, როგორც ასეთი, აღარ აკმაყოფილებს. როგორც ჩანს, მასში ახალი მოთხოვნილება იღვიძებს, რაც იმაში იჩენს თავს, რომ ამიერიდან მას, რასაც თვალი ხედავს, ყველაფერის ხელში ჩაგდება და დაუფლება სწადია. იწყება ახალი ხანა ბავშვის ცხოვრებაში. რომელიც ზიგიზმუნდს შემდეგ ტაცუბიხანის სახელწოდებითაა ცნობილი.

მაგრამ როგორ შეუძლია მას ამ ახალი მოთხოვნილების დაკმაყოფილება? თვალი ხომ მართო იმას არ ხედავს, რაც ბავშვის სხეულს უშუალოდ ეხება; იგი შორეულ საგნებსაც ჰერეტიკს. მაშ რო-

ვორ უნდა მოახერხოს მან ამ საგანთა ხელით შეხება. ხელში ჩაგდება და პირში მიტანა. იგი ხომ ერთ ადგილას უძრავად წევს და თავისი სხეულის სივრცეში თავისუფლად ამოძრავება სრულიად არ შეუძლია. პერცეპტული ინტერესს ზეგავლენით მან იპასუხა მინც მიადწია, რომ თავს თავისუფლად ხმარობს: კისრის კუნთები მას ახლა უკვე საკმაოდ განვითარებული აქვს. ახალი მოთხოვნების — დაუფლების მოთხოვნების — ზეგავლენით მას ახლა სხეულის დანარჩენი ნაწილებიც უნდა განუვითარდეს და პირველ რიგში. რასაკვირველია. ის ორგანიზაციამ ამ მოთხოვნების გამო ყველაზე უფრო ხშირად დასჭირდება ფუნქციობა, სახელდობრ ხელები.

ჩვეულებრივ, აქ ოთხს განსხვავებულ საფეხურს ადასტურებენ¹¹):

I საფეხური ეს ის ხანაა, როდესაც ბავშვი ხელების იმპულსურ მოძრაობებს იძლევა. აქ, რა თქმა უნდა, სრულიად ზედმეტია ბავშვის მიერ მათი აქტიური გამოყენების შესახებ ლაპარაკი. სამაგიეროდ შექველია, რომ ამ იმპულსურ მოძრაობებს, როგორც უკვე თავის ადგილასაც გვქონდა აღნიშნული, ხელების ფუნქციონალური განვითარებისათვის აქვთ საკმაოდ დიდი მნიშვნელობა.

II საფეხური მაშინ იწყება, როდესაც ბავშვის ხელის სხვადასხვა მოძრაობა შეხებით გამაღიზიანებელს უკავშირდება: „ხელში ჩაღებული საგნები რამოდენიმე ხნით ხელში რჩება; მერე იგი კვლავ ძირს ვარდება; ბავშვი ხელს კიდებს ყველაფერს. რაც ხელში უვარდება, იქნება ეს რაიმე უცხო ობიექტი, თუ საკუთარი სხეულის რომელიმე ნაწილი“. როგორც ჩანს, ეს იმ ხანის დასაწყისია, როდესაც ბავშვს შეხების პერცეპტული ინტერესი უჩნდება.

III საფეხურზე ჩვენ უკვე ხელების ახალ მოძრაობასთან გვაქვს საქმე; შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს მას თავიდანვე გარკვეული, აქტიურად არჩეული მიმართულება ჰქონდეს დასახული: ბავშვის ხელებს ახლა პირის მიმართულებით მოძრაობის ტენდენცია ახასიათებს. ხშირია შემთხვევები, რომ ეს მიზანი ვერ სრულდება: ხელი პირის ნაცვლად ხან ცხვირს ხედება, ხან ლოყასა და ხან თვალს. ბერანფელდს დიქსონის ერთი ცდა მოჰყავს. საიდანაც დაასკვნის. რომ ხელების მოძრაობას მართლა გარკვეული. მტკიცედ არჩეული მიზანი აქვს და რომ ეს მიზანი ბავშვის პირია და არა სხვა რამ: „მე მოვაცილე მისი ხელი პირს და ერთ ხანს ხელში დაეჭირე, მერე გავუშვი. ბავშმა ისევ პირისაკენ წაიღო ხელი. იგივე განმეორდა არა მარტო იმ დღეს, არამედ შემდეგ დღეებშიც“¹²). ბერანფელდის აზრით. აქ უქველად ახალ გარემოებას აქვს ადგილი: ბავშვი რომ ხელებს ამოძრავებს. ეს მიტომ კი არ ხდება, რომ თვითონ მოძრაობა ჰგერის ბავშვს სიამოვნებას, როგორც ეს მაგალ.

იმპულსიურ მოძრაობათა შესახებ შეიძლება ითქვას, არაშედ აქ. სი-
ამოვნების წყაროდ რაღაც სხვა უნდა ვიგულისხმოდეთ: ბავშს რომ
ხელი მუდამ პირისაკენ მიაქვს, სიამოვნებას ალბად თვითონ მოძ-
რაობა კი არა, ამ მოძრაობის მიზნის მიღწევა, ხელის პირში ჩა-
ღება უნდა იძლეოდეს-ო. ამბობს იგი. ცნობილია, რომ თუ ბავშს
შემთხვევით რაიმე საგანი ჩაუვარდა ხელში. ამ უკანასკნელთან ერ-
თად იგიც პირისაკენ მიეჭანება.

IV. დასაბრუნო, მეოთხე საფეხური მაშინ იწყება, როდესაც ხე-
ლის მოძრაობაში მხედველობაც იწყებს მონაწილეობის მიღებას. ეს
სწორედ ის ხანაა, რომელიც აპერცეპტული ინტერესის პერიოდის
შემდეგ დგება და ე. წ. ტა ც ე ბ ის ხ ა ნ ის სახელწოდებით
არის ცნობილი. მდგომარეობა მოკლედ ასე უნდა წარმოვადგინოთ:
თუ წინა საფეხურებზე, რომელნიც არსებითად მოსამზადებელ სა-
ფეხურებად უნდა ჩავთვალოთ, ხელი მხოლოდ იმას წვდებოდა, რა-
საც შემთხვევით მოხვდებოდა და შემდეგ ამას პირისაკენ მიაქანებ-
და (III), ახლა მდგომარეობა იმ მხრივ იცვლება, რომ ხელი აღარ
უცდის ასეთ შემთხვევას; იგი აქტიურად მიისწრაფის გარე ობიექ-
ტისაკენ, აქტიურად ეხება და წვდება მას და პირისაკენ მიაქანებს.

2. თავისთავად იგულისხმება, ამ შემთხვევაში საკმაოდ რთული
აქტი დგას ჩვენს წინაშე: რასაც წინადა თავისთავადი, დამოუკიდებე-
ლი ღირებულება ჰქონდა, ეს ახალს, მის გარე არსებულ ღირე-
ბულებას ექვემდებარება. ამგვარად, სხვადასხვის აქამდე დამოუკი-
დებელი მომენტის შეკავშირება და ერთ მთლიან ქცევად გარდაქმნა
ხდება. სახელდობრ, წინადა, როგორც ვიცით, ჰერეტას ბავშვისათ-
ვის სრულიად დამოუკიდებელი აზრი ჰქონდა: ბავში სჰერეტდა
მიტომ, რომ ეს თავისთავად იყო მისთვის მიმზიდველი. გარდა ამი-
სა, ბავში ხელში მოხვედრილ ობიექტს ეხებოდა, მიტომ რომ შეხება
თავისთავად იყო მისთვის. საინტერესო ან და მას ხელს უჭერდა და
პირისაკენ მიაქანებდა, მიტომ რომ პირში ჩაღება და წოვა, ან ლოკ-
ვა თავისებურ კმაყოფილებას ჰგვრიდა მას. ახლა კი მდგომარე-
ობა არსებითად იცვლება: ყველა ეს დამოუკიდებელი აქტი: ჰერე-
ტა, ხელის შეხება და მოჭერა, პირისაკენ წაღება და ლოკვა, რომელ-
თაგანაც თითოეულს თავისი აზრი ჰქონდა, ურთიერთს უკავშირდება
და ამრიგად ერთი ქცევის აქტად: ხ ე ლ ის ტ ა ც ე ბ ა დ (greifen)
იქცევა.

უნდა ვიგულისხმოდეთ, რომ ყველა ეს აქტები ერთი მოთხოვნი-
ლების ნიადაგზე არიან გაერთიანებულნი და ამდენად ერთისა და
იმამე მიზნის ნაწილობრივს, ურთიერთის დამხმარე აქტებს წარმო-
ადგენენ. რა არის ეს მოთხოვნილება, ეს მიზანი, რომელიც ტა ც ე-
ბის მთლიან ქცევას უღვევს საფუძვლად?

ბავში ხედავს საგანს: მარტო შეხედვა მას არ აკმაყოფილებს; პირიქით. საგნის დანახვა რაღაც ტენდენციას აღძრავს მასში, რის შედეგადაც იგი დანახულს საგანს ხელით წვდება. პირისკენ ეწევა და დასასრულს ჯოჯოვას უწყებს. უეჭველია, უკანასკნელი ნაწილობრივი აქტი, რომლითაც ქცევა სრულდება, განსაკუთრებით ნათლად გვიჩვენებს. თუ ბავშვის რა მოთხოვნილებასთან გვაქვს აქ საქმე, როგორც ზემოდაც აღვნიშნეთ, რაიმე ობიექტის პირში ჩადება ამ ობიექტის დაუფლების, მის საბოლოოდ თავისად ქცევის უტყუარ ნიშანს წარმოადგენს¹³⁾. მაშასადამე, მთელი ტაცების აქტის აზრი ეხლა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: ბავში არ კმაყოფილდება გარე ობიექტის ქვერტით; ახლა მას მისი ხელში ჩაგდება, მისი სრული დაუფლება სწადია: ობიექტის შემჩნევას. მის დანახვას ამიერიდან მხოლოდ იმდენად აქვს აზრი, რამდენადაც ამით რაღაც დასაუფლებელს, ხელში ჩასაგდებას პოულობს.

თავისთავად იგულისხმება, ტაცების აქტი, რომელიც რამოდენიმე დამოუკიდებელი აქტის გაერთიანებას წარმოადგენს, მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება წარმატებით დასრულდეს, თუ სუბიექტს თავიდან ბოლომდე ერთი და იგივე ძირითადი მოთხოვნილება—დანახული ობიექტის დაუფლება— აქვს მხედველობაში. თუ ეს არ არის. მაშინ ტაცების მთლიანი ქცევა ვერ განხორციელდება და იგი კვლავ ნაწილობრივ აქტებად დაიშლება. მაგალ. ვთქვათ ბავში რაიმე საგანს ხედავს, მისი ხელში ჩაგდების სურვილი უჩნდება და ხელს წევს მისკენ, მაგრამ ამ დროს ხელი სხვას რასმე ხდება, ხელი რეფლექტორულად ეჭიდება მას და პირისაკენ მოაქანებს. უეჭველია, განზრახული ქცევა აქ ვერ განხორციელდა. ან და მაგალითად, ბავშმა რომ შენიშნულ ობიექტს ხელი დააელო, მისი ყურადღება თვითონ ხელმა მიიქცია; ამ შემთხვევაში საგანი მას შეუშინევლად ხელიდან უვარდება (Ch. Bühler).

- არის თუ არა ამის მიხედვით ტაცების ქცევაში, გარდა იმისა რომ იგი ბავშვის პერცეპტული ინტერესის დამოუკიდებლობის აღკვეთას წარმოადგენს, კიდევ ისეთი რამ, რაც ახალის მხრივ ახასიათებს ბავშვის განვითარებას? როგორც შ. ბიულერის ანალიზიდან ჩანს, უეჭველად არის. რას ტაცებს ხელს ბავში თავისი განვითარების წინა საფეხურებზე? რასაკვირველია, მხოლოდ იმას, რაც ხელში ხდება. მისი მოძრაობები, მაშასადამე, შემთხვევითი ხასიათისაა და ამიტომ ბავშვის ქცევა ყოველთვის ასეთსავე შემთხვევით ხასიათს ატარებს. მართალია, ზოგჯერ აქტიური ძეხნის შემთხვევებიც გვხვდება: მაგალ. ბავში ბგერის წყაროს ეძებს, მაგრამ ასეთი შემთხვევები გამონაკლისს შეადგენენ. გარდა ამისა ეს „ძეხნა“, ჯერ ერთი, შედარებით მარტივი შემადგენლობისაა; იგი თავისა და თვა-

ლების ამა თუ იმ მხრივ მოძრაობით ამოიწურება; და მეორე, პირველ თვეებში ბავშს იგი იმწამსვე ავიწყდება, როგორც კი სხვა რაიმე თვალსაჩინო გამლიზიანებელი იმოქმედებს მასზე. სულ სხვაა ტაცების ქცევა: შემთხვევით მომქმედი გამლიზიანებლის ზედმოქმედება. როგორც ზემოდ აღვნიშნეთ. არა თუ არ იწვევს. არამედ არღვევს კიდევ მას. იგი ერთი ცენტრალური მოთხოვნილების ნიადაგზე ჩნდება და მის შესასრულებლად ამ მოთხოვნილების თავიდან ბოლომდე უცვლელად დაცვაა აუცილებელი.

ამრიგად ტაცების ქცევა სუბიექტის ნამდვილ აქტივობას ითხოვს; იგი ისეთი ჰისტემა მოძრაობათა, რომელთა გასაერთიანებლად მათი განუწყვეტელი რეგულაციაა საჭირო. ეს რეგულაცია, რა თქმა უნდა, თვით სუბიექტიდან უნდა გამომდინარეობდეს. მაშასადამე. ცხადია, ტაცების პერიოდში, რომელიც, ჩვეულებრივ, განსაკუთრებით მეხუთესა და მეექვსე თვეებს ახასიათებს, ბავში თვითონ ხდება თავისი მოძრაობების წარმართველი. იგი თავისი ქცევის ნამდვილ სუბიექტად იქცევა (Bernfeld და Ch. Bühler). ეს პირველი ჩანასახია ადამიანის „მე“-სი. — პირველი ჩანასახია იმ სპეციფიკური ადამიანური ძალის ე. წ. ნებისყოფისა. რომელიც შესაძლებლობას ჰქმნის, ჩვენი ქცევა შინაგან თუ გარეგან გამლიზიანებელთა შემთხვევითი ზეგავლენით კი არა, შეგნებულის. წინასწარ გაზომილი განზრახვით განისაზღვროს.

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

3. რა თანამიმდევრობით ხდება ამ მნიშვნელოვანი ფუნქციის განვითარება, ეს, როგორც ბერნფელდიც აღნიშნავს. საკმარისად არაა შესწავლილი. ყოველ შემთხვევაში, უეჭველია, რომ ბავში ჯერ კიდევ მეოთხე თვეში ახერხებს საკმაოდ მტკიცედ ამა თუ იმ საგნის ხელის წაღებას, თუ რომ იგი საკმაოდ მოხერხებულ ალავასაა. მაგრამ ძლიერ მალე ამასაც ეჩვევა: იქვე გვერდით ან მის

უკან მდებარე ობიექტებისაკენაც მიაქვს ხელი და იჭერს მათ. ამისათვის მას, რა თქმა უნდა, ზედატანის საჭირო მიმართულებით მოძოვნის უნარი ეხმარება. და იგიც განუწყვეტლივ სარგებლობს ამით. — მერე ამას ხოხვაც ერთვის: პირველ ხანებში ბავში ორივე ხელით სარგებლობს, ერთდროულად, მაგრამ მალე შეეძქსე თვეში, ჯერ ხელის მიხედვით, ცალი ხელის (ბალდვინის ლიტყვით — თავიდანვე მარჯვენა ხელის) ხმარებაზე გადადის. თითების კოორდინაციული მოძრაობა და მათი მიზანშეწონილი გამოყენება, საბოლოოდ თითქმის მხოლოდ მეშვიდე-მერვე თვიდან ხერხდება (Shinn); მანამდე კი უმთავრესად დიდი თითი და ოთხი დანარჩენი თითი ერთად იხმარება. თითქოს ბავშს ორი თითი ჰქონდეს მხოლოდ (Bernfeld).

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

ამრიგად ჩვენ ვხედავთ, რომ მეორე-მესამე თვეში ახალდაბადებულის წმინდა სუბიექტური მდგომარეობის ფარგლები ირღვევა და მის წინაშე სრულიად ახალი, მის გარეთ არსებული ობიექტური სინამდვილე დგება. ეს გარემოება მასში არსებით ცვლილებას იწვევს: თუ წინად ბავში თითქოს ყოველი გარეგამლიზიანებლის ზეგავლენას გაურბოდა, მას ყოველთვის უარყოფითი რეაქციით უპასუხებდა, ახლა პირიქით, მოელა თავისი არსებით ამ გამლიზიანებლისაკენ იხრება. მესამე-მეოთხე თვის განმავლობაში მისი ქცევა განსაკუთრებით ამ გამლიზიანებელთა ძიებით და აქტიური ქვრებით განისაზღვრება, ხოლო მეხუთე-მეექვსე თვეში — მათი აქტიური დაუფლებით. თუ წინად იგი, 'ასე ვთქვათ, „თეორეტულად“ იპყრობდა გარე სამყაროს, ახლა იგი „პრაქტიკულად“ იჭრება მასში და მის დამორჩილებას ცდილობს.

6. სხეულის მოტორიკის დაუფლება.

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

ერთს განსაკუთრებით თვალსაჩინო ნიშანს ბავშვის სხეულის მომწიფების საკმაოდ ინტენსიური პროცესი შეადგენს.

1. განვიხილოთ. როგორ მიმდინარეობს ჩვენს პერიოდში ეს პროცესი.

ბავშვის პერცეპტული ინტერესის, ისე როგორც ტაცების მოთხოვნილების უკეთ დაკმაყოფილებისთვისაც, რა თქმა უნდა, სხეულის მდგომარეობას დიდი მნიშვნელობა აქვს. უძრავად, პასიურად ერთ ადგილზე მდებარე ბავში მართო იმ ობიექტების ჰერეტიკით და ტაცებით უნდა დაკმაყოფილდეს, რომელნიც შემთხვევით მისი მხედველობის ან წვდომის არეში არიან მოთავსებულნი. ობიექტურ სინამდვილეში უფრო შორს შექრის ტენდენცია უკეთ იქნებოდა დაკმაყოფილებული, ბავშს რომ როგორმე სივრცის გადალახვაც შესძლებოდა. და აი, გარდამწყვეტ ნაბიჯს ამ მხრივ სწორედ ჩვენს პერიოდში ადგამს ბავში.

ხელების ნებაყოფლობითი მოძრაობის შემდეგ ყველაზე უფრო ადრე იგი ჯდომას სწავლობს, და ამით საკმაოდ აფართოვებს იმ საგანთა წრეს, რომლის ჰერეტიკა და ტაცება მისთვის შესაძლებელი ხდება. ჯდომა ადამიანის ორგანიზმის თანდაყოლილ სტრუქტურას ემყარება: სათანადო სახსრები და კუნთები, რომელნიც ჯდომის აქტში ლებულობენ მონაწილეობას, ბუნებრივად ახლავს თან ადამიანის ორგანიზმს. ჯდომის სწავლა ამ ორგანოების ფუნქციონალურ ვარჯიშზე და ანატომიურ მომწიფებაზეა დამოკიდებული. დიქს-ი აღნიშნავს, რომ ბავში უკვე მესამე თვიდან იწყებს ჯდომის ცდას. ჩვენი დაკვირვებით, ეს ზოგჯერ ადრეც ხდება, მაგრამ რეგულიარულად მხოლოდ მესამე თვიდან იწყება. ისე როგორც სხვა შემთხვევებშიც, ბავშს აქაც ისეთ გარემოს უქმნიან. რომ მას ეს ახალი ცდაც გაუადვილდეს: მას ყოველნაირად ეხმარებიან, ასე რომ მებუთე თვეში ბავშს უკვე დაუხმარებლად შეუძლია ჯდომა.

„200 დღის ბავში მარჯვენა ხელს ჰკიდებს თავისი საბავშვო ეტლის კიდეს და ენერგიულად წამოიწევა; ძალისხმევისაგან სულ ერთიანად გალურჯწითლდება, თვალები ცრემლებით ენამება, პირის კუთხეები ქვემოდ აქვს დაშვებული — და აი, იგი მიზანს აღწევს: ის თავისუფლად ჯდება, უზურგსაყრდენოდ“ (დიქს-ი¹⁴).

ამრიგად, ექვსი თვის ბავშს უკვე საკმაოდ თავისუფლად შეუძლია ჯდომა. ოღონდ დამოუკიდებლად დაჯდომის ძალა ჯერ კიდევ არ შესწევს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, თითქოს ეს უნარი ყველა ბავშს ერთდროულად უფითარდებოდეს. ისე როგორც სხვა შემთხვევებშიც, ბავშვის გარემოს, სახელდობრ მისი მოვლის წესებს, აქაც

განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. პ რ ა ი ე რ ი ამბობს. რომ ჯდომის უნარის მომწიფებაზე ძალიან დიდ გავლენას ახდენს „მახლობლების ნაადრევი ცდები ბავშვის ხელოვნურად დაჯდომის გამოწვევისა, წაბაძვა ერთად მოზარდი და-ძმებისა, უპატრონობა და მოუვლელიობა“ 15).

ამის შემდეგ ბავში ფოფხვას სწავლობს და შემდეგ დგომასა და სიარულსაც, ასე რომ პირველი წლის ბოლოს მისი ლოკომოტორული აპარატი იმდენად განვითარებულია, რომ მას შეუდარებლად შორს შეუძლია შეიქრეს ობიექტურ გარემოში და ამრიგად ცვალოს და აფართოოს მასზე მომქმედ გარე გამოიზიანებელთა წრე.

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

როგორ ხდება ლოკომოტორული აპარატის თანდათანობითი განვითარება? შევჩერდეთ ჯერ ფოფხვაზე. ქროგორც დიქსი აღნიშნავს, მისი დასაწყისი შემდეგში უნდა ვეძიოთ: ხუთი კვირის ბავში მუცელზეა დაწოლილი და აი იგი ცდილობს, მიაწვეს ფეხით რასმე მტკიცეს და ცოტა ოდნავ მაინც წინ წაიწიოს. ამას შემდეგ, იმავე დიქსის მოწმობით, ბავში ცდილობს, ხელებით მიაწვეს რასმე და ამგვარად უკან გახიზნდეს. ეს ქცევა განსაკუთრებით ხშირად პირველი წლის მეორე ნახევარში მეორდება, მეტადრე იმ შემთხვევებში, როდესაც ბავში კარგ გუნებაზეა. აქ ახალი ისაა, რომ ბავში თავისუფლად ბრუნდება ერთი მხრიდან მეორეზე ან და, გულაღმა თუ წევს, გულაღმა გადატრიალებას ახერხებს. მერვე თვეში იგი ნამდვილ ფოფხვას იწყებს, და საგულისხმო ისაა, რომ ეხლა მუხლებზეც კი დგება და არა მარტო უკან, არამედ წინაც შეუძლია გაიწიოს. ბერნფელდის მოწმობით, ფოფხვას აქ ჯერ კიდევ არა აქვს ობიექტური მიზანი: ბავშს იგი თავისთავად ჰგვრის სიამოვნებას. ასეთი ობიექტური მიზნისათვის ფოფხვის გამოყენება მხოლოდ მე-9 თვიდან იწყება: ბავში მიფოფხვავს. რათა საგანს ხელი სტაცოს, მაშასადამე. ფოფხვას ამ შემთხვევაში ტაცების მიზნით მიმართავს. შემდეგში ფოფხვა ბავშვის თავის-თავად მისწრაფებას შეადგენს, და ეს მე-11 თვემდე გრძელდება, როდესაც იგი უპირატეს ადგილს უკვე დგომასა და სიარულის ცდებს უთმობს (Bernfeld).

რაც შეეხება ფეხზე დგომის განვითარებას, მის დასაწყისს დიქსი მე-4 თვეში აღსატურებს. ამ დროიდან იგი თანდათანობით ვითარდება და მე-6 თვეში უკვე დგომის გარკვეულ სახესღე-

ბულობს: „ეხლა მას ჯდომას ფეხზე გაჩერება ურჩევნია და ამასთან ერთად სიხარულის ბგერებს იძლევა“. მე-9 თვის დასაწყისში უკვე იმდენად მომწიფებულია დგომის უნარი, რომ ბავში საკმაო ხანს სკამზე დგას: ოღონდ. რასაკვირველია, ხელები საზურგეზე აქვს მოკიდებული. იმავე თვეში პირველად ხერხდება დამოუკიდებლად წამოდგომაც. მე-11 თვეში, დასასრულ, ბავში უკვე თავისუფლად ადგომასა და ხელების დაუხმარებლად ფეხებზე დგომას ასწავლის. ამასთან ერთად სიარულის უნარიც მწიფდება.

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

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

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

7. ალქმის ბიზნისი.

ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი დგას ჩვენს წინაშე, რომლის განუხილველადაც ბავშვის შემდეგი განვითარების შესწავლა სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა. ესაა საკითხი ბავშვის ალქმის შესახებ.

მართლაც და, ბავშვის წინაშე რომ ობიექტური სინამდვილე დგება. ბავშვი რომ მთელი თვეების განმავლობაში მისი ქვეყნით არის გატაცებული და შემდეგ სრულიად გარკვეული გარეუბანი-მიმართული მოქრობის საშუალებით მის დაუფლებას ცდილობს, ხომ არ ნიშნავს ეს, რომ იგი იმთავითვე ისევე ალქმევს ამ ობიექტურ სინამდვილეს. როგორც ჩვენ.

1. ჩვენ ვიცით: ახალდაბადებული ბავშვისთვის წმინდა სუბიექტური, ასე ვთქვათ, „სოლიფსური“ მდგომარეობაა დამახასიათებელი და ობიექტური სინამდვილის ალქმის შესახებ აქ, რა თქმა უნდა, სრულიად ზედმეტია ლაპარაკი. მაგრამ გარეგამლიზიანებლები ხომ ახალდაბადებულის ორგანიზმზეც მოქმედებენ. ჩვენ ვიცით, რომ მისი რეაქციები ისეთია, რომ გამლიზიანებლის რომელიმე თავისებურებას თითქმის არავითარ ანგარიშს არ უწევს; არც მაშინ, როდესაც მათ განსაკუთრებით დიდი ინტენსივობა ახასიათებს. და არც მაშინ. როდესაც ეს ინტენსივობა არც ისე დიდია. პირველ შემთხვევაში, როგორც ვიცით, არასპეციფიკური შოკური რეაქცია ხდება. მეორეში — აგრეთვე არასპეციფიკური რეცეპტორთა ფუნქციონალური ამოქმედების რეაქცია. ორივე ამ რეაქციათა ჯგუფის არასპეციფიკურობა, მათი ინდიფერენტობა გამლიზიანებელთა რომელიმე თავისებურებისადმი ნათლად გვიმტკიცებს, რომ ორგანიზმს მათი განსხვავებული ბუნების ალქმასთან საქმე არა აქვს. სამაგიეროდ, მისი რეაქცია, რომელიც უფრო ხშირად ნეგატური ხასიათისაა, გვიჩვენებს. რომ მისი თვითმყოფი, შეუშფოთველი მდგომარეობა ირღვევა და გამლიზიანებელთა ზედმოქმედების შემთხვევებში განსხვავებულს — როგორც ჩანს — უარყოფით მდგომარეობას უთმობს ადგილს. ამრიგად, სრულიად არადიფერენცირებული. ყოველგვარს გარკვეულ შინაარსს მოკლებული, ძილის მაგვარი მდგომარეობა დროგამოშვებით და მცირე ხნით იცვლება: ასეთ შემთხვევებში იგი, ფხიზლობის მდგომარეობას უახლოვდება და ამდენად ჩვეულებრივი ძილისებური მდგომარეობისაგან განსხვავდება. ეს უკვე პირველი დიფერენციატია, რომელიც ახალშობილი ბავშვის მდგომარეობაში იჭრება.

ამასთან ერთად, ჰიფიზილის მდგომარეობაც ყოველთვის ერთნაირი არაა: ძუძუსწოვის ან თბილ წყალში ბანაობის, ან ხელ-ფეხის იმპულსური მოძრაობის დროს იგი სხვაგვარია და რაიმე ძლიერი ხმაურობის, ტკივილის ან ძალით გულვიძების დროს კიდევ სხვაგვარი. ეს

გარემოება ბავშვის მდგომარეობაში კიდევ უფრო შორს მწდომი დიფერენციაციის არსებობის მაჩვენებელია.

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

მაგრამ თუ ეს ასეა, თუ ბავშვის მდგომარეობა, ზედმოქმედ გამლიზიანებელთა განსხვავების მიუხედავად. კვლავინდებურად უცვლელი როდი რჩება, არამედ ახალ სახეს ლეზულობს, უეჭველია, გამლიზიანებელთა სისტემა არა მარტო ობიექტურად, არა მარტო თავისთავად არსებობს, არამედ სუბიექტურ ანარეკლსაც პოულობს ბავშვის არსებაში. მაგრამ როგორია ეს ანარეკლი?

2. რამდენადაც გამლიზიანებელთა განსხვავების შემთხვევაში ორგანიზმი განსხვავებულ რეაქციებს იძლევა, უნდა ვიფიქროთ, გარედან მოქმედი გამლიზიანებელნი ერთგვარ მოდიფიკაციას უნდა ქმნიდნ მასში, რის შედეგადაც ესა თუ ის განსხვავებული რეაქცია ჩნდება. მაშასადამე, სრულიად არაა აუცილებელი გამლიზიანებელი ბავშვის მიერ ობიექტური საგნის სახით განიცდებოდეს, საგნის სახით, რომელიც მისთვის გარემყარშია მოთავსებული. სრულიად საკმარისი იქნება, თუ მივიღებთ, რომ იგი ჯერ-ჯერობით მხოლოდ იმ მთლიანი ცვლილების ან მოდიფიკაციის სახით განიცდება, რომელსაც მის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში გამლიზიანებლის ზედმოქმედება იწვევს. მაშასადამე ჩვენ ვფიქრობთ, რომ გარეგამლიზიანებელთა ზემოქმედები არა მარტო ორგანიზმის საპასუხო რეაქციით ამოიწურება, არამედ წინასწარ ერთგვარ მოდიფიკაციას ჰქმნის, რომელიც ამ ზედმოქმედების სუბიექტურ ანარეკლად უნდა ჩაითვალოს.

ასეთია ის პრიმიტიული მდგომარეობა, რომელიც გამლიზიანებლის ზედმოქმედებასა და ბავშვის რეაქციას შუა უნდა ვიგულისხმოთ. გამლიზიანებელი, მთლიანი მდგომარეობის მოდიფიკაცია და პრიმიტიული რეაქცია — აი ის მომენტები, რომელნიც ბავშვის პირველადი ქცევის ძირითად ნასკვებად უნდა იქნენ მიჩნეულნი.

ამას ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტი უნდა დაემატოს კიდევ. საქმე ისაა. რომ ზომიერი გალიზიანების ზემოქმედების შემთხვევებში — განსაკუთრებით, როდესაც ამას ორგანიზმის მიმღები აპარატის ფუნქციონალური იმპულსიც ხედება მზად — იმის მიხედვით, თუ რამდენად ფუნქციონალურად მომწიფებულ აპარატთან, ან რეცეპტორთან გვაქვს საქმე, ამ უკანასკნელს ის სრულიად სპეციფიური რეაქციაც იჩენს თავს, რომელიც შემდეგ, განვითარებული ცნობიერების შინაარსში მხოლოდ საგანგებო შემთხვევებში და ისიც დაკვირვებისათვის განსაკუთრებით ხელსაყრელ პირობებში ე. წ. კონკრეტული გარემოების სახით გვხვდება¹⁴).

ეს ფენომენები ჯერ კიდევ სავსებით სუბიექტური მდგომარეობის მოვლენას წარმოადგენს, რომელშიც, რა თქმა უნდა, რაღაც გადახრა, იმპულსი ან ოდნავი ტენდენცია უკვე ჩანს სუბიექტურის საზღვრების მიმართულებით. ამ უკანასკნელთა გასარღვევად.

იმისათვის, რომ ეს ფენომენები ობიექტურის ნიშნებად გადაიქცენ; იმისათვის, რომ იგინი ნამდვილ ფერებად, ბგერებად ე. ო. ობიექტურად მოცემული საგნის შინაარსებად იქნენ განცდილნი, ამისათვის განსაკუთრებული პირობებია საჭირო: უწინარეს ყოვლისა, აუცილებელია რეცეპტორების ერთგვარი. ელემენტარული მიჩვევა მაინც სათანადო გამლიზიანებლებისადმი. ახალდაბადებულობის ხანა საკმაო დროა იმისათვის, რომ ამ მხრივ განვითარებამ საჭირო დონეს მიახწიოს.

წარმოვიდგინოდ ესლა, რომ ახალდაბადებული ბავში რაიმე ძლიერი მოთხოვნილების, მაგალითად. კვების მოთხოვნილების ზეგავლენით იძულებული ხდება გამოიღვიძოს. იგი კვილით თუ ტირილით დედის ძუძუს ეძებს: აი. დედის ფეხის ომა, თვითონ მისი დამამშვიდებელი მომართვა, მისი ძუძუ და რძის სისამოვნო გემო... ერთი სიტყვით, ბავშვის ძუძუს-ქმევის გარკვეული სიტუაცია. რამდენადაც ბავშვის მოთხოვნილებას სწორედ ეს სიტუაცია აკმაყოფილებს, გასაგებია, რომ ბავშვს მთელი ორგანიზმი. მისი მთელი არსება ამ სიტუაციისაკენ მიისწრაფის. ამიტომ ადვილი გასაგებია. რომ იგი ბავშვზე სრულიად გარკვეულს. საკმაოდ ინტენსიურ შთაბეჭდილებას ასდენს და ამით მის მთლიან ორგანიზმში თავის შესაფერ მოდიფიკაციას იწვევს.

კიდევ უფრო ადვილი გასაგებია, რომ ამავე სიტუაციისაკენ მთელ ორგანიზმთან ერთად ბავშვის რეცეპტორებიც მიმართება: ბგერა და სინათლე, სუნის და გემო, რომელიც სხვა შემთხვევაში შეიძლება არც კი გამოიწვევდა ბავშვში რაიმე ფენომენებს. ეხლა მისი რეცეპტორების საგანგებო მიზნად იქცეიან. ამის ბუნებრივი შედეგი ჯერ ერთი ისაა, რომ ბავშვს საკმაოდ ინტენსიური და გარკვეული შეგრძნების ფენომენები უჩნდება: იგი განიცდის სპეციფიკურ სუნს, გემოს, დედის ხმას და სხვა ასეთებს. მეორე განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი შედეგი კი ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: აღნიშნული შეგრძნებები ამ შემთხვევაში ხომ სუბიექტის მთლიანი მოდიფიკაციის ზეგავლენით იბადებიან. რომელსაც ინტენსიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას სიტუაცია იწვევს. ამიტომ გასაგებია. რომ მათ ამ შეგრძნებით ფენომენებს — სუნსა და გემოს, ხმასა და სინათლეს დასაყრდენი უჩნდებათ. საბედობრ. ის მოდიფიკაცია. რომლის ნიადაგზეც იგინი იბადებიან და რომელიც ქვირის სიტუაციის ზემოქმედებითაა გამოწვეული.

რა ხდება ამის შედეგად? უწინარეს ყოვლისა სუბიექტის მთლიან მოდიფიკაციაში თვალსაჩინო ცვლილება იჩენს თავს: სუნისა და გემოს. ხმისა და სინათლის და სხვა „შეგრძნებების“ თანდაზოვის გამო. მასში ობიექტური ტენდენცია, ობიექტისაკენ გადახრის პროცესი იბადება; მაშასადამე სუბიექტის მთლიან მდგომარეობაში ობიექტივაციის პროცესი იწყება. მეორის მხრივ, თვით „შეგრძნებათა“ არეშიც პრინციპული ცვლილება ხდება: სუბიექტის მთლიანი მოდიფიკაციის სახით. რომელსაც იგინი უერთდებიან. გამამოლიანებელ ნიადაგს პოულობენ და ამის გამო მონაცემი სიტუაციის მომენტებად იქცევიან.

ამ ორმაგი ცვლილების გამო ბავშვის სიტუაცია არა მარტო ორგანიზმის მთლიანი. განუწყვერებელი მოდიფიკაციის სახით ხდება წარმოდგენილი, არამედ ისეთი მოდიფიკაციის სახით, რომელიც განსაკუთრებული თვისებების. სუნისა და გემოს, ფერისა და ხმის მატარებელ მდგომარეობად იქცევა და ამისდამიხედვით ობიექტური მ. ც. ე. მ. უ. ლ. ო. ბ. ი. ს. ნიშნებს პოულობს. ასე ისახება ის თავისებური მდგომარეობა, რომელიც თანდათან განვითარების პროცესში ნამდვილ აღქმად იქცევა.

ამისდა მიხედვით. ბავშვის პირველადი აღქმა ჯერ კიდევ ორგანიზმის მთლიანი მოდიფიკაციის სახით უნდა წარმოვიდგინოთ, რომელშიაც მხოლოდ იმდენად და ობიექტური მომენტები წარმოდგენილი. რამდენადაც მის ნიადაგზე მიმღებ აპარატთა ფუნქციონალური რეაქციების ანუ „შეგრძნების“ გაერთიანება ხდება.

როდის ხდება პირველად ეს ძირითადი ხასიათის ცვლილება ბავშვის არსებაში? ამ საკითხს მაინც და მაინც დიდი მნიშვნელობა არა აქვს: უეჭველია. რომ ზოგიერთ შემთხვევაში შეიძლება მან ძლიერ ადრე იჩინოს თავი. მეორე შემთხვევაში—უფრო გვიან. თანამედროვე ფსიქოლოგიური კვლევა. რომელსაც ეს საკითხი განსაკუთრებით აინტერესებს. თანდათანობით იმ აზრს ადგება. რომ პრიმიტიული აღქმის შემთხვევებს ახალდაბადებულობის ხანაშიც შეიძლება ჰქონდეს ადგილი (Volkeit¹⁷). ასე მაგალ. თანახმად კანესტრინის ცნობილი გამოკვლევისა. უკვე შეიძი დღის ბავში სხვაგვარ რეაქციას იძლევა დედის ჩურჩულზე და სხვაგვარს უცხო ადამიანისაზე: მაშინ. როდესაც პირველი. როგორც ეს მისი ტვინის მრუდიდან სჩანს. ერთგვარს დაშამშვიდებელ ვაკლენას ახდენს მასზე, მეორე სრულიად შეუმჩრეველი რჩება¹⁸). ყოველ შემთხვევაში. სამი კვირის ბავში მაინც ადამიანის ხმის გაკონებაზე წოვის მოძრაობას იწყებს (Hetzer და Tudor-Hart).

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

სამაგიეროდ, მესამე თვიდან აღქმის შემთხვევები სრულიად ნორმალურ მოვლენად იქცევიან. საგულისხმოა, რომ ამ დროიდან (მეოთხე თვიდან) ბავშს უკვე ცხრა მთავარი ფერის ურთიერთისაგან გარჩევის ძალა შესწევს. გარდა ამისა ამავე პასაკის (5 თვიდან) ბავში საგნებს ფორმის მიხედვითაც განასხვავებს: ბავში რომ ოთხკუთხედი ფორმის ბოთლიდან მიაჩივო წოვას, და შემდეგ იგი სხვა ფორმის ბოთლებთან ერთად მიაწოდო. ადვილად გამოარჩევს მათ დანარჩენთაგან. ფოლკელტის მიხედვით, ესლა მას შემდეგი ფორმების გარჩევა შეუძლია: ოთხკუთხედის, სამკუთხედის, ოვალურიისა და კიანურის ფორმისა²⁹).

3. მაგრამ განა შეიძლება აქედან დავასკვნათ, რომ ბავშვის აღქმა --- 3-4 თვიდან მიანიც --- ისეთივეა. როგორც დიდი ადამიანის აღქმა? რასაკვირველია, არა. ძლიერ საგულისხმოა, რომ ბავშვის აღქმის პირველი შემთხვევა, რომელიც კანესტრინის მეშვიდე დღეს აქვს დადასტურებული, სრულიად გარკვეული შინაარსისა და ხასიათისაა²⁹). როგორც დავინახეთ, იგი დედის ხმის აღქმას წარმოადგენს. ეს ფაქტი მრავალი მხრივ არის საყურადღებო. ჯერ ერთი: ბავში რომ თავისი პირველი აღქმის აქტს მარტო ძუძუს ჰქმევს სიტუაციასთან დაკავშირებით არ ახდენდეს, მაშინ რატომ უცხო ადამიანის ხმასაც არ უნდა გამოეწვია მასში ასეთივე ეფექტი? უნდა ვიგულისხმოთ, რომ საქმე აქ სწორედ ბავშვის მოვლის, განსაკუთრებით კი ჰქმევს სიტუაციაშია. ე. ი. ისეთ სიტუაციაში. რომელიც მის ცხოველმობასთან არის დაკავშირებული და დანარჩენი სიტუაციებისაგან სწორედ ამ სიტუაციით გაირჩევა. — მეორე, რაც ამ ფაქტთან გამოძიანარეობს. ბავშვის აღქმის ხასიათისა და თავისებურებისთვისაა დამახასიათებელი. მართლაცდა განა შეიძლება ითქვას, რომ ამ შემთხვევაში საქმე მარტო ბავშვის განცდასთან გვაქვს? უეჭველია, არა. მარტო ბავშვისთვის არ არსებობს: წინააღმდეგ შემთხვევაში მას უცხო ადამიანის ბავშვადაც უნდა მოეცა სათანადო რეაქცია. ძირითადი მის აღქმაში, მთლიანობაში, მთლიანობაშია. ის მთლიანობაში მთავრდება. თუ შეიძლება ასე ითქვას, რომელსაც მთელი სიტუაცია ჰქმნის. ანატომია, რომ რეაქციას ნაწილობრივი მომენტი --- ბავშვა --- თავის-თავად კი არ იძლევა. არამედ დედის ხმა, როგორც კომპლექსური მთლიანობა.

ეს გარემოება შესაძლებლობას გვაძლევს, ბავშვის პირველი აღქმის ბუნება უფრო ზედმიწევნით ღვაწახანათოთ.

ჩვენ ვხედავთ, რომ იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში ჩნდება, როდესაც ბავშვის ორგანიზმს რაიმე ძლიერი მოთხოვნილება მიმართავს გარე სამყაროსაკენ. ამ უკანასკნელის ზედმოქმედება, რამდენადაც იგი აღნიშნულ მოთხოვნილებასთანაა დაკავშირებული და მისი დაკმაყოფილების სიტუაციას წარმოადგენს, ბავშვის ორგანიზმზე მთლიან შთაბეჭდილებას ახდენს, მასში მთლიან ცვლილებას იწვევს. ბავშვის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმი შესაფერს, მთლიან ფსიქოფიზიკურ მოდიფიკაციას განიცდის. ამასთან ერთად მისი რეცეპტორები, რომელნიც შესატყვის გამლიზიანებელთა ზემოქმედებას უკვე საკმაოდ არიან მიჩვეულნი, ამავე სიტუაციისაკენ მიიმართებიან. ჩნდება სათანადო ფენომენები: ბგერა, ფერი, გემო, სუნი, რომელნიც მოცემული სიტუაციის ზედმოქმედებით გამოწვეულის, მთლიანი ფსიქოფიზიკური მოდიფიკაციის ნიადაგზე ერთდებიან და, აძლევენ რა მას ობიექტურად მოცემულის ტენდენციას, გარე სიტუაციის ნიშნებად თუ თვასებებად იქცევიან. ასე ჩნდება აღქმა.

როგორც ვხედავთ, მთავარი და ძირითადი აქ გარე სიტუაციის ზეგავლენით შექმნილი მთლიანი მდგომარეობის მოდიფიკაციაა. არსებობდა ეს მოდიფიკაცია, რომ გრძნობის ორგანოთა ფენომენებს ე. წ. შეგრძნებებს ერთი მთლიანის ნიადაგზე აერთიანებს და ამრიგად, გარედან მომდინარე ფენომენებად აქცევს. უნდა ვიფიქროთ, რომ ცნობიერების განვითარების პირველ საფეხურებზე, როდესაც გარემო მხოლოდ არადიფერენცირებულ დიფუზიურ ზემოქმედებას ახდენს ცოცხალ ორგანიზმზე, ამ უკანასკნელისათვის იგი მარტო ამ მთლიანი მოდიფიკაციის სახითაა მოცემული, მაგრამ მას შემდეგ, რაც მას შეგრძნება ერთვას. მასში ობიექტური მომენტები ისახება, და ამისდა მიხედვით და ამის გამო მისი შინაარსის დიფერენციაცია იწყება: მას ობიექტისაკენ მიმართული შინაარსი უჩნდება, რასაც მას ჩვენი გრძნობის ორგანოთა ფენომენები აძლევს. ამრიგად, რთული სიტუაციის ზემოქმედებით გამოწვეული მდგომარეობის ნიადაგზე „დედა“ აღმოცენდება. რომელიც სუბიექტს გარედან მომდინარე ხმის თვალსაჩინო სახით ეძლევა. „დედა“, მაშასადამე. მთელი სიტუაციის მიერ გამოწვეული მთლიანი მდგომარეობაა, რომელიც ერთ შემთხვევაში ბგერის ფენომენით არის წარმოდგენილი, მეორეში — ფერის ან რომელიმე სხვა მხედველობითი ფენომენით, მესამეში — შეიძლება სუნის ან გემოს ფენომენითაც.

მესამე-მეოთხე თვეების მიმდინარეობაში, როდესაც ბავშვისთვის გარდამწყვეტ როლს პერკუპტული ინტერესი ასრულებს, აღქმის განვითარების პროცესი სწრაფ ნაბიჯით მიდის წინ. თანდათანო-

ბით ჰოს ორგანიზმს და განსაკუთრებით მის გრძნობის ორგანოებს არა მარტო კმევის სიტუაცია ზიმართავს თავისაკენ, არამედ ხშირად სხვა სიტუაციის გამლიზიანებლებიც. პირველ ხანებში აქ მთავარი ადგილი ისევ ადამიანსა და მის ქცევას ეკუთვნის. ბავშვის პირველი აღქმები ადამიანთან არის დაკავშირებული. მაგრამ მალე იგი გარე საგნების აღქმასაც ახერხებს. ჩვენ დავინახეთ, რომ თითოეული აღქმული ობიექტი უწინარეს ყოვლისა იმ მთლიანი შთაბეჭდილებას სახითაა წარმოდგენილი, რომელსაც განსაზღვრულ სიტუაციაში ეს ობიექტი იწვევს მასში, და შემდეგ ერთი რომელიმე გრძნობადი ფენომენის შეგრძნების შინაარსის სახითაც, მაგალ. განსაზღვრული მთლიანი მდგომარეობის გამომწვევი ხმა დედაა, ხოლო მეორე მდგომარეობის გამომწვევი შეიძლება სხვა რამ ობიექტი იყოს.

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

ამრიგად, ბავშვის აღქმა საკმარისად განსხვავდება დიდის აღქმისაგან.

4. რას აძლევს ბავშვის აღქმას ტაცების პერიოდი?

უნდა ვიფიქროთ. რომ მისი მნიშვნელობა საკმაოდ დიდია. მხედველობა და სმენა შორიდან აღმქმელი ფუნქციებია. ამიტომ მათ მიერ მიწოდებული მასალა — ბავშვის განვითარების დასაწყის ფაზისში მაინც — არ შეიძლება იმდენად მტკიცე და ნათელი იყოს, რომ აღქმის შინაარსის დიფერენციაციას საფუძვლად დაედოს. რა თქმა უნდა, მხედველობის თუ სმენის შინაარსთა სიმტკიცე და სინათლე მკიდროდ არის დაკავშირებული იმ გარემოებასთან, თუ რა მნიშვნელობის სიტუაციის გამლიზიანებლებს წარმოადგენენ და ამის გამო რამ-

დებად ინტენსიურად არიან სუბიექტი მათდამი მიმართული. მაგრამ თუ ამ მომენტს კონსტანტად ვიგულისხმებთ, მაშინ ახლო რეცეპტორების უპირატესობა (ე. ი. რეცეპტორების, რომელნიც უშუალოდ ეხებიან გამლიზიანებელ ობიექტს, როგორც მაგალ. შეხების, გემოს. სუნის რეცეპტორები) მათთან შედარებით უდავო ფაქტად უნდა აღვიაროთ.

ამ უკანასკნელთა შორის პირველი ადგილი, რასაკვირველია, შეხების რეცეპტორს ეკუთვნის. ტაცება სწორედ აქტიური შეხების შესაძლებლობას იძლევა; მაგრამ გარდა ამისა, იგი იმდენად აახლოვებს სუბიექტს გამლიზიანებელ საგანთან (ბავში საგანს პირში იდებს), რომ მისი გემოაი და სუნის, ისე როგორც მხედველობითისა და სმენითი თვისებების უკეთ გათვალისწინების შესაძლებლობას აძლევს. ამრიგად, ტაცება ობიექტის მრავალმხრივისა და ინტენსიური ზემოქმედების პირობებს ჰქმნის და, ამდენად, ქვრეტის და სმენის ნიჲდაგზე დაწყებულ აღქმას უფრო გარკვეულ შინაარსს აძლევს.

მეორე მხრივ, ტაცება უწინარეს ყოვლისა მოტორულ აქტს წარმოადგენს. მოტორიკას კი საზოგადოდ ყოველი აღქმისათვის უალრესი მნიშვნელობა აქვს. განსაკუთრებით კი, საგანთა ფორმის აღქმისათვის. შეიძლება ითქვას, რომ თვალით და ყურით, ისე როგორც სხვა რეცეპტორებით მიღებულ შინაარსს გარკვეული ფორმის საგანში მხოლოდ ჩვენი მოძრაობები და უწინარეს ყოვლისა ხელის მოძრაობები აგრთიანებს. შ. ბ ი უ ლ ე რ ი აღნიშნავს, რომ „ფორმის შეთვისება კვალდაკვალ საკუთარი მოძრაობების გაფორმებასთან ერთად ხდება“...²¹). აქ ალბად, განსაკუთრებული მნიშვნელობა ახვადანსხვა ორგანოების ფუნქცირობის შეთანხმებულობას, მათ კოორდინაციას უნდა მიეკუთვნოს.

8. მახსიერების განვითარების დასაწყისი.

1. ადამიანის ისეთი მნიშვნელოვანი ფუნქცია, როგორცია მახსიერება, აღქმის წარმოშეებასა და განვითარებასთან ერთად ისახება და იზრდება.

ბავშვის ქცევის განვითარებაზე მას არაჩვეულებრივ დიდი გავლენა აქვს. შეიძლება ითქვას, რომ ნამდვილი ადამიანის ქცევად იგი უწინარეს ყოვლისა მახსიერების ზეგავლენით ხდება. ვინაიდან არსად ცხოველთა სამეფოში წარსულს იმდენი მნიშვნელობა არა აქვს აწმყოსათვის, რამდენიც ადამიანის ქცევის შემთხვევაში. ამიტომ უეჭველია, ჩვენთვის სრულიად შეუძლებელი იქნება ბავშვის შემდეგი განვითარების გაგება, თუ წინასწარ არ გავითვალისწინებთ, თუ რა

ქდგომარეობაში იძყოფება. პირველი ნახევარი წლის მიმდინარეობაში მისი მესხიერება.

მესხიერების ძირითადი ფუნქცია გამოცდილები დაგროვებაა და ამისდა მიხედვით გარემოს მრავალ გამლიზიანებელთა ზედმოქმედების მიმართ მიზანშეწონილ რეაქციათა შერჩევა და შეთვისება.

მაშასადამე, მესხიერების ზეგავლენით რაიმე გამლიზიანებლის განმეორებითი ზედმოქმედების შემთხვევაში სუბიექტის რეაქცია მის მიმართ უნდა შეიცვალოს და გაუმჯობესდეს.

იბადება კითხვა, იწვევს თუ არა გალიზიანების განმეორება ახალდაბადებულის რეაქციაში რაიმე ცვლილებას? დაკვირვებიდან ვიცით, რომ უეჭველად იწვევს.

„ახალდაბადებული მედგა სამი დღისაა. ერეკავ ზარს. ეს ბავშვის შეკრთომის რეაქციებს იწვევს. რამოდენიმე ხნის შემდეგ ისევე ერეკავ ზარს: იგივე რეაქციებზე. ცოტა შესუსტებული. მესამედ განმეორება უკვე არავითარ თვალსაჩინო ეფექტს არ იძლევა“.

რას ვხედავთ აქ? განსაზღვრული გალიზიანება პირველად გარკვეულ შეკრთომის რეაქციას იწვევს, ბოლო განმეორების შემდეგ — თითქმის აღარავითარს, თითქოს ბავშმა გამლიზიანებული იცნო და რაკი მასში საშიში ვერაფერი დაინახა, აღარც უპასუხა მას სათანადო რეაქციით. გამოდის, თითქოს გამლიზიანებლის ცნობა უკვე სამი დღის ბავშს შეეძლოს, თითქოს მას ერთგვარი მესხიერება ჰქონდეს.

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

როგორც საშარტლიანად აღნიშნავს შ. ბ ი უ ლ ე რ ი, გალიზიანების განმეორებითი ზედმოქმედებამ შეიძლება ორის მხრივ გამოიწვიოს ცვლილება ორგანიზმში: 1) გალიზიანების ხშირი განმეორების გამო შეიძლება ორგანიზმში დაიღალოს. ეს გარემოება იმაში იჩენს თავს, რომ გამლიზიანებლის ზედმოქმედებით გამოწვეული რეაქციები თანდათანობით სუსტდება და ბოლოს შეიძლება სრულიად აღიკვეთოს; 2) გამლიზიანებლის ხშირი განმეორების გამო შეიძლება ორგანიზმში მას მ ი ე ჩ ი ო ს და მაშასადამე მეორედ და მესამედ ისეთივე რეაქცია არ გამოიწვიოს. როგორც პირველ შემთხვევაში. სრულიად უეჭველია, რომ რეაქციათა ცვლილება, როგორც დადლილობის. ისე მიჩვევის შემთხვევაშიც სუბიექტის ცნობიერი ჩარევის გარეშე ხდება: იქაც და აქაც რეაქციათა რვეულაციას ორგანიზმის ბიოლოგიური სისტემა წარმართავს²³).

მაშასადამე, შესაძლებელი ყოფილა ორგანიზმის ცხოვრებაში ასეთ შემთხვევებსაც ჰქონდეს ადგილი. როდესაც გამლიზიანებლის განმეორებითი ზედმოქმედება რეაქციათა ცვლილებას იწვევს, მაგრამ ამას მცხსიერებასთან. როგორც ფსიქიურ მექანიზმთან. არავითარი კავშირი არ ჰქონდეს.

მაგრამ თუ ეს ასეა. მაშინ სრული უფლება გვაქვს ვიფიქროთ. რომ ახალდაბადებულის რეაქციათა შეცვლა გამლიზიანებლის განმეორებითი ზეგავლენის შემთხვევებში ცნობის აქტს კი არა, სწორედ ასეთს — ფსიქიურის გარეშე მიმდინარე — მოვლენას უნდა წარმოადგენდეს. — მეორის მხრივ, მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ, რომ აქაც. როგორც სხვა შემთხვევებშიც შესაძლებელია ზოგჯერ მეტსიერების მაგვარ პროცესებსაც ჰქონდეს ადგილი. მაგრამ ამ პერიოდისათვის ამას ყოველთვის შემთხვევითი ხასიათი ექნება და არასდროს დამახასიათებლად არ უნდა ჩაითვალოს.

2. ეს რომ ასეა, ეს განსაკუთრებით კარგად შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს ერთი ექსპერიმენტული გამოკვლევებიდან ჩანს²³).

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

პ ი რ ვ ე ლ მიწოდებაზე ბავში შემდეგ რეაქციებს იძლევა: მკაფიო უსიამოვნების მოძრაობები. ხელების ერთბაშად აწევა, თავის უკან გადავდება. შუბლის შექმუნა, პირის დამანქვა. თვალების დახამხამება, უსიამოვნების ბგერები; რეაქცია გრძელდება 9".

მ ე ო რ ე მიწოდებაზე: საცხებით იგივე რეაქციები 8".

მ ე ს ა მ ე მიწოდებაზე: საცხებით იგივე რეაქციები 11".

მ ე ო თ ხ ე მიწოდებაზე: საცხებით იგივე რეაქციები 9".

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

პ ი რ ვ ე ლ მიწოდებაზე იგი შემდეგ რეაქციას იძლევა: შიშის კივილი, უკმაყოფილო მოძრაობა 35".

მ ე ო რ ე მიწოდებაზე: უკმაყოფილო მოძრაობა, უკმაყოფილების გამოხატულობა 20".

მ ე ს ა მ ე მიწოდებაზე: ეტყობა უსმენს. უკმაყოფილების არაფერი ჩანს. ყურადღების მცირე ნიშნები. 15".

მ ე ო თ ხ ე მიწოდებაზე: დაინტერესებული იხედება ბგერის მიმართულებით.

რომ შევადაროთ ორივე რეაქცია ერთიერთს, დაეინახავთ, თუ რაოდენად დიდად განსხვავდება ექვსი თვის ბავში ახალდაბადებულისგან. მაშინ როდესაც ეს უკანასკნელი, რამდენჯერაც უნდა გან-

მეორდეს სტენა, როგორც რომელობის, აგრეთვე ხანგრძლივობის მხრივაც ყოველთვის ერთსა და იმავე რეაქციას იძლევა, ექვსი თვის ბავში უკვე მეორე განმეორების შემდეგ განსხვავებული რეაქციით გვიპასუხებს. ამასთან ერთად მისი რეაქციის ხანგრძლივობაც კანონზომიერად იცვლება: გარდა იმისა, რომ იგი გაცილებით უფრო დიდია, ვიდრე ხუთი დღის ბავშვის რეაქციის ხანგრძლივობა, აღსანიშნავია, რომ ყოველი შემდეგი განმეორების შემდეგ იგი თანდათანობით მცირდება. რეაქციის ხასიათის ცვლილებას გარკვეული მიმართულება აქვს: თავში იგი ნეგატიური ხასიათის რეაქციაა; შემდეგში იგი თანდათანობით დადებითი რეაქციის ხასიათს ღებულობს და მეოთხე მიწოდების შემდეგ უკვე ნამდვილი აქტიური ინტერესის რეაქციად იქცევა. ბრულიად ცხადია, რეაქციის განმეორება ბავშვისათვის უადგილოდ არ იყარგება: იგი მას ცნობილობს და მეოთხე მიწოდების შემდეგ მას სპეციალური ყურადღების საგნად აქცევს. ავტორის აზრით, განსაკუთრებული მნიშვნელობა სწორედ ამ უკანასკნელ გარემოებას აქვს: იგი გვიჩვენებს, რომ ბავში გამლიზიანებლის უკეთ აღსაქმელად, მისს, ასე ვთქვათ. ანლო გასაცნობად ემზადება. ეს უკვე საწინდარია, რომ გამლიზიანებლის ახალი განმეორება მას ახალ ობიექტად კი აღარ მოეჩვენება, არამედ ძველად, რომელიც ხელახლა მოქმედებს მასზე. ეს ცვლილება გამლიზიანებლისადმი; როგორც ვიცით, განსაკუთრებით მესამე თვიდან ახასიათებს ბავშვს. მაშასადამე, ბავშვის მეხსიერების პირველი ამოქმედების მომენტიც დაახლოებით ამავე დროისთვის უნდა ვიგულოთ.

შტერნი რამოდენიმე შემთხვევას აღგვიწერს, საიდანაც მას დასკვნა გამოჰყავს, თითქოს უკვე სამი თვის ბავშვს ცნობის უქვევლი უნარი ჰქონდეს.

გუნტერ O.3. „როდესაც ბავშმა წოვა გაათავა, მე ხელში ავიყვანე (ბავშვს ეს მდგომარეობა ძალიან უყვარს); ის-ის იყო მან გაღიმება დაიწყო, მაგრამ რადგანაც იგი ამ დროს უცნობ ქალს ეუჩვენე, მან ტუჩები ძირს ჩამოუშვა და საცოდავი ყვირილი მორთო“(უფრო საცოდავი, ვიდრე ჩვეულებრივ)“²⁴).

უნდა ვიფიქროთ, რომ ბავში უკვე კარგად არჩევს ნაცნობს უცნობისაგან. — შემდეგ თვეში ჩაწერილი დაკვირვებიდან ჩანს, რომ ბავში ყველა ნაცნობ პახეს უცინის, ხოლო უცნობის მოულოდნელ დანახვაზე ტირის. კიდევ უფრო ადრე (მესამე თვეში) ანალოგიური ფაქტი შ. ბიულერმა დაადასტურა²⁵).

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

ჩვენი დროის მეცნიერების აზრით, საქმის მდგომარეობა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: „ბავშვში შემდეგი ცნობიერი პროცესი როდი ხდება: ეს სახე სწორედ იმას ჰგავს, რომელიც წინედაც მინახავს, ხოლო ის არასდროს არ მინახავსო, — ვინაიდან მას არც წარსულის მოგონების ძალა შესწევს და არც შედარებისა საზოგადოდ. ბავშვს ამ შემთხვევაში სრულიად არავითარი ცნობიერი მიმართება არა აქვს წარსულისადმი. წინანდელი მრავალგზისი, განმეორებითი აღქმები დედის სახისა მხოლოდ იმით ახდენენ მასზე გავლენას, რომ ხელახალ აღქმას თავისებურს გ რ ძ ნ ბ ი თ იერს აძლევენ... რომლის მიხედვითაც იგი ერთგვარი სიამოვნების გრძნობით არის აღბეჭდილი ე. წ. „ნაცნობობის რომელობით“ (Höfding) ²⁶).

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

როგორც ჩანს, ელემენტარული ცნობის უნარი უკვე მესამე თვიდან აქვს ბავშვს. რასაკვირველია, რაც დრო გადის, იგი სულ უფრო და უფრო ვითარდება; და პირველი წლის განმავლობაში ეს განვითარება უმთავრესად ე. წ. ლ ა ტ ე ნ ტ უ რ ი ხანის გახანგრძლივებას ეხება. ეს იმას ნიშნავს, რომ შემდეგში ბავშვი არა მარტო მაშინ ცნობილობს ობიექტს, თუ იგი ხელმეორედ მცირე ხნის შემდეგ აჩვენეთ, არამედ შედარებით ხანგრძლივი დროის შემდეგაც. ასე მაგალ. შ ტ ე რ ნ ი ს ბავშვი, როდესაც იგი 12 თვის იყო, უკვე ორი კვირის უნახაობის შემდეგ ახერხებს მამის ცნობას. წინა თვეებში ლატენტური ხანა კიდევ უფრო მოკლეა. ცნობა მეხსიერების ელემენტარ ფორმად უნდა ჩაითვალოს: როდესაც სამი-ოთხი თვის ბავშვი რასმე ან ვისმე ცნობილობს, სრულიად არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ამასთან დაკავშირებით მას აგონდება, თუ წინად სად და რა პირობებში უნახავს აღნიშნული ობიექტი. წარსულ აღქმათა ხელახალი რეპროდუქცია წ ა რ მ ო დ გ ე ნ ე ბ ი ს სახით, როგორც ეხლავე დავინახავთ. მას სუსტად უნდა ჰქონდეს განვითარებული. მაშასადამე, მისი მეხსიერება ჯერ-ხნობით ალბად მარტო იმით განისაზღვრება, რომ იგი გამლიზიანებლის განმეორებით ზედმოქმედებას იოლად და ამიტომ მეტის კმაყოფილებით აღიქვამს. ვიდრე ახალი გამლიზიანებლის ზედმოქმედებას.

3. რაც შეეხება ბავშვის წარმოდგენებს ე. ი. წარსული აღქმის შინაარსის რეპროდუქციას, მისი პრიმიტიული სახე უკვე ცნობის მეხსიერების პერიოდშია დადასტურებული. აღსანიშნავია ოლონდ, რომ ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე ნამდვილი სპონტანურად შობილი წარ-

მოდგენა კი არ დგას, არამედ იგი ყოველთვის რაიმე უშუალოდ ზედმოქმედი გამლიზიანებლის რეპროდუქციას გვაძლევს. ასეთი წარმოდგენის ჩანასახს შ ტ ე რ ნ ი უკვე მესამე თვეში ადასტურებს:

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

რა თქმა უნდა, ასეთი რამ სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, რომ გამლიზიანებელი თავისი ზედმოქმედების აღკვეთასთან ერთად ბავშვისათვისაც უგზო-უკვლოდ აღკვეთილიყო: უეჭველია იგი რამდენიმე ხნით მაინც განაგრძობს მასში არსებობას. მაგრამ რა სახით? რასაკვირველია წ ა რ მ ო დ გ ე ნ ი ს სახით.

ამ პრიმიტიული წარმოდგენის შესასწავლად ვ ი ს ლ ი ც კ ი მ სპეციალური ცდები დააყენა, ასე რომ ამჟამად ბავშვის მოლოდინის შემთხვევების შესახებ არა მარტო დაკვირვების მასალები მოგვეპოება (შტერნი), არამედ ექსპერიმენტულიც²⁷.

ვ ი ს ლ ი ც კ ი ს გამოკვლევაში ასეთი მეთოდია გამოყენებული: ბავშს (პირველი თვიდან მერვე თვემდე) ისეთ გამლიზიანებელს აწვდიან, რომ მისი ყურადღება მიიპყროს, და შემდეგ უცბად მალავენ. რამოდენიმე ხნის შემდეგ ხელახლა იქვე გამოაჩენენ და კვლავ მალავენ. ეს ცდა რამოდენიმეჯერ შეორდება, და ექსპერიმენტატორი თვალყურს ადევნებს: აჩერებს თუ არა ბავშვი თვალს იმ მიმართულებით, საიდანაც გამლიზიანებელი უნდა გამოჩნდეს. თუ აჩერებს, მაშ ბავშვი ელოდება, რომ გამლიზიანებელი ხელახლა გამოჩნდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ გამლიზიანებელი მას მისი ზედმოქმედების აღკვეთასთან ერთად როდი ავიწყდება, არამედ ახსოვს ე. ი. წარმოდგენის სახით აქვს დატული, და ამიტომაც, რომ მის ხელახლა გამოჩენას ელოდება. გამლიზიანებლად ვ ი ს ლ ი ც კ ი ს გამოკვლევაში ადამიანის სახეა გამოყენებული, ვინაიდან ბავშვის ყურადღებას პირველი თვეების განმავლობაში მხოლოდ ადამიანის სახე იპყრობს. წინასწარ ცდებში გამორკვეული იქმნა, თუ რამდენ ხანს აჩერებს ბავშვი თვალს გამლიზიანებლის მიმართულებით მისი ზედმოქმედების აღკვეთის შემდეგ, სანამ მას განმეორებითი მიწოდების ზეგავლენით მისი ხელახლა გამოჩენის მოლოდინი გაუჩნდება. ანუ სხვანაირად რომ ვთქვათ, რას უდრის ბავშვის გამლიზიანებლის პ ე რ ს ე ვ ე რ ა ც ი ი ს ზანგრძლივობა. გამლიზიან-

ნების განმეორებითი მიწოდება მოლოდინის გამოსაწვევად მხოლოდ ამის, შემდეგ დაიწყო. ნაგულისხმევი იყო, თუ რომ განმეორებითი მიწოდების შემდეგ ბავშვის თვალის გამლიზიანების მიმართულებით უფრო დიდხანს შეჩერდებოდა. ვიდრე ეს უბრალო პერსევერაციისთვის იყო საჭირო. მაშინ ეს მისი ნიშანი უნდა ყოფილიყო, რომ ბავშვს ახსოვს რაღაცნაირად გამლიზიანებული და მის ხელახლა გამოჩენას ელოდება.

ამ ცდების შედეგები მოცემულია მე-19-ე ცხრილში. ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ რამდენჯერაც უნდა მიაწოდო პირველი თვის

ცხრილი 19.

მოლოდინის დრო სეკუნდებში (ბიულერის მიხედვით).

მიწოდების რიცხვი	ხ ნ ე ა ნ ბ ა							
	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8
1	1	4	12	25	23	50	52	67
2	1	4	16	28	32	55	54	74
3	1	5	19	35	36	62	55	77
4	1	6	18	52	42	72	71	83
5	1	5	21	58	35	57	70	92
6	1	6	17	40	45	63	66	76
7	1	6	25	50	45	60	61	77
8	1	7	25	34	42	49	52	66

განმავლობაში, ბავშვს ესა თუ ის გამლიზიანებული, იგი მხოლოდ 1"-ით აჩერებს თვალს მისი მიმართულებით, ე. ი. აწორედ იმდენ ხანს, რამდენიც პერსევერაციისათვის აღმოჩნდა საჭირო (ცხრ. 20).— ეს იმას ნიშნავს, რომ ერთი თვის ბავშვს ჯერ კიდევ არ აქვს მოლოდინის უნარი: გამლიზიანების მრავალჯისი განმეორება მასზე არავითარ გავლენას არ ახდენს. სამაგიეროდ მეორე თვიდან მდგომარეობა იცვლება: ბავში უკვე ორი-სამი განმეორების შემდეგ მოლოდინის თვალსაჩინო ნიშანს იძლევა: იგი ვაცილებით უფრო დიდხანს აჩერებს თვალს გამლიზიანებლის მიმართულებით, ვიდრე ეს უბრალო პერსევერაციისათვის არის საჭირო. მაშასადამე, უნდა ვიგუ-

ლისხმობთ, რომ გამლიზიანებლის განმეორებითი ზედმოქმედება უკვე ორი თვის ბავშვზე ახდენს ზეგავლენას; ეს იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვს გამლიზიანებლის სახე მისი ზედმოქმედების აღკვეთასთან ერთად როდი ავიწყდება, არამედ წ ა რ მ ო დ, გ ე ნ ი ს სახით განაგრძობს მასში არსებობას, ბავშვს ახსოვს იგი, იბადება საკითხი: რამდენი ხნით? დიდხანს რჩება გამლიზიანებლის სახე მის მეხსიერებაში, თუ მალე იკარგება?

ცხრილი 20.

პერსვერაციის ხანგრძლივობა სეკუნდებში (ბიულერი).

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

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

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

მაშასადამე, ამა თუ იმ ობიექტის განმეორებითი აღქმა ერთგვარ კვალს მხოლოდ მეორე-მესამე თვიდან ტოვებს ბავშვის ცნობიერებაში. ეს კვალი წარმოდგენის სახით განაგრძობს მასში არსებობას, მაგრამ მისი ლატენტური ხანა იმდენად მცირეა, რომ თუ საზოგადოდ შეიძლება პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის მეხსიერების შესა-

ხებ ვილაპარაკოთ, ყოველ შემთხვევაში ეს მხოლოდ და მხოლოდ ე. წ. უ მ უ ა ლ ო მ ე ხ ს ი ე რ ე ბ ა ი ქ ნ ე ბ ა. (Ch. Bühler).

8. გავზის რეაქციების ხასიათი და მისი განვითარება.

1. როგორც დავინახეთ, მეორე-მესამე თვიდან ბავში თავისი წმინდა შინაგანი სოლიდესური მდგომარეობიდან ილვიძებს და ირგვლივ ობიექტურ გამლიზიანებელთა სამყაროს ამჩნევს. მისი ორგანიზმის განვითარების შინაგანი იმპულსი მას სწორედ გარე სამყაროსაკენ მიმართავს: პირველი ორი თვის განმავლობაში (3 — 4 თვე) იგი პერცეპტულად იჭრება მასში: თავისი რეცეპტორების საშუალებით ეცნობა მას. მეორე ორი თვის განმავლობაში მისი ექსპანსია კიდევ უფრო შორს მიდის. იგი ტაცების საშუალებით ეუფლება მას. მაგრამ ყოველი მისი მოძრაობა, ისე როგორც ყოველი აღქმა ეხლა უკვე ყოფილი აღქმისა და მოძრაობის ზეგავლენის ქვეშ ვითარდება: წარსული თუმცა ხანგრძლივად არა, მაგრამ მაინც ერთგვარ გავლენას ახდენს მის ქცევაზე, რადგანაც ამ დროისათვის იგი თანდათანობით გამოცდილების შექმნას იწყებს.

მაგრამ ისმის საკითხი: ნუ თუ მდგომარეობა იმდენად იცვლება, რომ, თუ წინად ბავში თითქმის ყოველ გამლიზიანებელს უარყოფითი რეაქციით უპასუხებდა, ეხლა, პირიქით, ყველას შესატყვისი რეაქციით უპასუხებს? და თუ ეს არაა ასე, იცვლება თუ არა ახალდაბადებულთან შედარებით ჩვენი პერიოდის ბავშვის რეაქციების ხასიათი?

რომ პირველი წლის განმავლობაში რეაქციების ხასიათი მართლა თვალსაჩინოდ იცვლება, ეს შ. ბიულერიისა და ჰეტცერის „ინვენტარიდან“ ჩანს. ცხრილი 21, რომელიც აქ არის მოყვანილი, სწორედ უარყოფითისა და დადებითი რეაქციების რაოდენობით განაწილებას ეხება²⁸). ჩვენ აქ ვხედავთ, რომ, მაშინ, როდესაც ახალდაბადებულის რეაქციების ყველა 100%-ს უარყოფითი ხასიათი აქვს, მესამე თვიდან დადებითი რეაქციებიც იჩენენ თავს, და მათი რიცხვი თვიდან თვემდე იმდენად მატულობს, რომ პირველი წლის მეორე ნახევარში უარყოფითი რეაქციების რიცხვს საგრძნობლად სჭარბობს (25% და 75%).

მაგრამ ჩვენ ვხედავთ, რომ უარყოფითი ხასიათის რეაქციები პირველი წლინახევრის განმავლობაში მაინც ყველა რეაქციათა უმრავლესობას წარმოადგენენ, ხოლო მეორე წლინახევრის მიმდინარეობაში თუმცა იკლებენ, მაგრამ მაინც თვალსაჩინო პროცენტს იძლევიან. ისმის საკითხი: რა გამლიზიანებლებია, რომელთაც ბავშვის ორგანიზმი ყოველთვის უარყოფითი რეაქციებით უპასუხებს?

ახალდაბადებული ბავში ყოველგვარს საკმარისი ინტენსივობის გამლიზიანებელს უარყოფითი რეაქციით უპასუხებს. რატომ? რა არის საერთო ამ გამლიზიანებლებში? შეკველია, მხოლოდ ის, რომ თითოეული მათგანი უცხოა და უჩვეულო ბავშვისათვის. აქედან შეიძლება კაცმა იფიქროს: ასეთივე ხომ არაა ბავშვის დამოკიდებულება შემდეგშიც ყოველი ახალისა და უჩვეულო გამლიზიანებლისადმი?

ცხრილი 21 (ბიულეტენით).

ხნოვანობა	ნეგატიური რეაქცია	პოზიტიური რეაქცია	ჯამი
0,0	100	—	100
0,3	87	13	100
0,6	37	63	100
0,9	29	71	100
1,0	25	75	100

ჩვეულებრივი დაკვირვება ადასტურებს ამ აზრს, ხოლო უახლესი ექსპერიმენტული გამოკვლევები საბოლოოდ ამტკიცებენ მას.

შ. ბ ი უ ლ ე რ მ ა თავის თანამშრომლების დახმარებით ამ აზრის ექსპერიმენტული შემოწმება სცადა²¹). ჯერ ერთი, ჩვენ უკვე ვიცით, რომ, როდესაც რაიმე ახალ გამლიზიანებელს აწოდებ ბავშვს, პირველად ეს უარყოფით რეაქციას იწვევს, და ასე რჩება მთელი პირველი თვის განმავლობაში, ხოლო მეორე თვეში და განსაკუთრებით შემდეგ თვეებში მდგომარეობა იცვლება: თუ ერთი და იგივე გამლიზიანებელი განმეორებით ამოქმედებ ბავშვზე, იგი უარყოფით რეაქციას აღარ გამოიწვევს. — მაშ, უდავოა, სანამ გამლიზიანებელი უცხოა, იგი უარყოფით რეაქციას იწვევს, როგორც კი იგი ნაცნობი ხდება, მას უარყოფითი რეაქციების გამოწვევის ძალა ეკარგება.

თუ ეს ასეა, მაშინ, უცნობი გამლიზიანებლის ზედმოქმედებამ პირველი წლის განმავლობაში ყოველთვის უარყოფითი რეაქციები უნდა მოგვცეს. შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ამის შესამოწმებლად სხვადასხვა ხნის ბავშვს (ათ-ათ ბავშვს ერთი თვიდან რვაშვილამდე) უცნობ გამლიზიანებელს აწვდიდა. აღმოჩნდა, რომ ასეთი გალიზიანება ყოველი ხნოვანობის ბავშვში, თუმცა ყოველთვის არა. მაგრამ მაინც ხშირად უარყოფით რეაქციას იწვევდა (ცხრ. 21).

როგორც ზემოდ აღვნიშნეთ, ნაცნობი გამლიზიანებელი არასდროს ასეთ რეაქციას არ იწვევს, თუ რომ, რასაკვირველია, იგი თა-

ვისი ბუნებით იმ თავითვე უარყოფით გამლიზიანებელს არ წარმოადგენს ე. ი. ისეთს, რომლისადმიც ორგანიზმს საზოგადოდ ვერ მოუხერხებია შეგუება. მაშასადამე, შეიძლება დავასკვნათ, რომ ყოველი გამლიზიანებელი, რომლისადმიც ორგანიზმი ჯერ კიდევ ვერ არის საკმაოდ შეგუებული, ე. ი. ყოველი უცხო, ახალი გამლიზიანებელი მასში უარყოფით რეაქციას იწვევს.

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

ბ ი უ ლ ე რ ი ს ამავე გამოკვლევებიდან ირკვევა, რომ გამლიზიანებელთა ასეთი ცვლილება ბავშვში უარყოფით რეაქციებს იწვევს. მე-21-ე ცხრილიდან ჩანს, რომ უარყოფითი რეაქციები მით უფრო ხშირია, რაც უფროსია ბავშვი, რომელზეც გამლიზიანებელთა აღნიშნულ ცვლილება მოქმედობს. ეს შედეგი სამივე შემთხვევას ერთნაირად ეხება. შეცვლილი ნაცნობი გამლიზიანებელს უცნობით, თუ პირიქით, უცნობს ნაცნობით, ბავშვი ორივე შემთხვევაში უარყოფით რეაქციას იძლევა. თითქოს უდავოა, რომ საქმე თვითონ გამლიზიანებლის უცნობობასა თუ ნაცნობობაში არ უნდა იყოს, თორემ რად უნდა მოეცა ბავშვს უარყოფითი რეაქცია იმ შემთხვევაშიც, როდესაც უცნობი გამლიზიანებელი ნაცნობად იქცევა.

ცხრილი 22.

უარყოფითი რეაქციები გამლიზიანებელთა შეცვლის შემთხვევებში

%-ად (ბიულერით).

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

თვითონ შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ასე ხსნის ამ მოულოდნელ შედეგს. ის ამბობს, რომ სამივე შემთხვევაში ბავშვზე თვით ობიექტის, როგორც ასეთის ნაცნობობა თუ უცნობობა როდღი უნდა მოქმედობდეს, არამედ მთელ სხვა რაღაც: სახელდობრ, ის გარემოება, რომ

აქ გამლიზიანებელთა ც ვ ა ლ ე ბ ა ხდება. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში ობიექტი როდი მოქმედობს თავისთავად უარყოფითი რეაქციის აღმძვრელად, არამედ გამლიზიანებელთა ც ვ ა ლ ე ბ ა. როგორც გ ა რ დ ა ქ მ ნ ა; რადგანაც ეს უკანასკნელი უცხოა და უცნობი ბავშვისათვის, გასაგებია, რომ იგი უარყოფით რეაქციებს იწვევს³⁰). ამრიგად, შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს აზრით, მიტომ იწვევს სამივე შემთხვევა ბავშვის უარყოფით რეაქციებს, რომ ბავშს ყოველგან ერთსა და იმავე გარემობასთან, სახელობარ, უცხო, უცნობ მოვლენასთან: გამლიზიანებელთა ცვალებასთან აქვს საქმე³¹).

მაგრამ, თუ მართლა აქაც გამლიზიანებლის უცხოობაა, რაც უარყოფით ზეგავლენას ახდენს ბავშზე, მაშინ რად ხდება. რომ უცხო ო ბ ი ე ქ ტ ი ს ზედმოქმედების შემთხვევაში უარყოფითი რეაქციების რაოდენობა ხნოვანებასთან ერთად იკლებს, ხოლო მოვლენის (გამლიზიანებელთა ცვალების) ზედმოქმედების შემთხვევაში — პირიქით. იმატებს? შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს აზრით, მიტომ, რომ, რაც უფრო იზრდება ბავში, მით უფრო ნაკლებ უცხოა და უცნობია მისთვის ესა თუ ის გამლიზიანებელი, რომ მოზრდილი ბავშვისათვის აბსოლუტურად უცხო გამლიზიანებელი აღარ არსებობს, და, მაშასადამე, არ უნდა გავიკვირდეს, რომ ბავშვის ხნოვანობის წინსვლასთან ერთად უარყოფითი რეაქციების რიცხვი კლებულობს.

კი, მაგრამ, რად არ ვლებულობთ იმავე ეფექტს უცნობი მოვლენის ზეგავლენის შემთხვევაში? თუ საქმე უცნობობის შექცირებაშია. აქაც ხომ უცნობობაა, ბ ი უ ლ ე რ ი ს აზრით, უარყოფითი რეაქციების მიზეზი. რად ხდება. რომ ამ რეაქციათა რიცხვი, როგორც აღენიშნეთ, კი არ კლებულობს, არამედ მატულობს?

უეჭველია, საქმე გამლიზიანებლის უცხოობაში. მის სიახლეში კი არ არის, როგორც ასეთში, არამედ იმაში, თუ რამდენად მზადაა ორგანიზმი გალიზიანების მისაღებად, მის ასათვისებლად. პირველ შემთხვევაში, ე. ი. როდესაც ბავშზე უცნობ გამლიზიანებელს ვამოქმედებთ, ამ უკანასკნელის უარყოფითი გავლენა მიტომ მცირდება ხნოვანობის წინსვლის კვალობაზე, რომ იგი სულ უფრო და უფრო მომწიფებულს ორგანიზმს ხვდება. ეს აზრი ბ ი უ ლ ე რ ი ს სიტყვებითაც შეიძლება გამოითქვას: რაც უფრო იზრდება ორგანიზმი და „იმატებს მისი გამოცდილება. შთაბეჭდილებათა შემადგენელი ელემენტების მით უფრო ნაკლები რიცხვია მისთვის სრულიად უცხო და უცნობი“³²). საჭიროა ოღონდ ამ შემთხვევაში გამლიზიანებლის უცნობობა იმ აზრით გაეიგოს, რომ ორგანიზმი მას მომზადებული არ ხვდება, რომ მას ან სრულიად არ შესწევს ძალა ამ მომენტში მისდა შესაფუებლად, ანდა არ არის ამისათვის სათანადოდ განწყობილი.

თუ ამას მხედველობაში ვიქონიებთ, მაშინ გასაგები გახდება, თუ რად იძლევა გალიზიანების ცვლა უარყოფით რეაქციას. მართლაც და, რა ზღვება, როდესაც ერთი გამლიზიანებელი, ესთქვათ, უცნობი ერთბაშად ნაცნობის სახეს ლებულობს? როდესაც ბავში უცნობი ობიექტს აღიქვამს. მისი ფსიქო-ფიზიკური ორგანიზმი ძალაუფლებურად ამ გარკვეული ობიექტის აღსაქმელად განწყობა; ეს იმას ნიშნავს, რომ სწორედ ის ფსიქოფიზიკური ძალები აქვს ამოძრავებელი, რომელიც გარკვეული ობიექტის საუკეთესოდ აღსაქმელადაა საჭირო. გალიზიანების შეცვლის შემთხვევაში უეცრად, მოლოდინის საწინააღმდეგოდ, სულ სხვა ობიექტი ჩნდება. ორგანიზმის არსებული განწყობა შეუფერებელია ამ ობიექტის აღსაქმელად; მისთვის ძალთა სხვა განწყობაა საჭირო. მაშასადამე, ორგანიზმი მოუშზადებელი ხვდება ამ ახალ გალიზიანებას, და მიუხედავად იმისა, საზოგადოდ ნაცნობია იგი სუბიექტისათვის, თუ უცნობი, ამ გარკვეულ მომენტში იგი შეუფერებელია ორგანიზმისათვის, და მისი გავლენა შეიძლება მხოლოდ უარყოფითი იყოს.

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

მაშასადამე, რაც უფრო დიდია ბავში, მით უფრო გარკვეული ხდება მისი ძალების განწყობა გარკვეული სიტუაციის მიმართ და

მით უფრო ძნელი ხდება მისთვის, ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლა. ამიტომ ერთი შთაბეჭდილების მოულოდნელად მეორით შეცვლა, რამდენადაც ამით არსებული განწყობა ირღვევა, მით უფრო მტკივნეულსა და მით უფრო გარკვეულს უარყოფით რეაქციას უნდა იწვევდეს, რაც უფრო მოზრდილია ბავში, რომელზეც ეს შთაბეჭდილება მოქმედებს.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ მას შემდეგ, რაც ბავშვის წინაშე ობიექტური საშუალო იწყებს არსებობას, ამ უკანასკნელის გამლიზიანებელთა მიმართ ბავშვს საკმაოდ დიფერენცირებული რეაქციები ეწყება: სახელდობრ, ზოგი გამლიზიანებლის მიმართ მისი რეაქციები დადებითია, ზოგის მიმართ უარყოფითი. პირველი ექვსი თვის განმავლობაში ამ უკანასკნელთა რიცხვი სჭარბობს. უარყოფით რეაქციას ისეთი შთაბეჭდილებების ზედმოქმედება იწვევს, რომელთაც ორგანიზმი მოუშნადებლად ხვდება ე. ი. უწინარეს ყოვლისა, ახალი, უცხო, უცნობი და აგრეთვე მოულოდნელი შთაბეჭდილებების ზედმოქმედება.

10. აქტიური სუბიექტის ჩასახვა.

1. პირველი წლის მეორე ნახევარში უარყოფითი რეაქციების რიცხვი მცირდება და უპირატესობა დადებითი რეაქციების მხარეზე გადადის (ცხრ. 21). რით აიხსნება ეს საოცარი მოვლენა? ნუ თუ მხოლოდ იმით, რომ ბავშვის ორგანიზმი იმდენად მომწიფდა, რომ იგი უფრო ხშირად მომზადებული ხვდება გარე გამლიზიანებელთა ზედმოქმედების შემთხვევებს, ვიდრე მოუშნადებელი?

უეჭველია, ამ ფაქტს ერთგვარი მნიშვნელობა აქვს; მაგრამ მართო ამით ვერ ავხსნით იმ თვალსაჩინო გარდატეხას, რომელიც ბავშვის რეაქციათა განვითარების პროცესში პირველი ექვსი თვისათვის ხდება. საჭმე ისაა, რომ შრავალფეროვანსა და ცვალებად გარემოებაში მოულოდნელი და უცნობი გამლიზიანებელი არა თუ ექვსი თვის ბაჭუნისათვის, არამედ ჩვიანთისაც უთვალავია, მიუხედავად ამისა ბავშვის რეაქციები უფრო ხშირად პოზიტიურია, ვიდრე ნეგატიური. ისე გამოდის, თითქოს რაღაც ბედზე მისს ორგანიზმზე სწორედ პოზიტიური გამლიზიანებლები უფრო ხშირად მოქმედებდნენ, ვიდრე ნეგატიური. უეჭველია, რომ აქ რაღაც მიზეზს უნდა ჰქონდეს ადგილი: შემთხვევით ასეთი რამ და ისიც ეგოდენ კანონზომიერად არასდროს არ მოხდებოდა.

როდესაც საჭმე მოზრდილთან გვაქვს, აქ ანალოგიური მოვლენა არ გვაკვირვებს: მოზრდილი ადამიანი აქტიურია და იგი თვითონ ეძებს ისეთ გამლიზიანებელთ, რომელნიც მისთვის ხელსაყრელია,

ხოლო ისეთებს, რომელნიც პირიქით, არ არიან მისთვის ხელსაყრელნი, იგი გაუბრძის³⁹). ხომ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ექვსი თვის ბავშვის ქცევისათვისაც იგივეა დამახასიათებელი?

შ. ბ ი უ ლ ე რ მ ა ექსპერიმენტულად შეისწავლა, თუ როგორ ეპყრობა ბავში პირველი წლის განმავლობაში მასზე ზემოქმედ გამლიზიანებელთ: მთელი წლის განმავლობაში პასიურად ემორჩილება მათ, თუ განსაზღვრულ ხანაში აქტიურობაც იჩენს მასში თავს?⁴⁰).

ექსპერიმენტატორი სახეზე ადებდა ბავშვს ისეთ საგნებს, რომელთა თავიდან მოშორება სულ უბრალო მანიპულაციითაც შეიძლებოდა. მოსალოდნელი იყო, რომ თითოეული ეს გამლიზიანებელი. რამდენადაც უხერხულ მდგომარეობას ჰქმნიდა ბავშვისათვის, ამ უკანასკნელის მხრივ იმ წამსვე აქტიურს, სახელდობრ, თავიდან მოშორების რეაქციას გამოიწვევდა, რა წამს მას ამის უნარი გაუჩნდებოდა. — აღმოჩნდა, რომ სხვადასხვა ხნის ბავში (ნახევარი თვიდან თორმეტ თვემდე) სხვადასხვა სახის რეაქციებს იძლეოდა. შ. ბ ი უ ლ ე რ მ ა ყველა ეს რეაქციები შემდეგნაირად გაანაწილა: 1. ა რ ა ს პ ე ც ი ფ ი კ უ რ ი, მაშასადამე ყოველგვარ მიმართულებას მოკლებული, გაქცევის რეაქციები; 2. მ ი მ ა რ თ უ ლ ი, მაგრამ არამიზანშეწონილი, გამლიზიანებლისადმი არა სპეციფიკური რეაქციები და, დასასრულ, 3. მ ი მ ა რ თ უ ლ ი, გამლიზიანებლისადმი სპეციფიკური, მიზანშეწონილი რეაქციები.

რა გამოიჩვენა ამ ცდების შედეგად?

პირველი თვის განმავლობაში ყველა რეაქციები, რომელსაც გამლიზიანებელი იწვევს, არასპეციფიკური ხასიათისაა: ბავშვის მოძრაობები ისეთია, რომ სრულიად არ ჩანს, იგინი გამლიზიანებლის წინააღმდეგ იყვნენ მიმართულნი, თუ არა. შთაბეჭდილება უფრო ისეთია, თითქოს იგინი წმინდა თავის-დაღწევის ან გაქცევის რეაქციებს წარმოადგენდნენ. რეაქციების ეს ხასიათი მშვენივრად ეთანხმება ყველაფერს, რაც ერთი თვის ბავშვის შესახებ ვიცით. არაა საკვირველი, რომ სრულიად პასიურ არსებას, რომელიც თითქმის ყოველგვარის გარეგამლიზიანებლის ზედმოქმედებას გაუბრძის, გამლიზიანებლის შესაფერისი რეაქციის მოცემა არ შეუძლია.

სამაგიეროდ, მეორე თვეში. როდესაც ბავში უკვე ყურადღებით მიმართავს ობიექტურად მოცემულ შთაბეჭდილებებს, მისი რეაქციები ახალ სახესღებულობენ. ცდებიდან გამოიჩვენა, რომ უკვე თვენახევრის ბავშვის რეაქციათა შორის 25%-ს ისეთი მოძრაობები შეადგენენ, რომელნიც გამლიზიანებლისაკენ არიან მიმართულნი; მართალია, მიზანშეწონილი სახე მათ ჯერ კიდევ არა აქვთ, ე. ი. ისეთნი არ არიან, რომ მათი საშუალებით მართლა სათანადო გამლიზიანებლის თავიდან აშორება შეიძლებოდეს. მაგრამ ყოველ შე-

მთხვევაში ახალშობილი ბავშვის რეაქციებისაგან არსებითად განსხვავდებიან, რამდენადაც თავის დაღწევის ანუ გაქცევის რეაქციებს კი არა, უფრო მოგერების რეაქციებს წარმოადგენენ. მათი მრუდე ხუნთნახევარი თვისათვის, მაქსიმალურ დონეს; სახელდობრ, ყველა რეაქციების 50%-ს აღწევს. მაგრამ რადგანაც მიზანშეწონილი, გამლიზიანებლის ბუნების შესატყვისი რეაქციები, რომელიც პირველად ოთხნახევარი თვის ბავშს ეწყება. ამ დროისათვის, 12-13%-მდე აღის. გასაგებია, რომ მისი განვითარების მრუდე საკმაოდ სწრაფი ნაბიჯით ეშვება ძირს და წლის ბოლოს თითქმის სრულიად ჰქრება. სამაგიეროდ, მის ადგილს მიზანშეწონილ, ადეკვატ რეაქციათა მრუდე იჭერს, რომელიც განსაკუთრებით ექვსი თვიდან არაჩვეულებრივ სწრაფი ტემპით ვითარდება და წლის ბოლოს სრულ 100%-ს აღწევს.

ამრიგად, სრულიად უდავო ხდება, რომ ბავშვის რეაქციების ხასიათი ექვს თვემდე სულ სხვაგვარია, ვიდრე მას შემდეგ. პირველი წლინახევრის განმავლობაში ბავში უფრო ხშირად მასზე მომქმედ გამლიზიანებელთა უბრალო პასიურ ობიექტს წარმოადგენს, ვიდრე აქტიურ სუბიექტს, რომელიც სათანადოდ შერჩეული რეაქციების საშუალებით წარმატებით იშორებს მათ თავიდან. ამიტომ ამ ხნის განმავლობაში იგი არავითარ გავლენას არ ახდენს მასზე მომქმედ გამლიზიანებლებზე; ამ მხრივ ყველაფერი წმინდა შემთხვევაზეა დამოკიდებული. — სულ სხვა სურათს იძლევა პირველი წლის მეორე ნახევარი. აქ ბავში ნამდვილ აქტიურ სუბიექტად იქცევა, რომელიც პასიურად აღარ ემორჩილება მასზე შემთხვევით ზედმომქმედ გამლიზიანებელთ; პირიქით, სათანადო რეაქციათა დახმარებით ებრძვის მათ და, სადაც საჭიროა, მეტის თუ ნაკლები წარმატებით იცავს თავს მათგან.

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

ამრიგად, შ. ბიუღერის სამართლიანი ანალიზის მიხედვით, ექვსი თვის ბავში მართლა ნამდვილ სუბიექტად იქცევა, რომელიც თვითონ იწყებს თავისი საკუთარი ბედის ჰედვას: თუ დღემდე იგი შემთხვევით წამოჭრილ გამლიზიანებელთა ზედმოქმედების პასიურ მსხვერპლს წარმოადგენდა, ამიერიდან იგი თვითონ ახდენს მათ შერჩევას და ამდენად თვითონვე განსაზღვრავს თავის ბედს. ეს ფაქტი ბავშვის განვითარების ერთ-ერთს. უმნიშვნელოვანეს ეტაპს წარმოადგენს იმ გზაზე, რომელიც პირუტყვიდან ადამიანისაკენ მომდინარეობს. თავის თავად იგულისხმება, ეს გარემოება გარდამწყვეტ გავლენას ახდენს ბავშვის ქცევის შემდეგი დროის განვითარებაზე. მაგრამ რომ ბავშმა მართლა შესძლოს მასზე ზედმომქმედ გამლიზიანებელთა მიზანშეწონილი შერჩევა, ამისათვის ორი რამაა აუცილებელი: ჯერ ერთი, მეთი თუ ნაკლები ცოდნა გამლიზიანებელთა ხასიათისა და შემდეგ მათდამი თავიდან ასაცილებლად თუ გამოსაწვევად საჭირო მოძრაობათა უნარი. პირველი წლის მეორე ნახევრის ძირითად შინაარსს აი, სწორედ ორივე ამ მომენტის ზრდა და განვითარება შეადგენს.

11. ბავშვის სოციალური მცემა.

ა. გამომხატველ მოძრაობათა გავების ჩახახვა.

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

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

მხრით რეაქციას, როგორც ადამიანის და, უწინარეს ყოვლისა, რასაკვირველია, დედის სახე.

ჩვენ უკვე ზემოდაც გვქონდა შემთხვევა აღგვენიშნა რამოდენიმე ფაქტი, რომელიც ამას ადასტურებს. ყველაზე უფრო მკერმეტყველურად ამის სასარგებლოდ კანცტრინის დაკვირვება ლაპარაკობს: იგი გვიჩვენებს, რომ დედის ხმაზე უკვე შეიძლება დედის ბავშვიც კი გარკვეულ რეაქციას იძლევა. რასაკვირველია, ეს არ არის გამლიზიანებლის ობიექტივაცია და ძამასადამე ნამდვილი აღქმა; ჩვენ ვიცით, რომ ასეთი რამ მხოლოდ მეორე-მესამე თვიდან ხდება შესაძლო ბავშვისათვის. მაგრამ ადამიანის სახე აქაც ინარჩუნებს თავის უპირატესობას სხვა გამლიზიანებლებთან შედარებით. ბავშვის ყველა საიმედო დაკვირვებებიდან ნათლად ჩანს, რომ ყველაზე უფრო ადრე ბავშვის ყურადღებას განსაკუთრებით ადამიანის ხმა ან ადამიანის სახე იპყრობს; ამას ის ცნობილი ფაქტიც ამტკიცებს, რომ პირველ ხანებში ბავშს მხოლოდ ადამიანის ცნობა შეუძლია (შტერნი). საგნების ცნობას, რაგინდ ხშირადაც ჰქონდეს მათთან საქმე, იგი მხოლოდ შემდეგ ახერხებს.

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

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

იბადება საკითხი: ნუ თუ სიამოვნებისა და უსიამოვნების ისეთი გამომხატულებანი, როგორიცაა სიცილი ან ტირილი, უკვე პირველი თვის განმავლობაში ესმის ბავშს?

შ. ბიულერიმა სპეციალური ცდები დააყენა ამ საკითხის გამოსარკვევად³⁵). მისი შედეგები ასეთი აღმოჩნდა: როდესაც ერთი თვის ბავშვის ახლოს მეორე ბავშვის კვილი ისმის, იგი თვითონაც იწყებს კვილს, მიუხედავად იმისა, ჩანს მკვიანა ბავში, თუ შირპითაა იგი დაფარული. მეორე თვიდან დაწყებული მდგომარეობა არსებითად იცვლება: აქ ყველა გამოცდილი ბავშვების 90% კვილზე არავითარ რეაქციას არ იძლევა, თუ რომ მკვიანა ბავში შირპით არის დაფარული, და ბავშვებს მხოლოდ მისი ხმა ესმით. ხოლო თვითონ მას ვერ ხედავენ. ეს ფაქტი გასაგებია. რამდენადაც ორი თვის ბავში უკვე იმდენად შეჩვეულია აკუსტიკურ გამლიზიანებელთ, რომ იგინი

მასში შოკურ რეაქციას აღარ იწვევენ; სამაგიეროდ. თუ მკივანა ბავში მოსჩანს, მაშინ ორთვიანი ბავშების 32% თვითონაც კივილის რეაქციას იძლევა.

აქედან, შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს აზრით, ასეთი დასკვნა გამომდინარეობს: „მაშინ, როდესაც ახალდაბადებულ ბავშვზე ორ თვემდე კივილი მხოლოდ როგორც აკუსტიკური გამლიზიანებელი მოქმედობს და, როგორც ასეთი, მხოლოდ შოკის რეაქციას იწვევს, ორი თვის ბავშვზე მხოლოდ სოციალურად, როგორც გამომხატველი მოძრაობა მოქმედობს“).

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

სამაგიეროდ, შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს ცდები მ ო ფ ე რ ე ბ ი ს ა და გ ა ჯ ა ვ რ ე ბ ი ს და სათანადო სახის გამომეტყველების გავლენის შესახებ ბავშვზე უეჭველ ნათელს ჰფენენ ჩვენს საკითხს. გამოიჩევა, რომ ზუთიდან რვა თვემდე თითქმის ყველა (80 — 100%) ბავშების სახე იმავე გამომეტყველებას ღებულობს, როგორსაც ექსპერიმენტატორის. 8 თვიდან კი მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება: ყველა ბავშვის 70 — 80% ექსპერიმენტატორის გამომეტყველებას როდი ბაძავს, არამედ ისეთ გამომეტყველებას მიმართავს, რომელსაც ექსპერიმენტატორისასთან თითქმის არავითარი მსგავსება არა აქვს, და ბავშვის მიერ საკუთარი განცდების გამოსაზატავად იხმარება. ეს იმას ამტკიცებს, როგორც ბიულერიც აღნიშნავს, რომ რვა თვის ბავშს პასიურად კი აღარ გადააქვს თავის-თავზე დიდის სახის გამომეტყველება, არამედ ახლა უკვე მისი მნიშვნელობა ესმის, მისი აზრი, როგორც გამომხატველი მოძრაობისა. ამიტომ, რომ ბავშვი ექს-

პერიპენტატორის მიმართვა უსიამოვნებას ან სიამოვნებას იწვევს, და ეხლა იგი თავისი სახის გამომეტყველებით ამ თავის განცდებს გამოხატავს და არა ექსპერიმენტატორის გამომეტყველებას იმეორებს²⁷).

ამრიგად, ბავშვის დამოკიდებულების განვითარებაში ე. წ. გამოშხატეულ მოძრაობათა მიმართ ორი ეტაპი უნდა გავარჩიოთ: ერთი — როდესაც ბავში აღქმულ გამომხატველ მოძრაობებს, როგორც გარკვეულ მოძრაობებს იმეორებს. ხოლო მისი საკუთარი განცდები ამ მოძრაობათა ზედმოქმედების მიუხედავად სრულიად არ იცვლებიან; და მეორე — როდესაც გამომხატველი მოძრაობები მეორე სუბიექტის განცდის ნიშნად აღიქმება და ამ გზით ბავშვის სათანადო განცდის შეცვლის მიზეზად იქცევა. — უნდა ითქვას, რომ ბავშვის განცდა არც პირველ ეტაპზე რჩება სულ უცვლელად; მაგრამ აქ იგი არა მეორე ადამიანის გამომეტყველების უშუალო შედეგად გვეძლევა. არამედ გამომხატველ მოძრაობათა განმეორების ზეგავლენით ჩნდება. მაშ, მეორე ადამიანის ბავშვის განცდაზე ზეგავლენა ორივე შემთხვევაში ხდება, ოღონდ პირველ საფეხურზე იგი მექანიკური ხასიათისაა. ხოლო მეორეზე (მე-8 თვიდან მაინც) მეტად თუ ნაკლებად ცნობიერი ხასიათისა. ამ მეორე საფეხურისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელ მიღწევას მეტყველებას. როგორც გამომხატველი მოძრაობის, მნიშვნელობის წედომა შეადგენს.

ბ. მეტყველების ჩასახვა და განვითარება.

1. ყველაზე უფრო აღრინდელ ფორმას ბავშვის ქცევაზე მეტყველების ზედმოქმედებისას შემდეგი ფაქტი წარმოადგენს: არის შემთხვევები, რომ როდესაც ბავში ტირის. პაპარისია რაიმე სიტყვით მიმართო, რომ იგი დროებით მაინც დაწყნარდეს. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს ჩვენი სიტყვზ მისთვის გასაგები იყოს; მაგრამ სრულიად უქველია, რომ გაგების შესახებ ბავშვის განვითარების ასეთ დაბალ საფეხურზე ლაპარაკი სრულიად უსაფუძვლოა. აქ უფრო ბავშვის სოციალური ინსტინქტის ერთ-ერთ ფორმასთან უნდა გვეჭონდეს საქმე: მან ადამიანის ხმა აწყნარებს, როგორც ასეთი, და არა ის შინაარსი, რომელიც ამ ხმის საშუალებით გამოითქმის. შ. ბიულერი ამაში „სიტყვის არადიფერენცირებული გავლენის“ ფაქტს ხედავს.

ბ. გაგების უნარის მეორე მოსამზადებელი საფეხური უკვე დიფერენცირებული ხასიათისაა: „გრძობისა და მოძრაობის აფექტები ახლა... მხოლოდ გარკვეულ სიტყვის შედეგად ჩნდებიან“ (C. Bühler). უფრო სწორი იქნება, თუ აფექტებზე ლაპარაკს აქ თავს დავანებებთ და მხოლოდ იმას აღვნიშნავთ, რასაც თვალსაჩინოდ ვხე-

დავთ. ამ შემთხვევაში ამ საფეხურის დამახასიათებელი ეს ფაქტი იქნება, რომ ბავში რამდენიმე გარკვეული სიტყვის გაგონებისას თავს გარკვეულის მიმართულებით ამოძრავებს, სახელდობრ, იმ საგნების მიმართულებით, რომელთაც წარმოთქმული სიტყვები აღნიშნავენ. განსაკუთრებით საყურადღებო აქ ის არის, რომ მოძრაობის მიმართულება ყოველი სიტყვისათვის თავიდანვე უცვლელია, მაგალითად, „სადაა ტიკ-ტაკ?“ ან „სადაა პაპა?“ ან „დიდედა?“ კითხვენ ბავშს, და იგიც ამ მიმართულებით იხედება, სადაც აღნიშნული პირების სურათი ეგულება (კ. ბიულერი). უნდა ვიფიქროთ, რომ ასევე მოიქცეოდა ბავში იმ შემთხვევაშიც, პაპისა და დიდედის სურათის ნაცვლად რომ კედელზე სხვა რაიმე სურათს დაგვეკიდებია.

უჩქველია, ამ შემთხვევაში ბავშვის პირობით რეფლექსთან გვაქვს საქმე, რომელიც მას განსაზღვრულ სიტყვებზე, როგორც სმენით გამლიზიანებელზე, შეუმუშავებს. შემუშავების პროცესი ჩვეულებრივ ასე მიმდინარეობს: სადაა ტიკ-ტაკ? ეუბნებიან ბავშს, და საათისაკენ მიახედებენ. მრავალჯის განმეორების შემდეგ ბავში უკვე თავისით იწყებს, სხვის დაუხმარებლად, საათისაკენ გახედვას. აღსანიშნავია, რომ ამ რეფლექსის შემუშავება არა მარტო გარკვეულ სიტყვებზე შეიძლება, არამედ მთელ წინადადებებზეც. ასეთ შემთხვევაში რეფლექსის სიგნალად თვითონ ცალკე სიტყვები კი არა, მათი კომპლექსი ხდება, როგორც მთლიანი. ძალიან ხშირად, როგორც ბიულერიც აღნიშნავს, გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ხმის მოდულაციას აქვს. როდესაც Tapelot-ის ბავშს კითხავდნ: wo ist das Fenster? (სადაა ფანჯარა?) იგი ფანჯრისაკენ გაიხედავდა, მაგრამ როდესაც მას ფრანგულად ჰკითხეს, ოლონდ ხმის იმავე მოდულაციით: où est la fenêtre? ბავშმა იმავე მიმართულებით გაიხედა.

გ. დასასრულ, დიდი მნიშვნელობა აქვს ენის გაგების მოსამზადებლად ადამიანის შესტებისაც. როდესაც ბავშს რაიმე სიტყვა ესმის, და ამავე დროს იმ საგნისაკენ მიუთითებენ, რომელსაც სიტყვა ეხება, ეს ხელს უწყობს მას ამ საგნის წარმოდგენასა და სიტყვას შორის ერთგვარი კავშირი დაამყაროს.

დ. ასეთსავე სურათს იძლევა, პირიქით, ბავშვის გავლენაც მეორე ადამიანის — სახელდობრ, ზრდადასრულებული ადამიანის — ქცევაზე. თავისი დაბადების პირველი მომენტიდანვე ბავში კვილს იწყებს. რას წარმოადგენს ეს პირველი კვილი თავისთავად, ამის შესახებ ჩვენ უკვე ზემოდ გვქონდა საუბარი. ოლონდ აქ განსაკუთრებით ის როლი უნდა აღინიშნოს, რომელიც მას ბავშვის მომვლელის ქცევისათვის აქვს. როგორც შტერნი შენიშნავს, მას „უაღრესად მნიშვნელოვანი ღირებულება აქვს; იგი უტყუარ ნიშანს წარმოადგენს მომვლელისათვის, რომ ბავში ისეთ მდგომარეობაში იმყოფება

(შიან, დასველებულია ან რამე სტკივა), რომ მას დახმარება ესაჭიროება“³⁰).

ამრიგად, ბავშის კვილს, რომელიც შედარებით მალე ტირილად იქცევა³¹), მართლაც უაღრესი ობიექტური მნიშვნელობა აქვს: უნიოსოდ, ბავშის მოვლა შეუდარებლად უფრო რთული იქნებოდა, ვიდრე იგი ამჟამად არის. — საინტერესოა, რომ როდესაც მომვლელი ზედმეტი ყურადღებით ეპყრობა ბავშის ტირილს და მის დასაწყნარებლად ყოველთვის რაიმე ზომებს ღებულობს (ძუძუს კმევა, ხელში აყვანა, ხელით ტარება), ბავში თითქოს გრძნობს, რომ მის ხელთ დიდზე ზეგავლენის მშვენიერი საშუალება იმყოფება, და ყოველს უმნიშვნელო შემთხვევაშიც მას მიმართავს. ამრიგად იგი, შ. ბიულერიის თქმის არ იყოს, ნამდვილ დესპოტად იქცევა, რომელიც თავისი უნიონი კვილით ყველას შიშის ზარს ჰგვრის. ასეთ მოვლენას უფრო ხშირად ისეთ ოჯახებში აქვს ადგილი, რომელთაც ბავშის მოვლასთან პირველად უხდებათ საქმის დაქერა. სამაგიეროდ, სადაც ბავში უფრო ხშირად უყურადღებოდაა მიტოვებული, ან მისი კაპრიზების დასაკმაყოფილებლად არავის ცალია, ანდა, დასასრულ. შეგნებულად განსაზღვრულ რეჟიმს აჩვენენ. იქ ბავშის ტირილი უფრო იშვიათად ისმის.

არ უნდა ვიფიქროთ, რომ აქ ბავშის შეგნებულ ქცევისთან გვაქვს საქმე. ტირილი აქ ფსიქიკის მონაწილეობის გარეშე ხდება, ყოველ შემთხვევაში, ბავშის სიცოცხლის პირველი წლის პირველ ნახევარში მაინც. განსაზღვრული მოთხოვნების ფაქტ და ტირილის მოძრაობები იმის გამო, რომ ეს მოთხოვნდება იძენად ხშირად კმაყოფილდებოდა, რომ უტირილოთ თითქმის არასდროს არ განიცდებოდა, ეგოდენ მკიდროდ უკავშირდებიან ურთიერთს, რომ იგინი ერთმთლიანს ფაზიოლოგიურ პროცესს შეადგენენ, რომელიც ე. წ. პირობითი რეფლექსის მექანიზმის სახით მოქმედობს.

პირველი წლის მეორე ნახევარში მდგომარეობა იცვლება. ბავში ახლა ტირილს ხშირად განზრახაც მიმართავს. ეს მას შემდეგ ხდება, რაც ტირილი სუბიექტურადაც ე. ი. ბავშისათვისაც გამომხატველ მოძრაობად იქცევა, სახელდობრ, მას შემდეგ, რაც მას საზოგადოდ გამომხატველ მოძრაობათა გაგების უნარი უჩნდება, როგორც შ. ბიულერიის ცდებითაც გამოიჩვენა, ეს უკვე 8 თვის ბავშისათვის ხდება შესაძლებელი, და საგულისხმოა, რომ ბავში მეორე მნიშვნელოვანი გამომხატველი მოძრაობის — ენის — გაგების უნარსაც მეტად თუ ნაკლებად სწორედ ამ დროისათვის იძენს.

2. ჩვენ უკვე ზემოდ განვიხილეთ, თუ როგორი თანდათანობით უმწიფდება ბავშს ენის გაგების უნარი. პირველი წლის ბოლო თვეებში ბავში უკვე თვითონ იწყებს ზოგიერთი ბგერის კომპლექსის ხმა-

რებას. რათა ამით თავისი სურვილი და მოთხოვნილება გასაგები გახადოს ახლობლებისათვის⁴⁰). ეს ფაქტი მისი განვითარების განსაკუთრებით მნიშვნელოვან ნაბიჯად უნდა ჩაითვალოს, რადგანაც ამით არა მარტო მას ეძლევა შესაძლებლობა, თავის ახლობლებთან მჭიდრო კონტაქტი დაამყაროს, არამედ ამ უკანასკნელებსაც, ენის სწავლებით თავის მხრივაც მეტი გავლენა მოახდინონ ბავშვზე, ვიდრე აქამდე. ეს მიტომ, რომ ბავშვის მიერ ზოგიერთი სიტყვის ხმარება გვაფიქრებინებს, რომ მათი გაგება ბავშსაც უნდა შეეძლოს. ენის ნაშდელი გაგების პროცესი განსაკუთრებით ამის შემდეგ იწყებს განვითარებას: მაგრამ იმისათვის, რომ ბგერათა რაიმე კომპლექსი ხიტყვად იქნეს გამოყენებული, საჭიროა მას რაიმე აზრი ჰქონდეს. იბადება საჭიოხი; რა უნდა ვიგულისხმოთ ბავშვის პირველი სიტყვების აზრად? რას გამოთქვამს იგი თავისი სიტყვებით?

პირველი შეხედვით, შეიძლება აღამიანმა იფიქროს. რომ ბავშვის სიტყვა „დედა“ იმასვე ნიშნავს, რასაც ჩვეულებრივი სახელი — არსებითი დედა. წინაღ მეცნიერებაშიც ასე ფიქრობდენ. მაშასადამე. ეგონათ, თითქოს ბავშვის პირველი სიტყვა გარკვეული სახელის ფუნქციას ასრულებდეს. მაგრამ ახლა გამორკვეულად შეიძლება ჩაითვალოს. რომ ბავშვის ბგერების კომპლექსი, რომელსაც იგი სიტყვად ხმარობს. არავითარ შემთხვევაში სახელდების მიზნით არ გამოიყენება⁴¹): „პირველ რიგში ბავშვის სურვილები და აფექტური მდგომარეობებია. სიტყვების საშუალებით რომ ცნობად გვეძლევიან (Kundgeben). „დედა“, ამის მიხედვით, გამოსახავს ჰამის მოთხოვნისა. ან ხელზე აყვანის მოთხოვნისა, ან სიხარულს გარკვეული პირის (დედის) დანახვის გამო“ —ო, — ამბობს კ. ბ ი უ ლ ე რ ი⁴²). და ამრიგად ხაზგასმით აღნიშნავს. რომ ბავშვის ბგერების კომპლექსები „აფექტისა და სურვილის სიტყვებს“ წარმოადგენენ. ეს იქიდან სჩანს. რომ ბავში ერთსა და იმავე სიტყვას მრავალს განსხვავებულ შემთხვევაში ხმარობს, რომელთაც საერთო არაფერი აქვთ, გარდა ბავშვის სუბიექტური მდგომარეობისა, მისი აფექტის ან რაიმე გარკვეული სურვილისა. ასე მაგალ. პ რ ა ი ე რ ი ს ბავშვმა თავისი დაბადების დღეს ახალი სიტყვა G e b u r t s t a g . (დაბადების დღე) ისწავლა. ამის შემდეგ ამ სიტყვას მრავალ ისეთ შემთხვევაში ხმარობდა, რომელთაც საერთო არაფერი ჰქონდათ, გარდა იმისა, რომ ბავშვს რაიმე მხრივ სიაშოვნებას ჰგვრიდენ. „მაშასადამე-ო, ამბობს ბ ი უ ლ ე რ ი. უთუოდ სიხარულის აფექტი უნდა ყოფილიყო, რასაც ბავში ამ სიტყვით გამოსახავდა“ —ო⁴³).

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ბავშვის პირველი სიტყვები გარძობის თუ სურვილის უბრალო გამომხატველ მოძრაობებად უნდა ჩაითვალოს. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ გაუგებარი იქნებოდა, რომ სწო-

რედ გარკვეულ ცხოველებს (ძაღლი) ან რაიმე მხრივ მათ მსგავს საგნებსა და სურათებს უწოდებს ბავში „ამუ“-ს. და არა ყოველნაირი სიხარულის განცდის დროს წამოიყვებრებს მას (Stern).

ამრიგად უნდა ვიგულისხმობთ, რომ ბავშვის პირველი სიტყვები, რომელნიც ცალკე სიტყვებს კი არა. მთელს წარმოადგენენ. იმას, რასაც ჩვენ წინადადებას ვუწოდებთ, არც მარტო სუბიექტურ მდგომარეობას გამოხატავენ და არც მარტო ობიექტურ მონაცემს ასახელებენ: „უფრო სწორი იქნებოდა. თუ ვიტყვით, რომ ორივე. სუბიექტურიცა და ობიექტურიც ერთდროულად და განუყრელად არის მოცემული ბავშვის ერთსიტყვიან წინადადებაში, რათა შემდეგში ურთიერთს გამოეყვენ და ცალკე ჩამოკრისტალდენ“-ო; ამბობს შტერნი“).

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

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

3. მაგრამ, როგორ ხდება, რომ ბავში სიტყვის გამოყენებას იწყებს? მან ხომ ჯერ ვიდევ არ იცის, რომ ყოველ ობიექტს თავისი სახელი აქვს: მას ხომ ჯერ კიდევ წარმოდგენაც კი არ გააჩნია იმის შესახებ, რომ ერთისა და იმავე სიტყვით ურთნაირი ნიშნების მქონე ობიექტების აღნიშვნა შეიძლება. მაშ როგორ ხდება, რომ იგი მაინც ახერხებს, საკირო შემთხვევებში სიტყვას მიმართოს და იგი მეტად თუ ნაკლებად სწორად გამოიყენოს?

შეიძლებოდა ეფიქრა ადამიანს, რომ აქ გადაწყვეტ როლს ის ასოციატური კავშირი ასრულებს, რომელიც სიტყვასა და მას მიერ

გადმოცემულ შინაარსს შორის არსებობს. ვთქვათ, ბავშს, რაიმე გარკვეულ განცდასთან დაკავშირებით ესა თუ ის გარკვეული ბგერითი კომპლექსი მოუსმენია; და თუ ეს არაერთხელ მომხდარა, ბოლოს და ბოლოს ამ განცდასა და აღნიშნულ ბგერით კომპლექსს შორის ისეთი კავშირი უნდა დამყარებულიყო, რომ ერთის ცნობიერებაში წამოჭრას წმინდა ასოციატურად მეორის გამოწვევა უნდა შესძლებოდა (Stern) ⁴³).

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

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

ამრავად, უნდა ვიფიქროთ, რომ ესა თუ ის განცდა, რომელიც ბავშს უჩნდება, თავის საბოლოო ფორმას მხოლოდ მეტყველებითი

მოდრაობების საშუალებით პოულობს. მაშასადამე, ყოველ ასეთი განცდის გაჩენა მეტყველების ორგანოთა ამოქმედებას მიტომ კი არ იწვევს, რომ იგი ამ უკანასკნელთან ხშირად ყოფილა დაკავშირებული, არამედ მიტომ, რომ იგი თავის ბუნებრივ დასრულებას ესწრაფის. მიტომ რომ განცდა უსიტყვოდ ჯერ კიდევ არაა გარკვეული განცდა.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ხომ არ გამომდინარეობს აქედან. რომ შირველი წლის ბოლომდე ბავშვს არცერთი დამთავრებული. ჩამოყალიბებულ განცდა არა აქვს. ჩვენ რომ ამ მხრივ მივმართოთ ბავშვის. დაკვირვებას, ვნახავთ, რომ ეს დასკვნა არც ისე უცხოა საქმის ნამდვილი მდგომარეობისათვის. საქმე ისაა, რომ ბავშვის განცდათა განვითარება მთელი ორგანიზმის მთლიანი დიფუზიური ცვლილებებით იწყება და განცალკევებულ ფენომენებად მხოლოდ შემდეგ საფეხურებზე იქცევა. განვითარება მთლიანიდან კერძობითისაკენ მიმდინარეობს. მაგრამ საგულისხმოა, რომ მოტორულ ელემენტებს არც ეს მთლიანი მდგომარეობება მოკლებული, და საინტერესოა, რომ ეს მოტორული კომპონენტებიც შედარებით მთლიანობით ხასიათს იტარებენ. იგინი უწინარეს ყოვლისა ე. წ. გამომხატველ მოძრაობათა. სახით იჩენენ თავს და არასოდეს ჩვენთვის ისე დამახასიათებელი არ არიან. როგორც სწორედ პირველი ბავშობის პერიოდში. ეს გარემოება მით უფრო საგულისხმოა და სიმპტომატური, რომ ჰვენი პირველი დიფუზიური განცდები, რომელნიც მეტად თუ ნაკლებად მთლიან მდგომარეობას წარმოადგენენ, გრძნობის მაგვარ ფენომენებს უახლოვდებიან. ხოლო გრძნობა თვით მოზრდილშიც სწორედ გამოხატველ მოძრაობებთანაა დაკავშირებული. უნდა ვიფიქროთ. რომ იმის მიხედვით, თუ როგორ და როდის ხდება განცდების დიფერენციაცია, მოტორული კომპონენტებიც სულ უფრო და უფრო სპეციფიკურ სახეს ღებულობენ.

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

მაგრამ პირველი წლის ბოლოს ბავშვის ინტელექტუალურ განცდებზე ლაპარაკი ჯერ კიდევ ნაადრევად უნდა ჩაითვალოს. აქ მხოლოდ აღქმის განვითარების ერთ-ერთს წინა საფეხურთან გვაქვს საქმე, რომელზეც სუბიექტური ფონი აღქმის შინაარსის ჯერ კიდევ

უაღრესად კონსტიტუტურ მომენტს შეაღწვენს. ამიტომაც, რომ ბავშვის სიტყვები მისი განვითარების ამ საფეხურზე იმდენად ახლო დგანან ჩვეულებრივ გამომხატველ მოძრაობებთან, რომ ზოგი მეცნიერი (მოიხან და სხვ.) მათ შორის ვერაფრითარ განსხვავებას ვერ ხედავს. ეს კი იმას ამტკიცებს, რომ ბავშვის აღქმების ობიექტური შინაარსი ჯერ კიდევ ვერ დებულობს სიტყვის საშუალებით თავის გარკვეულს, ჩამოყალიბებულ ფორმას. ეს ჯერ კიდევ მომავლის საქმეა.

გ. ბავშვის სოციალური კონტაქტის ფორმები.

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

ამ ხნის ბავშვის დიდთან დამოკიდებულების შინაარსს შ. ბ ი უ ლ ე რ ი შემდეგნაირად ახასიათებს: „იგი დიდისკენ მიიწევს, უნდა მახთან ახლო ან მის ხელში ყოფნა... მასთან გადასვლა, მასთან ერთად ყოფნა, მისი თავისაკენ მიწევა, მისგან რისამე მიღება — აი რა უნდა შეადგენდეს ბავშვის სხვა ადამიანთან დამოკიდებულების პირველ შინაარსს“-ო. — ამას ზედ ერთვის დიდის ნიშნების გაგების უნარიც: მითითების, რომლის საშუალებითაც ბავშვის თვალი თითიდან საგანზე გადადის („შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს : დაკვირვებით, პირველად ეს ადამიანის მიმართ ხდება და მერე საგნებზეც გადადის), დაძახების, თავზე ხელის დასვებისა და სხვა მოფერების მოძრაობების“), აგრეთვე ზოგიერთი სიტყვების თუ წინადადების, და დასასრულ დიდთან თამაშისაც, როგორც მალულობია და სხვ. ყველაფერი ეს რომ გავსინჯოთ, დავინახათ, რომ აქ ერთი რამ განსაკუთრებით დამახასიათებელია, სახელდობრ. ის, რომ ბავში არა მარტო მაშინ მიმართავს მოზრდილს, როდესაც რაიმე ბიოლოგიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილება სწადია, არამედ მაშინაც, როდესაც ასეთ რასმე ადგილი არა აქვს. უეჭველია, მას სხვა ხასიათის მოთხოვნილებაც უნდა ჰქონდეს, და ეს უნდა იყოს, რომ მას ადამიანთან კავშირს არა როგორც რაიმე მიზნისათვის საშუალებას. არამედ თავისთავად, როგორც დამოუკიდებელ მიზანს აძებნივს.

ამგვარად, პირველი წლის განმავლობაში ბიოლოგიურა ინსტრუქტის გვერდით. უქვევლია. ბავშვის ქცევას სოციალური ინსტრუქციის წარმართავს. მაგრამ ადამიანისთვის სწორედ ისაა დამახასიათებელი, რომ მასში ორივე ინსტრუქტი ცალკე როდი მოქმედობს. როგორც თანასწორღირებულებიანი რეგულიატორი ადამიანის ცხოვრებისა. არა! ბავშვის ყველა მოთხოვნილებები ადამიანის საშუალებით და ადამიანის დახმარებით ქმარფილდება. მაშასადამე, ბიოლოგიური ინსტრუქტი სოციალურთან არის გადახლართული, უკეთ რომ ვთქვათ, იგი სოციალურის ნიადაგზე ფორმირდება.

2. როგორია ბავშვის დამოკიდებულება თავის ტოლებთან. ეს საკითხი განსაკუთრებით ყურადღებით იმავე შ. ბიულერმა შეიქმნა ("სწავლა"). ასე რომ ამის შესახებ ზოგი რამ ახლაც შეიძლება გარკვევით ითქვას. წლის პირველ ნახევარში ბავშვი თითქმის არაკითარ ყურადღებას არ აქცევს მეორე ბავშვს. მაგრამ რაც უნდა იყოს. სხვა საგნებთან შედარებით მას მაინც უქვევლი უპირატესობა აქვს: ბავშვის ტირილის ხმა მაგალ. განსაკუთრებულ გავლენას ახდენს ბავშვზე: როგორც ვიცით. იგიც იწყებს ტირილს. საერთოდ კი. პასიურობა. რომელიც საზოგადოდ დამახასიათებელია ამ ხნის განმავლობაში ბავშვისათვის, ტოლის მიმართ უფრო ინდიფერენტად აქცევს მას, ვიდრე დიდი ადამიანის მიმართ.

წლის მეორე ნახევარში მდგომარეობა აქაც იცვლება: ბავშვი ახლა უკვე მეტ ყურადღებას აქცევს თავის ტოლს და. თუ სათანადო სიტუაციაში მოაქციე. მალე ერთგვარ კონტაქტსაც ამყარებს მასთან: აძლევს და ართმევს სათამაშოს, თამაშობს მის. დასანახად. 10 თვიდან გამარჯვებული იცინის. როდესაც ხელიდან გამოგლეჯს მეორეს. რასმე და თვითონ მიითვისებს. ხოლო თუ მას წაართვეს რამე, მწარედ სტირის. ერთი სიტყვით. დესპოტური ტენდენციები ტოლების მიმართ აქ წათლად იჩენს თავს. მეტოქეობა. დამორჩილება გამარჯვებულისადმი ან თვისი უპირატესობის გრძობა — აი ის ფორმები, რომელიც უკვე ამ პერიოდის ბავშვის უზოთიერთდამოკიდებულებას ახასიათებს. როგორც შ. ბიულერი აღნიშნავს. ათი თვიდან ყველაფერი ეს უკვე შეგნებული მისწრაფების სახით უნდა ჰქონდეს ბავშვს. განსაკუთრებით კი მეორის დაძლევის, მისი დამორჩილების ტენდენცია. საინტერესოა. რომ ტიპოლოგიური განსხვავებულობა ბავშვთა შორის უკვე ამ პასაჟში იჩენს თავს⁴³).

12. წაბადვის ჩასახვა და განვითარება.

1. რას აძლევს ბავშვს ეს მუდმივი კავშირი ადამიანთან? რაა ის. სპეციფიკური მონაპოვარი. რომელიც ამ კავშირის ნიადაგზე იბადება და ვითარდება? თავი და თავი ადამიანის ქცევაში ეს ის თავისებური

მოდრაობებია, რომელნიც მუდამ თან ახლავან მის ორგანიზმს და ზშირად ბავშვისთვის ეგოდენ სასარგებლო შედეგებს იძლევიან. უნდა ვიფიქროთ, რომ ამ მოძრაობათა ხშირი, განმეორებითი აღქმა უგზო-უკვლოდ არ იკარგება ბავშვისთვის. ბოლოს და ბოლოს იგი თვითონაც უჩვევა ასეთსავე მოძრაობებს და ამრიგად თავისი სოციალური წრისა და კულტურული დონის თანასწორღირებულებიან წევრად იქცევა.

მაგრამ რა უდევს საფუძვლად ამ მიჩვევას? როგორ და რისი საშუალებით იძენს ბავში ყველა იმ მოძრაობას, რომელსაც თავის არგვლივ ხედავს? უეჭველია, რომ მთავარი აქ წ ა ბ ა ძ ვ ი ს მ ე ქ ა ნ ი ზ მ ი ა . „წაბაძულობა ძალუმში ფაქტორია; იმის უმეტეს ნაწილს, რასაც ჩვენ ვსწავლობთ, საკუთარი გამოგონების საშუალებით როდი ვიძენთ. არამედ ნიმუშის მიხედვით“, რომელსაც ჩვენი გარემო იძლევა. იმის საშუალებით, რასაც წ ა ბ ა ძ უ ლ ო ბ ა ეწოდება (Koffka) ¹⁰. შ. ბიულერის განსაკუთრებულის ხაზგასმით აღნიშნავს წაბაძულობის ამ მნიშვნელობას. იგი ამბობს, რომ ჩვენი უნარი საქმიანობისა, ჩვენი სხვადასხვა ჩვევები უწინარეს ყოვლისა წაბაძვის ნიადაგზე ჩნდება; მაშინ როდესაც „გამლაზიანებლის ხელახალი განმეორება განსაკუთრებით საგნის წინ წამოწევასა და საგნის მოპოებას ავითარებს, მოძრაობათა განმეორებას შედეგად ფ უ ე ქ ც ი ა თ ა გ ა ფ ო რ მ ე ბ ა უნდა მოჰყვეს“-ო, ამბობს იგი.

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

მაგრამ ეს არ ნიშნავს. რასაკვირველია, თითქოს წაბაძულობა პირველად ამ ასაკში იჩენდეს თავს. ბავშთა თანამედროვე დამკვირვებლები მას გაცილებით ადრე ადასტურებენ. ამავე შედეგს იძლევიან ექსპერიმენტული გამოკვლევებიც, რამდენადაც ამ საკითხს ეხებიან.

ჩვენ უკვე ვიცით, რომ შ. ბიულერის ექსპერიმენტების მიხედვით ახალდაბადებული ბავშვისათვის მეორე ბავშვის კივილი დაბადების პირველსავე დღეს ხდება გადამღები. შეიძლება ამ შემთხვევაში წაბაძვასთან საქმე არ გვქონდეს. შეიძლება აქ ადგილი ჰქონდეს ჩვეულებრივ რეაქციას ინტენსიურს სმენით გამლზიანებელზე, ვინაიდან ახალდაბადებულს სპეციფიკური რეაქციები არ გააჩნია და თითქმის ყველაფერს კივილით უპასუხებს. სამაგიეროდ უეჭველია. რომ მეორე თვიდან მაინც მეორე ბავშვის კივილი უეჭველად გადამღები ხდება

ბავშვისათვის. გარდა ამისა, ჩვენ ზემოდ დავრწმუნდით, რომ ექსპერიმენტატორის ესა თუ ის სახის გამომეტყველება ადვილად გადადის უკვე სამი თვის ბავშვზე, ასე რომ ამ ხნის ბავშვის წაბაძულობაში ეჭვის შეტანა შეუძლებელია²⁰), მით უმეტეს, რომ 6-7 თვის ბავშების თითქმის ყველა 100% ამგვარად იქცევა²¹).

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

ს კ უ პ ი ნ ის ბავში 0.13¹წ. „მას შემდეგ რაც რამოდენიმეჯერ გარკვევით იქნა მის წინაშე „abrrr“ წარმოთქმული, ბავშმა ერთბაშად დარცხვენით გაიღიმა: მერე ორიოდ საცდელი მოძრაობა გააკეთა ტუნებით, და ძლიერი ძალის ხმევით წამოიძახა „abrrr“.

შტერნის ბავში 0.21¹წ. „თუ ბავში კარგ გუნებაზეა და მაშინ უთბარით „errr. erre“. ხშირად ასეთ რეაქციას იძლევა: იგი იმეორებს ამავე მარტვლებს ხანგრძლივი, თვალსაჩინო ძალისხმევით, მიუხედავად იმისა, რომ ჩვეულებრივ გაუქირვებლად ამბობს ხოლმე მათ“²²).

პირველი ცდების შემდეგ ბგერების წაბაძვა ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა. და რვა-ცხრა თვის ბავში უკვე მთელი სიტყვების განმეორებასაც ახერხებს. მაგალ. შტერნის ბავში (0,9) ადვილად იმეორებს ბგერის კომპლექსს „Papa“, რომელიც წინად სპონტანურად არაადროს არ წარმოუთქვამს. მეორე წლის მიმდინარეობაში ბგერათა წაბაძვას სრულიად განსაკუთრებული მნიშვნელობა ეძლევა: ბავშვის შეტყველების განვითარების პროცესში იგი გადამწყვეტ როლს ასრულებს. მაგრამ არც ამ პერიოდშია ბგერების წაბაძვა მნიშვნელობას მოკლებული. განსაკუთრებით საგულისხმოა ე. წ. ტიტინი, რომლის მნიშვნელობაც ენის მომზადების პროცესში დიდია.

როგორც ვიცით, პირველი თვის განმავლობაში ბავშვის ხმის ორგანოს ფუნქციონირება კვილით განისაზღვრება. მეორე თვეში მდგომარეობა იცვლება: ახლა ბავში არა მარტო კვიის, არამედ არის შემთხვევები, რომ როდესაც დაკმაყოფილებულია და არაფერი აწუხებს, სხვადასხვა ბგერების გამოთქმას იწყებს: იგი „ლულუნებს“. ეს ბგერები ხშირად ურთიერთს ებმიან. ასე რომ ზოგჯერ დაუსრულებლად გრძელდებიან. შთაბეჭდილება სწორედ ისეთია, როგორც ე. წ. იმპულსიური მოძრაობების შემთხვევებში. უნდა ვიფიქროთ, რომ აქაც სწორედ ამავე მიზეზთანაა გვაქვს საქმე: ფუნქციონალური ტენდენცია საარტიკულია ციო ორგანოების ამოქმედებას აწვევს, და ამის ბუნებრივ შედეგად ბგერათა დაუსრულებელ რიგებს ვღებულობთ. ამას ელურტულს, ლულუნს ან ტ ი ტ ი ნ ს უწოდებენ (Lallen, лелет). მისი მნიშვნელობა უნის განვითარებისათვის

უეჭველად თვალსაჩინოა. საქმე ისაა, რომ ტიტინის პროცესში საარტიკულიაციო ორგანოები ვარჯიშობენ და თანდათანობით ყველა იმ ბგერების გამოთქმას ეჩვევიან, რომელნიც შემდეგ მეტყველების ფონეტიკურ მასალას შეადგენენ.

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

ბავში არა მარტო გამომხატველ მოძრაობათა და ბგერების მიმართ იჩენს წამბაძველობას, არამედ ადამიანის სხვა მოძრაობათა მიმართაც. Major-ის ბავში რვა თვის იყო, როდესაც მან დედის შემდეგი საკმაოდ რთული მოძრაობა გაიმეორა: მან აიღო გაზეთის ფურცელი და ქუდის მსგავსად თავზე დაიხურა. ჰუპინის 11 თვის ვაჟი ჭალაღს უსვამდა სკამებს, თითქოს მტვერს აშორებდა, თუმცა უეჭველია, რომ ამ მოძრაობების აზრი მისთვის უცხო იყო: იგინი აღქმულ მოძრაობათა უაზრო განმეორების მეტს არაფერს წარმოადგენდენ.

2. საკითხი იმის შესახებ, თუ რა ხნის ბავში რა ტიპის წამბაძველობას იჩენს, ანუ, ჩვეულებრივ, რას წაბაძავს, ამჟამად ექსპერიმენტულადაცაა შესწავლილი. M. Gessney-მ, რომელმაც წამბაძველობის საკითხის სპეციალური ექსპერიმენტული გამოკვლევა დაიწახა მიზნად, ხანგრძლივი შემოწმების შემდეგ 36 გამლიზიანებელი აიჩნია, რომელთა მიწოდების შედეგადაც ბავშვის წამბაძველობის გარკვეული კანონზომიერებით მიმდინარე მრუდე მიიღო. ამ გამლიზიანებელთა შორის დაახლოებით ნახევარი გამომხატველ მოძრაობათა ჯგუფს, სხეულის მოძრაობებსა და ბგერებს ეკუთვნის, ხოლო მეორე ნახევარი — მოძრაობებს, რომელნიც საგნებთან იყენენ დაკავშირებულნი, მაგალ. ჯოხით ბახუნი, ტიკინას ხელით აცეკვება და სხვ. (2). როგორც შ. ბიულერიც აღნიშნავს, პირველი ნახევარი ისეთ მოძრაობათა წაბაძვას შეიცავს, რომელნიც ადამიანის „ფუნქციების გაფორმებას“ (Functionsformung) ემსახურებიან, ხოლო მეორე ნახევარი — ისეთი მოძრაობებისას, რომელნიც უფრო „ობიექტის გაფორმებას“ (Objektsformung) ეხებიან.

გამოიჩვენა, რომ ყველაზე უფრო ადრე ბავში შუბლის შექმუხნას
ჰბაძავენ. ეს მეორე თვეში იწყება, და უკვე ოთხი თვისათვის თავისი
განვითარების მაქსიმალურ დონეს (40%) აღწევს. ხუთი თვიდან მრუ-
დე ძირს მიდის, და ცხრა-ათი თვის ბავშთა შორის უკვე თითქმის
არცერთი არ მოიპოვება ისეთი, რომ შუბლის 'შექმუხნას' რაიმე ყუ-
რადღებას აქცევდეს. შედარებით ცოტა უფრო გვიან ხელის აწევისა
და დაწევის წაბაძულობა იწყება: ამ მოძრაობათა წაბაძვას ბავში
მხოლოდ მეოთხე თვეში ახერხებს. ამის შემდეგ ეს ზნარი ძლიერ
სწრაფად ვითარდება, ასე რომ რვა თვისათვის უკვე ბავშვების მთე-
ლი 100%-ია ხელის აწევა-დაწევის წაბაძვით დაინტერესებული. ეს
სულ ორ თვეს გრძელდება, ამის შემდეგ ინტერესი ერთბაშად სუსტ-
დება და მეორე წლის დასაწყისისათვის, სრულიად ისპობა. თავისე-
ბურ სურათს იძლევა თავის ქნევის წაბაძვა. იგი შედარებით ადრე
(მეორე თვეში) იწყება, 9-სა და 11 თვეში თავისი განვითარების
უმალლეს დონეს აღწევს (50%): შემდეგ ინტერესი მისადმი კლებუ-
ლობა. მაგრამ მაინც ძალიან დიდხანს გრძელდება (მეორე წელშიც).

საერთოდ რომ თვალი გადავაგვლოთ წაბაძვის ამ შემთხვევებს,
დავინახავთ, რომ მათთვის ყველაზე უფრო დამახასიათებელ გარემო-
ებას ის შეადგენს. რომ თითოეული მათგანი შედარებით ადრე იწყე-
ბა. მაგრამ უკვე პირველი წლის დასასრულისათვის ან სრულიად
ისპობა ან და მხოლოდ ოდნავ განაგრძობს არსებობას.

სამაგიეროდ, სულ სხვა სურათს იძლევა მეორე ჯგუფის მოძრა-
ობათა წაბაძულობის განვითარება. აქ თითქმის ყველა — ჯოხით რა-
ხუნის გამოკლებით — მხოლოდ რვა თვის შემდეგ იკიდებს ფეხს.
თავისი განვითარების თვალსაჩინო დონეს მეორე წლის მიმდინარე-
ობაში აღწევს და ამ დონეზე, როგორც ჩანს, საკმაოდ ხანგრძლივად
უნდა რჩებოდეს. ყველაზე უფრო ხშირად ბავშვები ჯოხით რახუნს
ბაძავენ: ხუთი თვიდან დაწყებული. ეს მოძრაობა განსაკუთრებით
ინტენსიურად იზიდავს მათ და ათი თვისათვის შემოწმებული ბავ-
შვების ყველა 100% ბაძავენ მას სინტერესოა, რომ ამის შემდეგ —
მეორე წლამდე ბოლომდე მაინც — არ ჩანს. რომ ეს მოძრაობა თავის
ინტერესს ჰკარგავდეს: 90% და 100% ბავშვებისა მას ხალისით იმე-
ორებენ. რაც შეეხება დანარჩენ მოძრაობათ (ტიკინას ხელით აცეკ-
ვება და თითებით ჩხაპნა, kratzen), შეიძლება ითქვას, რომ პირველი
წლის მიმდინარეობაში არცერთი მათგანი ბავშვის წაბაძულობის ობი-
ექტად არ იქცევა: მხოლოდ მეორე წლის დასაწყისიდან იწევენ
იგინი ინტერესს და, რაც დრო გადის, მით უფრო დიდს.

წაბაძულობის ყველა აღნიშნული შემთხვევები რომ ავიღოთ,
დავინახავთ, რომ იგინი არსებითად ორ განსხვავებულ ჯგუფს შეად-
გენენ: ზოგი მათგანი, მაგალთ, ხელის აწევა-დაწევა. შუბლის შექმუხნა.

უბრალო. მოძრაობათა თანამიმდევრობას შეიცავს, ზოგი კიდევ — ისეთ მოძრაობებს, რომელთაც გარკვეული აზრი აქვთ და მთლიანად რაიმე განსაზღვრულ მოქმედებას (Handlung) წარმოადგენენ, მაგალდოდღოფალას აცეკვება, თითებით კაწრვა, ანდა გაზეთის ქუდად დახურვა, მტყერის წმენდა. — დასასრულ, წაბაძვის შემთხვევათა შორის შეიძლება ისეთი მოძრაობაც მოინახოს, რომელიც უბრალო მოძრაობადაც შეიძლება ნაგულისხმევი იქმნეს და მოქმედებადაც: მაგალ. თავის ქნევას შეიძლება გარკვეული მოქმედების, თანსმობის ან უარყოფის მნიშვნელობაც ჰქონდეს. — თუ ამ დაჯგუფებას მხედველობაში მივიღებთ, მაშინ დავინახავთ, რომ პირველი წლის განმავლობაში ბავში მხოლოდ მოძრაობებს ჰბაძავს, რომ მოქმედების წაბაძვა მის ძალებს აღემატება, სანამ მეორე წელში არ გადადგება³⁴).

დაახლოებით რომ გავიცნოთ ის მოძრაობები, რომელთა წაბაძვაც პირველი წლის განმავლობაში ხერხდება, ვნახავთ, რომ იგინი ან გამოხატველ მოძრაობათა ჯგუფს ეკუთვნიან, ან საარტიკულაციო ორგანოთა მოძრაობებისას და ან სხეულის კიდურების და თავის მოძრაობებს წარმოადგენენ. სამივე ეს ჯგუფი სხეულის ფარგლებს არ სცილდება და ერთად სხეულის სხვადასხვა ორგანოთა ფუნქციობის კერძო შემთხვევებად უნდა ჩავთვალოთ.

ამრიგად, პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის წაბაძულობის შინაარსს სხეულის მოტორულ ორგანოთა ფუნქციონალური ვარჯიში შეადგენს; აი, მაშასადამე, ის, რასაც პირველი წლის განმავლობაში აძლევს ბავშს ადამიანებთან კავშირი: ბავში თავისი სხეულის სხვადასხვა ცალკე მოძრაობებს ეჩვევა, ზოგჯერ მათ კოორდინაციოხსაც, მაგრამ რაც შეეხება მოქმედებას, როგორც მოძრაობათა სისტემას, რომელსაც გარკვეული მიზანი აქვს, ეს მისთვის ჯერ კიდევ ხელმიუწვდომელია და ამდენად შემდეგი წლების ამოცანას შეადგენს.

3! როგორაა ბავშვის წაბაძვა შესაძლებელი? ეს ერთ-ერთი საკითხთაგანია, რომლის გადაჭრაც მკვლევართა შორის დღესაც დიდ უთანხმოებას იწვევს. მართლაც და, წაბაძვის ყოველ კერძო შემთხვევაში ბავშს ჯერ განსაზღვრული მოძრაობის აღქმასთან აქვს საქმე: იგი რაიმე მოძრაობას ხედავს. შემდეგ ამას თვითონაც იმეორებს. ამრიგად წაბაძვის პროცესში ორი მთავარი მომენტი: სენსორული (მოძრაობის აღქმა) და მოტორული (მოძრაობის განმეორება). ბავშს გარედან პირველი მომენტი აქვს მიცემული. რაც შეეხება მეორეს, ეს სავსებით მასზე დამოკიდებული. და აი იბადება საკითხი: როგორ ახერხებს ბავში, რომ რაიმე მოძრაობის პირველივე დანახვის შემდეგ სწორედ იმ მოტორულ იმპულსებს ამოქმედებს, რომელიც აღქმული მოძრაობის გასამეორებლადაა საჭირო?

ბავშვის წაბაძვის შემთხვევები ორგვარია: 1. იგი ბაძავს იმ მოძრაობებს, რომელიც თვითონაც, სხვისაგან დამოუკიდებლად მრავალჯერ შეუსრულებია; აქ შეიძლება ორი შემთხვევა იყოს: ა) როდესაც ისეთ მოძრაობებს ჰბაძავს, რომელთა მსგავსიც მას არა მართო ჰქონია ოდესმე, არამედ უნახავს კიდევ და ბ) როდესაც ასეთი საკუთარი მოძრაობები არასდროს მსედველობით არ აღუქვამს. — 2) იგი ბაძავს ისეთ მოძრაობებს, როგორიც მას თვითონ ჯერ კიდევ არც ერთხელ არ ჰქონია. ეს შემთხვევები მით განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, რომ პირველი ახალს არაფერს აძლევს ბავშვს, ხოლო მეორე სრულიად ახალს, მისთვის უჩვეულო ფუნქციას აჩვენებს (Stern, Koffka).

როგორ მიმდინარეობს წაბაძვის პროცესი ყველა ამ შემთხვევაში? დაკვირვებებიდან ნათლად სჩანს, რომ აქ ჩამოდენიძე მომენტია დამახასიათებელი. შ. ბ ი უ ლ ე რ ი განსაკუთრებული ხაზგასმით აღნიშნავს მათ და ყოველი ინტენციონალური წაბაძვის უტყუარ კრიტერიუმებად სთვლის. ავიღოთ ახალდაბადებული ბავში. როგორც ცნობილია, იგი თავისი ხელებით და ფეხებით სხვადასწავა ე. წ. იმპულსურ მოძრაობებს იძლევა. მეორე თვეში ამ მოძრაობების ხასიათი იცვლება: ერთ მომენტში ბავში მოძრაობებს ანელებს და მერე ერთაა და იმავე მოძრაობას ხანგრძლივად იმეორებს. შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს ცხრილიდან, რომელიც აქვე მოგვეყავს (ცხრ. 23), ნათლად ჩანს.

ცხრილი 23.

ერთ სეკუნდში შესრულებულ მოძრაობათა საშუალო რიცხვი (შ. ბ ი უ ლ ე რ ი თ).

ხნოვანობა	დრო	საშუალო რიცხვი
		ზელის მოძრაობათა:
0,0+21	1"	1,5
0,2	1"	1,2
0,3	1"	1,2
0,4	1"	0,6
0,5	1"	0,4
		ფეხის მოძრაობათა:
0,2	1"	1,5
0,6	1"	0,5

რომ ხელის მოძრაობათა შენელება პირველად მეორე თვეში ხდება და მეორედ მეხუთეში: მაგრამ ამავე მეხუთე თვეში ფეხის მოძრაობათა შენელებაც ხდება. ამას შედეგად მოძრაობათა არაჩვეულებრივ დაეინებიითი განმეორება სდევს თან: შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს ცნობების მიხედვით, ერთმა 0,3-ის ბავშმა ზედიზედ 36-ჯერ მოუჭირა ხელი ერთ საგანს, მეორემ — 0,5-სამ, რომელიც მუცელზე იწვა, 56-ჯერ აწია და დასწია ბეჭები და თავი, მესამე, რომელიც აგრეთვე მუცელზე იწვა, 86-ჯერ წამოიწია ზევით.

რა ხდება ასეთ შემთხვევაში? რა თქმა უნდა, — თვითწაბაძვა. ჩვენ ვხედავთ, რომ იგი გარკვეული აქტით იწყება: ბავში მოძრაობებს ანელებს. უეჭველია, მიტომ რომ ის, რაც აქამდე თავისით ხდებოდა, ერთბაშად ბავშვის ყურადღების ობიექტად იქცა; იმას რაც აქამდე მასში იყო, ეხლა ბავში თავის წინაშე ხედავს: მისი მოძრაობები ობიექტის სახეს ღებულაობენ, და, როგორც ასეთნი, გარემყარის საგანთა მსგავსად არიან მოცემულნი.

ამრიგად აქ ორი გარემოება იჩენს თავს: ყ უ რ ა დ ლ ე ბ ი ს მ ი ქ ე ე ვ ა მოძრაობისადმი და მისი გ ა ო ზ ი ე ქ ე ტ ე ბ ა. შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ორსვე წაბაძვის კრიტერიუმად თვლის.

ამას შემდეგ ამ გარედან მოცემული ნიმუშის აქტიური გამოვლილება წარმოებს. შ. ბ ი უ ლ ე რ ი სამართლიანად აღნიშნავს, რომ მოძრაობათა შენელება იმ სიფრთხილესთანა და ძალების დაქაბვასთანაა დაკავშირებული, რომლითაც ქვემდებარე მოძრაობის განმეორება ხდება. ასეთი მდგომარეობა მანამ გრძელდება, სანამ ბავში მას არ ჰძლევეს და ამრიგად მის გაუჭირვებლად განმეორებას არ შესძლებს. თვითწაბაძვასა და სხვის წაბაძვას შორის ამ მხრივ პრინციპული განსხვავება არ არის. თითქმის ყველა, ვინც კი ბავშვის წამბაძველობის ფაქტებს აღგვიწერს, უყურადღებოდ არ სტოვებს ამ მომენტებს: როგორც ს კ უ პ ი ნ ი, ისე შ ტ ე რ ნ ი ც ხაზგასმით აღნიშნავენ, რომ ბავში ჯერ ყურადღებით ისმენს რაიმე ბგერას და შემდეგ დიდის ძალისხმევით მის განმეორებას ცდილობს. ყველა დაკვირვებებიდან ჩანს, რომ წარმატებით წაბაძვა ბავშვი სიხარულს იწვევს (ს კ უ პ ი ნ ი. ბ ი უ ლ ე რ ი ²¹).

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

თავისთავად იგულისხმება, რომ ამის მიხედვით ყოველი წაბაძვის აქტთან ერთგვარი - ი ნ ტ ე ნ ც ი ა ან გ ა ნ ზ რ ა ხ ვ ა უნდა იყოს დაკავშირებული. იქ სადაც ასეთი რამ არ არის, იქ არც შეიძლება.

წაბაძულობის შესახებ ვილაპარაკოთ. და მაშლაყ. ამ სიტყვის ჩვეულებრივი მნიშვნელობაც სწორედ ამას ჰგულისხმობს.

ეს გარემოება მხედველობაში უნდა ვიჭონიოთ, როდესაც ბავშვის წაბაძულობის აქტებს ვაკვირდებით. არის შემთხვევები, რომ ყურადღების მიქცევის აქტს, აღქმული მოძრაობის განზრახ განმეორების ცდას ადგილი არ აქვს, მაგრამ ამის მიუხედავად. ერთის საქციელი მაინც გადადის მეორეზე: ბავშვის კივილი ახალდაბადებულის ასეთ-სავე კივილს იწვევს; დიდის ღიმილი უკვე პირველსავე თვეში ბავშვის საპასუხო ღიმილს წარმოშვებს. ერთი სიტყვით. არის მრავალი შემთხვევები, რომ ბავშვზე ისევე „გადადის“ ზოგი სხვისი მოძრაობა, როგორც ჩვენზე მაგალ. მთქნარება. ასეთი შემთხვევები „წაბაძულობის“ ცალკე ჯგუფს შეადგენენ, რომელთათვისაც ისაა დამახასიათებელი, რომ იგინი ფსიქიურის თითქმის ყოველგვარი მონაწილეობის გარეშე ხდებიან და ამდენად მხოლოდ ფიზიოლოგიურ მექანიზმებს ემყარებიან. ასეთი მოვლენებისათვის. რასაკვირველია. არც წინასწარი ობიექტივაციაა საჭირო და განსაკუთრებით არც მისი წინდახედული, ძილისხმევითი განმეორება და, დაასრულ, არც კმაყოფილების რეაქცია. ამიტომ აქ მოძრაობათა „გადადების“ მოვლენასთან უფრო გვაქვს საქმე. ვიდრე ნამდვილი წაბაძვის აქტთან:

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

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

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

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

მართლაც და, რა არის ხელების აწევ-დაწევა ან „ალუ“ ან ბავშვის პირველი წაბაძვის სხვა ჩვეულებრივი შემთხვევები? ყველაფერი ეს ორგანიზმის გარკვეული ფუნქციის ამოქმედებაა: ერთ შემთხვევაში ხელის, მეორეში — სარტიკულაციო ორგანოების. ჩვენ ვიცით, რომ ადამიანის ერთ-ერთ ძირითად ტენდენციას მისი ფუნქციების ამოქმედების ტენდენცია შეადგენს, ე. ი. ის, რასაც ზემოდ ფუნქციონალური ტენდენცია ვუწოდეთ. ბავშვის მოძრაობას, რამდენადაც ეს უკანასკნელი თავდაცვის ინსტინქტის ნიადაგზე არაა წამოქრილი, როგორც ვიცით. ყოველთვის ეს ტენდენცია წარმართავს. როგორც ზემოდ აღვნიშნეთ, იგი ყველაზე ადრე ე. წ. იმპულსურ მოძრაობათა სახით იჩენს თავს. მეორის მხრივ ჩვენ დაჟინახეთ, რომ წაბაძვის პრიმიტიული ფორმა, ე. წ. თ ვ ი თ წ ა ბ ა ძ ვ ა, სწორედ ამ იმპულსურ მოძრაობათა ნიადაგზე ზდება. ამის შემდეგ სრულიად ცხადი უნდა იყოს, რომ წაბაძვის მოვლენათა საფუძველიც ამავე ფუნქციონალურ ტენდენციაში უნდა ვიგულოთ.

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

მაშისადამე, ბავშვის სიცოცხლის ყოველს მონაცემ მომენტში, იმის მიხედვით თუ რამდენად დიდი თავისუფალი ენერჯიის მარაგი აქვს მას, იგი თავისი ორგანოების ფუნქციონალური ამოქმედების მეტს ან ნაკლებ ტენდენციას გრძნობს; ხოლო იმის მიხედვით, თუ როგორია მისი ორგანიზმის მომწიფების დონე, იგი უმთავრესად ამა თუ იმ გარკვეულ ორგანოს ფუნქციის ამოქმედებას ესწრაფის.)

მაშისადამე, ბავშვის ორგანიზმი ყოველს ცალკე მომენტში როგორც რაოდენობითის, ისე აგრეთვე რომელიაობითის მხრივაც გა-

რკვეული ტენდენციის მატარებელად უნდა ვიგულოთ; იგი გარკვეული მოქმედების ტენდენციას განიცდის და, მაშასადამე, ამ მოქმედების მიმართ არის განწყობილი. ამიტომ ვამბობთ, რომ ფიქოფიზიკური ორგანიზმის იმ თავისებურ მდგომარეობას, რომელიც „გადადების“ ან წაბადვის შემთხვევებში უნდა ვიგულოთ. ყველაზე უკეთ განწყობის ცნება უნდა გამოხატავდეს.

ამის მიხედვით, წაბადვის იძულებითობის საკითხი ადვილად შეიძლება გადაწყდეს. მართლაც და, როდესაც ბავშვის ორგანიზმს გარკვეული ორგანოს ფუნქციონალური ამოქმედების ტენდენცია აქვს, როდესაც იგი, ვთქვათ, სარტიკულიაციო ორგანოთა ასამოქმედებლადაა განწყობილი, და სწორედ ამ დროს მის წინაშე რომელიმე სუბიექტი სწორედ ამ ორგანოებს დასწორედ ბავშვის ორგანიზმის მომწიფების დონის შესაფერისად ამოქმედებს. რაა საკვირველი. რომ ამ ტენდენციის აქტუალიზაცია მოხდეს, და ბავშმა სათანადო ორგანო ასამოქმედოს! ამგვარად, წაბადვის მოძრაობათა აღძვრა და მათი ინტენციის პირველი ჩასახვა ჩვენთვის სრულიად ნათელია და არაფერს გაუგებარს არ შეიცავს.

ჩვენა მგორე საკითხი! როგორ ხდება, რომ ბავშვი სწორედ იმას იმეორებს, რაც ესმის ან რააც ხედავს? როგორ ხერხდება სენსორული შთაბეჭდილების სწორი მოტორული განხორციელება?

თუ ვიგულისხმებთ, როგორც ეს ჩვეულებრივ ხდება, რომ სენსორული და მოტორული სფერო ურთიერთისაგან დამოუკიდებელ ერთეულებს წარმოადგენენ, მაშინ საკითხის დამაკმაყოფილებელი გადაჭრა ძალიან საძნელო იქნება. თანახმად ასეთი შეხედულებისა, ყოველი წაბადვის ფაქტი ამ ორი სფეროს ასოციაციური კავშირიდან უნდა გამომდინარეობდეს. შტერნი ფიქრობს, რომ ეს კავშირი — თუ თვითწაბადვის შემთხვევებს არ მივიღებთ მხედველობაში — თანდაყოლილ ინსტინქტურ შექანიზმს ემყარება და, მაშასადამე, წაბადვის ცალკე ინსტინქტის არსებობა უნდა იქნეს აღიარებული⁶⁷). მართლაც და, უთუოდ არსებობს წაბადვის მრავალი ისეთი შემთხვევა, რომ სრულიად შეუძლებელია, მათში ნაგულისხმევი გზები სენსორულსა და მოტორულ-აპარატებს შორის ინდივიდის პირადი გამოცდილებიდან გამოიყვანო. მაშასადამე, პირდაპირ აუცილებელი ხდება, ეს გზები თანდაყოლილად იგულისხმოდეს. ზევა გამოსავალი არ არის. მაგრამ საკითხზე, თუ რით აიხსნება, რომ ბავშვი დანახული მოძრაობის სწორ განმეორებას ახერხებს. თქმა იმისა. რომ ეს მით აიხსნება, რომ იგი ისეთი დაიბნდა, რომ ამას ახერხებს, ამის თქმა ყოველ შემთხვევაში საკითხის გადაჭრას არ წარმოადგენს; იგი უფრო უარის თქმა საკითხის გადაჭრის ცდაზე, ვიდრე მისი დამაკმაყოფილებელი პსუხი.

მაგრამ თუ სენსორულსა და მოტორულ სფეროებს დამოუკიდებელ აპარატებად ვიგულისხმებთ, მაშინ როგორც იყო აღნიშნული, იძულებული ვიქნებით, წაბაძვის შემთხვევები მათი კავშირებით ავხსნათ. ზოლო რადგანაც შეუძლებელი ხდება, ეს უკანასკნელნი ინდივიდის პირადი გამოცდილებიდან გამოვიყვანოთ, იძულებული ვხდებით იგინი თანდაყოლილად აღვიაროთ და შტერნის მსგავსად წაბაძვის ინსტინქტის არსებობა ვცნოთ. ამრიგად, სენსორულისა და მოტორული სფეროს დამოუკიდებლობის წანამძღვარს აშკარად არადამაკმაყოფილებელ შედეგამდე მივყავართ¹⁸). აქედან მხოლოდ ერთი აუცილებელი დასკვნა გამომდინარეობს; ეს წანამძღვარი უნდა ლარყოფილი იქნეს.

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

მაშასადამე. უკეთესი იქნება, საქმის ფაქტური მდგომარეობა ასე წარმოვიდგინოთ: როდესაც ბავში რაიმე განსაზღვრულ ობიექტს ხედავს. მისი მოტორული აპარატი სრულიად გარკვეული მოძრაობების შესასრულებლად განწყობა: სენსორული შთაბეჭდილება, ორგანიზმის მთლიან მოდიფიკაციას იწვევს, რომელიც განსაკუთრებით განსაზღვრულ მოტორულ განწყობასაც შეიცავს. სხვანაირად მდგომარეობის დახასიათება შეუძლებელია.

მაგრამ თუ ეს ჩვეულებრივი მხედველობითი შთაბეჭდილების შესახებ ითქმის, თუ ჩვეულებრივი ობიექტის დანახვაც კი ბავშვი შესაფერის მოტორულ განწყობას იწვევს, მით უმეტეს უნდა ითქვას ეს მოძრაობის სენსორული შთაბეჭდილების შესახებ. სრულიად უდავოა, რომ ჩაიმი გარკვეული მოძრაობის აღქმა სუბიექტში კიდევ უფრო მტკიცესა და გარკვეულს მოტორულ განწყობას, სახელდობრ, აღქმულ მოძრაობათა შესრულების განწყობას გამოიწვევს.

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

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

მეორის მხრივ, ამავე გარემოებასთან უნდა იყოს დაკავშირებული ის ცნობილი ფაქტიც, რომ ბავშისთვის და საზოგადოდ ცოცხალი ორგანიზმისათვის იმ მოძრაობათა წაბაძვა უფრო ადვილია, რომელთა მსგავსიც მის დამოუკიდებელ მოძრაობათა მარაგში მოიპოვება, ვიდრე იმ მოძრაობათა, რომელნიც მისთვის სრულიად ახალსა და უჩვეულო ფუნქციონებს წარმოადგენენ, ე. ი. წაბაძვის პირველი ტიპი უფრო ადვილი გასაზორციელებელი უნდა იყოს, ვიდრე მეორე ტიპი. ეს მიტომ რომ, როგორც განწყობის შექმნა, ისე გან-

საკუთარებით მისი რეალიზაციაც პირველ შემთხვევაში უფრო იოლი უნდა იყოს, ვიდრე მეორეში.

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

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

13. ბავშვის თავაში.

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

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

ცნობილია. რომ ჯერ კიდევ მეხუთე თვის ბავში ყველაფერს უთუოდ კი არ იღებს პირში, რაც ხელში მოხვდება, არამედ ზოგ-

ჯერ კარგა ხანს ხელში აიჭრებს მას. ეტყობა, ბავშს საგნის შენე-
ბითი შთაბეჭდილება აიტერესებს. მაგრამ ძლიერ მალე ახალი და-
საინტერესო გარემოება იჩენს თავს: სახელდობრ, ბავშვის მოძრაობებს
საგანთა მიმართ მეტო აქტივობა ეტყობათ. ტაცების აქტი გარკვეულ
მოძრაობას შეიცავს: საგნის ხელის ტაცება და პირისაკენ გაქანება.
ეხლა ცოტა უფრო რთული მოძრაობები ჩნდება: ბავში ხელს ჰკი-
დებს სავანს და, ნაცვლად იმისა, რომ პირში ჩაიდოს, აქეთ-იქით
აქნევს. ძირს არახუნებს, თავზე იცემს ან თავისი სხეულის რომელ-
სამე სხვა ნაწილზე ან და აგრედვე რომელიმე სხვა სავანს ურახუ-
ნებს. ვანსაკუთრებით ხშირია შემთხვევები, რომ იგი ხელში აღსულ
საგანს. რაც ძალი და ღონე აქვს, ძირს ისვრის.

ს კ უ პ ი ნ : 0.4 + 18. „ბავშს დიდ სიამოვნებას ჰგვრის სა-
თამაშოს მაგიდაზე რახუნნი, თავის საკუთარ თავზე ცემა და ბო-
ლოს ერთბაშად მისი ძირს გადაგდება. დღეს ეს ოცჯერ თუ ოც-
დაათჯერ გაიმეორა ზედიზედ. სათამაშოს დიდის მოთმინებით
ვიღებდი და უკანვე ვაწოდებდი, და იგი მას ყოველთვის დიდის
სიხარულით, გაბრწყინებული თვალებით მართმევდა...“⁵⁹).

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

ამრიგად, ჩვენ ვხვდებით, რომ საგნების დამოკიდებულების რე-
აქციათა წრე პირველი წლის მეორე ნახევარში საგრძნობლად ფარ-
თოვდება; ბავში სულ უფრო და უფრო მეტ აქტივობას იჩენს მათ
მიმართ: იგი ან ადგილს უცვლის მათ, ან ხმაურობას იწვევს მათი
საშუალებით. ან თვითონ მათ ცვლის ერთგვარად (სტეხს, ზევა) და
ამ სახით უფრო მრავალმხრივ კონტაქტს ამყარებს მათთან.

რა არის ამ მრავალფეროვანი მოძრაობების აზრი? უეჭველია,
არავინ იტყვის, რომ ამ მოძრაობათა საშუალებით ბავში თავის ბიო-
ლოგიურ მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებდეს. ამიტომ, ჩვეულებრივ,
ასეთ შემთხვევაში ბავშვის თამაშის შესახებ ლაპარაკობენ, კერძოდ

კ. გ. როსი ყველაფერს ამას „ექსპერიმენტულ თამაშს“ უწოდებს (Experimentalspiel).

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

2. შტერნი აღნიშნავს, რომ ბავშვის თამაშის დასაწყისი უკვე პირველი წლის პირველსავე მეოთხედში უნდა ვეძიოთ. მაგრამ მაშინ იგი მხოლოდ თავისი სხეულის ნაწილებზე თამაშობს, ვინაიდან საგნებთან კავშირს მხოლოდ ტაკების პერიოდის დასაწყისიდან აწესებს. ჩვენ ვიცით, რომ ნამდვილად აქ ე. წ. იმპულსურ მოძრაობათა შემდეგ განვითარებასთან გვაქვს საქმე. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ცვლილება, რომელიც ამ პერიოდში ხდება, იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვი რომელსამე თავის იმპულსურ მოძრაობას, ან რომელსამე ბგერას ან ბგერების კომპლექსს არაჩვეულებრივი დაჟინებით იმეორებს. ამ შემთხვევაში, როგორც ვიცით, ე. წ. თვითწაბაძვის უქვევლი ფაქტის წინაშე ვდგავართ, და როდესაც საშიშროების თვის ბავშვის თამაშის შესახებ ლაპარაკობენ, ჩვეულებრივ სწორედ ეს ცირკულიარული რეაქციები აქვთ მხედველობაში.

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

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

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

ამ მეორე ჯგუფში ისეთი მანიპულაციები შედის, როგორიცაა ააგნის ამოძრავება, მოტანა, გაწევა: ბავშვს ხელში უჭირავს საგანს

და აქნევს, ქვემოთ უშვებს, ზევით წევს, აქეთ-იქეთ წევს. შემდეგ ამას ერთვის საგნის ხელის დაელება, მისი თავისკენ მიწევა ან შორს გაწევა, შორს გადაგდება, წაქცევა.

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

დასასრულ, მეოთხე ჯგუფში ისეთი თამაშის სახეები შედის, რომლის შინაარსსაც ისეთი მანიპულაციები შეადგენენ. რომელთაც ორს მოძრავ საგანთან აქვთ საქმე.

რომ ოთხივე ჯგუფის თამაშის შემთხვევები გავითვალისწინოთ, დაინახავთ, რომ ყველგან აქ მხოლოდ სხეულის განსაზღვრული ხასიათის მოძრაობებთან გვაქვს საქმე. მართალია, ყველა ეს მოძრაობა საგანთანაცაა დაკავშირებული და ამდენად საგნის მოძრაობასაც წარმოადგენს; მაგრამ ეს მოძრაობა თვით საგანში სავულისხმო ცვლილებას არ იწვევს. საგანი მხოლოდ სივრცეში აცვლის ადგილს; თვითონ კი იმავე საგნად რჩება, რაც უამმოძრაობოდაც იყო. სხვანაირად რომ ვსთქვათ, ბავშვის არცერთი მოძრაობა არ არის ისეთი, რომ საგანი მისთვის მასალას წარმოადგენდეს, რომ იგი რასმე აკეთებდეს. მაშასადამე, როგორც აღნიშნავს შ. ბიულერი. „ობიექტი საშუალებებაა, რათა მასზე ან მით რაიმე მოძრაობა იყოს შესრულებული, და არა მასალა, რითაც ან რითი დახმარებითაც რაიმე უნდა გაკეთდეს“⁴¹). სავულისხმოა, რომ ბავშვის მოძრაობათა ასეთი დახასიათება მაშინაც ძალაში რჩება, როდესაც ბავშვს განგებ ისეთ საგანს აძლევ ხელთ, რომელსაც ამთავითვე ნამდვილი მასალის ბუნება აქვს, მაგალ. თიხას, ნაცვლად იმისა. რომ ბავშვმა მისი ფორმის შეცვლა დაიწყოს, ან მისგან რაიმე საგნის გამოყვანა სცადოს, ნაცვლად ამისა იგი ისე ექცევა მას, როგორც ყოველივე სხვა საგანს მოექცეოდა: „სახელდობრ, ის დაუწყებს მას აქეთ-იქეთ ქნევას, ხან აქეთ გაწევს და ხან იქეთ, ან მაგიდაზე დაუწყებს ცემას — იმის მიხედვით, თუ რა ფუნქციაა, რომ მასში ამჟამად ამოქმედებას ესწრაფის... ჩვენ რომ ბავშვს ორი სათამაშო კუბი მივსცეთ, ერთმანეთზე კი არ დაადებს მათ, და რისამე აგებას დაიწყებს, ღრამედ ერთი მეორეს დაუწყებს ცემას, ან თითოს თითო ხელში დაიჭერს და ასე დაუწყებს მათ რაიმეზე რახუნს, — ან ორივეს გააჩოჩებს და სხვა“⁴²).

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავში არავითარ ანგარიშს არ უწევს, თუ რა საგანთან აქვს საქმე. სპეციფიკურად, მათი ბუნების შესაფერისად როდი ეპყრობა მათ, არამედ მისთვის სულ ერთია, თუ რა საგანი ჩაუვარდება ხელში: იგი ყველას ერთნაირად ეპყრობა. ასე მაგალ. სათამაშო ცხენი რომ მისცე, იგი ისევე მოეპყრობა მას. რო-

გორც მაგალ. აგურს რომლის შესახებაც ესტეს არის ახლა გვექონდა საუბარი (შ. ბიულერი).

3. მაშ რად უნდა ბავშს საგნები, თუ არც მათ ბუნებას უწევს ანგარიშს და არც აკეთებს რასმე მათგან? რა კავშირი არსებობს ბავშვის მოძრაობათა და საგანთა შორის? შ. ბიულერი ფიქრობს, რომ საგანი მხოლოდ საბაბია, რომელიც ბავშვის მოტორული ფუნქციების ამოძრავებებს იწვევს. რომ იგი მხოლოდ საშუალებაა, რომელიც ამ ფუნქციათა ამოქმედების შემთხვევას იძლევა: „თამაშში საგნობრივი მასალის გაფორმება როდი ხდება, არამედ მოძრაობის, ფუნქციის“-ო, ამბობს იგი.

უეჭველად სწორია, რომ ბავში იმ საგნებს, რომელთანაც მას თავის თამაშის პროცესში აქვს საქმე, რისამე მასალად არ იყენებს: ობიექტი მისთვის თავისთავად წარმოადგენს დამოუკიდებელ რეალობას; და სანამ მან ამ რეალობის თვისებები არ იცის, რასაკვირველია, მანამ სრულიად ზედმეტია იმაზე ფიქრა, რომ მოცემული მასალით მან რაიმე ახალი ობიექტი შექმნას. ბავშვის ცხოვრების პირველისა და მეორე მეოთხედი წლის ნამდვილი შინაარსი ამ ახალი რეალობის წედლობაში მდგომარეობს: როგორც ვიცით, ჯერ იგი მისი ქვრეტით კმაყოფილდება და შემდეგ აქტიური ტაცების საშუალებით მის დაუფლებასა და ახლო გაცნობას ცდილობს. უნდა ვაფიქროთ, რომ პირველი წლის მეორე ნახევარში განვითარების ეს ძაფი ერთბაშად და უდროოდ არ წყდება. და მართლაც, ჩვენ ვხედავთ, რომ ობიექტი არა მარტო საბაბს წარმოადგენს ბავშვის იმ მოტორული ფუნქციების ასამოქმედებლად, რომლის დაკმაყოფილების მოთხოვნილებაც ყოველ მონაკვეთში მომენტში უნდა ჰქონდეს, არამედ იგი თვით ობიექტში იწვევს ერთგვარ ცვლილებას: ობიექტს, რომელიც ხელში ჰქონდა. ძირს ისვრას და ხმაურს ისმენს. ერთს საგანს მეორეზე ცემს და აქაც თავისებურ რახუნს ადევნებს თვალყურს, იგი ქალაღს ხევს, კიქას ამსხვრევს, ერთი სიტყვით ბავში თავისი სხეულს მარტო მოტორულა ფუნქციებით არ კმაყოფილდება; იგი ობიექტზე სხვა ფუნქციებესაც ამოქმედებს. კ. გროსის, ტერმინი, რომელიც მან ბავშვის ამ პერიოდის ქცევის დასახასიათებლად შემოიღო, განსაკუთრებული სისწორით აღნიშნავს მის ძირითად ბუნებას. იგი „ექსპერიმენტულ თამაშს“ უწოდებს მას და მართლაც, შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს პირველი წლის მეორე ნახევრის განმავლობაში ბავში უკვე აღარ კმაყოფილდებოდეს ობიექტური, საგნობრივი სინამდვილის გაკნობის ის გზით, რომლითაც წინად სარგებლობდა: მოცემულ საგანთა ქვრეტითა და აქტიური შეხებით, ე. ი. ასე ვსთქვათ, უბრალო დაკვირვებით. ახლა იგი თვითონ იწვევს მათში ერთგვარ ცვლილებებს და ამით მათ თვისებებს ააშკარავებს, თითქოს ნამდვილ ცდას

აყენებდეს, რათა შესაძლებლობა მოიპოვოს. დააკვირდეს. თუ რას იზამს საგანი, რა დაემართება მას, რა თვისებას გამოიჩენს იგი. ამართომა, რომ იმ ხანას. რომელიც პირველი წლის მესამე მეოთხედზე იწყება, ხოლო მეოთხეზე განსაკუთრებით სწრაფი ტემპით ვითარდება. სწორედ „ექსპერიმენტული თამაშის“ სახელწოდებით აღვნიშნავთ.

ამრიგად. ამ პერიოდის ძირითადი აზრი ნათელი ხდება: იგი, რასაკვირველია. ობიექტურად მონაცემ საგანთა მასალად გამოყენების ხანას არ წარმოადგენს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს თითქოს ამ პერიოდის აზრი მხოლოდ და მხოლოდ მოტორულ ფუნქციათა გაფორმებაში მდგომარეობდეს. როგორც შ. ბიულერს ჰგონია. უქვეელია. რომ ბავშვის რეაქციები თვით ობიექტშიც გარკვეულ ცვლილებებს იწვევენ; და ეს, რა თქმა უნდა, ბავშვისთვის უგზო-უკვლოდ არ იკარგება. შეტომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამიტომ ამ ხნის თამაშის მნიშვნელობა საგანთა ამ გზით გამოაშკარავებულ თვისებათა გაცნობის ეფექტით ამოიწურება, როგორც გ ჩ რ ს ს ი ა ნ შ ტ ე რ ნ ი ფიქრობენ.

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

ამგვარად აღქმათა და სათანადო მოძრაობათა შეთანხმების პროცესი თანდათანობით წინ მიდის: და საგულისხმოა. რომ სწორედ ამ ხანაში ისახება ის სპეციფიკური ფუნქცია. რომელიც შესაძლებლობას აძლევს ადამიანს, რაც შეიძლება უკეთ შეუთანხმოს თავისი მოძრაობები აღქმულ სინამდვილის თავისებურებას: ი ნ ტ ე ლ ე ქ ტ ი ს პირველი ჩანასახე აქ უნდა ვეძიოთ.

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

პირველ ხანებში ესენი არავითარ ინტერესს არ წარმოადგენენ მისთვის. მაგრამ შემდეგში, რაც უფრო წინ მიდის მისი სენსორულ-

მოტორული ფუნქციების მომწიფების საქმე, რაც უფრო მეტ ძალას პოულობს იგი ობიექტურ საგნებზე, მდგომარეობა მით უფრო იცვლება. იგი იძულებული ხდება — საგნებზე, კიდევ უფრო მეტი ძალა-უფლებიან მოსაპოვებლად — ახალი საშუალებების ძებნა დაიწყოს და ერთ მშვენიერ დღეს აღმოაჩინოს, რომ ცალკე საგნები ურთიერთისაგან სრულიად დამოუკიდებელ ერთეულებს როდი შეადგენენ, არამედ მათ შორის ერთგვარი კავშირი, ერთგვარი მიმართება არსებობს.

სკუპინი თავისი 0,4 + 7 დღის ბავშვის თამაშს ასე აგვიწერს: მას ხელიდან უვარდება სათამაშო ჯამბაზი და მის ყურადღებას უღარუნი იპყრობს. იგი თვალთ ეძებს სათამაშოს — და როდესაც დაინახავს, ერთხანს მასზე შეაჩერებს თვალს. ხოლო როდესაც სათამაშო ისეთ ადგილას დაეცემა, რომ ბავშს მისი დანახვა აღარ შეუძლია, მაშინ იგი თითქმის იმ წამსვე ივიწყებს მას და თავის ყურადღებას სხვა მხრივ მიმართავს..!

ჩვენ ვხედავთ, რომ აქ ბავში ხელიდან გაეარდნილ სათამაშოს ვალე ივიწყებს. მაგრამ რამოდენიმე თვის შემდეგ ბავშვის რეაქცია ასეთი შემთხვევების მიმართ საგრძობლად იცვლება: ხედავს იგი სათამაშოს, თუ არა, მას იგი მაინც ახსოვს და მის აღებას ცდილობს.

მაგრამ როგორც იქცევა იგი. როდესაც აღებას ვერ ახერხებს?

შ. ბიულერი შემდეგ დაკვირვებას მოგვითხრობს: როდესაც ერთს ცხრა თვის ბავშს სათამაშო გაუფარდა ხელიდან და მისი აღება ვერ მოახერხა, სრულიად მოულოდნელად მეორე სათამაშო ისროლა მისკენ.

რას ნიშნავს ეს? შ. ბიულერი ასე მსჯელობს: „ბავშმა სათამაშო დაკარგა. ტაქტების აქტიდან არაფერი გამოდის: სათამაშო შორსაა. მაგრამ სათამაშო, მას გაუფარდა ხელიდან და წაგორდა იქ, სადაც ახლა ხელმიუწვდომელი დევს, და აი ერთბაშად ეს მიმართება. სახელდობრ: რომ სათამაშო მისგან წავიდა და რომ იგი მასვე უნდა დაუბრუნდეს — აი, ეს მიმართება მის მიერ განიცდება და ამ რიგად ყურადღების საგნად იქცევა. რალაცნაირად მოხდა სათამაშოს წახვლა, იგი როგორმე მასვე უნდა დაუბრუნდეს. იქეთ და აქეთ, მიმართება სუბიექტისა ობიექტისადმი, ბავშვისა სათამაშოსადმი — აი რისი ობიექტივაცია ხდება აქ. ჩვენს წინაშე ბავშვის ინტენციონალური რელაციის წვდომის ანუ აზროვნების დაბადების მომენტი. სახელდობრ, ბავში აქ პირველად წვდება სათანადო საშუალების ან იარაღის დახმარებით რისამე მიზეზობრივად გამოწვევის შესაძლებლობის აზრს, ვინაიდან ის საშუალება, რომლითაც

ბავში დაკარგული საგნის დასაბრუნებლად სარგებლობს. ბავშვის ხელში პირველ იარაღად იქცევა“⁽⁶¹⁾).

ამგვარად, შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს აზრით, ბავშვის ქცევას აქ ის აზროვნება ჰქონდეს, რომ იგი პირველად წვდება მიმართებას. რომელიც მისსა და ობიექტს შორის არსებობს, პირველად აქცევს მას დაკვირვების საგნად, პირველად ახდენს მის ობიექტივაციას, და ამ ნიადაგზე ებადება აზრი დაკარგულის ასაღებად მეორე სათამაშოს იარაღად გამოყენებისა.

კ. ბ ი უ ლ ე რ მ ა სპეციალური ცდები დააყენა იმის გამოსარკვევად, თუ რა დროიდან უჩნდება ბავშვს იარაღის გამოყენების უნარი. იგი ასე მოიქცა: მოათავსა ბავშვისათვის საინტერესო საქმე ისეთ ადგილას, რომ ბავშვს იგი კარგად დაენახა, მაგრამ ხელით ვერ მიშწვდარიყო. მაგრამ იქვე მის ახლოს ძაფის ერთი ბოლო იყო. რომლითაც საქმლის ახლო მოწვეა და ამგვარად ხელში ჩაგდება შეიძლებოდა, რადგანაც ერთი ბოლოთი საქმელზე იყო მამაგრებული. ამისათვის, რომ ბავშვს ძაფით ესარგებლებია, იგი უნდა წვდომოდა მიმართებას მიზანსა და საშუალებას შორის. იგი უნდა მიმხედარიყო წინასწარ, რომ საქმლის მოწვეა ძაფის საშუალებით შეიძლება: მის ცნობიერებაში უნდა გაიენილიყო აზრი, რომ საგანი არა მარტო აბსოლუტურად წარმოადგენს რაიმე ღირებულებას. არამედ იგი შეიძლება რაიმე მიზნის საშუალებადაც გამოდგეს, იარაღად. რომელიც მიზნის განსახორციელებლად შეიძლება გამოიყენო.

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

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ. რომ უკვე ათი თვისათვის ბავშვს საგანთა ურთიერთ-მიმართების პირველი აზრი უჩნდება. თავის მანიპულაციებში, რომელსაც იგი საგნების მიმართ ახდენს, ამ ახალ მომენტს აწყდება და ბოლოს მალე იმით სარგებლობასაც იწყებს. ეს მიმართების პირველი ფორმა, რომელსაც ბავში ყველაზე ადრე წვდება, როგორც კ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს ცდებიდან ჩანს, მიზანსა და

საშუალებას შორის არსებული მიმართება უნდა იყოს. იგი თავს იჩენს ბავშვის მიერ იარაღის მიზანშეწონილად გამოყენების ფაქტში.

როგორც დავინახეთ, ეს 9 — 10 თვეში ხდება, და სწორედ ამ დროისათვის ერთი თვალსაჩინო გარემოება იჩენს თავს: „ექსპერიმენტული თამაშის“ შემთხვევათა რიცხვი სწორედ ესაა იწყებს არაჩვეულებრივ სწრაფი ტემპით განვითარებას. თუ ცხრა თვემდე ასეთი თამაში საშუალოდ 40" გრძელდება და შემდეგი სამი თვის განმავლობაში მისი ხანგრძლიობა 144"—მდე ადის, ხომ არ უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ამ მოვლენას რაიმე კავშირი უნდა ჰქონდეს იმ გარემოებასთან, რომ საგანთა მიმართების წვდომის უნარა სწორედ ამ თვეებში უჩნდება ბავშვს?

უეჭველია, ექსპერიმენტული თამაში რომ ესაა იხვე მარტო სენსორულისა და მოტორული ფუნქციების ამოქმედების მოთხოვნალებას აკმაყოფილებდეს, მისი ხანგრძლივობის ეგოდენ სწრაფი და ერთბაში გაზრდა სრულიად გაუგებარი იქნებოდა. უნდა ვიფიქროთ, რომ ობიექტური სინამდვილის ახლად აღმოჩენილი მხარე, მიმართება, რომელიც ცალკე საგანთა და მოვლენათა შორის არსებობს, არაჩვეულებრივი ინტენსივობით იტაცებს ბავშვს, და ექსპერიმენტული თამაში ამ მიმართებათა აღმოჩენის, მათი წვდომის სპეციფიკური ძალის, ინტელექტუალური ფუნქციების ამოქმედებას უნდა იწვევდეს. რაკი ამით მისი განვითარების ახალი იმპულსი ჩნდება, საკვირველო არაა, რომ ბავშვის ინტერესი მისადმი თავისი განვითარების გზაზე სწორედ ამ დროისათვის აკეთებს ეგოდენ თვალსაჩინო ნახტომს.

ექსპერიმენტული თამაში, რომლისადმი ინტერესის განსაკუთრებული განვითარებაც მიმართებათა აღმოჩენის უნარის მომწიფებათა აიხსნება, თავის მხრივ ამ უკანასკნელის განვითარების პროცესს უწყობს ხელს. ჩვენ ქვემოთ ვნახავთ, რომ მალე ბავში კიდევ ერთი ახალი მიმართების აზრს წვდება. ეს არის აზრი ბგერათა კომპლექსისა და საგნის მიმართების შესახებ, აზრი სიტყვასა და მის მნიშვნელობას შორის არსებული დამოკიდებულების შესახებ.

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

14. თამაშის თანმიმდევრული (ფუნქციონალური განვითარების თეორია).

1. ახლა ჩვენს წინაშე დგება საკითხი, თუ რატომ თამაშობს ბავში? მართლაც და, როდესაც ცოცხალ ორგანიზმს რაიმე გარკვეული მოთხოვნილება აქვს, განსაზღვრული მოძრაობების საშუალებით

ცდილობს მის დაკმაყოფილებას: ან გაუბრის მტერს, ან შეუტევს მას, ან ეძებს და აგროვებს საკვებს, თუ იგი მზამზარეულადაა მოცემული, ან და გარდაქმნის მას, თუ სხვაგვარად მისი რობმარება არ შეიძლება. ადამიანისთვის განსაკუთრებით ეს უკანასკნელია დამახასიათებელი: იგი თავის რთულ მატერიალურ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად მოცემულ ნივთიერ მასალას სათანადო მიმართულებით გარდაქმნის, ერთი სიტყვით, იგი შრომობს.

რამდენადაც ყველა ეს შრომითი პროცესები გარკვეული მოთხოვნების დაკმაყოფილებას ემსახურებიან, მათი წარმოშეება და მათი განვითარების იმპულსი ნათელია. სამაგიეროდ, სულ სხვაა ბავშის თამაში. ჩვენ ვიცით, რომ ბავში სხვადასხვა ნივთიერ საგნებზე ათასგვარ მანიპულაციას აწარმოებს: ამას მიტომ კი არ შევება. რომ რაიმე გააკეთოს: საგანს ისეთი სახე მისცეს, რომ თავისი გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილება შესძლოს. არა, საგანს მხოლოდ მანამ აქვს ბავშისათვის მნიშვნელობა, სანამ იგი თამაშობს; თამაშის პროცესი რომ გათავდება, ამასთან ერთად საგნების როლიც ამოწურულად უნდა ჩაითვალოს. ერთი სიტყვით, მაშინ, როდესაც შრომის შემთხვევაში საგანი მხოლოდ მას შემდეგ ააშკარავებს თავის ღირებულებას, რაც შრომითი მოძრაობები მის მიმართ დამთავრდება. თამაშის შემთხვევაში, პირიქით, საგანს მხოლოდ მანამ აქვს ღირებულება, სანამ მასზე ნაწარმოები მოძრაობები დასრულდებოდენ.

მაშასადამე, სრულიად არ ჩანს, თუ რა აიძულებს ბავშს პირველი შეხედვით, ეგოდენ „უზარებლო“ და „უაზრო“ მოძრაობები ეგოდენ დაულალავად აწარმოოს.

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

2. ს პ ე ნ ს ე რ ი ს თამაშის თეორიას განსაკუთრებით პირველი საკითხი აქვს მხედველობაში. იგი იმ აზრს ემყარება, რომ ბავშის ორგანიზმში მეტი ენერგია გროვდება, ვიდრე მის აქტუალურ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად საჭირო. ეს ზედმეტი ენერგია გამოყენებას ესწრაფის და იმ მოძრაობათა სახით იჩენს თავს, რომელთაც ბავშის აქტუალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებასთან

საერთო არაფერი აქვთ და რომელნიც აშიტომ ე. წ. თამაშის შინა-
არსს ჰქმნიან. თამაში, ამგვარად, ჰარბი ენერჯის გ ა ნ ტ ვ ე რ თ ვ ი ს
მიზანს ემსახურება. რა თქმა უნდა, ეს მიზანი ბავშვის მიერ სუბიექტუ-
რად არ განიცდება: იგი მხოლოდ მისი თამაშის მოძრაობების ობი-
ექტურ აზრს შეადგენს.

ექვი არაა, პირველი შეხედვით ეს ე. წ. განტვირთვის თეორია თა-
მაშის წარმოშვების საკითხს 'საკმაოდ დამაკმაყოფილებლად სჭრის,
ყოველ შემთხვევაში, უდავოდ ანგარიშს უწევს ბევრ ისეთ ფაქტს,
რომელიც თუ არ ამ თეორიის მიხედვით, სხვაგვარად ძნელი ასახს-
ნელი იქნებოდა. შ ტ ე რ ნ ი აღნიშნავს, რომ ბავშვის თამაშის და-
კვირება გვიჩვენებს, რომ იგი ყოველთვის თანაბრად ინტენსიურად
როდი მიმდინარეობს: გარდა ამისა, რომ საზოგადოდ თამაშის ინტე-
რესის განსაკუთრებული გაცხოველებისა და შენელების ცალკე პე-
რიოდები გვხვდება, გარდა ამისა, უეჭველია ისიც, რომ ბავშვის თა-
მაშის ინტერესს ინტენსივობა მისი ორგანიზმის ჯანმრთელობის
მდგომარეობასთანაც უნდა იყოს დაკავშირებული:

ჰ ი ლ დ ა 0.6 + 15. „შიძმე ფილტვების ანთებამ მაღალი
ტემპერატურით ბავში ოთხი დღით აპათიისა და უქმელობის
მდგომარეობაში ჩააყენა. ტემპერატურის დაკლებასთან ერთად
აპათური მდგომარეობაც შესუსტდა, და როდესაც ჰამა ძვე-
ლებურად იქნა განახლებული (ექვსი დღის შემდეგ), ერთბა-
შად სრულიად მოულოდნელად სულიერმა ცვლილებამ იჩინა
თავი. ბავში აღზნებული მხიარულების მდგომარეობამ დაიპ-
ყრო; ჰილდა ისე აღფრთოვანებული ჰკიოდა. ჰყვიროდა და
„მოგვიფხრობდა“, რომ მის ნახევს არაფერი სჯობდა. ეტყობო-
და, თითქოს სიცოცხლის ხალისი ავადმყოფობის შემდეგ კი-
დეგ უფრო გაძლიერებულიყო და ყოველ საშუალებას ხმარობ-
და, რათა გამოაშკარავებულიყო“.

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

3. სამაგიეროდ, კ. გ რ ო ს ი ს ცნობილი თეორია თამაშისა
სწორედ ამ მხარეს უწევს ანგარიშს. მართალია, თამაშის მოძრაო-
ბები უშუალოდ თითქმის არავითარ მიზანს არ ემსახურებიან. მაგ-
რამ უეჭველია, რომ მათ მაინც დიდი მნიშვნელობა აქვთ: თამაშის

აწულებით ბავში მომავალი, სერიოზული ცხოვრებისათვის ემზადება: თამაშის პროცესში იგი სწორედ იმ ფუნქციებს ამოქმედებს, რომელნიც შემდეგ ცხოვრების ამოცანათა გადასაქრელად გამოადგება. თამაში, მამასადამე, სკოლაა, რომელიც ბავშვს სერიოზული ცხოვრებისათვის ამზადებს. ამიტომ გასაგებია, რომ თამაშს სრულიად გარკვეული შინაარსი აქვს: ბავში ტიტინობს, თითქოს იგი ლაპარაკობდეს; ნამდვილად იგი მხოლოდ ემზადება ამ უკანასკნელისათვის; ბავში ფეხებს ამოდრავებს რითმულად, თითქოს მიდიოდეს; ნამდვილად იგი იმ ფუნქციებს ავითარებს, რომელიც სიარულისათვისაა საჭირო. ერთი სიტყვით, თამაშის შინაარსი იმ ობიექტური მიზნით არის ნაკარნახევი, რომელიც მას, როგორც ცხოვრებისათვის მოსამზადებელ სავარჯიშო კურსს აქვს დასახული.

მართლაც, თამაშის შინაარსის ყურადღებითი შესწავლა გვიჩვენებს, რომ იგი ისეთია, თითქოს ბავშვის წინაშე მართლა სერიოზული ამოცანა იდგეს, სწორედ ისეთი, როგორც შემდეგ დადგება მის წინაშე, როდესაც ის გაიზრდება. ეს განსაკუთრებით ნათლად ბავშვის განვითარების შემდეგ ფაზებში იჩენს თავს. — ამდენად კ. გროსის თეორია საქმის ნამდვილ მდგომარეობას უწყევს ანგარიშს. იგი უქვევლად გასაგებად ხდის, თუ რატომ ასე თამაშობს ბავში და არა ისე. სამაგიეროდ, თამაშის წარმოშვების საკითხს იგი ოდნავაც ვერ ჰწყვეტს.

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

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

კ. ბიულერი სწორედ ამ საკითხზე იძლევა პასუხს. ის ფიქრობს, რომ, გარდა იმ სიამოვნებისა, რომელსაც მოცემული მოთხოვნების დაკმაყოფილების შედეგად ვლერულაობთ, კიდევ უნდა არსებობდეს ერთი თავისებური სახე სიამოვნებისა, რომლისთვისაც დამახასიათებელი ისაა, რომ იგი რაიმე ობიექტს ზეგავლენის შედეგად, როდი ჩნდება. მსგავსად ჩვეულებრივი სიამოვნების გრძნო-

ბებისა, არამედ მხოლოდ ამა თუ იმ ფუნქციის ამოქმედებასთანაა დაკავშირებული. ამიტომ იგი ამ სიამოვნების გრძნობას ფუნქციის სიამოვნებას (Funktionslust) უწოდებს. როდესაც ბავშვი თავის ამა თუ იმ ფუნქციას ამოქმედებს, იგი მარტო ამის გამო გრძნობს ერთგვარ სიამოვნებას, ე. წ. ფუნქციის სიამოვნებას. ამიტომ ხდება, რომ იგი ამ სიამოვნების ხელახლა მისაღებად ერთსა და იმავე მოძრაობას იმეორებს, რამდენადაც ამით სათანადო ფუნქციას ამოქმედებს. ამგვარად, გასაგები ხდება, თუ რა აიძულებს ბავშვს ეგოდენი გატაცებით და ხალისით ითამაშოს.

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

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

5. ჩვენ არ შევეხებით სხვა თეორიებს: მათ არც იმდენი გავლენა ჰქონდათ ჩვენს მეცნიერებაში, რომ მათზე შეჩერება აუცილებელი იყოს, და არც იმდენი მნიშვნელობა საკითხის სწორი გადაჭრის კდისათვის, რამდენიც ჩვენ მიერ აღნიშნულს თეორიებს აქვთ. საკითხის მდგომარეობა და მისი უაღრესად პრინციპული და პრაქტიკული მნიშვნელობა გვაიძულებს, საკუთარი თეორიის შემუშავება ვცადოთ, თეორიის, რომელიც თამაშის ცალკე მხარეებისა და თვი-

სებების აღნიშვნითა და მერე მათი დაუსაბუთებელი განზოგადობით კი არ დაკმაყოფილდება, არამედ თამაშის შინაგან ბუნებას მონახავს, საიდანაც შესაძლებელი იქნება თამაშის ყველა ცნობილი თავისებურებებზეც ლოლიკური აუცილებლობით გამოყვანა.

მაშ როგორ უნდა გვესმოდეს თამაშის ძირითადი არსი? როდესაც ზემოდ ფუნქციონალური ტენდენციის ცნების დახასიათებას ვცდილობდით, ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ ყოველი ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივ მდგომარეობას მოძრაობა, აქტივობა შეადგენს. ეს იმას ნიშნავს, რომ შეუძლებელია მას რაიმე ძალა, რაიმე ფუნქცია ჰქონდეს, და ეს უკანასკნელი მანამ უმოქმედოდ იყოს დაცული, სანამ ამ მდგომარეობიდან მას რაიმე გარე იმპულსი არ გამოიყვანს. ამ. თუ იმ ფუნქციის, ამა თუ იმ ძალის არსებობა ბუნებრივად მის მოქმედებას, მის აქტივობას ნიშნავს. ამიტომ არ არის აუცილებელი, რომ ცოცხალი ორგანიზმისათვის მისი ძალების ასამოქმედებლად უთუოდ რაიმე სასიცოცხლო მოთხოვნილების ნიადაგზე გარე გამლიზიანებლის იძულებითი ზედმოქმედება იყოს საჭირო. ცოცხალი ორგანიზმის ეს ბუნებრივი თავისებურება, როგორც ვიცით, ფუნქციონალური ტენდენციის სახით იჩენს თავს.

მაშასადამე, შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ცოცხალი ორგანიზმისათვის მისი ძალები უბრალო საშუალებათ წარმოადგენენ, რომელთაც იგი მხოლოდ მაშინ მიმართავს, როდესაც თავის სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად გარე გამლიზიანებელთა ზედმოქმედების გამო დარღვეული წონასწორობის აღდგენას ესწრაფის. არა, ორგანიზმის ძალების ამოქმედება, არა მხოლოდ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებელ საშუალებათა ამოქმედების სახით იჩენს თავს, არამედ თავის-თავადაც, გარეშე ყოველგვარი საშუალების როლის შესრულებისა, მარტო იმ ფაქტის გამო, რომ იგინი არსებობენ: ძალის არსებობა ნიშნავს მის მოქმედებას; მისი არსებობა შეიძლება მხოლოდ დინამიური ხასიათის იყოს.

ენლა მიემართოთ ბავშვის ძალების ზოგად ანალიზს. როგორც ზემოდაც გვქონდა აღნიშნული, ბავში ისეთ პირობებში ცხოვრობს, რომ ზოგიერთი თავისი სასიცოცხლო მოთხოვნილების დაკმაყოფილება საკუთარი ძალებით უხდება. ამ საერთო წესიდან გამონაკლისს ახალდაბადებული ბავშიც კი არ შეადგენს. მით უმეტეს უნდა ითქვას ეს პირველი წლისა და უფრო მოზრდილი ბავშვის შესახებაც. ბავშვის ასაკობრივი გარემო, ჩვეულებრივ, ისეთია, რომ იგი სიტუაციების მთელ რიგს ჰქმნის, რომელთა გარდაქმნაც ბავშვის ძალებით-სათვის შესაძლებელი ხდება. მეორის მხრივ, იმავე ასაკობრივი გარემოს ცნება ნათელჰყოფს, რომ ყველა თავის მოთხოვნილებას ბავ-

შე თავისი საკუთარი ძალებით არ იკმაყოფილებს, და, ჩვეულებრივ, მისთვის დიდები ზრუნავენ.

აქედან ცხადია, რომ ყოველს მოცემულ ასაკში ბავშს ძალების განსაზღვრული მარაგი ესაჭიროება, რათა მისი არსებობა შესაძლებელი შეიქმნეს. სანიმუშოდ ავიღოთ თუნდ ახალდაბადებული ბავშვი! როგორც ვიცით, მან რომ სიცოცხლე შესძლოს, წოვისა და სუნთქვის ფუნქციების საჭიროებისდა მიხედვით დამოუკიდებლად ამოქმედების უნარი უნდა ჰქონდეს. მაგრამ ეს არის და ეს. სხვა ძალები მისთვის ბიოლოგიურად სრულიად ზედმეტად უნდა ჩაითვალოს, რადგანაც თითქმის ყველა მისი დანარჩენი მნიშვნელოვანი მოთხოვნების დაკმაყოფილებისათვის დიდები ზრუნავენ.

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

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

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

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ბავშვის შესაძლებლობათა მარაგში ძალთა ორი ჯგუფი უნდა გავარჩიოთ: ერთი ჯგუფი მისთვის ბიოლოგიურად არის აუცილებელი; მეორე — ბიოლოგიურ გამოყენებას მოკლებულია, მაგრამ ეს გარემოება სრულიად არ არის საკმარისი,

მათი შემკვიდრებით გადაცემის შესაძლებლობა და მაშასადამე მათი ფაქტიური არსებობა უარყოფილ იქნეს.

როგორც ვიცით, შეუძლებელია, რაიმე ძალა, რომე უნეტყვას ისე არსებობდეს, რომ არ მოქმედობდეს. ბავშვის ბოლოვითად აუცილებელი ფუნქციები მის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებას იმპულსით მოქმედებენ. ამდენად მათი არსებობა და ფუნქციონება უკეს არ იწვევს. მაგრამ რა უნდა ითქვას მეორე ჯგუფის შესახებ? მათ არსებობა შემკვიდრების ფაქტს ვეყარება. მაგრამ ზომ იგინიც უნდა მოქმედებდენ, ვინაიდან, როგორც ვიცით, ძალის ან ფუნქციის ბუნებრივ მდგომარეობას აქტივობა შეადგენს! რაღა ამოქმედებს მათ? სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების იმპულსზე ამ შემთხვევაში ზედმეტი იქნებოდა ლაპარაკი. მაშ, სად უნდა ვეძიოთ მათი ამოქმედების იმპულსი? პასუხი ჩვენთვის უდავოა: იგი ფუნქციონალური ტენდენციის ცნებაში უნდა ვეძიოთ.

ამრიგად, ყოველი მოცემული ასაკის ბავშვის ძალები და ფუნქციები მოქმედებაში იმყოფებიან: ძალების ერთი ჯგუფი შიშ სასიცოცხლო მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების იმპულსით მოქმედებს. ამ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ბავშვის მოქმედებას - მ ფორმებთან, რომელნიც ორგანიზმის აქტუალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ისახევენ მიზნად და არსებითად ე. წ. „შრომათი“ ქცევის შინაარსს წარმოადგენენ. ძალების მეორე ჯგუფი, რომელთა არსებობაც მარტო შემკვიდრებას ეყრდნობა, ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე იზენენ აქტივობას. ცხადია, ორგანიზმის ბოლოვითურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზანთან მათ კავშირი არა აქვთ. მაშასადამე, აქ ძალთა მოქმედების იმ ფორმასთან გვაქვს საქმე, რომელიც თამაშის სახელწოდებთაა ცნობილი.

მაშასადამე, ჩვენი თეორიის მიხედვით, თამაშის ძირითად არსს, მის შინაგან ბუნებას, ბავშვის ბოლოვითურად არა აქტუალური შესაძლებლობათა ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით გამოწვეული აქტივაცია შეადგენს.

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

დავიწყეთ ჯერ იმის განხილვით. თუ რა შიშართება არსებობს ბავშობის ასაკის სხვადასხვა პერიოდში. ზოგადად, შრომისა და თამაშის ხედრით წონათა შორის. თუ თამაში შემკვიდრებით მიღებულ შესაძლებლობათა ფუნქციონალური ტენდენციის აქტივაციის ფორმას წარმოადგენს, მაშინ ცხადია, რომ თამაშის შემთხვევებთან

მით უფრო ხშირად უნდა გვექონდეს საქმე, რაც უფრო იშვიათად აიძულებს გარემო ბავშს, თავის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზნით თვითონ ამოქმედოს თავისი ძალები. ჩვენ ვიცით, რომ ასაკობრივი გარემო ბავშის ასაკის წინსვლასთან ერთად ფართოვდება და სულ უფრო და უფრო ხშირად უყენებს მას ამოცანებს, რომელთა გადაჭრა მას საკუთარი ძალებით უნდა. აქედან ცხადია, რომ თამაშის შემთხვევების წრე ასაკის წინსვლასთან ერთად უნდა ვიწროვდებოდეს, და ის ძალები, რომელნიც წინა ასაკში მარტო ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით მოქმედობდნენ და მაშასადამე თამაშის შინაარსს იძლეოდნენ, ახლა თანდათანობით აქტუალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მიზნით უნდა იწყებდნენ მოქმედებას. ამრიგად თამაშის შემთხვევათა წრე ასაკის წინსვლისდა მიხედვით თანდათან უნდა ვიწროვდებოდეს, ხოლო შრომის — პირიქით, უნდა ფართოვდებოდეს.

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

ფაქტიური მასალა, რომელიც თამაშის გავრცელებულობის შესახებ მოიპოვება, საეხებით ამართლებს ორსავე ამ მოლოდინს: ცნობილია, რომ რაც უფრო იზრდება ბავშვი, მით უფრო ნაკლებ თამაშობს იგი. და სოციალ-ეკონომიურად რაც უფრო დაბალ წრეს ეკუთვნის იგი, მით უფრო ვიწროა მისი თამაშის შემთხვევების წრე.

როდესაც გ რ ო ს ი ს თეორიას ვეცნობოდით, აღვნიშნეთ, რომ ეს თეორია სწორ დაკვირვებას ეყრდნობა: სახელდობრ, იმას, რომ თამაშის ბიოლოგიური მნიშვნელობა მართლაც მომავალი ცხოვრებისათვის საჭირო ძალების გაწვრთნასა და მომზადებაში მდგომარეობს. მაგრამ გ რ ო ს ი ს თეორიის ძირითადი ნაკლი ის არის, რომ იგი ვერ ხსნის, თუ რატომ აქვს თამაშს სწორედ ასეთი ბიოლოგიური მნიშვნელობა. ჩვენი თეორიის მიხედვით კი არც შეიძლება სხვანაირად იყოს. მართლაც და, ბავშის თამაშის შემთხვევაში ფუნქციონალური ტენდენციით ამოქმედებულს, მემკვიდრეობით მიღებულ ძალებთან გვაქვს საქმე. მაგრამ ეს ხომ ის ძალებია, რომელთაც ბავშვის წინაპარი არსებობისათვის ბრძოლის, ე. ი. შრომის პროცესში იყენებდნენ და თავის შთამომავლობას მემკვიდრეობით გადასცემდნენ! თამაშის პროცესში ბავშვი ფუნქციონალური ტენდენციის ზეგავლენით ხომ სწორედ ამ ძალებს ამოქმედებს. და როდესაც იგი ცხოვრების სერიოზული ამოცანების წინაშე წარსდგება. მან ამავე

ძალებს უნდა მიმართოს. ერთი სიტყვით თამაშში სწორედ ის ძალები მოქმედობენ და, მაშასადამე, ვითარდებიან და იწერთნებიან, რომელნიც ზრდადამთავრებული ადამიანის ცხოვრების ამოცანათა გადასაჭრელად არიან აუცილებელი. აქედან ცხადია, რომ თამაშში მართლაც მოძვეალი ცხოვრებისათვის საჭირო ძალების მოსაზრებელ სკოლას წარმოადგენს.

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

ჩვენი კონცეფციის მიხედვით, თამაშში არა ზედმეტი ენერჯიის, არამედ მოცემული ხნოვანობის ბავშვის ასაკობრივ გარემოსათვის ზედმეტი ძალები. ზედმეტი ფუნქციების ამოქმედებას წარმოადგენს. მაგრამ, რადგანაც ეს უკანასკნელი ზრდადასრულებული ადამიანის შრომის პროცესში შექმნილსა და გამოსაყენებელ ფუნქციებს შეიცავს, რომელთაც იგი მემკვიდრეობით თავის შვილს გადასცემს, გასაგებია, რომ ამ უკანასკნელის თამაშში, როგორც ამ ფუნქციების აქტივაციის ფორმა სწორედ ამ ფუნქციების ე. ი. შრომის ფუნქციების, აქტივობის სახეს ინარჩუნებენ.

დასასრულს, ბიულერიის „ფუნქციონალური სიამოვნება“ მართლაც დამახასიათებლად უნდა ჩაითვალოს თამაშისათვის. როგორც ზემოდაც აღვნიშნეთ. ბიულერს შემდეგ ამ ცნებას-თამაშის ვერც ერთი თეორეტიკოსი ვერ აუქცევს გვერდს. მაგრამ, რად იძლევა ფუნქციის ამოქმედება მაინც და მაინც სიამოვნებას. ბიულერიის თეორიის მიხედვით ეს სრულიად გაუგებარა ჩიება. სულ სხვა უნდა ითქვას ჩვენი თეორიის შესახებ. თუ თამაშში ფუნქციონალური ტენდენციის ნიადაგზე ხდება, თუ იგი იმის შედეგს წარმოადგენს, რომ ბავშვს გარკვეული ძალების შესაძლებლობანი აქვს და ამ უკანასკნელთ არსებითად არ შეუძლიათ არ იმოქმედონ. მაშინ გასაგებია, რომ ყოველი დახშობა მათი აქტივობის — ე. ი. ამ შემთხვევაში თამაშისა — ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივი მდგომარეობის დარღვევა იქნებოდა და ამდენად მის მიერ უსიამოვნების სახით განიცდებოდა; ხოლო აღდგენა ამ ბუნებრივი მდგომარე-

ობისა, ე. ი. არსებული ფუნქციების ამოქმედება — სიამოვნებას სახით იქნებოდა ნაგრძობი. ამიტომაც, რომ მიუხედავად იმისა, რომ თამაში თავისი შედეგებით არც ერთს სასიცოცხლო მოახლოვნილებას დაკმაყოფილებას არ წარმოადგენს, იგი მაინც სიამოვნებას აღძრავს ბავშვი. თამაში რომ ფუნქციონალური ტენდენციის ამოქმედების შედეგი არ ყოფილიყო, მაშინ სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ საიდან ჩნდება ეს თავისებური განცდა.

ამრიგად, ბიულერიის თეორიის თანახმად, ბავშვი მიტომ თამაშობს, რომ იგი ფუნქციონალური სიამოვნების განცდას ესწრაფვის; ხოლო საიდან ჩნდება სიამოვნების გრძობის ეს სახე, ამის ახსნას ბიულერი ვერ ახერხებს. ყოველ შემთხვევაში არ ჩანს, რომ იგი თამაშის ბუნებასთან არსებითად იყოს დაკავშირებული. ჩვენი კონცეფციის მიხედვით კი ბავშვი მიტომ კი არ თამაშობს, რომ ფუნქციონალურ სიამოვნებას გრძნობს, არამედ მიტომ რომ იგი თავისი ასაკისათვის ზედმეტი ძალების და მათი ფუნქციონალური ტენდენციის მატარებელია. ხოლო რაკი იგი თამაშობს, იგი ამ ტენდენციის მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს და, მაშასადამე. ავას სათანადოდ ე. ი. სიამოვნების სახით განიცდის.

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

იმისათვის, რომ ჩვენი თეორია თამაშის ბუნების შესახებ ნათელი შეიქნეს, აუცილებელია, კიდევ ერთს ვინიშნელოვან საკითხს შევესოთ. საჭმე ისაა, რომ ჩვენი შეხედულებას მიხედვით, გამოდის, თითქოს თამაშს სავსებით ბავშვის პიროვნებას შინაგანად, მემკვიდრეობით მიღებული შესაძლებლობანი განსაზღვრავდენ და რომ მაშასადამე გარემო ამ შემთხვევაში არავითარ როლს არ ასრულებდეს. მაგრამ საკითხის დაკვირვებით ანალიზი უვიჩვენებს, რომ ნამდვილად ეს ასე არ არის, რომ, პირაქით, გარემოს, თამაშის შინაარსის განსაზღვრაში უეჭველად დიდი როლი აქვს დაკისრებული. მართლაც და, ცნობილია, რომ ბავშვის თამაშის ვითარება იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა გარემოში უხდება მას ცხოვრება. ეს იმდენად ნათელია, რომ ზოგიერთი მკვლევარის აზრით თამაშის ნამდვილ არსს ბავშვის წამბაძველობა განსაზღვრავს.

რა უნდა ითქვას თამაშის ჩვენი თეორიის მიხედვით გარემოს როლს შესახებ?

ჯერ ერთი, ჩვენ ვიცით, რომ ჩენნი კონცეფციის თანახმად თამაშისათვის გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ასაკობრივ გარემოს აქვს. მისი ხასიათი და მოცულობა ამ უკანასკნელს ორგანიზაციით განისაზღვრება. ასაკობრივი გარემო ყოველთვის გარკვეულ ამოცანათა გადაჭრას ავალებს ბავშვს: ზოგჯერ მეტსა და ზოგჯერ ნაკლებს. მაშასადამე, თუ რა ძალები მოქმედობენ ფუნქციონალური ტენდენციის იმპულსით და რა ძალები — აქტუალურ მოთხოვნილებათა ზედმოქმედების გამო, ე. ი. როგორია ბავშვის თამაშის, და როგორა მისი „შრომის“ შინაარსი, ეს ყოველ მოცემულ შემთხვევაში მისი ასაკობრივი გარემოს ვითარებით განისაზღვრება. მაგრამ, როგორც ვიცით, ასაკობრივი გარემო არა მარტო ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა განვითარების დონესა და ხასიათზე დამოკიდებული, არამედ განსაკუთრებით მისი წრის სოციალ-ეკონომიურსა და კულტურულ მდგომარეობაზეც. მაშასადამე, ნათელია — რომ ბავშვის თამაშის ხასიათი და შინაარსი სრულად არ არის გარემოსაგან დამოუკიდებელი.

მაგრამ გარემოს მნიშვნელობა თამაშისათვის არა მარტო ამით ამოიწურება. თუ თამაშის შინაარსი ფუნქციონალურა ტენდენციის იმპულსით ამოქმედებული ფუნქციებას ვითარებაზე დამოკიდებული, ეს სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ იგი გარემოს გარდამწყვეტი გავლენის გარეშე სდებოდეს. პირიქით, განვითარების იმ თეორიის განხილვიდან, რომელიც საფუძვლად უდევს ჩვენს კონცეფციას თამაშის არსის შესახებ, ჩვენ ვიცით, რომ შინაგან შესაძლებლობათა ამოქმედება შეუძლებელია გარეშე შესატყვისი პირობების ზედმოქმედებისა. ჩვენ ვიცით, რომ თითოეული შინაგანი შესაძლებლობის აქტუალიზაცია გარემოს შესატყვისი პირობების აუცილებლობას გულისხმობს; თუ ეს უკანასკნელი არ არის, მაშინ არც შინაგანი ძალებს აქტუალიზაციაზე შეიძლება ლაპარაკი. აქედან თავისთავად გამომდინარეობს, რომ ყველა იმ შინაგან შესაძლებლობათაგან, რომელიც ბავშვის ფსიქო-ფიზიკურ ორგანიზმს მოეპოება, ფუნქციონალურ ტენდენციას ყველაზე უფრო მკაფიოდ ის შესაძლებლობანი გამოიჩენენ, რომელნიც გარემოში აუცილებელს შესატყვისი პირობებს შეხვდებიან. აქედან ცხადია, რომ ბავშვი ყველგან და ყოველთვის ერთნაირად როდი თამაშობს. არამედ მისი თამაშის სახეები და ფორმები გარემოს მიხედვით იცვლებიან: სოფლელი ბავშვის თამაშის შინაარსი ერთია და ქალაქელი ბავშვის მეორე, ზღვის ნაპირას მცხოვრების სხვა და მთიელი ბავშვის კიდევ სხვა.

სპენსერის აზრით, ეს გარემოება იმით აიხსნება, რომ ბავშვი მკაფიო ბავშვად არსება და თავის თამაშის პროცესში იმის რეპროდუქციას ახდენს, რასაც ირგვლივ ხედავს. მაგრამ ძნელი სათქმელია, რომ ავ

შართლა მიმბაძველობასთან გვექონდეს საქმე. ჯერ ერთი, როგორც ვიცით, წამბაძველობის უნარი შედარებით გვიან უვითარდება ბავშს, ვაცოცხებით უფრო გვიან, ვიდრე ელემენტარული თამაშის უნარი.

გარდა ამისა, თამაშის შინაარსის ოდნავი დაკვირვებაც ნათელ-პყოფს, რომ ნამდვილ წამბაძველობასთან ამ თეორიისათვის განსაკუთრებით ხელსაყრელ პირობებშიც კი არა გვაქვს საქმე. მაგალითად, ბავში რომ ცხენობანას თამაშობს — შეჯდება ჯოხზე და გარბის — განა ეს ნამდვილ წამბაძველობად ჩაითვლება? ეს მხოლოდ მაშინ იქნებოდა შესაძლებელი, დიდებიც რომ ასე იქცეოდნენ. მაშასადამე, შეიძლება ზოგჯერ ასეთ შემთხვევაში ბავში მართლაც ბაძვედეს მეორე ბავშს, რომელიც ცხენობანას თამაშობს, მაგრამ თვითონ თამაშის ეს სახე პირველად შეუძლებელია წმინდა წამბაძველობის შედეგად იყოს წარმოშობული. ჩვენი თეორიის მიხედვით, საქმე ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: მოცემულ ასაკში ბავშს იმდენად უმწიფდება ამა თუ იმ ფუნქციათა სისტემის შინაგანი შესაძლებლობანი, რომ იგი გარკვეულ ფუნქციონალურ ტენდენციას გრძნობს. ამ შემთხვევაში საკმარისია, გარემოში ამ ფუნქციის შესატყვისი პირობები შეხვდეს, რომ ფუნქციონალურმა ტენდენციამ იმ წამსვე მკვეთრად იჩინოს თავი. ამ ფუნქციათა სისტემის მოქმედების სხვადასხვა სახე, როგორადაც იგი დიდის ქცევის ფორმებში გვხვდება, ამ მომენტამდე ბავშვის ყურადღების გარეშე რჩება. ამიერიდან კი იგინი საბაბად იქცევიან, რომელიც ბავშვის ანალოგიური მოქმედების ფუნქციონალურ ტენდენციას აღძრავს და — მისი შინაგანი შესაძლებლობის მომწიფების კვალობაზე — დიდების ქცევის მეტად თუ ნაკლებად ანალოგიური შინაარსის თამაშის ოპერაციებს გამოიწვევს.

როგორც უნდადეთ. გარემოს ზემოქმედებას აქ გადაშკრელი მნიშვნელობა აქვს, და, მაშასადამე, იმის გარეშე ფუნქციონალური ტენდენციის გარკვეულ მიმართულებით აქტუალიზაცია ე. ი. ამა თუ იმ შინაარსის თამაში, სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

აქედანვე ნათელი ხდება ისიც, თუ რა დამოკიდებულებაში იმყოფებიან ურთიერთთან თამაშისა და შრომის ქცევის ფორმები. ყოველთა ცალკე ინდივიდის განვითარების ისტორიაში პირველი წინ უსწრებს შრომას: ბავში ჯერ თამაშობს და მხოლოდ შემდეგ იწყებს შრომას. მაგრამ რადგანაც თამაშის შემთხვევაში სწორედ იმ ფუნქციებს სისტემათა ამოქმედებასთან გვაქვს საქმე, რომელნიც ბავშვის წინაპართა შრომითი ქცევის პროცესში განვითარდნენ, ხოლო ბავშს მემკვიდრეობით გადაეცენ, ცხადია, ფილოგენეტურად შრომა უსწრებს წინ თამაშს.

ჩვენი საკითხი მაშ მოკლედ ასე წყდება: ონტოგენეტურად შრომა თამაშის პირობებში განვითარებულ ძალებს ეყრდნობა, და მაშასა-

დამე, მას თამაში უსწრებს წინ. მაგრამ მეორის მხრივ, პირიქით თამაშის თითოეული სახის შინაარსს შრომითი ქცევის ფილოგენეტიურ პროცესში ჩამოყალიბებული ძალების ფუნქციონალური ტენდენცია განსაზღვრავს. მაშასადამე, ფილოგენეტიური განვითარების თვალსაზრისით შრომა უსწრებს წინ თამაშს.

თ ა ვ ი მ ე მ ქ ვ ს ე .

სკოლის წინააღმდეგობის წინა პერიოდი (2 — 4 წლამდე)

1. ბავშვის ასაკობრივი გარემო.

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

ძუძუს გადაჩვევის პროცესი ჯერ კიდევ წინა პერიოდში იწყება. ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა ჩვეულებრივ საძმელს, და ბოლოს შესაძლებელი ხდება სრულიად თავი დაანებოს ძუძუს. მისი მომწივებელი ასისტენტი უკვე იმდენად მომწივებელია, რომ ეხლა მას არა მარტო დედის რძის შეთვისება შეუძლია. როგორც წინა პერიოდში, არამედ სხვა ადამიანის ჩვეულებრივი საქმლისაც.

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

უეჭველია, ამ შემთხვევაში ადამიანის ზრდის და განვითარების სრულიად ბუნებრივ პროცესთან გვაქვს საქმე. მაგრამ მიუხედავად ამისა, დაბადების აქტის არ იყოს, იგიც მტკივნეულად მომდინარეობს. ჯერ ერთი, ჩვეულებრივი საზრდოს ატანა ბავშვის ორგანიზმს მთავრითვე როდი შეუძლია; იგი თანდათანობით უნდა შეეჩვიოს მას; და ბუნებრივია, რომ ამ ხნის განმავლობაში ბავშვის ავადმყოფობის შემთავებათა უდიდეს პროცენტს სწორედ მომწივებელ ორგანოთა დაავადებანი შეადგენენ.

გარდა ამისა. ძუძუს გაშვება არც სუბიექტურად მიმდინარეობს უმტკივნელოდ. ბავშვის მთელი სიცოცხლის განმავლობაში ამ მომენტამდე ისეთ როლს, როგორსაც ძუძუ, არაფერი არ ასრულებდა: თითქმის ყველა მისი განსაკუთრებით ინტენსიური განცდები ძუძუსთან იყო დაკავშირებული, და არც ერთი მისი ჩვეულება ისე მტკიცე არ ყოფილა, როგორც ძუძუს წოვა. ამიტომ ადგილი წარმოსადგენია, თუ რამდენად ძნელი უნდა იყოს მისთვის ამ ჩვეულებების მიტოვება. ცნობილია, რომ დედა ბევრს სხვადასხვა საშუალებას მიმართავს. რათა ბავშვს ეს პროცესი გაუადვილოს. ყველაზე უფრო გავრცელებული ზერზი შეზღვევაა: ძუძუს ამა თუ იმ არასასიამოვნო ვემოს ნივთიერებებს აცხებენ, და ამ სახით აწოდებენ ბავშვს. ეს გარემოება ნელ-ნელა უარყოფით პირობით რეფლექსს ბმუშაგებს ძუძუსადმი. და ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა უძუძობას. ამიტომ არაა მართალი, თითქოს ძუძუს გაშვება ბავშვისათვის მოზრდილთა ნებაყოფლობითი ჩარევის შედეგის შეტყაობა არაფერს წარმოადგენდეს.

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

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

ამავე ეფექტს გვაძლევს მეორე მნიშვნელოვანი გარემოებაც. ახელდობრ, ფეხის ადგმა და სიარულის დაწყება. რაკი ბავში დამოუკიდებელი ლოკომოციის უნარს იძენს და ამავე დროს. ძუძუს გაშვებთან გამო დედასთან მუდამ ახლო ყოფნის აუცილებლობას აღარ გრძნობს, იგი დედას სწყდება, სულ უფრო და უფრო შორს მიდის მისგან და

ამით იმ გამღიზიანებელთა წრეს, რომელიც მასზე მოქმედობს, სულ უფრო და უფრო აფართოვებს. ქუძუს ხანის გარემოს ვიწრო ფარგალი ირღვევა და ბავშვის წინაშე მრავალი ახალი სიტუაცია იჩენს თავს, რომლის მიმართ ახალი შეგუების აქტები ხდება აუცილებელი.

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

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

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

უნდა ითქვას, რომ ოჯახის სოციალურ-ეკონომიური მდგომარეობის გავლენა უკვე ამ პერიოდში იჩენს თვალსაჩინოდ თავს და ბავშვის განვითარების ტემპზე საგრძნობ გავლენას ახდენს. ეკონომიურად უზრუნველყოფილი მდგომარეობა შესაძლებლობას აძლევს გზობლებს, რაც შეიძლება ნაკლებ ჩაითრიონ თავის საქმიანობაში ბავშვი, მაშინ, როდესაც მაგ. ლარიბი გლეხის შვილი უკვე ამ პერიოდში იწყებს ზოგიერთის ისეთი დევალების შესრულებას, რომელიც მისი განვითარების ბუნებრივ დონეს არ შეეფერება.

სამწუხაროდ, ჯერ კიდევ არ მოგვეპოება საკმარისი მასალა, რათა ბავშვის განვითარების წინამდებარე პერიოდი სათანადოდ იჩვენოს ამ თვალსაზრისით შესწავლილი და დახასიათებული. ყოველ შემთხვევაში, მაინც შეგვიძლია ვთქვათ, რომ უკვე მეორე-მესამე წლების მიმდინარეობაში ბავშვის გარემო საგრძნობლად იცვლება: სულ უფრო

და უფრო ფართოვდება იმ ამოცანათა წრე, რომელთა გადაწყვეტაც მის დამოუკიდებელ საქმიანობას გულისხმობს, და რომელიც არა მარტო მისი საკუთარი მოთხოვნილებების ინტერესით, არამედ ზოგჯერ მოზრდილთა დავალებითაც არის ნაკარნახევი. გარემოს მოგვარების სოციალური ბუნება, რომლის შესახებაც ჯერ კიდევ წინა პერიოდში შეიძლებოდა გველაპარაკნა, როგორც ვხედავთ, ახლაც კიდევ უფრო გარკვეულ ხასიათს ღებულობს.

მიუხედავად ამისა, ჩვენ მაინც ვერ ვიტყვით, რომ ჩვენს პერიოდში ბავშვის სრული დამოუკიდებლობა ხორციელდება: რაც უნდა იყოს, იგი ჯერ კიდევ ახლოსაა დედასთან. მართალია, იგი უკვე თვითონ დაიარება, მაგრამ დედა, ან მომვლელი აუცილებლად აქვეა მის ახლოს, და ამიტომ ფართო მსოფლიოში შეჭრა, რომლის შესაძლებლობაც მას ამიერიდან ეძლევა, ისევ მოზრდილის დახმარებით და ხელმძღვანელობით ხდება. ამრიგად, რა თქმა უნდა, მოზრდილის როლი მეორე წელში მეტია, ვიდრე მესამესა და მეოთხეში, მაგრამ იგი მაინც გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე 1-ლი წლის მიმდინარეობაში.

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

2. ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარება.

1. ადამიანის სხეულის ზრდის ისტორიაში პერიოდი 1-დან 4 წლამდე ცალკე ხანას წარმოადგენს. დაზახსიათებელი ამ ხანისათვის ისაა, რომ ზრდის ენერჯია, რომელიც პირველი წლის მიმდინარეობაში სრულიად განსაკუთრებული სიძლიერით იჩენს თავს, საგრძნობლად დუნდება: მეორე წლის განმავლობაში ბავში ათ სანტიმეტრს იმატებს, მესამეში — რჯას და მეოთხეში — მხოლოდ ოთხს. ამის შემდეგ ზრდის ენერჯიის ხელახალი გაცხოველება იწყება, ასე რომ წინამდებარე პერიოდი თვალსაჩინოდ განიროჩევა დანარჩენ ხანათაგან (ცხრ. 24).

სამაგიეროდ ბავშვის სხეულის ზრდის ენერჯია უფრო ინტენსიურად წონის მომატებისაკენ იხრება. მე-25 ცრხილიდან ნათლად ჩანს, რომ მეორე, მესამესა და მეოთხე წლების განმავლობაში სიმაღლის თითოეულ სანტიმეტრზე თვალსაჩინოდ მეტი წონის მომატება მოდის, ვიდრე პირველსა და შემდეგ წლების განმავლობაში. — ამგვარად, ჩვენი პერიოდი წონის მხრივაც გამოცალკეებულ ხანას წარმოადგენს: თუ სიმაღლის მხრივ ეს ხანა ზრდის ენერჯიის მოდუნებდა

სიმაღლე სხვადასხვა ასაკში (სანტიმეტრ.) შტრაცის მიხედვით.

ხნოვანება	სიმაღლე ს.მ.		წლიური მომატება	
	ვაფი	ქალი	ვაფი	ქალი
ახალდაბად.	50	50	5	—
1 წ.	75	75	25	25
2 "	89	89	10	10
3 "	92	93	8	9
4 "	97	97	4	4
5 "	103	103	6	6
6 "	111	111	8	8
7 "	121	121	10	10
8 "	125	125	4	4
9 "	128	128	3	3
10 "	130	130	2	2
11 "	135	135	5	9
12 "	140	143	5	5
13 "	146	155	6	12
14 "	151	158	5	3
15 "	160	160	9	2
16 "	162	162	2	2
17 "	165	165	3	1
18 "	170	165	5	2
19 "	175	168	5	3
20 "	180	170	5	2

ხასიათდება, სიმძიმის მხრივ იგი, პირობით, ზრდის ენერჯის განხორციელების უტყუარ ნიშნებს ატარებს.

ბარტელსმა პირველმა მიაქცია ყურადღება, რომ საზოგადოდ სიმძიმისა და სიმაღლის ზრდის პერიოდები პარალელურად არ მი-

მდინარეობენ, რომ ისინი ერთმანეთს მორიგეობით ცვლიან. ასე რომ, როდესაც მაგ. სიმალლის ზრდის ჩიბობია ინტენსიური, მაშინ სიმძიმის მატება მხოლოდ ნელის თანდათანობით ხდება, და პირიქით. შტრააციმა ცალკე პერიოდები დაადასტურა. როდესაც ორგანიზმი ან უმთავრესად სიმალლის მიხედვით იზრდება ან და უმთავრესად სიმძიმის მხრივ. პირველს მან სხეულის დაგრძელების პერიოდი უწოდა, ხოლო მეორეს — დამრგვალების. ამის მიხედვით, ჩვენი ხანა (2-4 წ.) პირველი დამრგვალების პერიოდად უნდა ჩაითვალოს. მართალია ბავში ამ პერიოდშიც საკმაოდ ინტენსიურად იზრდება, მაგრამ გაცილებით უფრო სუსტად, ვიდრე წინა პერიოდში. სამაგიეროდ. ახლა იგი იმდენად თვალსაჩინოდ მსხვილდება და სრულდება, რომ უდავოა, მისი ზრდის ენერგია განსაკუთრებით ამ მხრივ უნდა პოულობდეს გამოსავალს: მეორე წელში მას 3,5 კილოგრამამდე ემატება, მესამესა და მეოთხეში 1,5 — 2,0 კილოგრამამდე (ცხრ. 25) ¹.

ბავშვის სხეულის აგებულობის პროპორციები თანდათანობით უახლოვდება დიდისას: ზრდა განსაკუთრებით ქვედა კიდურებს ეხება, ასე რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვის ფეხები მთელი მისი სიმალლის 38 % შეადგენს (და არა 33 % -ს, როგორც ეს ახალდაბადებულებს აქვს). თავის გარშემოწერილობის ზრდა მეორე წელში 2-3 სანტიმეტრზე მეტს არ აღემატება, მესამესა და მეოთხეში — კიდევ უფრო ნაკლებია. ცოტა უფრო ინტენსიურად იზრდება გულმკერდის გარშემოწერილობა, ასე რომ 3-4 წლის ბავშვს ნორმალურ პირობებში გულმკერდისა და თავის გარშემოწერალობა, ჩვეულებრივ, თანასწორი უნდა ჰქონდეს.

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

ამასთან დაკავშირებულია ის გარემოებაც, რომ კუნთების სისტემის განვითარება ამ პერიოდში განსაკუთრებით მსხვილი კუნთების ხარჯზე ხდება: ხელის და კიდევ უფრო ფეხების მუსკულატურა თვალსაჩინოდ და სწრაფად იზრდება და ვითარდება. სამაგიეროდ ნელა მიმდინარეობს მცირე კუნთების განვითარება, რომელიც თავის ალოს მხოლოდ შემდეგ პერიოდში აღწევს. ამის ერთ-ერთი მთავარი მიზეზი ნათხემის და თავის ტვინის ქერქის არა საკმარისი განვითარება უნდა იყოს. ბავშვის მოტორული აქტების ინერვაცია ჯერ კიდევ ძლიერ უსრულთა; ამიტომ გასაგებია, რომ მისი მოძრაობის სისტემა საზოგადოდ უმწეობის შთაბეჭდილებას სტოვებს, განსაკუთრებით კ-

წონა სხვადასხვა ასაკში (კემერერისა და შტრაცის მიხედვით).

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

ხელების მოძრაობა, რომელშიც ე. წ. მცირე კუნთები დებულობენ მონაწილეობას.

2. შინაგანი სეკრეციის სისტემაში ჩვენ პერიოდში ორი ახალი ჯირკვალი იჩენს თავს: ფარისებრივი ჯირკვალი და ჰიპოფიზი. მაგრამ მთავარი როლი ჯერ კიდევ განსაკუთრებით thymus-ს ეკუთვნის.

ამიტომ, რომ ჩონჩის გადავლიანება შედარებით ენერგიულად მამდინარეობს, კბილები განსაკუთრებული თანამიმდევრობით ჯგუფ-ჯგუფად განაგრძობენ ამოსვლას: ჯერ წინა კბილები ამოდის, მერე ეშვები და შემდეგ საძირის კბილები, ასე რომ ორი წლის ბავშს ნორ-მალურ შემთხვევებში უკვე ყველა ძუძუს კბილები აქვს: 8 წინა კბი-ლი, 4 ეშვი და 8 საძირის კბილი.

ამავე ჯირკვლის ენერგიული მოქმედებით აიხსნება ისიც, რომ ზრდა განსაკუთრებით ქვედა კიდურებს ეხება, და ბავშვის სხეულის პროპორცია დიდისას უახლოვდება. შეიძლება ითქვას რომ ჩვენი პე-რიოდის დასასრულს ბავშვის ძვლების აგებულობა საერთოდ იმდენად დასრულებულია, რომ იგი დიდისას ჰგავს²⁾.

ამავე პერიოდში საგრძნობი ხდება ჰიპოფიზის, როგორც thy-mus-ის ანტაგონისტის გავლენა: „ბავშვის სისუქნე კლებულობს და სხეულის პროპორციები, რომელთაც სწორედ ჰიპოფიზი უნდა წარ-მართავდეს, თანდათან უახლოვდება დიდისას: თავი შედარებით მცირდება და ფეხები გრძელდება“³⁾.

ჩვენი პერიოდისთვის დამახასიათებელია, რომ სქესობრივი ჯირ-კვლების განვითარება ჯერ კიდევ დასაწყის დონეზე დგას; ამიტომ „2-4 წლის ბავშს ჰემოგლობინის ნაკლებობა და კუნთების სისუსტე ახასიათებს, მას ტიპიური „ბავშური ხმა“ აქვს და 2-4 წლის ბიჭი გოგონს ჰგავს“⁴⁾.

ჩვენი პერიოდის ბავშვა შორის განსაკუთრებით ხშირად thy-mus-ის არანორმალური განვითარების შემთხვევებს ვხვდებით: იგი დიდდება და არანორმალურ სიძლიერით იწყებს ფუნქციობას. ჩნდება ე. წ. ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტური დიათეზი, რომლის შე-მთხვევაშიც ბავშს მთელი ლიმფატური სისტემის პათოლოგიური გან-ვითარება ახასიათებს: ლიმფატური ჯირკვლები დიდდება, ხშირად ყელში ადენოიდები ჩნდება, ლიმფოციტების რაოდენობა სისხლში თვალსაჩინოდ მატულობს, სქესობრივი ორგანოები ზოგჯერ არა ნორ-მალურად განვითარებულ მდგომარეობაში რჩება. გარეგნულად ლიმ-ფატური ბავში შემდეგ სურათს წარმოადგენს: იგი ფერმკრთალია, ძლიერ სუქანი, სუსტად განვითარებული კუნთები აქვს და არანორმა-ლურად გრძელი კიდურები, იგი უძრავია და ტლანქი, თუმცა ზოგი-ერთ შემთხვევაში ნაზი აგებულობის ლიმფატიკოსებსაც შეხვდებით. ლიმფატიკოსი ადვილად ხდება ავად: სურდო, ანგინა, ბრონხიტი, ეგზემა, სურავანდი და სხვადასხვა ინფექციები მისი ჩვეულებრივი ავადმყოფობაა. მისი გონებრივი და საზოგადოდ ფსიქიური განვითა-რება ნელა მიდის წინ. ამ ბავშვებს საგანგებო მზრუნველობა ესა-ჭიროებათ, განსაკუთრებით სათანადო კვებისა (ბოსტნეული, თევზის ქონი) და ყოველდღიური რეჟიმის მხრივ (მასლოვი).

3. ბავშვის ცენტრალური ნერვული სისტემიდან ყველაზე მეტ განვითარებას წინამდებარე პერიოდში თავის ტვინის ქერქი გააიციდის. მაგრამ არც მისი ზრდის ენერჯიაა ახლა ისე ძლიერი, როგორც წინა პერიოდში იყო. მიუხედავად ამისა, სამი წლის ბავშვის ტვინი უკვე დიდი ადამიანის ტვინის $\frac{1}{4}$ -ს იწონის. ამრიგადვე, თავის ტვინის ნივთიერების ზრდა შედარებით ადრე სრულდება. იგივე შეიძლება ითქვას ტვინის ნაწილების აღნაგობისა და მისი ქიმიური თვისებების შესახებაც: გუნდობინის სიტყვით, ტვინის აგებულობის ყველა დეტალზე უკვე 2 — 2½ წლისათვისაა მზად: დიდის ტვინისაგან იგი ახლა თითქმის არც ქიმიური შემადგენლობით განსხვავდება და არც ფენებისა და უჯრედების გარე შესახედობით.

ამგვარად ჩვენს პერიოდში ტვინის ნივთიერი ფორმაცია თითქმის საბოლოოდ მთავრდება. ამიტომ მალე სიმძიმის ცენტრი მის ფუნქციონალურ განვითარებაზე გადადის, და შედეგად ცენტრალური ნერვული სისტემის, კერძოდ თავის ტვინის ქერქის განვითარების საგრძნობ დონეს ვღებულობთ: შეფერხების პროცესები თანდათანობით იჩენენ თავს; მაგალ. ბავში ზოგჯერ ცრემლების შეკავებას ახერხებს; მას გარკვეული პირობითი რეფლექსები უმუშავდება. რაც მას ადამიანის აუცილებელ ჩვევების შექმნის შესაძლებლობას ანიჭებს. მაგრამ აგზნების პროცესები ჯერ კიდევ მაინც თვალსაჩინოდ სპარბობენ შეფერხებისას და ბავშვის მოძრაობებს გარკვევით რეფლექტორული ხასიათი ეძლევა: გამღიზიანებელი ადვილად იწვევს რეაქციას, თუმცა ისე აბსოლუტურად არა, როგორც პირველ პერიოდში. ქერქის უქვევლი განვითარების მიუხედავად სუბკორტიკალური ცენტრები ჯერ კიდევ საკმაოდ დამოუკიდებლად მოქმედებენ: ჩვენი პერიოდის ბავშვის ემოციონალური მერყეობა. მისი მოულოდნელი. ხშირი და ადვილი გადასვლა ცრემლიდან სიცილზე, მისი რისხვა და შიში, სიძულვილი და აღშფოთება, აღფრთოვანება და მოდუნება, ყველაფერი ეს საკმაოდ კარგად ამტკიცებს. რომ მისი სუბკორტიკალური ცენტრების მოქმედება ჯერ კიდევ ძალიან ხშირად ქერქის დამოუკიდებლად წარმოებს.

2. სხეულის მოტორიკის დაუფლება.

1. რას უკავია წინამდებარე პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარში ყველაზე მეტი ადგილი? რას აკეთებს ან რაში ატარებს დროს 2 — 3 წლის ბავში? სამწუხაროდ ჯერ კიდევ არ მოიპოვება დაახლოებით მაინც სრული ინვენტარი ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისა. ალბად ასეთი ინვენტარის შედგენისას გაცილებით უფრო დიდი სიძნელის გადალახვა იქნება საჭირო, ვიდრე მაშინ, როდესაც საკითხი პირველ წლის ბავშს ეხება. საქმე ისაა, რომ ბავშვის ქცევა მეორესა

და განსაკუთრებით მესამე და მეოთხე წლებში იმდენად რთულდება, რომ მისი სრული აღრიცხვა თითქმის შეუძლებელი ხდება. მეორის მხრივ, რაც დრო გადის, ბავში სულ უფრო და უფრო დამოუკიდებელი ხდება, და მისი ცხოვრება ახლა უკვე მთლიანად მშობლების ან მოწვევლის თვალწინ აღარ მიმდინარეობს. ეს გარემოება კიდევ უფრო ამწელებს მისი ქცევის სრულ აღრიცხვას. ამიტომ იძულებული ვხდებით, ამ პერიოდის ბავშს ყოველდღიურად გარკვეული საათების განმავლობაში მაინც დავაკვირდეთ და მისი ქცევის ფიქსაცია ამ ფარგლებში ვცადოთ.

ცხრილი 26, რომელიც რამდენიმე ბავშვის ამგვარი დაკვირვების შედეგად გვაქვს მიღებული, დაახლოებით სწორ სურათს იძლევა ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისას.

ცხრილი 26.

2-4 წლ. ბავშვის ქცევის ინვენტარი.

	ქცევის ფორმები	absოლუტ. რიცხვები	%-ები
1	ფიზიკური თამაში	74	21,8
2	თხრობა—საუბარი	64	18,8
3	დაკვირ. ქერეტა	60	17,6
4	ფლუხის თამაში	56	16,4
5	საქმიანობა	54	15,9
6	კონსტრუქტ. თამაში	18	5,2
7	სხვა	14	4,3
	სულ	340	100,0

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

აქ ჩვენ მხედველობაში გვაქვს შემდეგი სახის ქცევები:

„საშიკო (2,9) თავისი ოთახის კარის წინ დგას, პატარა კორიდორში. ნაღვლიანად იცქირება ეზოში. იქვე მეზობლად, ძეორე ოთახიდან თავი გამოჰყო პატარა ნათიკომ. მძიმედ გამოვიდა გარეთ. მიდის იმ პატარა კორიდორისაკენ, სადაც საშიკოა. ნათელა რაღაცას ჩუმად ეუბნება საშას. ისიც თავს უქნევს, რამდენიმე ხანს ასე ლაპარაკობენ, მერე გამოდიან ეზოში. ნათელამ მოჰკიდა ხელი საშას და ორივენი გაქანებულნი შემოვარდებიან შუშაბანდში. საშა განგებ წაიქცევა იატაკზე და უყურებს ნათელას. ნათელაც წამოჯდება და ორივენი ოთხზე დადიან, ერთმანეთს ეწევიან, კილაობენ, გორაობენ და იცინიან. საშა მილოლავს... გორაობენ, ჭყივიან, იცინიან, ადიან დივანზე, ნათიკომ ჰკრა ხელი საშას... თავი ვერ შეიმაგრა და ორივენი გადმოვარდენ ძირს. საშა წევს, ფეხებს ზევით იქნევს და იცინის: „დავალდა, დავალდა ძისა“. ისევ დივანზე ადიან... ისევ გადმოვარდენ იატაკზე სიცილით და ჭყივილით... განაგრძობენ გორაობას. წამოდგნენ... ქილაობენ. ორი წამი იჰიდავეს. საშა ყვირის: ა-ა-ვა. და გარბიან, რაც ძალი და ღონე აქვთ გარეთ ჭყივილით და კივილით“.

სირბილი, ხტუნვა. ჰიდილი, კოტრიალი, ცალ ფეხზე სტომა, ბურთაობა... ერთი სიტყვით. ფიზიკური ვარჯიშის ელემენტარული სახეები, აი ის. რაც განსაკუთრებით ხშირად გვხვდება ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარში. უეჭველია, ამ შემთხვევაში ფიზიკური ორგანიზმის შინაგანდ ენერჯის ამოქმედებასთან გვაქვს საქმე, და საგულისხმოა, რომ ეს ენერჯია განსაკუთრებით ხშირად ორგანიზმის მსხვილი კუნთებისა ე. ი. სწორედ იმ კუნთების ფუნქციონირებაში იჩენს თავს, რომელნიც ორგანიზმის ლოკომოციის პროცესებთან არიან დაკავშირებული.

2. რას აძლევს ორგანიზმს ეს განუწყვეტელი, დაუღალავი „ფიზიკური თამაში“? რასაკვირველია, პირველ რიგში ფიზიკური სხეულის გაწვრთნას, მის გაძლიერებასა და განმტკიცებას, რაც მოტორიკის განვითარების სახით იჩენს თავს. პირველი თვეების განმავლობაში ბავშვი ორგანიზმში უმწეოსა და უძლურს მასსას წარმოადგენს. მისი რეაქციები დიფერენციაციას მოკლებულ მოძრაობებს წარმოადგენენ, რომელნიც თითქმის ყოველთვის ერთი და იმავე სახით მეორდებიან. თუ ბავში რაიმე მოძრაობას იძლევა, ამავე დროს პარალელურად მეორე მოძრაობის შესრულება არ შეუძლია: მას არ ძალუძს რამოდენიმე მოძრაობა ერთ მთლიან მოქმედებად გააერთიანოს. როგორც ვიცით, პირველი ასეთი მოქმედება ტაცების აქტში გვხვდება: აქ თვალისა და ხელის მოძრაობა ერთი განზრახვის ნია-

დაგზე არიან გაერთიანებულნი ან, როგორც ჩვეულებრივ ხმობენ, კოორდინაციაქმნილნი.

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

ჩვენი დაკვირვების მასალიდან ნათლად ჩანს, თუ რაოდენ სწრაფ ნაბიჯებს აღვამს ამ მხრივ ბავშვი მეორე და მესამე წლების მიმდინარეობაში. მალე სპეციალურად გვექნება საუბარი, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ჩვენს პერიოდს სწორედ მოქმედების განვითარებისათვის. ახლა კი საკმარისი იქნება, თუ აღვნიშნავთ, რომ ერთწლიანი უმწეო და უქალური ორგანიზმი მეორე და მესამე წლებში თანდათანობით მაგრდება: მისი ფუნქციების თანდათანობითი ორგანიზაცია ხდება, ასე რომ მას უკვე შედარებით ადვილად ეხერხება, თავისი ორგანიზმის ძალები საჭიროებისდა მიხედვით გამოიყენოს. შ. ბიულერის დაკვირვებით ერთ-ერთი ფორმა მოძრაობათა კომბინაციისა, რომელსაც მეორე წელში პირველად ახერხებს ბავშვი, არის რაიმე მოქმედების დასახელება და ამავე დროს მისი შესრულება ან და მასთან ერთად მღერა. აგრეთვე შესაძლებელი ხდება მისთვის, ყურადღებით უსმინოს. რაც მაგ. გარეთ ხდება. და ამავე დროს თამაშიც განაგრძოს, მაღი ამ მარტივი ფუნქციების შეთანხმებას უფრო რთულიც ემატება. და მეოთხე წლისათვის ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმი იმდენად მაგრდება და იმდენად მრავალმხრივ ჩვევებს იძენს, რომ მას საკმაოდ რთული მოქმედების შესრულება შეუძლია. მეორე პერიოდის ერთ-ერთს მნიშვნელოვან მონაპოვარს სწორედ ეს შეადგენს:

ფიზიკური ორგანიზმის ძირითადი მექანიზმები იმდენად მომწიფებულია, რომ მოზარდ ადამიანს მრავალი ამოცანის დამოუკიდებელი გადაჭრა შეუძლია, რამდენადაც ამის პირობას ფიზიკური ორგანიზმის მოქნილობა შეადგენს.

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

ჩვენი პერიოდის ბოლოს ბავშვის მტკიცე მოტორულ ჩიევთა წრეს განსაკუთრებით შემდეგით განსაზღვრავენ: აწრადი და თავისუფალი სიარული, კიბეზე ასვლა-ჩამოსვლა, ხტომა, წონასწორობის დაცვა (მაგ. საკმაოდ მაგარ ფართო ფიცარზე გავლა). ბურთის გაგორება განსაზღვრული მიმართულებით და მისი გაჩერება, თუ იგი მისკენ მიგორავს; ბურთის ასროლა, ხელის ელემენტარულ მოძრაობათა კოორდინაცია: სავსე ქიქის ერთი ადგილიდან მეორეზე გადატანა, სუფრის გაშლა და ქურჭლისა და საჭკლის დარიცება; ჩაცმადახურება: ყოველდღიურად სახმარი ტანთსაცმელის ჩაცმა და გახდა. წინდებისა და ფეხსაცმელების ჩაცმა და გახდა, რამოდენიმე ღილის გახსნა. ტანისამოსის დაკიდება და ჩამოღება.

4. ობიექტური სინამდვილის გაზარტოება.

ა. ორიენტაცია სივრცეში.

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

სივრცის პირველი გაცნობის, მისი პირველი აღქმისა და წარმოდგენის შემთხვევები უკვე წინა პერიოდშიც ეძლევა ბავშვს. არა,

მეტიც შეიძლება ითქვას: შტერნის სიტყვით, „სივრცის დაუფლება“ ის მხარეა ადამიანის გამოცდილებისა, რომელიც არაერთად უკვე პირველად წლის განმავლობაში სრულდება და შემდეგში პრინციპიალურად ახალს არათერს იძენს⁵⁾. მიუხედავად ამისა, ბავშვის ქცევისათვის მას ნამდვილი აქტუალური მნიშვნელობა მხოლოდ ახლა ეძლევა. „საქმე მარტო ის კი არ არის, რომ სივრცითი მანძილი, რომელსაც იგი ზომავეს... ახლა ეგოდენ გრძელი შეიქნა წინანდელთან შედარებით, არამედ გარდამწყვეტი მნიშვნელობა იმას აქვს, რომ ბავშვი სახლში და ქუჩაზე აქტიურად წინ მიისწრაფის... სივრცეს სპონტანურად იმორჩილებს და მის პრაქტიკულ მნიშვნელობას კონკრეტულად განიცდის. იგი სიარულით, რბენით, ხტუნვით სინჯავს ნიადაგს და ითვალისწინებს მანძილს. თუ წინად საგნებს ზელით ეხებოდა. ანჯღრევდა და კეცტდა, ახლა ალაგებს. ისვრის, მიაქვს და კვლავ უკანვე მოაქვს“⁶⁾. ამიტომაც, რომ სივრცის წარმოდგენის განვითარების გათვალისწინებას სწორედ ახლა ვიწყებთ.

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

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

როგორც ჩანს, განსაკუთრებით დიდ როლს ამ შემთხვევაში პირი უნდა თამაშობდეს. როგორც ვიცით, ბავშვი გარე ობიექტს ყველაზე უფრო ადრე და ყველაზე უფრო ხშირად სწორედ პირით ეხება. ეს გარემოება⁷⁾ შესაძლებლობას აძლევს მას, პირველი სივრცითი შთაბეჭდილებები მიიღოს. მაგრამ შეცთომა იქნებოდა გვეფიქრა. თითქოს ოდესმე არაებობდეს ხანა, როდესაც ბავშვს მხოლოდ პირის შეულობით მიღებული სივრცის წარმოდგენა ჰქონდეს. საქმე ისაა, რომ შეხებას, განსაკუთრებით კი პირით შეხებას გარკვეული სუბიექტური ხასიათი აქვს. ხამიტომ ისეთი ცხადი ობიექტური ხასიათის აღქმას, როგორც სივრცის აღქმას, საეჭვოა, რომ მარტო ის განსაზღვრავდეს. შეხებას — პირით და შემდეგ ხელითაც — ალბად განსაკუთრებით იმ მხრივ აქვს მნიშვნელობა, რომ იგი თვალთ აღქმულ ვრცეულ თვისებებს უფრო ინტიმურადა და გასაგებად ხდის. ის რაც გარეთაა, როგორც მხედველობითი შთაბეჭდილება, შეხების საშუა-

ლებით მეტად თუ ნაკლებად ბავშის სუბიექტურ განცდად, მის საკუთრებად იქცევა: ბავში მას ეუფლება. ობიექტურად მოცემულ საგანთა სივრცითი თვისებების აღსაქმელად, უქვეელია, თვალი განსაკუთრებულ როლს უნდა ასრულებდეს. მაგრამ საქმე ისაა, რომ არც მარტო მხედველობას შეუძლია სივრცის წარმოდგენის შემუშავება: შეხების შუამავლობა აუცილებელი ხდება.

ჩვენ ვიცით, რომ შეხებისა და მხედველობის შეთანხმებული თანამშრომლობა უწინარეს ყოვლისა ე. წ. ტაყების აქტში იჩენს თავს. ამიტომ ნამდვილი სივრცის წარმოდგენის დასაწყისი ამ ხანაში უნდა ვეძიოთ. აქ სივრცის წარმოდგენის თითქმის ყველა მთავარ მომენტების აქტუალიზაცია ხდება საჭირო.

უწინარეს ყოვლისა. ბიოლუი ობიექტის შეხებისა და მასზე ხელის მოკიდების აქტებში ბავში ორმაგ შთაბეჭდილებას ლეებულობს, ოპტიკურსა და შეხებითს-მოძრაობითს: „ის ხედავს, რომ საგნები, რომელნიც მრგვალად, კუთხოვანად, თუ ფართოდ გამოიყურებიან, იმავე დროს შესახებად ბურთობრივს თუ წახანაგოვანს, თხელს თუ სქელს საგნებს წარმოადგენენ“. ეს ორმაგი შთაბეჭდილება ასოციატურად კავშირდება და მალე აღქმის სტრუქტურულ მთლიანობად იქცევა.

ამგვარად, ბავში თანდათანობით საგანთა სივრცითი ფორმების სხვადასხვაობას ეცნობა. როგორც ჩანს, აქ ერთგვარი თანმიმდევრობა უნდა იჩენდეს თავს. გეომეტრიულ ფორმათა შორის ყველაზე ადრე ბავში წრესა და ბირთვს უნდა ეცნობოდეს, შემდეგ ოთხკუთხედსა და ბოლოს სამკუთხედს. მაგრამ, ჩვეულებრივ, ეს თანამიმდევრობა მხოლოდ იმდენად არის დაცული, რამდენადაც აღნიშნული ფორმები მეტად თუ ნაკლებად ემოციონალურად არიან აღბეჭდილნი. ამიტომ შეიძლება საზოგადოთ ითქვას, რომ ფორმათა აღქმისა და გარჩევის უნარის განვითარება მათ ემოციონალურ ღირებულებაზეა დამოკიდებული: რაც უფრო მეტად არის ესა თუ ის ფორმა ემოციონალურად აღბეჭდილი, მით უფრო ადვილად აღიქმება იგი¹⁾.

2. სივრცეში მიმართულების გარჩევისაც იმავე პერიოდში ეჩვენება ბავში. შეიძლება ეს უნარი საესებით გამოცდილებაზე არ იყოს დამოკიდებული, მაგრამ უქვეელია, რომ მას ერთგვარი გაწვერთნა მაინც ესაჭიროება: რაც უფრო ხშირად ხვდება ხელი ამა თუ იმ ობიექტს, რომელიც ბავშის ახლო მდებარეობს, მით უფრო ადვილი ხდება შემდეგ მისი მოძებნა და შეუცდომლად ხელით წვდომა. შტერნის დაკვირვების მიხედვით, ეს უნარი მხოლოდ წლის მეორე მეოთხედში უვითარდება ბავშს²⁾.

3. არა ნაკლები მნიშვნელობა აქვს ტაყების პერიოდს მანძილის ანუ სიშორის აღქმის განვითარებისთვისაც. როგორც ზემოდაც აღ-

ენიშნავთ, დღეს უკვე აღარ ფიქრობენ, თითქოს ბავში მანძილის შეფასებისას ტლანქ შეცდომებს ჩადიოდეს. შტერნისა და ახლა კიდევ შ. ბიულერის დაკვირვებათა მიხედვით, ტაცების ხანაში ბავში არასოდეს არ წევს ხელს მიუწვდომელ საგნებისაკენ; ხოლო თუ მაინც წევს, არა ხელის მოსაკიდებლად, არამედ თავისი სურვილის გამო-სახატავად. შტერნი აღნიშნავს, რომ მან თავის სამ შეილზე ერთი და იგივე ცდა გაიმეორა, როდესაც ივინი ექვს-ექვსი თვის იყვნენ, და ყოველთვის ერთი და იგივე შედეგი მიიღო: „როდესაც თავის საწოლში ბავში ზურგზე იწვა, მის ზემოდან ბრჭყვიალა საგანი (საათი) მიგუხლოვებ. ბავში მიაშტერდა ამ საგანს და თავისი ხელები ზევით ასწია მისი შიმართულებით, მაგრამ ხელი გაშლილი ეჭირა (მაშასადამე, სურვილის მოძრაობა, არა ტაცების), ხოლო როგორც კი იპდენად მივეუახლოვე საათი, რომ მისი ხელის წაწლება შეიძლებოდა, ბავში იმ წამსვე შესცვალა თითების მდგომარეობა და სტაცა ხელი საათს“).

ამგვარად, ახლოსა და შორს უკვე ექვსი თვის ბავში არჩევს. მაგრამ ეს ნხოლოდ იმ შემთხვევაში. თუ ტლანქ განსხვავებას აქვს ადგილი. უფრო ზედმიწევნითი განსხვავებისათვის ერთგვარი გამოცდილებაა საჭირო. და ტაცების ხანაში სწორედ ამ გამოცდილებას იძენს ბავში. — საჭმე ისაა, რომ საგნის სიშორის მიხედვით ამ უკანანელის ხელის მოსაკიდებლად მეტ-ნაკლები ხელის გაწევა ხდება საჭირო და მაშასადამე მეტ-ნაკლები მოძრაობის შეგრძნებაც. ეს გარეშობა საფუძვლად ედება მანძილის გარჩევას. მაგრამ მართო მხედველობა სანდო არ არის ამ მიზნისათვის: თუ სწორია, რომ, რაც უფრო შორეულ საგანს ვკვრებთ, მისი მით უფრო მცირე მოცულობის სურათი იხატება თვალის, ბადურაზე, შესაძლებელია, პატარა საგანი შორეულად მოგვეჩვენოს ან და პირიქით, დიდი მოცულობის, მაგრამ ძლიერ დაშორებული, ახლოდ: გამოუცდელ მგზავრს მრავალი კალომეტრით დაშორებული მთა იქვე ახლო მდებარე გორაკად ეჩვენება. უეჭველია. ასეთი მანძილის შესაფასებლად საკუთარი გამოცდილებაა საჭირო. მანძილი თვითონ უნდა განვლო, რომ მისი სწორი შეფასება შესძლო, რომ სივრცის ნამდვილი შეფასებისათვის ბავშვის ლოკომოციას განსაკუთრებით გარდამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს: „ბავში განმეორებით განიცდის, თუ რამდენ ხანს მოუხდება მას ზოხვა. ან რამდენი ნაბიჯი უნდა გადაეღვა, სანამ ამა თუ იმ საგანს მიაღწევდა. და თანდათანობით აკავშირებს ოპტიკურ სურათს, რომელსაც განსაზღვრულ მანძილზე მყოფი საგანი იწვევს, იმ ძალის რხვევის ცნობიერებასთან, რომელაც ამ საგნის მისაღწევად ზღება საჭირო. ამავე დროს საგნის სიდიდის შეფასების უნარიც ვითარდება,

რადგანაც ოპტიკურად აღქმულ სიდიდესა და მანძილს შორის ზტკიცე ასოციატური კავშირი მყარდება“¹¹).

4. საგულისხმოა, თუ როგორ ვითარდება საგანთა სიდიდის შეფასება სხვადასხვა მანძილზე. ბაირლის ცდებიდან ნათლად ჩანს, რომ განსაკუთრებით თვალსაჩინო ნაბიჯს ამ მხრივ სწორედ ჩვენს პერიოდში დგამს ბავში. ორი წლის ბავშვის შეცთომათა რაოდენობა 11 მეტრით დაშორებული საგნის სიდიდის შეფასებისას ზრდადასრულებული ადამიანის შეფასების 50%-ს უდრის, ხოლო ოთხი წლის ბავშვის — მხოლოდ 33,3%-ს. შემდეგი ასაკებიდან მნიშვნელოვან ნაბიჯს დგამს წინ შვიდი წლისა და დასასრულ ათი წლის ასაკი, აქ ბავში უკვე დიდის მდგომარეობას აღწევს¹¹).

რით ხელმძღვანელობს ამ შემთხვევაში ბავში? საგნის სურათის სიდიდით ზომ არა, რომელიც თვალის ბადურაზე იხატება? რაც შეეხება ზრდადასრულებულ ადამიანს, ცნობილია, რომ იგი ამ სურათის სიდიდით არ ხელმძღვანელობს. წინააღმდეგ შემთხვევაში 1 მეტრით დაშორებული ობიექტი ოთხჯერ მეტად უნდა მოგეჩვენებოდა, ვიდრე იგივე ობიექტი, როდესაც იგი ჩვენზე ოთხი მეტრითაა დაშორებული, ვინაიდან ბადურაზე გამოხატული სურათი პირველ შემთხვევაში ოთხჯერ მეტი უნდა იყოს, ვიდრე მეორე შემთხვევაში. მაშასადამე. საგნის ნამდვილი სიდიდე ჩვენთვის სრულიად მიუწოდებელი იქნებოდა. რამდენადციიგი ხან ერთ მანძილზეა ჩვენგან დაშორებული და ხან მეორეზე.

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

ფრანკის გამოკვლევა ამტკიცებს. რომ ჯერ კიდევ თერთმეტი თვის ბავშიც კი არ ხელმძღვანელობს ბადურაზე აღბეჭდილი სურათის სიდიდით: საგანს მისთვის მყარი სიდიდე აქვს. მიუხედავად იმისა, თუ რა მანძილზეა იგი ბავშიდან და რა სიდიდის სურათს აღბეჭდავს მის ბადურაზე¹²). მაგრამ ეს სრულიად არ ნიშნავს, თითქოს საგნის სიდიდის შეფასებაზე სიმორე არავითარ გავლენას არ ახდენდეს. ბაირლის ცდებიდან ნათლად ჩანს, რომ აქ ერთგვარი უეჭველი განვითარების პროცესს აქვს ადგილი და რომ ეს პროცესი განსა-

კუთრებით სწრაფად ჩვენს პერიოდში მიდის წინ და 10 წლისათვის საბოლოო მდგომარეობას აღწევს.

5. ბავშვის თვალზომის განვითარებას ჯერ კიდევ ბინემ მიაქცია ყურადღება. მან სწორედ ჩვენი პერიოდის ორი ბავშვის თვალზომა შეისწავლა (2 1/2-ისა და 4 წლის ბავშვის) და აღმოაჩინა, რომ უკვე უმცროს ბავშვებსაც შეუძლიათ ერთი შეხედვით ორი ხაზის სიგრძის ერთმანეთთან შედარება. ბავში იმ წამსვე მიუთითებდა უგრძეს ხაზს და ამბობდა: „აი, ეს არის გრძელი!“ შეცდომა 1/20-ს არ აღემატებოდა. მათასადამე, ბავშვის თვალზომა ერთი ოთხჯერ უფრო სუსტი აღმოჩნდა, ვიდრე დიდი ადამიანისა. სამაგიეროდ, უფროსი ბავში თითქმის ზრდადასრულებულის დონეზე იდგა¹³). — ფოლკელტის უკანასკნელი გამოკვლევებიდან გამოიჩვენა, რომ ბავშვის თვალზომა — ისე როგორც დიდისაც, იმ ობიექტის ბუნებაზეა დამოკიდებული, რომელიც იზომება: ამიტომ საზოგადოდ თვალზომის შესახებ ლაპარაკი შეცდომად უნდა ჩაითვალოს. მან ექსპერიმენტულად დაამტკიცა, რომ ბირთვის, სიბრტყის, წრეხაზისა და ხაზის მიმართ ბავშვის თვალზომა სხვადასხვაა: სახელდობრ, აღმოჩნდა, რომ ყველაზე უკეთ ბირთვის სიდიდის შეფასება ხდება, მერე წრისა და ბოლოს ხაზის სიგრძის. აქედან ფოლკელტი დაასკვნის, რომ „საგნის სიდიდე მით უფრო სწორად როდი ფასდება, რაც უფრო გეომეტრიულად მარტავი და თვისებებით ღარიბია იგი, არამედ პირიქით, რაც უფრო მდიდარია მოწინებებით და ჩამოყალიბებულია აგებულიებით, განსაკუთრებით კი, რაც უფრო მეტი არაოპტიკური, უწინააღეს ყოვლისა, ტაქტილომორტორული და ემოციონალური მომენტი შედის მის აღქმაში“¹⁴).

ამგვარად, ბავშვის თვალზომა წმინდა მხედველობით ფუნქციას არ წარმოადგენს: მასში შეხებით-მოძრაობითი და განსაკუთრებით ემოციონალური მომენტი ქარბობს, და იგი მით უფრო გრძობიერია, რაც უფრო ჭარბადაა გასაზომ ობიექტში ასეთი მომენტები წარმოდგენილი. ფოლკელტის შედეგებიდან ადვილად შეგვიძლია დაეასკვნათ, რომ ეს გარემოება განსაკუთრებით ჩვენი პერიოდის ბავშვის თვალზომისათვისაა დამახასიათებელი.

საერთოდ ჩვენი პერიოდის შესახებ შეიძლება ითქვას, რომ ბავში კიდევ უფრო შორს იჭრება ობიექტურად მოცემულ სინამდვილეში. იგი ერთ გარკვეულ ადგილთან კი აღარ არის დაკავშირებული, როგორც ეს მისი სიცოცხლის პირველი თვეების შესახებ უნდა ითქვას, არამედ მას თავისი სურვილისდამხედვით საკმაოდ ფართო ფარგლებში შეუძლია ადგილის გადანაცვლება. ეს გარემოება არა მარტო ახალ საგნებსა და მოვლენებს აცნობს მას, არამედ — რაც განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია — სრულიად ახალ მიმართებებსაც, სა-

ხელდობრ, სივრცით მიმართებებს: დიდი და პატარა, შორი და ახლო, აქა და იქ, ზევით და ქვევით, — აი ის ცნებები, რომელიც პატარა ბავშვის ცნობიერების ახალ შინაარსს შეადგენს.

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

ეს გარემოება ბავშვის მეხსიერებაზეც ახდენს გავლენას, რამდენადაც მის საგანს სივრცის სიტუაცია შეადგენს: ამ მხრივ სამი წლის ბავშვის მეხსიერება პირდაპირ გასაოცარია: იგი მრავალ წვრილმანებს იმახსოვრებს და ყველაფერს ამას უწესრიგოდ როდი იგონებს, არამედ სრულიად სწორი, შეუმცდარი თანამიმდევრობითა და ურთიერთშეთარღებულობით: „ამა თუ იმ ლანდშაფტის ტაპოგრაფია, ოთახების მდებარეობა ბინაში, ურთიერთის მომდევნო ქუჩები და მიხეუღ-მოხეუღები, რომელზეც ბავშვს თავისი სეირნობის დროს ხშირად გაუვლია, მას ყველაფერი ეს აგონდება და ზოგჯერ — ისეთი სიცხადითა და ზედმიწევნილობით, რომ მსმენელი ხშირად გაოცებული რჩება“. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ ბავშვს აქ იმდენად მანძილისა და სიღრმის აბსოლუტური ზომები არ აინტერესებს, რამდენადაც მდებარეობის მიმართებები. ადგილის მიმართულება და მისი ცვლილებები¹³⁾.

ბ. ორიენტაცია დროში.

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

სულ სხვაა დრო. შეიძლება ითქვას, რომ ამ პერიოდის ბავშვისთვის არც წარსული არსებობს და არც მომავალი: იმდენად უმნიშვნელო ლატენტური პერიოდი აქვს მისთვის ერთსა და მეორესაც; წარსულში მოქმედი გამლიზიანებელი, განვლილი შთაბეჭდილება მას შედარებით მალე ავიწყდება; მომავალში შესაძლო გამლიზიანებლის მოლოდინი ძლიერ სუსტი აქვს. ამისდა მიხედვით, მისი ქცევა უფრო აქტუალური მომენტის ზეგავლენის ქვეშ მიმდინარეობს, ვიდრე წარსულის, ან მომავლის. მართალია, პირველი წლის ბოლო თვეებში ეს მდგომარეობა იცვლება; მაგრამ ეს ცვლილება იმდენად უმნიშვნე-

ლოა, რომ იგი არავითარ შემთხვევაში პირველი პერიოდის დამახასიათებელ მოვლენად არ ჩაითვლება.

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

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

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

ა. ყველაზე უკეთ და ყველაზე ადრე მას ისეთი მოვლენები ამახსოვრდება, რომელნიც ყოველდღიურად უცვლელი პერიოდულობით მქორდებიან. შტერნს სანიშნოდ შემდეგი დაკვირვება მოჰყავს:

... იგი თავისი ქალის (1,6) შესახებ შემდეგს მოგვითხრობს: „მას კატალოგიზირებული ფაქტების მთელი რივი აქვს მეხსიერებაში დაცული, რომელთაც იგი ყოველთვის ერთსა და იმავე დროს იგონებს. გაიღვიძებს თუ არა, იმ წამსვე დაბანას თხოულობს; 9 — 10 საათზე თავის ქუდს მოითხოვს და სასეირნოდ წასვლის შესახებ ლაპარაკობს, კალათის შესახებ, რომელიც თან მიაქვს ხოლმე, გაზეთების შესახებ, რომელსაც შიგ დე-

ბევ. დაძვადდება თუ არა საუზმე. იმ წამსვე ყავის ჭურჭელს მოითხოვს და სამზარეულოში მიარბენინებს, და ყველაფერს ამას ისე აკეთებს, რომ საქირა არაა, ვინმემ სიტყვიო ან საქმით მოაგონოს მას ეს“ 16).

ბ. მაგრამ ბავშვს ერთხელ მომხდარი შემთხვევებიც დიდი ხნით ამახსოვრდება, თუ იგინი თავისი არაჩვეულებრივობის გამო ძლიერ შთაბეჭდილებას ტოვებენ.

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

„ბუნების ახალი შთაბეჭდილებები, რკინის გზით მგზავრობა, ახალი ბინა, უცხო ადამიანები 2-3 წლის ბავშვში ღრმა კვალს სტოვებენ; და მათი თვალსაჩინო განსხვავება შინაურ პირობებთან შედარებით, რომელსაც ბავშვი შინ დაბრუნებისას გრძნობს, იწვევს იმას, რომ შთაბეჭდილებათა ერთმანეთში აღრევა კი არ ხდება, არამედ მგზავრობის განცდები ცალკე წარმოდგენათა კომპლექსის სახით მკაფიოთ გამოეყოფიან აწმყოს შთაბეჭდილებებს, და შინ დაბრუნების შემდეგ ბავშვის თამაში და სიტყვა ხშირად მთელი კვირების განმავლობაში ერთიანად მგზავრობის მოგონებებითაა აღსავსე; არის შემთხვევები, რომ ზოგი იმდროინდელი განცდა თვეების შემდეგაც სიამოვნებით აგონდება მას“ 17).

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

ამგვარად, ჩვენს პერიოდში წარსულის შთაბეჭდილებები — განსაკუთრებით კი მხედველობითი — ხშირად ღრმა კვალს ტოვებენ ბავშვის ცნობიერებაში. იგინი განაგრძობენ მასში არსებობას და მის ქცევაზე მნიშვნელოვან გავლენას ახდენენ. მაგრამ თუ მისი წარსული აქტუალურ გავლენას ახდენს აწმყოზე, ეს იმას ნიშნავს, რომ

ჩვენი პერიოდის ბავშვის გარემო არა მარტო სივრცის, არამედ დროის მზრივაც ფართოვდება.

2. მაგრამ ეს გაფართოება არა მხოლოდ წარსულის მიმართულე-ბით ხდება: იგი მომავალსაც ეხება. შეიძლება ბავშვს ექსპერიმენტუ-ლად რაიმეს მიმართ მოლოდინი შეუშუშავო და გამოარკვიო, თუ რამდენ ხანს გრძელდება იგი სხვადასხვა ჰასაკში. მოლოდინი მომავალს ეხება; მაშასადამე, ამ გზით შესაძლებელი ზდება გაიგო, თუ როგორია ბავშვის მომავლის წარმოდგენის ხანგრძლივობა.

შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს ცნობით, ორე თვის ბავშვის მოლოდინის ლატენტური ხანა 7 სექუნდს უდრის. ზოლო ერთი წლის ბავშვის 31/2 მინუტს. მეორე წელში რასაკვირველია ეს დრო იზრდება, მაგ-რამ არც ისე თვალსაჩინოდ. სამაგუროდ მესამისა და მეოთხე წლის განმავლობაში ერთბაშად ნახტომისებური წინსვლა იჩენს თავს. ვ ი ს ლ ი ც კ ი, რომლის ცდების შესახებაც შ. ბ ი უ ლ ე რ ი მოგვითხრობს, როგორც ზემოდაც გეჭონდა აღნიშნული, ამნაირ სიტუაციაში აყენებდა ბავშვს: იგი აჩვენებდა მას საგანს, მერე მალაე-და მას და შემდეგ ხელახლა აჩვენებდა: ბავშვი გარკვეული ხნის გან-მავლობაში ელის საგნის გამოჩენას. მერვე თვიდან ცდა რთულდება: ბავშვს რომ საგანს აჩვენებენ და შემდეგ დაუმალავენ, მის ყურადღე-ბას საგანგებოდ სხვა მხრივ მიმართავენ, რათა დადატურებულ იქნეს რამდენი ხნის შემდეგ ავიწყდება ბავშვს პირველი საგანი სრულიად. ორი წლიდან შესაძლებელი აღმოჩნდა ორისა და მეტი საგნის და-მალვა. მიუხედავად ამისა ბავშვი 20-სა და 30 მინუტის განმავლობაში არ ივიწყებდა არც ერთ-დამალულ საგანს და მის ძებნას იწყებდა. შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს ცხრილიდან. რომელშიც ვ ი ს ლ ი ც კ ი ს შედე-გებია მოყვანილი, ნათლად ჩანს, რომ მოლოდინის ლატენტური ხანა შვიდ წლამდე მაინც ყოველწლიურად მატულობს (ცხრ. 27). მაგრამ არცერთი ასაკისათვის არაა ეს მომატება ისე თვალსაჩინო და, მაშასადამე, დამახასიათებელი, როგორც მესამე-მეოთხე წლი-სათვის ე. ი. სწორედ ჩვენი პერიოდისათვის¹⁸⁾.

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისათვის უეჭველია მომავალიც მნიშვნელოვან ფაქტორად იქცევა. მაშასადამე, ბავშვზე არა მარტო აქტუალური, ერთ გარკვეულ ადგილას მოქმედი გამლი-ზიანებელი მოქმედობს, არამედ მეტად თუ ნაკლებად ის გამლიზიან-ებლებიც, რომელთაც ან წარსულში უმოქმედნიათ მასზე სადმე ან შედარებით მახლობელ მომავალში არიან მოსალოდნელნი. ჩვენი პე-რიოდის ბავშვის ქცევა ამის მიხედვით სავსებით და გადაჭრით გან-სხვავდება ჩვეულებრივი ცხოველის ქცევისაგან, რამდენადაც უშუა-ლო კავშირი გამლიზიანებელსა და მის რეაქციას შორის საბოლოოდ წყდება და ერთსა და იმავე გამლიზიანებელზე მრავალი განსხვავე-

ლატენტური დრო და დამალულ საგანთა რიცხვი
(შ. ბიულეროვი)

ხნოკანობა	ლატენტ. ხანა (მინუტი)	დ.მალულ საგანთა რიცხვი
0,6-1,3	5	1
1,4-1,7	8	1
1,8-1,11	10	1
2,0-2,11	20	2
3,0-3,11	30	3
4,0-4,11	30	4
5,0-5,11	30	5
6,0-6,11	30	6

ბული რეაქციის მიცემის შესაძლებლობა ჩნდება. ესაა იგი მხოლოდ უზრალთა რეაქციებს როდი იძლევა, არამედ ნამდვილ მოქმედებასაც იწყებს. როგორც დავინახეთ, მისი მოტორიკა იმდენად განვითარებულია, რომ ამიერიდან მას ამის საკმაო შესაძლებლობა აქვს.

5. ბავშვის პირველი საქმიანობა.

1. მეორე პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარს რომ გადავხედოთ, (ცხრ. 26), ერთი რამ განსაკუთრებით მიიპყრობს ჩვენს ყურადღებას: ჩვენ დავინახეთ, რომ იგი მარტო თამაშის სხვადასხვა სახეებითა და ფიზიოლოგიურ ფუნქციათა ამოქმედების აქტებით არ ამოიწურება, რომ ბავშვს ესაა ზოგიერთი აქტუალური ამოცანის დამოუკიდებელი გადაჭრაც უხდება. ამ ჯგუფის აქტებს („სერიოზული საქმიანობა“) ერთ-ერთი პირველ ადითაგანი უკავია ბავშვის ქცევის ინვენტარში. რამდენადაც პირველ პერიოდში ასეთ რასმე ადგილი არ ჰქონდა, უქვევლია აქ ახალ მოვლენასთან გვაქვს საქმე, რომელიც განვითარების უახლეს მონაპოვარს წარმოადგენს და ამდენად ჩვენი პერიოდის დამახასიათებელ თვისებებურებად უნდა ჩათვალოს.

რა და რა ხასიათის ქცევის აქტები შედის ამ ჯგუფში?

პირველ რიგში აქ ბავშვის ქცევებს ვხვდებით, რომელნიც სმაკამისა და სხვა ბიოლოგიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების

პროცესთა არიან დაკავშირებულნი: მაგ. კარადის გაღება და იქედან პურას გამოღება; პურის მოტენა; ჭიქის მოძებნა და წყლის დასხმა ან თითონ წყლის მოტანა და დაჯდომა სასადილოდ... ჩაცმა და დახურვა ან გახდა... ერთი სიტყვით, ამ ჯგუფში ისეთი საქმიანობა უნდა ვიგულისხმოთ, რომელიც ჩვეულებრივ ყოველდღიური მოთხოვნილებებთან დაკმაყოფილებასთან არის დაკავშირებული.

მეორე ჯგუფს სულ სხვაგვარი ქცევები შეადგენენ. ბავში თამაშის ამა თუ იმ ფორმითაა დაინტერესებული, და აი, ის იწყებს თამაშს. მაგრამ არის შემთხვევები, რომ თამაშის საწარმოებლად ბევრი რამ წინასწარ უნდა იქნეს მოგვარებული. მაგ. სათამაშო უნდა იქნეს მოტანილი; ან მასალა ნაშროვი, რათა თამაში შესაძლებელი შეიქნეს. მაგ. სტუმრობიას სათამაშოდ სკამები უნდა იქნეს მოგროვილი და სახლის მსგავსად დალაგებული, ან ბაწარი უნდა იქნეს გაბმული. როგორც, საკუთარი სახლის ან ეზოს მიჯნა... წრე უნდა იქნეს მოხაზული სანამ „კლასობიას“ თამაშს დაიწყებდეს... ერთი სიტყვით. თამაში წინასწარ საორგანიზაციო მუშაობას მოითხოვს და გარეშე ამ უკანასკნელისა იგი სრულიად შეუძლებელი ხდება. ამ მუშაობის ჩატარება თვითონ ბავშვს უხდება; და ძალიან ხშირად დიდ ძალისხმევასაც მოითხოვს მისგან. ვის არ მიუქცევია ყურადღება, თუ როგორის თავდავიწყებითა და თავგანწირულებით ემზადება ბავში სათამაშოდ. ამ შემთხვევაში მისი მოძრაობები სრულიად გარკვეული მიზნით არიან წინასწარ განსაზღვრულნი: ბავში სრულიად შეგნებულად გარკვეული მიზნის განსახორციელებლად „მუშაობს“. შეიძლება ითქვას, რომ ასეთ შემთხვევებშიც ბავშვის სერიოზულ საქმიანობასთან გვაქვს საქმე.

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

უფრო ხშირი ფორმა იმ დავალებათა, რომელთაც მეორე და მესამე წელში ღებულობს ბავში, ეს რისიმე წაღება, მოტანა ან ვისიმე

დაძახებდა. მობრდილი ადამიანი ამ შემთხვევაში ღმ ორი ძირითადი აღამიანური ნიშნით სარგებლობს, რომელიც უკვე მოპოებული აქვს ბავშს: აქტიური ლოკომოციითა (სიარულით) და მეტყველებით.

2. თვალი რომ გადაეავლოთ სამივე ამ ჯგუფს, დაეინახეთ, რომ ჩვენს წინაშე მართლაც საყურადღებო ქცევის ფორმები დგას, რომელნიც ბავშვის განვითარების ძლიერ მნიშვნელოვან მონაპოვარს უნდა წარმოადგენდნენ. რა არის მათთვის დამახასიათებელი? უწინარეს ყოვლისა ის. რომ არცერთი მათგანა უბრალო მოძრაობათა ჯამს არ წარმოადგენს. რომელთა აზრი და მნიშვნელობა თვით მათსავე წიაღში მარხია. პირიქით, თავის-თავად არც ერთს ამ მოძრაობას აზრი არ აქვს, როგორც მოძრაობას: მთელი მათი მნიშვნელობა იმ მიზანში უნდა ვეძიოთ, რომელთა განსახორციელებლადაც თითოეული მათგანია ნაწარმოები. მაგალ. სხეულის იმ მოძრაობებს. რომელნიც. ვთქვათ, კ ი : ქ ი ს მ ო ს ა ტ ა ნ ა დ ა ა საჭირო, როგორც გარკვეული, ინდივიდუალური ფორმის მოძრაობებს უშუალოდ არავითარი ფასი არ აქვს; აქ ამ მოძრაობების შესახებ კი არ ვლაპარაკობთ თავისთავად, არამედ იმის შესახებ, თუ რას გვაძლევენ იგინი, სახელდობრ. იმ საქმის შესახებ, რომელიც მათი საშუალებით კეთდება: ქიქის მოტანის შესახებ. ამიტომაც თვითონ ამ მოძრაობათა ფორმა შეიძლება ძალიანაც შეიცვალოს, და ამ ქიქის მოტანა მაგალ. ერთი სახის მოძრაობებს მოითხოვდეს, და იმ ქიქის — მეორე სახისას. მაგრამ თვითონ ს ა ქ მ ე . „ქ ი ქ ი ს მ ო ტ ა ნ ა“ ყოველთვის იგივე რჩება. — ამგვარად ჩვენს წინაშე ამ შემთხვევაში უბრალო მოძრაობები ან რეაქციები როდი დგას, არამედ ის. რაც მათ აზრსა და მნიშვნელობას აძლევს. ის, რასაც ჩვეულებრივ ს ა ქ მ ე ეწოდება. ასეთავე საქმეს აქვს ადგილი დანარჩენ შემთხვევებშიც: მაშინაც, როდესაც ბავში სათამაშოდ ემზადება და მაშინაც, როდესაც იგი დიდის დავალებებს ასრულებს.

შეეჩერდეთ კერძოდ ამ უკანასკნელთა განხილვაზე. ბავშს ქიქის მოტანას ავალებენ. რას ნიშნავს ეს? უეჭველია. ამ დავალებისათვის მას ერთგვარი მოძრაობების შესრულება დასჭირდება. მაგრამ ვინ იტყვის, რომ ბავშს სწორედ ამ გარკვეული ფორმის მოძრაობათა შესრულებას ავალებენ! ამ მხრივ იგი სრულიად თავისუფალია. მას ისეთი მოძრაობები შეუძლია აირჩიოს, როგორიც სურს, ოღონდ მათი საშუალებით დავალებული საქმე გააკეთოს, სახელდობრ, ქიქა მოიტანოს. მაშასადამე ბავშს გარკვეული ხასიათის ინდივიდუალურად განსაზღვრული მოძრაობების შესრულება კი არ ევალება, არამედ ის. რაც, ჩვეულებრივ, ს ა ქ მ ი ს სახელწოდებითაა ცნობილი. სხვა-ნაირად ამისათვის მ ო ქ მ ე დ ე ბ ა ც შეიძლებოდა გვეწოდებია. ბავშს გარკვეულ მოქმედებას ავალებენ: ამა თუ იმ პირის დაქაჩებას.

ხელის დაბანას, წიგნის მოტანას. ყველაფერი ეს მოქმედებაა, რამდენადაც გარკვეული მიზნის განსახორციელებლად წარმოებული მოძრაობების კომპლექსს შეიცავს.

ამგვარად, ბავშვის ქცევის ამ კატეგორიაში პირველად ვხვდებით ს ა ქ მ ე ს . მ ო ქ მ ე დ ე ბ ა ს . ე . ი . ისეთ მოძრაობებს, რომელნიც განსაზღვრული აზრის მატარებლად უნდა ჩაითვალოს.

მისთვის რომ ბავშვის ქცევის ამ ახალი ფორმის თავისებურება ნათელი გახდეს. უნდა მოვიგონოთ, თუ რა ხასიათის მოძრაობებია პირველი წლისათვის დამახასიათებელი. ჩვენ დავრწმუნდით, რომ თითოეული ეს მოძრაობა ცალკე რეაქციას წარმოადგენს და თავის გარეშე სხვა რამ მიზანს არ ემსახურება; იგი მისთვის კი არ ხდება, რომ მისი საშუალებით რაიმე ღირებულება იქნეს განხორციელებული; არა, მოძრაობას აქ მხოლოდ იმდენად აქვს ფასი და ღირებულება, რამდენადაც იგი სწორედ ამ მოძრაობას წარმოადგენს და არა სხვას რომელსამე. ამისდამიხედვით, მთელი აზრი და მიზანი იმ მრავალფეროვან მოძრაობათა, რომელნიც პირველი წლის ბავშვის სხვადასხვა სახის თამაშის ფორმით გვხვდება, როგორც შ . ბ ი უ ლ ე რ ი ც აღნიშნავს, თვით ამ მოძრაობათა გაუმჯობესებაში, მასთანადავე სხეულის ფუნქციონალურ გავარჯიშებაში უნდა ვეძიოთ. სულ სხვაა ბავშვის პირველი საქმიანობა, მისი პირველი „მოქმედება“. აქ მოძრაობა მოძრაობისათვის კი არ ხდება, არამედ სრულიად გარკვეული მიზნის განსახორციელებლად: აქ რაღაც უნდა გაკეთდეს; ეს რაღაც ის ობიექტური აზრია, რომელიც მოძრაობათა კომპლექსს ნამდვილ საქმედ ან ნამდვილ მოქმედებად აქცევს¹⁹).

მაგრამ არ უნდა დავივიწყოთ, რომ ის, რასაც შრომა ეწოდება, ჯერ კიდევ უცხოა ბავშვისათვის. მართალია, შრომაც, საქმის მსგავსად, მოძრაობათა კომპლექსს წარმოადგენს, რომელიც გარკვეულ მიზანს ემსახურება; მაგრამ მიზანს აქ რისამე ახალის, რაიმე. პ რ ო დ უ ქ ტ ი ს შექმნა წარმოადგენს. ს ა ქ მ ე კ ი ასეთ პროდუქტს არ გულისხმობს. როგორც შემდეგში დავრწმუნდებით, შრომა გაცილებით უფრო გვიან ჩნდება. ჩვენი პერიოდის ბავშს რაიმე პროდუქტის შექმნის მიზანი ჯერ კიდევ არა აქვს, და მას არც შესწევს ამის ძალა.

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

უქველია მოძრაობათა აზრით აღკურვა, მათი გარკვეული მიზნისათვის დამორჩილება ადამიანის განვითარების პროცესში ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს მონაპოვარს წარმოადგენს. შეიძლება ითქვას, რომ ადამიანის ქცევას საზოგადოდ არცერთი იმდენად სპეციფიკური, ცხოველთა: სამყაროდან მკაფიოდ განმასხვავებელი ნიშანი არ გააჩნია, როგორც აზრი. იბადება საკითხი: როგორ წარმოიშვება იგი?

o. მებძველება და მისი განვითარება.

1. ჩვენ ვიცით, რომ მეტყველების დასაწყისი ფაზისი ბავშვის ცხოვრების პირველ პერიოდში უნდა ვეძიოთ: ერთი წლის ბავშს არა მარტო ზოგიერთი სიტყვების გაგების უნარი აქვს შემუშავებული, არამედ იგი უკვე თითონაც იწყებს მეტყველებას. მაგრამ მისი მეტყველება ჯერ კიდევ შეუძლებელია, ნამდვილ მეტყველებად ჩითვალოს. შტერნის გამოთქმა რომ ვინმეაროთ, აქ ჩვენ უფრო „არაცნობიერს შემთხვევით მეტყველებასთან“ გვაქვს საქმე, ვიდრე ნამდვილ ადამიანის ენასთან. ბიულერი აზრით, ადამიანის ენის შესახებ მხოლოდ იქ შეიძლება ლაპარაკი, სადაც მეტყველებას არა მარტო მეტყველის განცდათა ცნობა და მსმენელის განცდებზე გავლენის მოხდენა შეუძლია, არამედ როდესაც მას გამოსახვის ფუნქციაც ახასიათებს. როდესაც მეტყველს შეგნება აქვს, რომ სიტყვას სიმბოლური მნიშვნელობა აქვს. ენის განვითარების ამ საფეხურს, როგორც ვიცით, სწორედ ეს უკანაპირული აკლია, ე. ი. აკლია სწორედ ის, რაც ადამიანის მეტყველების ნიშანდობლივ თვისებას წარმოადგენს.

ნამდვილი მეტყველება მხოლოდ მეორე პერიოდში იწყება: იმ პერიოდში, რომელსაც ახლა ვსწავლობთ. დაახლოებით წლინახევრის ბავშვში ერთი ძირითადი ხასიათის ცვლილება ხდება, რომელიც თავისი შედეგებით ერთ-ერთ უდიდეს რევოლუციას წარმოადგენს ბავშვის განვითარების მთელ ისტორიაში. საქმე ისაა, რომ ბავშვში პირველად ახლა, სრულიად ანაზღიფულად იღვიძებს შეგნება, რომ ბგერების კომპლექსს სიმბოლური მნიშვნელობა აქვთ, რომ იგინი რასაც გამოხატავენ, და თითოეულ საგანს ასეთი სიმბოლური ნიშანი აქვს. რა დიდ შთაბეჭდილებას უნდა ახდენდეს ეს აღმოჩენა ბავშვზე და რა ღრმა გეგმილობებს იწვევდეს მასში, ამას შტერნი ცნობილის ბრმა-ყრუ-მუნჯის ჰელენ-კელერის მაგალითზე გვითვალისწინებს: „ორივე უმაღლეს გრძნობას მოკლებული ბავშვი 7 წლამდე უენოდ გაიზარდა. ბოლოს მის სელევიანმა (ჰელენის მასწავლებელმა ქალმა) ხელისგულზე შეხებითი შთაბეჭდილებების გამოწვევის საშუალებით მოახერხა, მისთვის თითების ენა გა-

ეცნო; ჰელენმა პირველად რამოდენიმე ნიშანი შეითვისა ასოციატური კავშირის საშუალებით. რომელიც ამ ნიშანსა და ამავე დროს შეხებულ საგნებს შორის დააწესა; მაგრამ მას ჯერჯერობით ამ ნიშნების სიმბოლური მნიშვნელობის შესახებ არაერთგვაროვანი წარმოდგენა არ ჰქონია. სწავლების მეორე თვის დამდეგს შემდეგი მოხდა (როგორც თვით მ. სელივანი გვიამბობს): „ჩვენ წყლის საქაჩეთან მოვედით; ბავშვს წყლის გამოსადენთან ჰქია დავაქერინე; მე კი წყლის საქაჩე დაეიწყე. როდესაც ცივი წყალი წამოვიდა და ჰქია აივსო, მე თითებით დაუწერე მას თავისუფალ ხელზე water (წყალი). ამ სიტყვამ, რომელიც უშუალოდ მოჰყვა ცივი წყლის შეგრძნებას. რომელიც მას ხელზე ესმოდა, ბავშვი გააოცა. მას ჰქია ხელიდან გაუვარდა და იგი გაწეშებულივით უძრავად განაგრძობდა ერთ ადგილას დგომას. სრულიად ახალმა სხივმა გაანათა მისი სახე. მან რამოდენიმეჯერ გაიმეორა თითებით სიტყვა water. ამის შემდეგ მან დაიხოქა. მოკიდა ხელი მიწას და მისი სახელი მკითხა; ასევე მიმითითა საქაჩეზე და მესერზე. მერე ერთბაშად შემოტრიალდა და ჩემი სახელი მკითხა. უკან რომ ვბრუნდებოდით, იგი მთელი გზა უღარესად აგზნებული იყო და რასაც შეეხებოდა. ყველაფრის სახელს მეკითხებოდა. სულ ორიოდე საათში მისი სიტყვების მარაგს ოცდაათი ახალი სიტყვა დაემატა“²⁰).

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

2. იბადება საკითხი: რა ხდება აქ ბავშვში? ცნობილია, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის აზროვნების უეჭველ წარმატების ფაქტთან გვაქვს საქმე: „მნიშვნელობის მიმართების დანახვა, რომელიც აქ ხერხდება, პრინციპულად სულ სხვა რაღაცაა, ვიდრე უბრალო საქმია ქონება ბგერითი კომპლექსებთან. საგნობრივ წარმოდგენებთან. და მოთხოვნილება, რომ ყოველ საგანს, როგორც უნდა იყოს იგი, თავისი სახელიც უნდა ჰქონდეს, ბავშვის ნამდვილი მეტყველების ზოგად აზრად უნდა ჩაითვალოს“²¹). მაშასადამე. მეტყველების ფაქტების სიმბოლური მნიშვნელობა გასაგები ხდება ბავშვისათვის აზროვნების აქტის საშუალებით. ამისდა მიხედვით, ახალი ხანა ენის განვითარების ისტორიაში, აზროვნების ზეგავლენით იწყება. ბგერების კომპლექსში, რომელიც მეტყველების განვითარების წინა საფეხურებზე თვითონ წარმოადგენდა ღირებულებას, როგორც ბგერების კომპლექსი (მაგალ. ბავშვი იმეორებს ამა თუ იმ ბგერების კომპლექსს,

როგორც ასეთს: მას უჭირს მისი გამოთქმა, და ის კმაყოფილია, თუ ეს მოახერხა. ხოლო თვითონ მნიშვნელობა ამ ბგერების კომპლექსისა მისთვის არ არსებობს), ახლა ერთბაშად მასალად აღიქმება, რომლის იქეთაც რაღაც იგულისხმება. ამრიგად, თვითონ ბგერების კომპლექსს დამოუკიდებელი ღირებულება ეკავება. და იგი მის იქეთ ნაგულისხმევი ღირებულების. გარკვეული მნიშვნელობის. გარკვეული აზრის მატარებლად იქცევა. ბავში აზროვნების აქტი, მოცემული ბგერითი მასალის ზღუდეებს სცილდება და მის ნამდვილ ღირებულებას იმას იქეთ გულისხმობს. ასე ხდება, რომ გრძობად მასალას დამოუკიდებელი მნიშვნელობა ეკარგება და იგი რაიმე აზრის მატარებლად იქცევა.

3. შევთომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ეს მნიშვნელოვანი აქტი ბავშვის ცხოვრებაში ამგვარად ხორციელდება: ჯერ იგი ნათლად და გარკვევით აღიქვამს „საგანს“, მერე — ბგერით კომპლექსს, რომელიც სახელად უნდა ეწოდოს მას. მხოლოდ ამის შემდეგ, აზროვნების აქტის საშუალებით, მათ შორის მიმართებას ამყარებს. ნამდვილად ეს ასე არ უნდა იყოს. ავიღოთ ჯერ, რა ხდება სიტყვის გაგების შემთხვევაში ე. ი. როდესაც ბავში თვითონ კი არ ლაპარაკობს. არამედ სხვისი ლაპარაკი ესმის. სიტყვა აქ მის საგანგებო ყურადღებას აღქმის რომელიმე გარკვეულ შინაარსისადმი აქცევს; მაგ. ავიღოთ ასეთი შემთხვევა: ბავში ხედავს ძაღლს. და მეორე შემთხვევა — იგი არა მარტო ხედავს მას, არამედ ამასთან ერთად ჭათანადო სიტყვაც („ამუ“) ესმის. არ შეიძლება ითქვას, რომ ძაღლის აღქმა ორსავე შემთხვევაში ერთგვარია. უეჭველია, სიტყვა იმ აღქმის შინაარსს, რომელიც მარტო სუბიექტისთვის არსებობდა, სხვის კუთვნილებადაც აქცევს; და „ძაღლი“ ეხლა არა მარტო მისთვის არსებობს, არამედ მისთვისაც. რომელმაც ეს სიტყვა წარმოსთქვა. სიტყვის საშუალებით აღქმას სუბიექტური მომენტი ეკლება და ახლა იგი უფრო ობიექტურ ხასიათს ღებულობს, ვიდრე აქამდე. ავიღოთ მეორე შემთხვევა! ვთქვათ. ბავში თვითონ არის მოლაპარაკე; სანამ იგი მარტო აღიქვამს ან განიცდის რასმე, ეს აღქმა და განცდა მასში ხდება და ამდენად ერთიც და მეორეც არსებითად მხოლოდ სუბიექტურ მდგომარეობას წარმოადგენს. მაგრამ, როგორც კი დადგება მისი სანელდების საკითხი, ერთიცა და მეორეც ობიექტურ მონაცემებად იქცევა: სახელდებული აღქმა, გინდ სხვა რამ განცდა უკვე ობიექტურად მოცემული შინაარსის სახელდებულობს და, როგორც ასეთი, არა მარტო ჩემთვის არსებობს, არამედ ყველასთვის. ვისაც ეს სიტყვა ესმის.

ამგვარად, სიტყვა სწორედ ის საშუალებაა, რომელიც სუბიექტის აღქმათა შინაარსის ობიექტივაციას უწყობს ხელს. ამისდა მიხედვით, შეიძლება გვეთქვას, რომ მსოფლიოს ობიექტივაციაში სიტყვას

დიდი წილი უდევს. ალბად, სიტყვა რომ არ გვექონოდა, ჩვენთვის ობიექტური სინამდვილე გაცილებით ნაკლებ იქნებოდა ჩამოყალიბებულს, ვიდრე ეხლა.

მაგრამ თუ საგანი ობიექტურ სინამდვილედ მართლა სიტყვის საშუალებით იქცევა ჩვენთვის, მაშინ როგორღა უნდა აეხსნათ ის ყველასათვის თვალსაჩინო ფაქტი, რომ ბევში ამა თუ იმ საგნის სახელს კითხულობს? როგორ შეეძლო მას საგნის სახელი ეკითხა, რომ საგანი ობიექტურად არ ყოფილიყო მისთვის წინასწარ მოცემული?

უეჭველია, ბავში რომ საგნის სახელს კითხულობს, ჯერ ერთი. მან იმთავითვე უნდა იცოდეს, რომ ყოველს ცალკე საგანს თავისი სახელი აქვს, და მეორე — რასაც განსაკუთრებით გარდამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს — ამ მომენტში იგი სახელდებისათვის უნდა იყოს წინასწარ განწყობილი. ამ განწყობის ნიადაგზე იგი ცალკე აღქმის შინაარსისაკენ მიიმართება, მას ყურადღების საგნად აქცევს და მასზე მითითებით სახელს კითხულობს: „ეს რა არის? ამას რა ჰქვია“.

ამგვარად, საქმის ვითარება ისე უნდა წარმოვიდგინოთ: ჯერ რომელიმე საგნის ობიექტივაცია როდი ხდება და შემდეგ მისი სახელის ცოდნის სურვილი იბადება; არა, ბავშვს, რომელსაც უკვე აქვს სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის შეგნება, სახელდების განწყობა უჩნდება. ეს განწყობა მის გულისყურს ამა თუ იმ აღქმისაკენ მიმართავს და მას დანარჩენთაგან გაჰოაყოფიებს. ამის შემდეგ მისთვის აღვილია, იკითხოვს, თუ რა ჰქვია მას. საგნის ობიექტივაცია მაშასადამე, სახელდების განწყობის ნიადაგზე იწყება.

მაგრამ მატებს რასმე სახელი საგანს, თუ არა? ის უბრალო ნიშანია. რომელსაც მხოლოდ შემთხვევით დაწესებული კავშირი აქვს საგანთან, თუ ამ უკანასკნელის წარმოდგენის შინაარსში რაიმე არსებითი ხასიათის ცვლილება შეაქვს? როგორც ზემოდაც დავრწმუნდით, რაკი საგანი განსაზღვრულ სახელს ღებულობს, ამით მისი წარმოდგენის ობიექტივაციის პროცესი, რომელიც განწყობის ნიადაგზე დაიწყო, სრულდება, და მისი შინაარსის საბოლოო კონსოლიდაცია ხდება. ამიერიდან საგნის წარმოდგენა მხოლოდ ამ სახელთან ერთად განიცდება სრულ წარმოდგენად, და მისი ობიექტივაცია ამის შემდეგ თუ მაშინ ამ სახელის აქტუალიზაციის გზით არ იწყება, სრულდება: მინც.

აქედან გასაგები ხდება, თუ რაოდენ დიდი მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს ბავშვის განვითარებისათვის საზოგადოდ სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის შეგნებას და, მაშასადამე, ნამდვილი მეტყველების საბოლოოდ დაწესების მომენტს: სიტყვა არსებით დანმარებას უწევს მას, ობიექტურად მოცემულის არე სწრაფად გაათავითოს და სინამდვილის საზღვრებში სულ უფრო და უფრო შორს შეიჭრეს.

4. ამასთან ერთად განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ ენა მხოლოდ ამერიკიდან იქცევა ნამდვილი სოციალური კონტაქტის საშუალებად. თუ სახელდება ან სიტყვით აღნიშვნა ამა თუ იმ წარმოდგენის შინა-არსს ობიექტურ მონაცემად აქცევს, თუ იგი მის ობიექტივაციას ყოველ შემთხვევაში ასრულებს და ამტკიცებს მაინც, ცხადია, ორი ადამიანისათვის ერთი და იმავე საგნის გულისხმობა მხოლოდ სიტყვის საშუალებით უნდა იყოს უზრუნველყოფილი. გარეშე საერთო სინამდვილის გულისხმობისა კი სოციალური კონტაქტი, რასაკვირველია, სრულიად შეუძლებელია.

თავისთავად იგულისხმება, ჩვენს პერიოდში ენას გამომხატველ მოძრაობათა მნიშვნელობაც რჩება: ის, რაც ბავშვის არსებაში, განსაკუთრებით ემოციონალურ სფეროში ხდება, საარტიკულაციო ორგანოთა ამოძრავებასაც იწვევს და ამ გზით წამოჭრილ ბგერათა სახით გარე-გამოსაველსა და გამოხევაშიადებას პოულობს. ჩვენ ქვემოთ დავინახავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეტყველება ჯერ კიდევ განსაკუთრებით მჭიდროდ არის ემოციონალურსა და ეოლიტიურ განცდებთან დაკავშირებული.

5. როგორ მიმდინარეობს ბავშვის მეტყველების განვითარება წინამდებარე პერიოდში? შტერნი, რომელმაც ბავშვის ენის განვითარების პროცესი განსაკუთრებით ზედმიწევნით შეისწავლა, მასში სამ მომენტს აღნიშნავს. ჩვენ მოკლედ მაინც უნდა გავეითვალისწინოთ, თუ როგორია ეს მომენტები. ²³).

ა. სიტყვის სიმბოლური მნიშვნელობის შეგნების ზეგავლენით ბავშვის მეტყველების განვითარება არაჩვეულებრივ სწრაფი ნაბიჯით იწყებს წინსვლას. განვითარება უწინარეს ყოვლისა სიტყვების მარაგის ზრდას ეხება. რაკი ბავშს შეგნება უჩნდება, რომ ყველაფერს თავისი სახელი აქვს, იგი გაფაციცებით ადევნებს თვალყურს მის ირგვლივ არსებულ კონკრეტ ს.განთა სახელების ხმარებას და იმახსოვრებს მათ. მისი ლექსიკონი ისე სწრაფად ღზრდება, რომ, შტერნი ის მიხედვით, ორი წლის ქალს და ორი წლინახევრის ვაჟს უკვე 300 სხვადასხვა სიტყვის ხმარება შეუძლია. თავისთავად იგულისხმება, ყველა ეს სიტყვები ბავშვის ჩვეულებრივი ინტერესების საზღვრებს არ სცილდება: „მშობლები და მომვლელი, სათამაშოები და ცხოველები, ტანი-სამოსი და სასმელ-საქმელი; გარდა ამისა, რაც ხმაურობს და მოძრაობს ე. ი. რაც ბავშვის ყურადღებას იპყრობს, და აგრეთვე ამათდამი მიმართული მოქმედებები — აი რა შეადგენს ბავშვის მეტყველების ერთად ერთ მასალას“ — ამბობს შტერნი ²³). მართალია, შორისდებული მსგავსი გამოთქმის ფორმები ჯერ კიდევ ბევრი აქვს ბავშს, მაგრამ ამას გარდა სხვა გრამატიკული კატეგორიებიც იჩენენ თავს. საგულისხმოა, რომ ეს უკანასკნელნი გარკვეული თანმიმდევრობით

ვითარდება. 1.3-ს ბავშვს 100% სახელი არსებითი აქვს; ხუთიოდე თვის შემდეგ ერთბაშად ზმნებიც ჩნდება. ასე რომ 1.8-ს ბავშვს 78% სახელი არსებითი აქვს და 22% ზმნა. მეორე წლის ბოლოს ბავშვი როგორც ჩანს, საგანთა თვინებას და ზოგიერთ მიმართებასაც აქცევს ყურადღებას; ახლა მას 53% სახელი არსებითისა და 23% ზმნების გვერდით. 24% სხვა კატეგორიების სიტყვები მოეპოება.

ბ. შემდეგი პერიოდისათვის იმდენად სიტყვების მარაგის ზრდა არაა დამახასიათებელი, რამდენადაც მათი ფლექსიების ცვალება და სინტაქსური კავშირების შეზღუდვა. ბავშვი თანდათანობით თავს ანუ ბებეს სიტყვების უცვლელი ფორმით ხმარებას და მათ ბრუნვას, უღვილებასა და სხვა ფლექსიურ ფორმათა გამოყენებას იწყებს. ეს გარემოება ყველა სიტყვათა კლასების მიმართ ერთდროულად იჩენს თავს, რაც იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ ფლექსიის ფორმებს, მიუხედავად სიტყვათა კლასებისა, რომელთა მიმართაც იგინი გამოიყენებიან, ერთი გარკვეული ფსიქოლოგიური საფუძველი უნდა ჰქონდეთ (შტერნი). რა თქმა უნდა, ყველა ამ ფორმებს ბავშვი იმთავითვე სრული სისწორით ვერ ითვისებს, მაგრამ მარტო ფაქტი სიტყვათა ფლექსიური ცვალების საჭიროების შეგნებისა თავის-თავად ბავშვის ენობრივი განვითარების მაღალი დონის მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს.

ამავე დროს ბავშვის მეტყველება სინტაქსურადაც იცვლება. უკვე მეორე წლის ბოლოს ბავშვი ცალ-ცალკე სიტყვების ნაცვლად ორს, სამს, ოთხსა და მეტ სიტყვას უერთებს ურთიერთს და ამგვარად შავალ-სიტყვიანი წინადადებების შედგენას ეჩვევა. მართალია, სიტყვათა შეერთების წესი ისეთი არა აქვს, როგორც დიდს: იგი ერთ სიტყვას მეორეს უმატებს უბრალოდ. ხშირად შემაკავშირებელ ნაწილაკებს ვერ ხმარობს. მაგრამ აზრიდან ჩანს, რომ საქმე უბრალო სიტყვათა კრებულთან კი არა, ნამდვილ წინადადებასთან გვაქვს, რომელიც მთლიანი აზრის გამოსათქმელადაა განზრახული. თანდათანობით წინადადების აგებულობა იცვლება და მალე იგი შორს მიდის, რომ მთლიან სტრუქტურულ სახესღებულობს. რთულდება წინადადებების ფორმაც. რომელსაც ეხლა ბავშვი ხმარობს: ჩნდება მოთხრობითი წინადადება, რომელიც არა მარტო აწმყოს, არამედ წარსულსაც ეხება, და შემდეგ აგრეთვე კითხვითი წინადადებაც. შტერნის დაკვირვებით, ბავშვი კითხვა ამ ხანაში. გარდა საგანთა სახელწოდებისა, განსაკუთრებით ადგილისაც (მაგ. ჰილდა 1,9: სადაა ვაშლი?) ეხება.

გ. შემდეგი ხანა ენის განვითარებისა დამოკიდებული წინადადებების ხმარებით იწყება. თუ წინა საფეხურზე ბავშვი თავის აზრებს ისე გამოთქვამდა, რომ მათი ლოლიკური ურთიერთდამოკიდებულება სრულიად არ ჩანდა, ეხლა მდგომარეობა თვალსაჩინოდ იცვლება:

ბავში წინადადებებს ურთიერთს უქვემდებარებს და ამით გვაჩვენებს. რომ მას არა მარტო აზრთა ლოლიკური დამოკიდებულება ესმის. არამედ ისიც. თუ რომელი აზრია მთავარი და რომელი რა მხრივ არის დამოკიდებული. მართალია. ის სპეციფიკური ნაწილაკები. რომელიც გრამატიკულად დამოკიდებული წინადადების ნიშნად ითვლება (რომ, თუ, რომელი. რადგან და სხვა). ბავშვის მეტყველებაში სწორად ჯერ კიდევ არ ჩანს, მაგრამ საკმარისია ბავშვის ლაპარაკი გაიგოს. ოღონდ. რათა დარწმუნდეთ, რომ აქ ნამდვილი დამოკიდებული წინადადებების ხმარებასთან გვაქვს საქმე.

ე თ ე რ. 2.6 (ფესაცემელის მკერავის შვილი): „გაუსი, თოლემ გცემ... მამას ეუთხლამ, დედას ფული მიცეს — დავითვალო, ლამდენი თხილი მაქვს... ალ იცი, მე ლა დავხატე... აი ავლე. ლო გიწილავს, ისე დაიწილე... ნახე, მე ლა კალგა ვთქვი“...

რა თქმა უნდა ზოგიერთი დამოკიდებული წინადადების ხმარებას ბავში ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს, მაგრამ. შ ტ ე რ ი ს დაკვირვებით. უკვე მეხუთე წელში ამ დაბრკოლებასაც ძლევს.

განსაკუთრებით დამახასიათებელ მოვლენას ბავშვის მეტყველების განვითარების ამ ხანაში ბავშვის კითხვებს ახალი მიმართულება შეადგენს. ბავშვს ეხლა ახალი საკითხები უჩნდება. როგორც ჩანს. პირველად ეხლა აღეპვრის მას ინტერესი დროისა და მიზეზობრივი კავშირის შესახებ. „როდის“ და „რატომ“ განსაკუთრებით ხშირად გესმისთ მისგან. შ ტ ე რ ი ს დაკვირვებით, ხშირია შემთხვევა. რომ ეს კითხვები იმდენად წმინდა ინტელექტუალური ინტერესის ნაყოფს არ წარმოადგენენ, რამდენადაც ბავშვის პირადს პრაქტიკულ ინტერესებთან არიან დაკავშირებულნი: „ამიტომაა რომ პირველი „რატომ“ უმეტეს ნაწილად წყენის ფორმით ესმის მშობლებს: „რატომ არა-ო“, კითხულობს ბავში, როდესაც მას რასმე მისთვის სასურველს უკრძალავენ ან არ აძლევენ. „როდის“-ო, კითხულობს იგი, რათა გაიგოს, მაგ. თუ როდის მისცემენ მას ბოლოს და ბოლოს საჭმელს“ (შტერნი).

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ყოველთვის ასე ხდება. მესამე წლის განმავლობაში არა ერთხელ შეხვდებით ისეთ შემთხვევებსაც. რომ ბავში წმინდა ცნობისმოყვარეობით იყოს გატაცებული და ამა თუ იმ მოვლენის მიზეზის შესახებ განუწყვეტლივ საკითხებს გიყვებდეთ.

პირველი კატეგორიის კითხვების ნიშნად შეიძლება შემდეგი დავასახელოთ:

ნ ა თ ე ლ ა, 3, 3: ლათ ალი ეს დახულული? (არ მოსწონს. რომ წიგნი დახურულია). ლატო სულათები ალაა, ჰა? ლატო ფელადები ალა გაქ? ალა თელის, ლათა? ლატო ალა გაქ? შალკოს ცხენი ლოდის უნდა დახატო?

მეორე კატეგორიის ნიმუში: ნ ა თ ე ლ ა (3,3): ეს ლოგოლუნდა ჩავდო? ოლი ლუჩქა ლად გინდა? ჰ ი ლ დ ა შ ტ ე რ ნ (3,7): რას ქამს ის? რატომ ქამს თევზს? რატომ პურს არ ქამს? რატომ არ ვაძლევეთ პურს?.

განსაკუთრებით ხშირად იჩენს თავს ასეთი 'კითხვები, როდესაც ბავში ახალს რასმე ხედავს, მაგ. სამხეცეში, ან ზოოლოგიურ ბაღში.

ამგვარად ენის მთავარი გრამატიკული ელემენტების განვითარება არსებითად ჩვენს პერიოდში იწყება და აქვე მთავრდება. როგორც ვხედავთ, განვითარების ტემპი უეჭველად არაჩვეულებრივ სწრაფად უნდა ჩაითვალოს, მაგრამ ეს ტემპი ყოველთვის ერთნაირი არაა. განსაკუთრებით დიდი გავლენა უნდა ჰქონდეს მასზე ბავშვის სოციალურ გარემოს.

6. ამ უკანასკნელ ხანებში ამ საკითხს რამოდენიმე სპეციალური გამოკვლევა უძღვნეს. ჯერ დ ე კ ე დ რ მ ა შედარებით მაღალი ასაკისათვის (3-7 წ-დე)²⁴) და შემდეგ ჰ ე ც ე რ მ ა და რ ა ი ნ-დ ო რ ფ მ ა²⁵) უფრო დაბალი ასაკისათვის (მეორე და მესამე წლისათვის) საგანგებოდ შეისწავლეს ეს საკითხი. აღმოჩნდა, რომ სოციალური გარემო აჩქარებს ან ანელებს ენის განვითარების პროცესს, როგორც მისი დაწყების მომენტის, ისე შემდეგი განვითარების მხრივაც.

ა. სურვილისა და აფექტის გამომხატველს პირველ აზრიან სიტყვებს განათლებული მშობლების 0,8—0,11-ის ასაკის შვილების 65% ამარობს, მაშინ როდესაც ვერც ერთი გაუნათლებელი მშობლების შვილი ამ ასაკში ამას ვერ ახერხებს. მხოლოდ 1,0—1,2-ს შუა ვხვდებით 40% -ამ უკანასკნელთა შორის ისეთებს, რომელნიც პირველად იწყებენ ლაპარაკს და უკვე 100% -ს 1,6 — 2.0 შუა. რაც შეეხება განათლებულთა შვილებს, იგინი უკვე 1,3 — 1,5-ის ასაკში დგანან ყველანი (100%) ენის განვითარების ამ საფეხურზე. ამისდამიხედვით, გაუნათლებელთა შვილები ნახევარი წლით გვიან იწყებენ ლაპარაკს, ვიდრე განათლებულთ შვილები.

ბ. რა განსხვავებაა მათ შორის სიტყვის სიმბოლური ფუნქციის შეგნების მხრივ? ამაზე პასუხს იძლევა ჰ ე ც ე რ ი ს ა და რ ა ი ნ-დ ო რ ფ ი ს შემდეგი ცხრილიდან (ცხრ. 28 — იხ. 253 გვ.).

ამ ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ განათლებული წრის ბავშვები აქაც ასწრებენ თავის ტოლებს გაუნათლებელი წრიდან. მაგრამ საინტერესოა, რომ ეს უკანასკნელნი ძალიან მალე ეწყვიან პირველთ.

გ. რაც შეეხება სიტყვის სახეობათა ხმარებას, გამოირკვა რომ მაშინ, როდესაც ბავშვების პირველი კატეგორია (განათლებული წრიდან) უკვე 2,0-ის ხმარობს ყველა სახეობას, გაუნათლებელი წრის ბავშვები ამავე მდგომარეობას მხოლოდ 6 თვის დაგვიანებით აღწევენ.

ცხრილი 28
სახელდების დასაწყისი %/ში.

ხნოვანება	0,9-0,11	1,0-1,2	1,3-1,5	1,6-1,9
განათლებულ.	15	51	96	100
განათლებ.	—	—	29	100

დ. უეჭველი განსხვავება ჩანს სიტყვათა-მიმოხერის (ფლექსიის) უნარის განვითარების ტემპშიც. პირველი კატეგორიის ბავში მიმოხერას ჩვეულებრივ მეორე წლის ბოლო მეოთხედში იწყებს და ძალიან მალე საკმაოდ კარგადაც ძლევს მისი შეთვისების სიძნელეს. აღმოჩნდა, რომ მეორე კატეგორიის ბავში მხოლოდ 2,2-ის იწყებს ფლექსიის შეთვისებას; მანამდე კი მან მხოლოდ ორი ფორმა იცის ზმნისა და ისიც „ბიოლოგიურად მნიშვნელოვანი ბრძანებითი კილო და მეორე პირი მხოლოდით რიცხვში“.

ე. განსაკუთრებით თვალსაჩინო განსხვავება ბავშვებს შორის სიტყვათა მარაგის მოცულობაში აღმოჩნდა. ჰეცერიცა და რაინდორფის ცხრილიდან ჩანს, რომ ამ მხრივ განსხვავება მათ შორის 9-12 თვით გაიზომება (ცხრ. 29).

ცხრილი 29
რიცხვი ყველა სიტყვებისა, რომელსაც ბავშვები იმარბენ

ხნოვანება	1,0	1,3	1,6	1,9	2,0	2,6
განათლებ.	7	49	51	121	216	—
განათლებ.	—	1	4	8	27	92

ეს ასეც უნდა ყოფილიყო, ვინაიდან სიტყვათა მარაგის განვითარების ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს ფაქტორს სწორედ გარემოს ზემოქმედება შეადგენს და გაუნათლებელი წრის ბავშვები ამ მხრივ გაცილებით უფრო ცუდ პირობებში იმყოფებიან, ვიდრე განათლებული წრის ბავშვები.

ვ. სინტაქსის მხრივ, სახელდობრ, ერთ სიტყვიანი წინადადებების ნაცვლად ორ და სამ-სიტყვიანის ხმარების მხრივ განსხვავება ოთხ თვეს უდრის. ეს ნათლად ჩანს შემდეგი ცხრილიდან (ცხრ. 30).

• შესწავლილ ბავშვა რა % ხმარობს ორ და სამ-სიტყვიან წინადადებებს

ხნოვანება	1,1—1,4	1,5—1,8	1,9—1,11	2,0—2,6
განათლებ.	38	81	100	100
გაუნათლ.	—	—	96	100

ამგებარად, სოციალური წრის გავლენა ბავშვის მეტყველების განვითარებაზე უეჭველია. ოღონდ ეს გავლენა ენის ყველა ელემენტზე ერთნაირი არ არის: ზოგის მიმართ, როგორც მაგ. სიტყვათა მარაგის მიმართ, იგი მეტია, ზოგის მიმართ კი ნაკლები. უნდა გვახსოვდეს, რომ ეს გავლენა უწინარეს ყოვლისა განვითარების ტემპს ეხება და, როგორც აღმოჩნდა, დაბალ ასაკებში იგი უფრო თვალსაჩინო უნდა იყოს, ვიდრე შედარებით უფრო მაღალში.

7. როგორც ვიცით სინამდვილის ობიექტივაცია განსაკუთრებით ენის საშვალეობათა ცხდება: ბავშვის ობიექტური ცნობიერების ფარგლები ენის დახმარებით და ენის განვითარებასთან ერთად ფართოვდება. ამიტომ უეჭველია, ამ მხრივ ბავშვის შესასწავლად მისი მეტყველების შინაარსის გაცნობას მეტი მნიშვნელობა აქვს, ვიდრე ენის ფორმალური მხრივ განვითარების გათვალისწინებას. რას აქცევს ბავშვი თავის ყურადღების საგნად, რა არის მისთვის ობიექტურად მოცემული, ამის გარკვევა უწინარეს ყოვლისა ბავშვის მეტყველების შინაარსის გათვალისწინებით შეიძლება.

სამწუხაროდ, ამ საკითხის შესასწავლად საკმარისი მასალა არ მოიპოვება. ჩვენს განკარგულებაში მეორე წლისათვის მხოლოდ შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს ცხრილი იმყოფება, რომელშიც მისი ერთერთი ბავშვის ენობრივი განვითარებაა გადმოცემული და რომელიც შესაძლებლობას გვაძლევს. ამ ერთი ბავშვის ცნობიერების შინაარსის თანდათანობით გაფართოებას თვალყური ვადევნოთ.

ამ ცხრილიდან ჩანს, რომ 1,2-მდე ბავშვის მეტყველების შინაარსს ახლობელი პირების, საკუთარი სურვილის, ახლო საგნების, სასურველის ან აღქმული მოქმედებისა და საკუთარი მოთხოვნილების დახარისხება შეადგენს. უმეტეს შემთხვევაში ბავშვი იმის ობიექტივაციას ახდენს, რაც განსაკუთრებით მკვიდროდ არის მის პირად ინტერესებთან დაკავშირებული და უშუალოდაა მისთვის მოცემული. 1,2 — 1,3-მდე, ამის მიხედვით, მისი ცნობიერი სინამდვილე პირად მოთხოვ-

იღლეაეთათა აქტუალურად დაკავშირებული საგვაციითა და სოციალურ-
ებით განისაზღვრება.

1,2 — 1,3-ს შუა ამას ახალი. ძლიერ მნიშვნელოვანი სინამდვი-
ლის არე ემატება: ეხლა ბავში არა მარტო აქტუალურს. უშუალოდ
ქოცემულს აღნიშნავს სიტყვის საშუალებით, იგი არა მარტო თავისი
აღქმის შინაარსის ობიექტივაციას ახდენს, არამედ თავისი წარმო-
დგენისასაც, არა მარტო აწმყაის, არამედ წარსულისა-
ცა (ი. კ. ბიულერი შემდეგნაირად აგვიწერს, თუ როგორ მოხდა
ეს პირველად: „ბავში სეირნობიდან დაბრუნდა და ოთახში დაბო-
და. ერთბაშად იგი გაქვავებულევით გაჩერდა შუა ოთახში და თვალ-
აჩინოდ აგზნებულმა წარმოსთქვა: „daten lalala“ — სიტყვა,
რომელიც ჯარისკაცს და სიძლერას ნიშნავს, და მერე იგივე ხუთ-
ჯერ, ექვსჯერ გაიმეორა, სანამ მისი ყურადღება სხვა მხრივ არ მიე-
პართე. ჯარისკაცების სიძლერა არ ისმოდა, არც სხვა რამ იყო, მგონი,
მთელ სიტუაციაში ისეთი. რომ ჯარისკაცების ან მათი სიძლერის გა-
სხვება შესძლებოდა. სამაგიეროდ, როგორც შემდეგ გამოიკვია,
თურმე სეირნობის დროს. დაახლოებით 45 წუთის წინად, ბავში თა-
ვის მომვლელთან ერთად სიძლერით მიმავალ ჯარისკაცებს შეხვედ-
როდა... იგივე განმეორდა იმავე ჭაღამოს, მერე — მეორესა და მესამე
ღღესაც“²⁰). უნდა ვიფიქროთ, რომ აქ ბავშს ეს შემთხვევა მოაგონდა
და სიტყვის საშუალებით თავისი წარმოდგენის ობიექტივაცია მოა-
ხდინა. უეჭველია, ბავშვის სიტყვები აქ თავის განცდის მარტო სხვი-
სადმი გაზიარების სურვილით არ უნდა იყოს გამოწვეული: წინააღმ-
დეგ შემთხვევაში გაუგებარი იქნებოდა. თუ რად მოხდა. რომ ერთი
და იგივე, ზედიზედ ხუთჯერ-ექვსჯერ და შემდეგ მეორესა და მესამე
ღღესაც ხელახლა გაიმეორა. უნდა ვიფიქროთ, რომ ნახულის წარმო-
დგენა მის ცნობიერებაში აქტუალდებოდა და სიტყვის საშუალებით
მისი შინაარსის საბოლოო ობიექტივაცია ხდებოდა. ყოველ შემთხვე-
ვაში, რაკი ბავში 1,3-დან თავისი წარმოდგენების სიტყვიერ გამო-
ხატვას ცდილობს, ეს შესაძლებლობას გვაძლევს, მისი ცნობიერების
იმ შინაარსსაც გავეცნოთ. რომელიც უამისოდ სრულიად ხელმიუ-
წვდომელი დარჩებოდა ჩვენთვის.

ძალიან მალე ერთი ახალი ნაბიჯი კიდევ გადაიდგმის განვითარე-
ბის გზაზე. ბავში ხედავს მაგ., რაიმე მოძრაობებს. და აზრის საშუა-
ლებით მათ მნიშვნელობას წვდება; ის ხედება, თუ რას ნიშნავს ეს
მოძრაობები. ვარდა ამისა, ის ხედავს, ვთქვათ, ვისსამე ცრემლებს; ის
ხსნის ამას ტკივილით. რადგანაც ყველაფერი ეს სიტყვების საშუალებით
ხდება, ცხადია, ბავში აზრის, მნიშვნელობის ობიექტივაციასაც
ახდენს. მეორე წლის მეორე ნახევარში ამას ფორმალურ-ლოლიკურ
მიმართულებათა ობიექტივაციაც ემატება.

ამრიგად, სიტყვა მეორე წლის მიმდინარეობაში არაჩვეულებრივ დიდ როლს არსულებს. ის, რაც ბავშვი განცდის სახით ხდება, სიტყვის საშუალებით თანდათანობით მისი ყურადღების საგნად, მაშასადამე, ცნობიერების უწყვეტი მიმდინარეობიდან ამოკვეთილ და განმტკიცებულ ობიექტად იქცევა; ობიექტური სინამდვილე — როგორც საგნობრივი, ისე წარმოდგენითი, განცდითი და ლოდიკურ-ფორმალური — ბავშვის ცნობიერებისათვის უკვე მეორე წლის განმავლობაში ისახება. რამდენადაც ეს ენის საშუალებით წარმოებს, ხოლო ენა იმ სოციალური გარემოს ცნობიერების დონისა და შინაარსის ანარეკლს წარმოადგენს, რომელშიც ბავშვი იზრდება, ცხადი ხდება, რომ ბავშვის ცნობიერი სინამდვილის მოცულობა და ხასიათი სოციალური გარემოს ზეგავლენით განისაზღვრება.

თავის-თავად იგულისხმება, ყველა ბავშვი ბიულერის ცხრილში აღნიშნული ვადების მიხედვით არ ვითარდება; სამაგიეროდ, უეჭველია, რომ ფუნქციათა გამოვლენის თანამიმდევრობა ყველა ნორმალურ შემთხვევაში ერთი და იგივე რჩება, სწორედ ისეთი, როგორიც ამ ცხრილშია აღნიშნული.

როგორია ბავშვის მეტყველების შინაარსის განვითარება შემდეგ წლებში? ჩვენ ვიცით (ცხრ. 26), რომ მეტყველებას აქ ერთი პირველადგილთაგანი უკავია: 2 — 3 წლის ბავშვი თითქმის განუწყვეტილად ლაპარაკობს. ეს ფაქტი გვაფიქრებინებს, რომ ის, რაც მეორე წელში იქნა დაწყებული, არა თუ არ გათავებულა, არამედ კვლავ ბავშვის ქცევის მთავარ განმსაზღვრელ ძალად რჩება. საინტერესოა, რა სახეს ღებულობს ახლა ბავშვის მეტყველების შინაარსი?

ჩვენი ცხრილი, რომელიც რამოდენიმე 2 — 3 წლის ბავშვის მეტყველების ანგარიშს შეიცავს, სრულიად გარკვეულ პასუხს იძლევა ამ საკითხზე (ცხრ. 31). ჩვენ ვხედავთ, რომ პირველი ადგილი აქ იმ გამოთქმებს უკავია, რომელთაც ბავშვის რაიმე გარკვეული სურვილი უდევს საფუძვლად. სანიმუშოთ შეიძლება შემდეგ მოვიყვანოთ:

პ ა ა ტ ა 3,0: ეეე. მომიჭიკვე მპკვალი. მომე. კაჩო, კვახი. მომე შაპონი და კლუშკა. თეი ზაპალი.

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

მაგრამ ბავშვი მარტო ამა თუ იმ საგნის მოცემას როდი მოითხოვს: მას უნდა აგრეთვე ადამიანის ქცევაზეც მოაზღვროს გავლენა და, გარდა ამისა, თავისი სასურველი ქცევის ან განზრახვის შესახებაც ლაპარაკობს:

მეტყველების შინაარსი (2—4 წლ.).

	ს უ ლ	%
1. კითხვები .	96	10,0
2. სურვილი (რა უნდა ჰქონდეს, ან რა უიდა გააკეთოს მან ან სხ.) .	190	33,5
3. თბრობა წარსულის შესახებ .	27	3,9
4. ახსნა-დასაბუთება .	9	1,3
5. შეფასება .	18	2,6
6. აღწერა აღქმულისა .	158	23,6
7. კითხვა-პასუხი .	50	7,1
8. აფექტ. განოხატულება .	34	5,1
აი შე რა მაქვს: ქება .	40	5,8
9. სიმღერა, ლექსი .	18	2,6
10. უაზრო დაპარაკი .	3	0,4
11. ს ხ ვ ა .	29	3,8
ს უ ლ .	680	100

ნათელია (3,3) ქალღი მომე. უნდა გავთალო და დავ-
ხაზო. მე სულ პლიაა უნდა დავხატო. სკოლაშიც უნდა ვი-
სწავლო... და სხვა.

ბავშვის მეტყველების შინაარსის ამ კატეგორიის უპირატესობა ჩვენს პერიოდში არ შეიძლება მოულოდნელად ჩათვალოს. საჭმე ისაა, რომ, როგორც ცნობილია, ენა სწორედ ამ წყაროდან ვითარდება, და მეტყველებდს დასაბამი პერიოდი მარტო „სურვილის ენით“ განისაზღვრება. უნდა ვიფიქროთ, ამ შემთხვევაში სწორედ ამ ხაზის ერთგვარ გავრძელებასთან გვაქვს საჭმე. ეს არ ნიშნავს, რა თქმა უნდა, რომ წინა საფეხურისა და ახლანდელი სურვილის ენის თავისებურებათა შორის განსხვავება არ იყოს. განსხვავება უეჭველად არის და იგი განსაკუთრებით იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშს ახლა მის მიერ ხმარებულ ბგერათა კომპლექსების სიმბოლური

მნიშვნელობა უკვე შეგნებული აქვს, რასაც დასაწყის ხანაში აღვალ-
ლი არ ჰქონია. — მეორის მხრივ, ისიც საყურადღებოა, რომ ყვე-
ლაზე უმეტესად ბავშს სწორედ თავისი სურვილის გადაცემა ესა-
ჭიროება სხვისთვის: მას საკუთარი ძალები არ ჰყოფნის თავისი
მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებლად, და იგი იძულებული ხდე-
ბა სხვათა დახმარებას მიმართოს. ენა სწორედ აქ უწყევს მას სამსა-
ხურს. მე ვფიქრობ, ასეთი ზოგადი დებულება კი შეიძლებოდა,
წამოგვეყენებია: რაც უფრო პატარაა და, მაშასადამე, რაც უფრო
უძლურია ბავშვი, მით უფრო დიდი აქვს მას სურვილის გამომხატ-
ველი მეტყველების კოეფიციენტი.

მეორე ადგილი „აღწერის“ რუბრიკს ეკუთვნის. რა ხასიათის გა-
მოთქმებს ვგულისხმობთ ამ შემთხვევაში? ამ საკითხზე ნათელსაყო-
ფად საკმარისი იქნებოდა, თუ ორიოდ მაგალითს მოვიყვანდით:

ნ ა თ ე ლ ა (3,3): ესა თოვლი. კიდევ დიდი. პატალა საშ-
ლობი. აი, ახალი ნასკები. სალაფომ, აი ვალატნიკი. აი კუთის
სახულავი. აი ლაისულ კობტად ალი. აი აქეთ ვნაზავთ კობ-
ტად. აი, აქ ფინთად გავხაზე, უნდა წავშალო...

ამავე კატეგორიას ეკუთვნის ის შემთხვევებიც, როდესაც ბავშვი,
მაგალითად, თამაშობს და ამავე დროს სიტყვიერადაც აღნიშნავს
ყველაფერს, რასაც აკეთებს: აი, მე დაწველე. აი სუფთა ქალაღზე
ვთლი. კუკლა სკამზე დგება და სხვა.

ამ მაგალითებიდან ნათლად ჩანს, რომ ბევრი რამ, რაც ბავშვის
წინაშე ხდება, რასაც ის აღიქვამს, საგანი იქნება ეს, თუ რაიმე მოვ-
ლენა, ძალიან ხშირად. მისი მეტყველების საგნად იქცევა. აქ „სურ-
ვილის ენის“ შესახებ ლაპარაკი უკვე შეუძლებელია: ბავშვი ასეთ
შემთხვევაში წმინდა ობიექტურ ვითარებას გულისხმობს. მაშასადამე
მე, „სურვილის ენის“ და „აღწერის“ შემთხვევებს შორის არსებითად
სრული წინააღმდეგობა უნდა დავადასტუროთ: ერთის შინაარსი სუ-
ბიექტურია, მეორესი — ობიექტური. საინტერესოა, რომ წინააღმ-
დეგობა მართო ამით არ ამოიწურება. „სურვილის ენა“, როგორც
ვიცით, უმთავრესად სოციალური კონტაქტის ამოცანებს ემსახურე-
ბა: ბავშვი დიდის დახმარებას ეძებს და ამიტომაც რომ მას სიტყვიე-
რი მოთხოვნით მიმართავს. სულ სხვა ხასიათისა ჩანს „აღწერის
ენა“. დამახასიათებელია, რომ ბავშვი ისეთ შემთხვევაშიც კი მიმარ-
თავს მას. როდესაც იგი სრულებით მარტოა.

ე თ ე რ (2,6) ახვევს დედოფალას საბანში და აშობს
„ეთიკო, ეთიკო, ნანა.. სსს.. კუკლას ძინავს. (თავისთვის) ძი-
ნავს... ავად ალი“ (ავროვებს ფერად რგოლებს და ყუთში

ყრის) „აი ასე... ელთი, ხუთი, სამი, ორი“... (შინჯავს სურათებს) „ეს ლა ალა? კაცი, ცქენი... აი კუდიც... ეს ტირის, ეს კოცნის... აი ძაღლი... აი კაცი კიდევ... აი ფისოს ბიწი“.

აქედან ნათელია, რომ თავისი აღქმის სიტყვიერ აღწერას ბავში ყოველთვის სხვის გასაზიარებლად არ აწარმოებს. მაშასადამე, უნდა ვიფიქროთ, ალბად შესაძლოა, ბავში ზოგჯერ არც ისეთ შემთხვევაში ფიქრობდეს რაიმე კონტაქტზე, როდესაც სხვისი თანდასწრებითაც ლაპარაკობს. უკვე უნა პია უემ მიაქცია ყურადღება ამ უეჭველ გარემოებას. მან ნათელჰყო, რომ ბავშვის მეტყველების ფუნქცია ყოველთვის სოციალური კონტაქტის დამყარებაში არ მდგომარეობს. რომ ბავში ხშირად — სხვისი თანდასწრებითაც კი — თავისთვის ლაპარაკობს ხოლმე²⁷). ასეთ მეტყველებას მან „ეგოცენტრული“ უწოდა და შვიდ წლამდე ბავშვის მეტყველების განსაკუთრებით დამახასიათებელ ფორმად ცნო. უნდა ვიფიქროთ. „აღწერის“ ჯგუფში განსაკუთრებით ხშირად სწორედ ასეთს „ეგოცენტრულ“ გამოთქმებს აქვთ ადგილი. ამრიგად, „სურვილის ენას“ — ა და „აღწერის“ მეტყველებას შორის ამ მხრივაც არის განსხვავება: მაშინ როდესაც იქ მთავარი განზრახვა სოციალური კონტაქტის დამყარებაში მდგომარეობს, აქ უფრო ხშირად ეგოცენტრულ მეტყველებასთან გვაქვს საქმე, მაშასადამე, მეტყველების ისეთ ფორმასთან. რომელიც თვითონ მეტყველების გარეშე სხვას არავის არ გულისხმობს.

მიუხედავად ასეთი თვალსაჩინო წინააღმდეგობისა, ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეტყველებაში ყველაზე ხშირად სწორედ ეს ორი ფორმა გვხვდება (33,4% და 23,6%). იბადება საკითხი: როგორ უნდა აიხსნას ეს? რა არის ჩვენი პერიოდის ბავშვი ისეთი, რომ იგი იძულებული ხდება, სურვილის ენის გვერდით აღწერის ენასაც ეგოდენ ხშირად მიმართოს?

ნამდვილი ობიექტური სამყაროს წვდომა ბავშვს არსებითად ჩვენს პერიოდში ეწყება: ის, რაც ამ მხრივ პირველი წლის განმავლობაში ხდებოდა. ეს მხოლოდ მოსამზადებელ საფეხურად უნდა ჩაითვალოს. მაშ ობიექტური სამყარო პირველად ახლა იჭრება ბავშვის ცნობიერებაში, და ადვილი გასაგებია, რომ ეს გარემოება საკმაოდ დიდ მოთხოვნილებას დააყენებს მისი ენერჯიის წინაშე. ჩვენ ვიცით. თუ რა მნიშვნელობა აქვს სიტყვას ობიექტური სინამდვილის წვდომის პროცესში: არსებულის ობიექტივაცია განსაკუთრებით მისი საშუალებით სრულდება, და როდესაც ბავში „აღწერის ენას“ მიმართავს, როდესაც ის ამბობს: „აი ეს კაცია: აი, აი, მე დაეწელე; აი ჩიტი გაფლინდა“, ამით იგი ყველაფრის ამის (უწინარეს ყოვლისა, თავის-

თვის) გაობიექტიურებას ახდენს და ამით თავის წინაშე ცნობიერობიექტურ სამყაროს აგებს.

მაშასადამე, „აღწერის ენა“ ბავშვის ობიექტური ცნობიერების განვითარებას ემსახურება; მისი ფუნქცია ბავშვის აღქმათა შინაარსის ობიექტივაციის დასრულებაში მდგომარეობს; და რამდენადაც ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს უმთავრეს მოთხოვნილებას სწორედ ეს უკანასკნელი წარმოადგენს, გასაგებია, რომ „აღწერის ენას“ შესაფერისი ადგილი უკავია ბავშვის მეტყველებაში.

მეტყველების დანარჩენ სახეთაგან ჩვენ მხოლოდ ორზე შევჩერდებით, რამდენადაც ჩვენი პერიოდისათვის მარტო ისინი შეიძლება დამახასიათებლად ჩაითვალოს. ჩვენს ცხრილში მარტო ერთი ბავშვის მეტყველების ის სახეა მხედველობაში მიღებული, რომელიც დიდების ზეგავლენით ჩნდება. პატარას ხშირად სხვადასხვა კითხვებით მიმართავენ ხოლმე, რომელზედაც იგი პასუხს იძლევა და ამგვარად თავისი მეტყველების განვითარების დონეს ააშკარავენ. ამ კითხვებს სწორედ ბავშვის ენის ცოდნის შემოწმება აქვს მხედველობაში: ბავშვს მიუთითებენ მაგ. ნიკაპზე და ჰკითხავენ: „რა არის ეს?“ და ბავშვიც უპასუხებს. მას ჰკითხავენ, რა ნახა მან სეირნობის დროს, ან სოფელში რომ იყო, ან სამხეცეში, და ბავშვიც გიამბობსთ ისე, როგორც უსწავლებიათ მისთვის. მიუხედავად იმისა, რომ ჩვენს ცხრილში მხოლოდ ერთი ბავშვის მეტყველების ეს ფორმაა მხედველობაში მიღებული, მის კოეფიციენტს მაინც მეოთხე ადგილი უკავია. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ საზოგადოდ მას საკმაოდ მაღალი ზვედრითი წონა უნდა ჰქონდეს ჩვენი პერიოდის ბავშვის მეტყველებაში. და ეს არცაა საკვირველი. მშობელს განსაკუთრებულ სიხარულს ჰგვირის მისი ბავშვის ზრდა და წარმატება; რაც უფრო ადრე და რაც უფრო სწრაფად დაიწყებს მისი შეილი ლაპარაკს, მით უფრო მეტ კმაყოფილებას გრძნობს იგი. ამიტომ ეს უკანასკნელი ყოველთვის დიდი ხალხით ესაუბრება თავის პატარას და, რა გასაკვირველია, რომ ბავშვის მეტყველების ამ ფორმას ეგოდენ დიდი ადგილი ჰქონდეს დათმობილი მისი მეტყველების ინენტარში.

მეორის მხრივ, ძლიერ დამახასიათებელია, რომ ჩვენს ცხრილში მხოლოდ ერთი ბავშვის მეტყველების ეს ფორმაა აღრიცხული. საქმე ისაა, რომ არის ბავშვი, რომლის მეტყველების შესწავლისას ამ ფორმას იშვიათად შეხვდებით. ეს ის ბავშვია, რომლის მშობლებსაც მისთვის არ სცალიათ, და ამიტომ მისი მეტყველების განვითარებაზე არაფერს ზრუნავს. სოციალურ გარემოს ამ შემთხვევაში გარდამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. ენის განვითარების ნელი ტემპი, რომელსაც არახელსაყრელი სოციალური გარემო იწვევს, მეტყველების ამ ფორმის უქონლობასთანაა დაკავშირებული.

განსაკუთრებით დამახასიათებელია ბავშვისათვის მეტყველების კიდევ ერთი სახე, რომელსაც იგი საკმაოდ ხშირად მიმართავს (5,8%) და რომელიც ჩვენს ცხრილში მერვე ადგილასაა აღნიშნული. აქ ის შემთხვევებია ნაგულისხმევი, როდესაც ბავში სცდილობს, თქვენი ყურადღება იმ უპირატესობას ან ღირსებას მიაპყროს, რომელიც, მისი აზრით, თვითონ მას აქვს:

ე თ ე რ (2;6): აი მე ლა მაქვენ. აი მე ლოგოლ დაეწელე...
დაბე, მე ლა ხტუნა ვიცი... და სხვა.

როგორც ჩანს, უკვე 2—3 წლის ბავშვის არსებაში ილექიებს საკუთარი მნიშვნელობის ამაღლების ტენდენცია. ის ტენდენცია, რომელიც ადამიანის პიროვნების სახვის პროცესში, ადღერის ინდივიდუალური ფსიქოლოგიის მიხედვით. გარდამწყვეტ როლს ასრულებს. ქვემოთ დავინახავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთ დამახასიათებელ მოვლენას ბავშვის მე-ს ცნობიერების ჩასახვა შეადგენს: ამიტომ გასაგებია, რომ პატარა ყოველი შემთხვევით სარგებლობს; რათა თავისი პირადობა პირველ რიგში წამოაყენოს და განსაკუთრებულ უპირატესობათა და ღირსებათა მატარებლად დასახოს.

8. ბავშვის ენას არა მარტო სოციალური ფუნქცია აქვს. როგორც ზემოდაც იყო აღნიშნული, არის შემთხვევები, რომ ბავში ყოველი კონტაქტის მიზნის გარეშე ლაპარაკობს. როგორც ვიცით, პიანემ ასეთ მეტყველებას ეგოცენტრული უწოდა: თანახმად მისი ცნობებისა, ეგოცენტრიზმის შემთხვევების რიცხვი მხოლოდ შვიდი წლისათვის იწყებს სწრაფად შემცირებას (ცხრ. 32),

ცხრილი 32.

ეგოცენტრიზმის კოეფიციენტი
(პიანეს მიხედვით)

ხნოვანება	რიცხოვანი გამოთქმების	% მარტონი ცენტრის
3	2500	56
4	1500	60
5	800	46
6	1900	44
7	1400	29

ხოლო ხუთ წლამდე მისი კოეფიციენტი 56%-ზე დაბლა არსად არ დგას.

რით აიხსნება ეს საოცარი თავისებურება ბავშვის მეტყველებისა? როგორც ჩანს, პი ა ე ე ამ საკითხს ბავშვის აზროვნების ტაპის საკითხს უკავშირებს. ის ფიქრობს, რომ ბავშს ე. წ. ეგოცენტრიზმი ახასიათებს აზროვნებაში, ე. ი. ის სახე აზროვნებისა, რომელიც აუტისტურსა და ლოდიკურს ან სოციალურს შუა მდებარეობს და რომელიც თავის სტრუქტურით აუტისტურია, მაგრამ მარტო ორგანულს ან თამაშის მოთხოვნილებებს კი არ ემსახურება, არამედ მსგავსად მოზრდილის აზროვნებისა, ინტელექტუალური შეგუების მიზნებსაც. ბავში დრწმუნებულია, რომ მას ყველასი ესმის, და ყველას შიამი. ასე რომ ამ პირობებში სიტყვის დახმარება საჭირო აღარაა: მას წამს თავისი აზრის ეგოცენტრული ბუნება, მას წამს, რომ თითოეული მისი აზრი ყველას კუთვნილებას შეადგენს, რომ გამოუთქმელადაც ყველას შეუძლია მისი ამოკითხვა და გაგება; ბავშვი არ იცის აზრის ინტიმური ბუნება, და ამიტომაც, რომ მას თავისი აზრის გასაზიარებლად ენა საჭიროდ არ მიაჩნია²⁹).

მაგრამ კიდევ რომ სავსებით სწორი ყოფილიყო აზროვნების ის დახასიათება, რომელსაც პი ა ე ე ეგოცენტრიზმის ცნებით ჰგულისხმობს. აქედან მაინც ვერ გავიგებდით, თუ რაში მდგომარეობს ეგოცენტრული მეტყველების ფუნქცია. ბავშვის აზროვნების აუტისტური ბუნება საუკეთესო შემთხვევაში გასაგებს გახდიდა, თუ რატომაც, რომ ბავში შედარებით იშვიათად მიმართავს ენას. მაგრამ საკითხი იმას კი არ ეხება, თუ რატომ არ ლაპარაკობს ბავში, არამედ იმას, თუ რატომაც, რომ იგი სწორედ „ეგოცენტრულად“ ლაპარაკობს.

ბავშვის ენის ეგოცენტრიზმის გაგება, რომელიც აქ გვაქვს წარმოდგენილი, შედარებით ადვილად ხსნის ამ საკითხს. ჩვენ ვიცით, რომ მეტყველების ერთ-ერთს მნიშვნელოვან ფუნქციას აღქმულის შინაარსის ობიექტივაცია შეადგენს, რომ ობიექტური სინამდვილის არეში ბავში განსაკუთრებით მეტყველების საშუალებით შედის და მის წრეს ამავე საშუალებით აფართოებს.

თავის-თავად იგულისხმება, რომ მით უფრო აქტუალური უნდა იყოს ბავშვისათვის ენის ეს ფუნქცია, მით უფრო ხშირად უნდა მიმართავდეს იგი მას, რაც უფრო პატარაა იგი და რაც უფრო შორს დგას ობიექტური სამყაროს ძირითად ელემენტთა წვედომის პროცესის დამთავრებიდან. უკვეელია ჩვენი პერიოდის ბავში ამ პროცესის სწორედ პირველ საფეხურებს განვლის, და ადვილი გასაგებია, რომ მეტყველების ამ ფუნქციას სწორედ აქ აქვს განსაკუთრებით ფართო გასაქანი.

მაგრამ განა ეს ნიშნავს, რომ ამის გამო ბავშვის მეტყველება უთუოდ ეგოცენტრული უნდა იყოს, რომ ამ ფუნქციის შესრულება უთუოდ მხოლოდ ეგოცენტრულ მეტყველებას შეუძლია და არავითარ შემთხვევაში სოციალურს? რასაკვირველია, არა. სრულიად არაა საჭირო, რომ ობიექტმდებლობითი ფუნქცია საზოგადოდ უთუოდ ენის ეგოცენტრულობასთან უნდა იყოს დაკავშირებული. ობიექტივაციის უნარს, რა თქმა უნდა, არც სოციალური მეტყველება მოკლებული. მაგრამ, მეორეს მხრივ. ისიც ცხადია, რომ ამ ფუნქციის ასამოქმედებლად არც რაიმე კონტაქტის დამყარებაა მეორე ადამიანთან აუცილებელი: საკუთარი განცდების ობიექტივაციისათვის სრულიად არ არის საჭირო, რომ სუბიექტი უთუოდ ვისმე ელაპარაკებოდეს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ენის ობიექტმდებლობითი ფუნქცია სრულიად დამოუკიდებელი, თავისთავადი ფუნქციაა, რომ სოციალურ ფუნქციასთან მას პრინციპულად კავშირი არა აქვს. მაშასადამე, არაფერია საკვირველი, რომ ბავში მარტო თავისთავისთვის ელაპარაკებდეს, რომ მისი მეტყველება ეგოცენტრული იყოს.

მეორის მხრივ, ის გარემოება, რომ ენას, გარდა სოციალურისა, გეორე ფუნქციაც აქვს. რომელსაც ჩვენ ობიექტმდებლობის ფუნქციას ვუწოდებთ. სრულიად არ ნიშნავს იმას, თითქოს ეს ფუნქცია მარტო ენას ჰქონდეს. ჩვენ თავის დროზე დავინახავთ. რომ ადამიანის ბუნება მრავალწახნაგოვანია და ამ მიზნის განსახორციელებლად მის განკარგულებაში სხვა ძალებიც მოიპოვება. როდესაც ეს ძალები გამოვლენ სარბიელზე, მაშინ უფრო პრიმიტიული საშუალება დაიჩრდილება და პირველ ადგილს მათ დაუთმობს: ეგოცენტრულ მეტყველებას მაშინ გაცილებით მცირე ადგილი დარჩება, ვიდრე ჩვენს პერიოდში აქვს.

9. რას გულისხმობს თავისი სიტყვების ქვეშ ჩვენი პერიოდის ბავში? არის, თუ არა მისთვის თითოეული სიტყვა უბრალო ნიშანი, რომელიც გარკვეულ ინდივიდუალურ საგანს აღნიშნავს, რა სახითაც ეს უკანასკნელი ყოველ მოცემულ მომენტშია წარმოდგენილი, თუ სიტყვა ინდივიდუალური ნივთიერების ფარგლებს სცილდება და რასღაც უფრო ზოგადს გულისხმობს?

როდესაც ბავში ამა თუ იმ სიტყვას სწავლობს, იგი იძულებული ხდება, ყურადღება მიაქციოს, რომ ეს სიტყვა არასდროს რაიმე კონკრეტი ინდივიდუალური მოცემულობის აღსანიშნავად არ იხმარება, რომ, პირიქით, იგი ინდივიდუალურად განსხვავებულ საგანთან მთელ ჯგუფს აღნიშნავს. როდესაც იგი თვითონ იწყებს რაიმე სიტყვის გამოყენებას, იმ წამსვე ირკვევა, რომ მის ქვეშ ხშირად კიდევ უფრო განსხვავებულ ობიექტთა ჯგუფს გულისხმობენ, ვიდრე, ჩვეულებრივ, თვითონ გულისხმობდა: „ჰილდას ერთ-ერთი უადრესი სიტყვა-

თავანი იყო: დედოფალა, რომელიც პირველად ნამდვილი დედოფალას და შემდეგ კი, ძლიერ მალე, ზოგიერთი სხვა სათამაშოების აღსანიშნავადაც იხმარებოდა, მაგ. სათამაშო ძაღლისა და სათამაშო ბაჭის აღსანიშნავად. სამაგიეროდ თავის იმდროინდელ მთავარ სათამაშოს, ვერცხლის პატარა ზარს არასდროს დედოფალას არ უწოდებდა“-ო — გვიამბობს ვ. შტერნი თავისი პატარა ქალის შესახებ. ალბად ყველას მიუტკეცვია ყურადღება, რომ ბავში ამუ-ს არა მარტო ძაღლს უწოდებს, არამედ მგელსაც, რომელსაც, ვთქვათ, სამხეტეში პირველად დაინახავს ან და, შეიძლება, ცხვარსაც, რომელსაც ეგოდენ მცირე მსგავსება აქვს ძაღლთან; ყოველ შემთხვევაში, „ამუ“ ბავშვისათვის არა მარტო ერთს გარკვეულ მდგომარეობაში აღქმულს გარკვეულ ინდივიდუალურ ცხოველს (ძაღლს) ნიშნავს, არამედ ყველა სხვა ანალოგიურს და ზოგჯერ განსხვავებულ ცხოველებსაც.

რას პეულისხმობს მაშ ბავში თავისი სიტყვების ქვეშ? უეჭველია, არა იმას, რისი კონკრეტი, ინდივიდუალი წარმოდგენაც მას აქვს, არა იმ გრძნობად სახეს, რომლითაც მას რაიმე კონკრეტი საგნობრივი შინაარსი აქვს მოცემული; არა აი ამ გარკვეულ ფერს, ფორმას, სიდიდეს, თორემ მაშინ „ამუ“ მისთვის მხოლოდ ერთი გარკვეული ინდივიდუალური ცხოველი იქნებოდა თავის გარკვეული ინდივიდუალური ნიშნებით და არა სხვა რომელიმე. მაგრამ ყველაფერი, რაც ჩვენ მიერ აღიქმება, ხომ ყოველთვის ასეთ გარკვეულ ნიშანთა ინდივიდუალურ მოცემულობას წარმოადგენს. მაშასადამე, სიტყვის საშუალებით ბავში იმას კი არ გამოხატავს, რაც მის გრძნობათა ორგანოებს აქვს უშუალოდ, ყოველს ცალკე შემთხვევაში მოცემულია. არამედ იმას, რაც უცვლელი რჩება ყველა იმ ანალოგიურ მოცემულობათა შორის, რომელნიც ერთი და იმავე სიტყვით აღინიშნებიან, იმას, რაც საერთოა მათთვის.

შეიძლება, გვეფიქრა, რომ ეს საერთო სწორედ ის ნიშნებია, რომელნიც ყველა ცალკე ინდივიდუალურ მოცემულობას აქვს და რითაც ისინი ურთიერთისაგან არ განსხვავდებიან. მაგრამ მაშინ უნდა აღგვეარებია, რომ ბავშს უკვე განვითარებული განყენებული აზროვნება აქვს, რომლის საშუალებითაც იგი ზოგადი ნიშნების გამოყოფასა და მათ აზროვნებას აწარმოებს. მაგრამ ჩვენ თავის დროზე დავინახავთ, რომ ასეთი რამ ჩვენი პერიოდის ბავშს ჯერ კიდევ არა აქვს.

მაშ რა შეიძლება კიდევ იყოს საერთო მოცემულ ობიექტთა შორის, გარდა იმ ნიშნებისა, რომელთა მატარებლადაც მათ ვგულისხმობთ? როდესაც რაიმე ობიექტი მოქმედობს ჩვენზე, უეჭველია, იგი არა თავისი ცალკე თვისებებით მოქმედობს და არა მარტო ამა

თუ იმ ჩვენი გრძნობის ორგანოზე მოქმედობს, არამედ იგი მოქმედობს როგორც ერთი მთლიანი ობიექტი ერთს ფსიქოფიზიკურად მთლიან სუბიექტზე. ასეთი ზედმოქმედების შედეგად, რა თქმა უნდა, სუბიექტში სრულიად გარკვეული მთლიანი მოდიფიკაცია უნდა ჩნდებოდეს. რამდენადაც ეს უკანასკნელი მთლიანი ობიექტის და არა რომელიმე მისი ცალკე ნაწილის ზედმოქმედებაზედაა დამოკიდებული, ამდენად შესაძლოა, ორმა რაიმე ცალკე თვისებით განსხვავებულმა ობიექტმა—სუბიექტის მდგომარეობის მიხედვით—ერთნაირი მთლიანი მოდიფიკაცია გამოიწვიოს მასში. მაშასადამე, სხვადასხვა ანალოგიური ობიექტების მოცემულობათა შორის შეიძლება სწორედ ეს მთლიანი მოდიფიკაცია იყოს საერთო. ამ მოდიფიკაციაზეა დამოკიდებული, თუ საბოლოოდ რა სახით აღვიქვამთ ამა თუ იმ ობიექტს. ამიტომ შეიძლება მას განწყობაც ვუწოდოთ²⁹).

ამის მიხედვით, შეიძლება ვიგულისხმოთ, რომ ანალოგიური ობიექტის ზეგავლენას ბავშვში ერთისა და იმავე განწყობის გამოწვევა შეუძლია. მაშასადამე, ასეთ შემთხვევაში კონკრეტ მოცემულობათ საფუძვლად რაღაც საერთოც აქვთ; სახელდობრ, სწორედ ის მთლიანი მოდიფიკაცია, რომელსაც ანალოგიური ობიექტები იწვევენ და რომელიც ჩვენ განწყობის სახელწოდებით აღვნიშნეთ. ამგვარად, სიტყვის საფუძვლად განწყობა უნდა ვიგულისხმოთ. ამის მიხედვით. ამა თუ იმ სიტყვის გამოყენება იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა განწყობის ნიადაგზე აღიქმება იგი. ამიტომაც, რომ ბავშვი ყველაფერს „ამუ“-ს როდი უწოდებს, არამედ მხოლოდ გარკვეულ ცხოველებს, რომელნიც, მართალია, ცალკე თვისებების მხრივ თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ურთიერთისაგან, მაგრამ ერთი და იმავე გარკვეული განწყობის ნიადაგზე აღიქმებიან: როდესაც ბავშვი რომელიმე ცხოველის (მაგ. ძაღლის) განწყობის თვალთ ხედავს ცხვარს, მაშინ ეს უკანასკნელი მისთვის „ამუ“-თ იწოდება. მაშასადამე არ იქნება სწორი. თუ ვიტყვით რომ სიტყვა ობიექტს კონკრეტ გრძნობადს, ინდივიდუალურად მოცემულ თვისებებს გამოხატავს, იგი უფრო მის საფუძვლად მდებარე განწყობას ჰგულისხმობს ე. ი. იმას, რაც ყოველი გრძნობადი შინაარსის ნამდვილ აზრს, ნამდვილ მნიშვნელობას წარმოადგენს. ამისდამიხედვით, როდესაც ვამბობთ მაგალ., წიგნი თქო. ობიექტის გარკვეულ დროსა და სივრცეში ინდივიდუალურად განსაზღვრულ სახეს როდი ვგულისხმობთ, არამედ მის მნიშვნელობას, რომელიც შეიძლება მეორე აღქმული სახის მნიშვნელობასაც წარმოადგენდეს³⁰).

ამრიგად ჩვენ ვხედავთ, რომ, როდესაც ბავშვი რაიმე სიტყვას წარმოსთქვამს, ამით იგი საგნის გარკვეულს ინდივიდუალურად განსხვავებულ სახეს კი არ ჰგულისხმობს; არამედ მის ნამდვილ აზრს

მის მნიშვნელობას. როდესაც ის ამბობს მაგ. დედას დაუძახეო, გარკვეული კონკრეტი სახის მოძრაობათა განსაზღვრული სისტემა ზოდი აქვს მხედველობაში, არამედ ის, რაც ასეთ მოძრაობათა სისტემის ნამდვილ აზრს წარმოადგენს. ე. ი. სწორედ ის, რასაც „დედის“ დაძახებას ვუწოდებთ. ამით იმის თქმა მინდა რომ დედას დაძახება მარტო ერთი სახის მოძრაობებით კი არ შეიძლება. არამედ მრავალი განსხვავებული ფორმის მოძრაობით, და დედის დაძახება ამ მოძრაობების რომელიმე ფორმას კი არ ნიშნავს, არც ყველას ერთად, არამედ მათ აზრს, მათ მნიშვნელობას, იმას რაც მათი საშუალებით კეთდება.

ამრიგად, ჩვენთვის ნათელი ხდება რომ მნიშვნელობის შეგნება ბავშვში პირველად ენის საშუალებით ხდება. როდესაც ბავშვი რასმე აკეთებს, რაიმე დავალებას ასრულებს. საქმე, დავალება, როგორც მისი მოძრაობის აზრი და მნიშვნელობა. ენის საშუალებით ხდება მისთვის ნათელი. მეტყველება, მაშასადამე არა მარტო საგანთა ობიექტივაციას ახდენს. საქმის ან მოქმედების ობიექტივაციასაც³¹).

7. ილუზიის თამაში.

1. აზრის ან მნიშვნელობის წვდომა არაჩვეულებრივ დიდი მნიშვნელობის აქტს წარმოადგენს ბავშვის განვითარების მთელ ისტორიაში. ჩვენ დავინახეთ, რა წამს ბავშვს სხვისი ან საკუთარი მოძრაობების აზრის იდეა უჩნდება. მის ცხოვრებაში სრულიად ახალი ხანა იწყება: თუ დღემდე იგი მხოლოდ მოძრაობდა, ამიერიდან იგი მოქმედებას იწყებს და ამგვარად თავის გარემოს მიმართ დამოუკიდებელ აქტებს ახორციელებს. მეორის მხრივ, იგივე აქტი მეტყველების განვითარების შესაძლებლობასაც იძლევა: ბავშვი, როგორც ვიცით, ნაშდვილ მეტყველებას მხოლოდ მნიშვნელობის ან აზრის წვდომის მომენტიდან იწყებს. უნდა ვიფიქროთ, რომ ეს აქტი ალბათ ბავშვის ქცევის სხვა სახეებშიც იჩენს თავს.

ჩვენ ვიცით, რომ ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი სახე ბავშვის ქცევისა თამაშია: ის ძალები და ფუნქციები, რომელთა გამოყენებაც ბავშვის ცხოვრების არსებული პირობების მიხედვით საჭირო არ არის, მხოლოდ თამაშის პროცესში პოულობენ თავისი განვითარების შესაძლებლობას, და სწავიქრებელია, რომ აზრის და მნიშვნელობის შეჭრა ბავშვის ცნობიერებაში ამ ძალების განვითარებაზეც ახდენენ სათანადო გავლენას.

მართლაც და, რომ განვიხილოთ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარი; იმ წამსვე დავინახავთ, რომ „ფიზიკური თამაშის“ გვერდით ყველაზე უფრო მეტი ხვედრითი წონა ბავშვის ქცევის სახეთა

შორის ე. წ. ილუზიის ან ფიქციის თამაშს აქვს. ჩვენი ცხრილის მიხედვით, მას საერთოდ მეოთხე ადგილი უკავია (ცხრ. 31). ხოლო ზოგიერთ კერძო შემთხვევაში მესამეც (15,7%). ამას შ. ბიულერის ცნობებიც ეთანხმება¹²). ერთი სიტყვით, ილუზიის თამაშის გავრცელებულობა ამ პერიოდში შეიძლება უღაცოდ დადასტურებულ ფაქტად ჩაითვალოს (ცხრ. 33).

ცხრილი 33.

თამაშის ფორმები (შ. ბიულერით).

	1 წ.	2 წ.	3 წ.	4 წ.	5 წ.	6 წ.	1 აშ.					
	0,0											
ფუნქციის თამაში	100	82	59	27	6	10	3	3	12	11	16	30
ილუზიის თამ.	—	6	26	41	50	53	62	67	25	14	13	32
რეცეფტ. თამ.	—	12	15	14	22	18	3	6	26	18	7	13
კონსტრუქციის თამაში	—	—	—	18	22	17	32	24	37	57	64	25
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

რაში მდგომარეობს ილუზიის თამაში? ვინც დაკვირვებია ორი-სამი წლის ბავშვის თამაშს, იცის, თუ როგორი გატაცებით თამაშობს იგი მაგ., ცხენობანას, სტუმრობიას და სხვ. თამაშის ეს სახე იმდენად საყოველთაოდ არის ცნობილი, რომ ვფიქრობ მის ნათელსაყოფად რაიმე მაგალითის მოყვანა საჭირო არაა.

ს კ უ პ ი ნ ის დაკვირვებით, ილუზიის თამაშმა პირველად მაშინ იჩინა თავი. როდესაც მისი ბავში 1,3-ის იყო: ბავში თუთუნის წვევას ბაძავდა. ბიულერის ბავში 0,11-ის იყო, როდესაც იგი საწოლზე დავარდა და თან ამბობდა: ბა-ბა-ბა-ო, რაც თვითონ შ. ბიულერის სიტყვით. ნიშნავს — „მე ძილობანას ვთამაშობ; მე რომ ვშეები, ეს ძილიაო“. როდესაც იგივე ბავში 1,3-ის გახდა, მაშინ მანაც თუთუნის წვევის თამაში დაიწყო¹³).

რა გვაქვს ამ შემთხვევაში ისეთი, რასაც პირველ პერიოდში ადგილი არ ჰქონდა და არც ექნებოდა? უეჭველია იგივე, რაც ზემოდ დახასიათებულ ქცევათა სახეებში აღმოვაჩინეთ, სახელობრ, აზრი, მნიშვნელობა. შ. ბიულერის სიტყვით, როდესაც ბავში

საწოლზე ვარდება „ბაიბაი“-ს ძახილით ან პირში ფანქარს იღებს და თითქოს აბოლებს, მან იცის, რომ მთავარი აქ თითონ მოძრაობები კი არ არის, როგორც გარკვეული ფორმის, გარკვეულს დროსა და სივრცეში მოცემული ინდივიდუალური მოვლენები, არამედ ის, რაც მათში იგულისხმება და რის მატარებლებადაც იგინი უნდა ჩაითვა- ლონ, მთავარი აქ ძილი ან თუთუნის მოწვევაა, ე. ი. ის, რასაც ბავში თავისი მოძრაობებით გამოხატავს, და არა ეს უკანასკნელი თვითონ.

ამგვარად, აქაც სწორედ იმავე მოვლენას ეხვდებით, რომელსაც ბავშვის პირველი საქმიანობის ან პატარა დეველბათა შესრულების შემთხვევებში აქვს ადგილი. ბავშვისათვის ესლა უშუალოდ კი არა აქვს მოძრაობას ლირებულება, არამედ მხოლოდ იმდენად, რამდენა- დაც იგი რაიმე გარკვეული აზრის მატარებელია, რამდენადაც რაიმე მიზანს ემსახურება, ერთი სიტყვით, რამდენადაც რომელსამე გარკ- ვეულ მოქმედებას წარმოადგენს: ისე, როგორც იქ, მოძრაობა აქაც მოქმედებად იქცევა. განსხვავება მხოლოდ ერთშია, სახელდობრ იმა- ში, რომ პირველ შემთხვევაში მოქმედება ცხოვრების მიერ წამოყენე- ბული ამოცანის გადასაჭრელად არის მიმართული, ხოლო მეორე შემ- თხვევაში მას ასეთი ამოცანა არა აქვს დაკისრებული, იგი ჩვეულებ- რივი თამაშის უბრალო აქტს წარმოადგენს. ამგვარად, აზრის, მნიშვნელობის იდეა თამაშის პროცესშიც იჭრება და მას ერთბაშად თავისებურ ხასიათს აძლევს: ნაცვლად „ფუნქციონა- ლური“ თამაშისა, რომელიც წინა პერიოდის თამაშის ერთად ერთ სახეს წარმოადგენს, ახლა ბავშვის ინტერესს ილუზიის თამაში იპყრობს. როგორც ვიცით, ჩვეულებრივ, ილუზიის თამაში მეორე წლის პირ- ველ თვეებში იწყება; მაგრამ თამაშის ყველა დანარჩენ ფორმებს ცალ-ცალკე მხოლოდ მესამე წლის დასაწყისში აქარბებს, ხოლო თა- ვისი განვითარების მაქსიმალურ დონეს მეხუთე წლის პირველ ნა- ხევარში აღწევს. თამაშის სახეთა განვითარების ასეთი თანმიმდევ- რობა, როგორც ჩვენი დაკვირვებიდანაც ჩანს, საზოგადოდ ტიპურად უნდა ჩაითვალოს ჩვენი ბავშვების მიმართაც.

2. ილუზიის თამაშისათვის ნიშანდობლივად ფიქციის მომენტი უნდა ჩაითვალოს. ბავში ნამდვილად კი არ ზის ცხენზე და მიაჭე- ნებს მას, ან ნამდვილი ბავში კი არ ჰყავს ხელთ და აქმევს მას, არა- მედ ჯოხზედაა გადამჯდარი და თვითონ გარბის, ან დედოფალა ჰყავს ხელში და ბავშვად ჰგულისხმობს. ამიტომ ილუზიის თამაშს ფიქციის თამაშიც ეწოდება.

ფიქციის თამაშში სხვადასხვა სახეები უნდა გავარჩიოთ, იმის მი- ხედვით თუ რისკენ არის ფიქცია მიმართული. ყველაზე უფრო მნიშვნელოვანი და ზშირი ფორმა ფიქციის თამაშისა ე. წ. როლე-

ბის თამაშია. ბავშვის მთავარი ყურადღება საკუთარი მე-ს ცვლილებებისაკენ არის მიმართული: იგი ხან ერთი მოქმედების სუბიექტის როლში გამოდის და ხან მეორისაში: იგი ხან „მამაა“ და ხან „სტუმარი“, ხან „მხედარია“ და ხან „მეეტლე“, ხან „შოფერია“ და ხან „ეატმანი“. და თითოეულს შემთხვევაში მისი მოძრაობები არჩეული როლის შესაფერ მოქმედებებად იგულისხმება. ამ შემთხვევაში ბავშვის ფიქცია საკუთარ მოძრაობებს ეხება: იგი ამა თუ იმ როლის შესაფერ მოქმედებებად არიან წარმოდგენილნი.

მაგრამ შეიძლება ფიქცია თვით საგნებისაკენაც იყოს მიმართული. ჩვეულებრივ, როლის თამაში ობიექტებსაც ეხება და, რაზდენადაც ნაგულისხმევი მოქმედებისთვის ობიექტიც არის საჭირო, ეს უკანასკნელიც ფიქტიური მნიშვნელობის მატარებელი ხდება, მაგალ. ბავშვს მხედრად აქვს თავი წარმოდგენილი, მაგრამ მხედარს ხომ ცხენიც ესაჭიროება, და აი ცხენის როლს ჯოხს აკისრებს. მაგრამ ჩვენ აქ მართო ეს შემთხვევები როდი გვაქვს მხედველობაში: არის ისეთი შემთხვევებიც, როდესაც ობიექტს ახალი, ფიქტიური მნიშვნელობა თვითონ სუბიექტის მიერ არჩეული როლის. მისი ფიქტიური მოქმედების ზეგავლენით კი არ ენიჭება, არამედ სრულიად დამოუკიდებლად. მაგ. ბუბი სკუპინი (1;4) ხედავს, რომ სათამაშო ზის კვერცხში პატარა შუშაა ჩადებული და იგი ამბობს: „ბოთი ბაიბაი“-ო (ე. ი. ბოთლს კვერცხში სძინავს). — აქ თვითონ ბავში არაეის და არაფრის როლს არ კისრულობს. აქ ასეთი როლი საგანს ეკისრება: ბოთლს ძინავს-ო, ამბობს იგი. — უეჭველია ასეთ შემთხვევაში როლის თამაშის შესახებ ლაპარაკი უხერხულია: აქ საქმე ობიექტთან გვაქვს, რომელიც ან სხვა ობიექტად წარმოიდგინება ან და მას ისეთი მდგომარეობა მიეწერება, რომელიც მას ნამდვილად ამჟამად არა აქვს. ერთი სიტყვით, მოცემული ობიექტის ან მისი მდგომარეობის ნაცვლად რაღაც სხვა იგულისხმება, ხოლო როდესაც როლის შესახებ ვლაპარაკობთ, ჩვეულებრივ, ცოცხალი არსება, კერძოდ, ადამიანი გვყავს მხედველობაში და არა სხვა წამ.

3. როგორც ზემოდაც აღვნიშნეთ, ილუზიის თამაში მეორე წლიდან დაწყებული მეხუთემდე პროგრესიულად ვითარდება. ძლიერ საინტერესო იქნებოდა, საგანგებოდ შეგვესწავლა, როდის და რა სახის ილუზიის თამაში უფრო ხშირად აქვს ბავშვს. უეჭველია ამ თამაშის განვითარების პროცესში ერთგვარი კანონზომიერი თანმიმდევრობა აღმოჩნდებოდა. მაშინ ერთგვარი ფაქტიური მასალა იქნებოდა ჩვენს ხელთ, რომელიც შედარებით გავვიადვილებდა საკითხის გადაჭრას, თუ რატომაა, რომ ბავში ასეთი ხალისით მიმართავს ილუზიის თამაშს და კერძოდ სწორედ მის გარკვეულ სახეებს.

სტენლი ჰოლის შეხედულებით, ბავში ხელშეკრულად განვლის თავისი განვითარების პროცესში იმავე კულტურულ საფეხურებს, რომელიც მთელ კაცობრიობას აქვს განვლილი. ამიტომ მასში განსაზღვრულ დროს განსაზღვრული ტენდენციები იჩენენ თავს, რომელნიც კულტურული ცხოვრების განვლილ საფეხურებს უფრო შეეფერებიან, ვიდრე ბავშვის ცხოვრების აქტუალურ პირობებს და ამდენად ატავისტურ ტენდენციებად უნდა ჩაითვალოს. ბავში მაშინ სწორედ ისე იწყებს ქცევას, თითქოს განვითარების ამ საფეხურზე იდგეს. მაშასადამე, ამ უკანასკნელის მიხედვით ხან მონადირის როლს კისრულობს, ხან მეჯოგისას და ხან კიდევ ვაჭრის ან მრეწველისას.

მაშასადამე, ის ფაქტი, რომ ბავში ილუზიის თამაშით არის გატაცებული და ის თანამიმდევრობაც, რომლითაც ილუზიის თამაშის ფორმები ცვლიან ურთიერთს, იმ წესით განისაზღვრება, რომელიც კაცობრიობის განვითარების ისტორიაშია დადასტურებული. — მაგრამ ეს თეორია ანგარიშს არ უწიბვს იმ უმკველ ფაქტს, რომ ბავში ილუზიის თამაშის დროს არა მარტო წარსული კულტურული საფეხურების შესაფერის როლებს ასრულებს, არამედ აგრეთვე არა ნაკლებ ხშირად ისეთებსაც, რომელთაც არაფერი აქვთ საერთო წარსულთან, მაგ. შოფერისას, ვატმანისას, რადიოსგადამცემლისას (შტერნი) ²¹). უეჭველია ამიტომ, რომ სტენლი ჰოლის ატავიზმის თეორია საკითხის დამაკმაყოფილებელ ახსნას ვერ იძლევა.

შტერნი თავის მხრივ ფიქრობს, რომ „როლების თამაშის“ შემთხვევაში მთავარი ამაშობრებელი ძალა ბავშვის მე-ს ლინგვისტიკის გაფართოების ზოგად ტენდენციაში უნდა ვეძიოთ, ხოლო ეს გაფართოების ტენდენცია სხვადასხვა ფორმით იჩენს თავს:

ა. როდესაც ბავში „დედის“ თუ „ფოსტალიონის“ როლს თამაშობს, იგი მარტო გარეგნულად კი არ ასრულებს მათ მოძრაობებსა და მოქმედებებს. არამედ ცდილობს, შინაგანადაც წაბადოს მათ ე. ი. მათ მსგავსად იაზროვნოს და განიცადოს. ამ გზით ბავშვის მე განცდისა და გაცემის ფორმებით მდიდრდება, რასაც სხვა აღამიანის მარტო დაკვირვების საშუალებით იგი ვერას დროს ვერ შეიძენდა.

ბ. როდესაც ბავში როლების თამაშს იწყებს, იგი განსაკუთრებით ისეთ როლს ირჩევს ხოლმე, რომელიც მისი ძლიერებისადმი მისწრაფების დაკმაყოფილებას შესძლებს: მას სწყურია, თავის თავსაც და სხვებსაც დაუმტკიცოს ან მოაჩვენოს რომ იგი ძლიერია, რომ აღამიანები და საგნები მას ემსახურებიან ან მის დახმარებას საჭიროებენ.

გ. ბავში სუსტი არსებაა, და, როგორც განსაკუთრებით აღე რმა აღნიშნა, თავის სისუსტესა და დამოკიდებულებას მტკივნეულად გრძნობს; ამ გრძნობის დასაჩრდილავად, იგი ძლიერისა და უფლებამოსილის როლს ირჩევს და თამაშობს. „ფიქცია, მაშასადამე“

მე, შინაგან პროცესს წარმოადგენს დაბალირებულობის გრძობის წინააღმდეგ“, რომელიც ბავშს აწუხებს.

უეჭველია როლების თამაშს უთუოდ სდევს თან, ზოგიერთ შემთხვევაში მაინც, ის შედეგები, რომელნიც შტერნის მიერ არაა აღნიშნულნი. მაგრამ ეს მხოლოდ შედეგია და არა მიზეზი, რომელიც ილუზიის თამაშის აზრს საზოგადოდ გასაგებად გახდიდა.

საქმე ისაა, რომ გარდა იმისა, რომ ბავშვი ყოველთვის ძლიერის როლს არ ასრულებს, როგორც ვიცით. ილუზიის თამაშში ბავშობის განსაზღვრულ საფეხურზე იჩენს თავს და მთელი ოთხი წლის განმავლობაში თანდათანობით ძლიერდება. ეს ფაქტი სრულიად გაუგებარი დარჩებოდა. რომ ილუზიის თამაშის აზრი მართლა მე-ს გაფართოების ტენდენციაში ყოფილიყო დამარხული. მართლაც და პირველი და მეორე წლის განმავლობაში ბავშვი გაცილებით უფრო უძლურია და, მაშასადამე, თავის მე-ს გაფართოებას ახლა უფრო უნდა საჭიროებდეს, ვიდრე მეხუთე წლის მიმდინარეობაში. მაშასადამე, ილუზიის თამაშში ამ წლებში უფრო ხშირი უნდა ყოფილიყო, ვიდრე უფრო გვიან. ნამდვილად კი სწორედ საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი. გარდა ამისა, ხომ არ შეიძლება ითქვას, რომ სისუსტის გრძობა მეხუთე წლის შემდეგ ერთბაშად და თვალსაჩინოდ ჰკარგავს თავის სიმწვავეს? მაგრამ მაშინ რატომღა. რომ ილუზიის თამაშის მრუდე სწორედ ამ ხანაში ეცემა ძირს ასე თვალსაჩინოდ.

ამგვარად შტერნის თეორია სრულიად ვერ უწყვეს ანგარიშს ილუზიის თამაშის განსაზღვრულ პერიოდში წარმოშვების, გაძლიერებისა. და შემდეგ შესუსტების ფაქტს. მეორის მხრივ ილუზიის თამაშში არა მარტო როლების თამაშს შეიცავს: ბავშვი ხშირად საგნებისა და მათი მდგომარეობის ფიქციასაც ახდენს, და არ შეიძლება ითქვას, რომ ეს ყოველთვის როლების თამაშზე ნაკლებ იტაცებდეს მას. მაგრამ რადგანაც ფიქცია საგანს ებება. უეჭველია. ბავშვის მე-ს გაფართოების ტენდენცია აქ უკვე აღარაფერ შუაშია. ხოლო თუ ილუზიის თამაშის ერთ-ერთი ფორმის ასახსნელად მე-ს გაფართოების ტენდენცია სრულიად გამოუსადეგარია, გამოუსადეგარად უნდა ჩაითვალოს იგი სხვა ფორმების მიმართაც, მიტომ რომ უეჭველია, ილუზიის თამაშის ყველა სახე ერთი საერთო წყაროდან გამოვლინარეობს, და მოსანახი სწორედ ეს საერთო წყაროა.

საქმის ნამდვილი მდგომარეობა ასე უნდა წარმოვიდგინოთ. ილუზიის თამაშის ყველა ფორმისათვის, უეჭველია. სპეციფიკურ ნიშნად ერთი და იგივე უნდა მივიჩნიოთ, სახელდობრ, ის, რომ არც ერთ შემთხვევაში თვითონ უშუალო მოცემულობას, ბავშვის მოძრაობები იქნება ეს, თუ საგანი და მისი განსაზღვრული მდგომარეობა,

თავის-თავად ღირებულება არა აქვს; ღირებულება აქვს მხოლოდ იმას, რაც ამ მოცემულობის ქვეშ იგულისხმება: მოქმედებას ან წარმოდგენილ ობიექტს, იმას, რაც ამ მოცემულობის ნაგულისხმევე აზრს ან მნიშვნელობას შეადგენს. როდესაც ბავში როლების ან ილუზიის თამაშის რომელიმე სახეს თამაშობს, ამას იგი მხოლოდ აზრმდებელობითი აქტის საშუალებით ახერხებს: უამაქტოდ ილუზიის თამაშში წარმოუდგენელი იქნებოდა. — ჩვენ ვიცით, რომ აზრის შეგნება ბავშვს პირველად მეორე წელში უჩნდება და შემდეგ თანდათანობით უმწიფდება. ამ ახალ ფუნქციას ამოქმედება ესაპიროება, და ბუნებრივია, რომ პირველ ხანებში იგი განსაკუთრებით თამაშის აქტებში იჩენს თავს. მართალია იგივე ფუნქცია თავის აქტუალიზაციას ბავშვის სერიოზულ ქცევაშიც პოულობს, სახელდობრ, იმ პატარა საქმეთა კეთებაში, რომელიც აქა-იქ უკვე ორი წლიდან ევალება მას. მაგრამ ბავშვის სერიოზული საქმიანობის არე ჯერ კიდევ იმდენად ვიწროა, რომ ამ ახალი ფუნქციის ასამოქმედებლად და გასაწვრთნელად საკმაო პირობებს ვერ იძლევა. ამიტომ ბუნებრივია, რომ იგი სხვა მხრივ ეძებს გამოსავალს და ამ უკანასკნელს ილუზიის თამაშის სახით პოულობს.

ამგვარად, ილუზიის თამაშის ძირითად წყაროდ აზრმდებელობის ფუნქცია უნდა ვიგულისხმოთ. როგორც როლების თამაშში, ისე მისი სხვა სახეებიც ამ ფუნქციის პირველი აქტუალიზაციის ნაწარმოებად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ იბადება საკითხი, რით უნდა აიხსნას მაშინდის გარდატეხა, რომელიც თამაშის ამ ფორმის განვითარებაში მეხუთე წელს ხდება? განა აზრმდებელობის ფუნქცია ამ დროიდან უფრო სუსტად არის ბავშვის ცნობიერებაში წარმოდგენილი, ვიდრე აქამდე? რასაკვირველია არა. მაგრამ, როგორც მალე დავინახავთ, სწორედ მეხუთე წელში ბავშვის განვითარების გზაზე კიდევ ერთი ახალი გარემოება იჩენს თავს: ბავში მოცემული ნივთიერი მასალის გარდაქმნასა და ამა თუ იმ აზრის ან მნიშვნელობის ამ ახალი საშუალებით გადმოცემის შესაძლებლობას წვდება. აზრმდებლობის ფუნქცია ეხლა ამ მიმართულებითაც იწყებს მოქმედებას, და ილუზიის თამაშის ხარჯზე კონსტრუქტიული თამაში ვითარდება. — გარდა ამისა, ხუთი წლის ბავშვის ცნოვრების პირობები ისეთია, რომ იგი იძულებული ხდება სერიოზულ საქმიანობას უფრო ხშირად მიმართოს, ვიდრე წინა პერიოდში. რა თქმა უნდა, ილუზიის თამაშის კოეფიციენტზე ესეც გავლენას ახდენს. ამგვარად, ფაქტი მეხუთე წელში ილუზიის თამაშის შემთხვევათა შემცირებისა სრულიად არ ეწინააღმდეგება იმ კონცეფციას, რომლის მიხედვითაც ილუზიის თამაში აზრმდებელობის ფუნქციის აუცილებელ სააქტუალიზაციო არეს წარმოადგენს.

4. რა განსაზღვრავს ილუზიის თამაშის შინაარსს? აზრმდებელობის ფუნქცია ერთი რომელიმე ვიწრო არით არ შემოიფარგლება: აზრს და მნიშვნელობას ადამიანი სინამდვილის ყველა სფეროში გულისხმობს. რამდენადაც ილუზიის თამაში ამ ფუნქციის განმტკიცებას ემსახურება, შეუძლებელია, მან სინამდვილის რომელიმე მხარეს გვერდი აუქციოს: მან შესაძლებლობა უნდა მისცეს ბავშვის ცნობიერებას, აზრისა და მნიშვნელობის დანახვის ძალა ყველგან შესწევდეს. ილუზიის თამაშის შინაარსი, მაშასადამე, შეუძლებელია ვიწროდ შემოიფარგლოს. რომ ჩაუუკვიდრეთ ბავშვის ილუზიის თამაშს, ჩვენ იმ წამსვე დავინახავთ, რომ მისი შინაარსი მართლაც მრავალფეროვანია. სულ მცირე საბაბზეა საკმარისი, რომ ბავშმა თავისი თავი ამა თუ იმ როლში წარმოიდგინოს; სულ მცირე ანალოგია კმარა, რათა ამა თუ იმ საგანს ან მოვლენას ესა თუ ის სიმბოლური მნიშვნელობა მისცეს.

ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის სიმბოლოსა და მის მნიშვნელობას შორის მხოლოდ პირობითი კავშირი არსებობს. ამიტომ მისთვის ადვილია, ყველაფერი ყველაფრის აღსანიშნავად გამოიყენოს. სიმბოლოს ასეთი გაგება, რა თქმა უნდა, გავლენას ახდენს ბავშვის თამაშის შინაარსზე და შესაძლებლობას აძლევს მას. ყველაფერი ის მნიშვნელობა მისცეს, რაც თავში მოუვა.

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

რა თქმა უნდა. განსაკუთრებული მნიშვნელობა იმ გარემოს აქვს, რომელშიც ბავში ცხოვრობს: თავის ილუზიის თამაშში იგი ისე იქცევა. იმას „ჰბაძავს“, რასაც თავის ირგვლივ ხედავს. მაგრამ მარტო დანახვა არ არის საკმარისი. იმისათვის რომ ბავშმა ამა თუ იმ მოქმედებას წაბაძოს, აუცილებელია რომ მას აღქმულ მოძრაობათა კომპლექსის აზრი ესმოდეს, და აზრის აქტუალიზაციის ფუნქციონალურ ტენდენციას გრძნობდეს. — მაშასადამე. ილუზიის თამაშის მიპულსსა და მიმართულებას ფუნქციონალური ტენდენცია განსაზღვრავს, ხოლო მის თემას ბავშვის სოციალური გარემო იძლევა.

ა. ბავშვის ფანტაზია და ილუზიის თამაში.

1. რამდენად დამოუკიდებელია ბავში როლების თამაშში? ან და, უფრო გასაგებად რომ ვთქვათ: როდესაც ბავში მაგალითად „შოფერობას“ თამაშობს, მხოლოდ ამ თუ იმ ნახული სიტუაციის რეპროდუქციას ახდენს და იმით კმაყოფილდება, თუ თვითონ იგონებს ახალს, ორიგინალურ სიტუაციას? მოკლედ, რეპროდუქტული ხასიათის არის

ბავშვის თამაში, თუ უფრო პროდუქტულის? იგივე საკითხი დგას ილუზიის თამაშის იმ შემთხვევების მიმართაც, როდესაც ბავში თავის თავს კი არ გულისხმობს საუვის როლში, არამედ მოცემულ საგანს სხვა საგნის მნიშვნელობით, მაგალ. უბრალო ჯოხს ცხენის მნიშვნელობით წარმოიდგენს. ამრიგად, ჩვენს წინაშე ბავშვის ფანტაზიის საკითხი დგება. იგი იმდენად მკიდროდაა დაკავშირებული ილუზიის თამაშთან, რომ ამ უკანასკნელს ხშირად ფანტაზიის თამაშსაც კი უწოდებენ (მაგალ. კ. ბ ი უ ლ ე რ ი).

ადამიანზე რაიმე შთაბეჭდილება მოქმედობს, მაგალ. ის ხედავს რომელიმე მყინვარს; ამ მყინვარის წარმოდგენა. მას იმ შემთხვევაშიც შეუძლია, როდესაც თვითონ ობიექტური შთაბეჭდილება მასზე აღარ მოქმედობს; მას შეუძლია იგი ისე მოიგონოს, რა სახითაც პირველად წახა. ამ შემთხვევაში იგი ნახულის რეპროდუქციას ახდენს: მას მყინვარის რეპროდუქტული წარმოდგენა აქვს, და ეს რეპროდუქტული წარმოდგენა მით უფრო კარგია, რაც უფრო ზედმიწევნით აღადგენს ნახულის სახეს, და რაც უფრო ახლო დგას „ორიგინალთან“. მაგრამ ადამიანს სხვანაირი წარმოდგენის შექმნაც შეუძლია: მას შეუძლია წარმოიდგინოს ის მყინვარი კი არა, რომელიც უნახავს. და ისე კი არა, როგორც უნახავს, არამედ სრულიად ახალი სახით, რისი მსგავსიც მას არასდროს ცხოვრებაში არ შეხვედრია: ამ შემთხვევაში მას მყინვარის რეპროდუქტული სახე კი არა. მისი პროდუქტული სახე ექნება ცნობიერებაში. ასეთ წარმოდგენას წარმოსახვის ან ფანტაზიის წარმოდგენას უწოდებენ. ფანტაზიისათვის, მაშასადამე, ერთგვარი შემოქმედების მომენტია ადამიანისათებელი, მაშინ როდესაც მესხიერება და საზოგადოდ რეპროდუქცია ძველის აღდგენას ესწრაფის. თავისთავად იგულისხმება, რომ შემოქმედება იმ მასალის ნიადაგზე ხდება, რომელიც სუბიექტის ცნობიერების შინაარსშია მოცემული. თვითონ შინაარსის შემოქმედება შეუძლებელია: ბრმად დაბადებულს ფერის წარმოსახვა რა თქმა უნდა არ შეუძლია, რაგინდ ცხოველიც უნდა იყოს მისი ფანტაზია.

და აი საკითხი: რა უნდა ითქვას ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფანტაზიის შესახებ?

წინა პერიოდში ბავშვის წარმოდგენებს, რამდენადაც იგინი არსებობენ, უეჭველი რეპროდუქტული ხასიათი აქვთ: ჩვენ ვიცით, რომ ბავში უკვე მეოთხე თვიდან ნახულის ცნობას ახერხებს; მაგრამ მალე მას ნამდვილი წარმოდგენებიც უჩნდება: მას ზოგჯერ ისეთი რამეც აგონდება, რისი აქტუალური აღქმაც მონაცემ მომენტში სრულიად გამძრიცხულია. ბავშვის, წარმოდგენები ორივე შემთხვევაში ნახულის ან განცდილის რეპროდუქტულ სახეს იძლევიან. სხვანაირად არც შეიძლება იყოს: ბავშვისათვის მხოლოდ მოცემულობა არსე-

ბოზს და იმას იქეთ ჯერ კიდევ არაფერი იგულისხმება. ამიტომაც, რომ წაბაძვას ამ პერიოდში სრულიად გარკვეული ხასიათი აქვს: ბავში ცდილობს სწორედ ის მოძრაობები გაიმეოროს, რომელსაც თავის წინაშე ხედავს; ის მოძრაობებს ბაძავს და არა მოქმედებებს, ვინაიდან მოქმედება, როგორც განზრახული აზრის მატარებელი მოძრაობათა კომპლექსი მისთვის ჯერ კიდევ არ არსებობს. რომ ბავშვმა იცოდეს, რომ ის, რასაც ის ხედავს, რასაც გრძნობდად აღიქვამს, რაც მას ფენომენოლოგიურად აქვს მოცემული, რომ ყველაფერი ეს მხოლოდ გამოხატულება ან მატარებელი იმისა, რაც მასში იგულისხმება — რაიმე გარკვეული მნიშვნელობის — მაშინ შესაძლებელი იქნებოდა მის ცნობიერებაში გაჩენილიყო აზრი, რომ ერთი და იგივე მნიშვნელობა შეიძლება სხვადასხვანაირადაც იყოს გამოხატული. როგორც ვიცით, მნიშვნელობის შეგნება მხოლოდ ეხლა იდგამს ფეხს ბავშვის ცნობიერებაში, და საფიქრებელია, რომ ეს გარემოება ბავშვის წარმოდგენის უნარზეც ახდენს გავლენას (შ. ბიულერი). ჩვენ ვხედავთ, რომ ბავშვისთვის ეხლა მთავარი მნიშვნელობაა და მისი სწორი გადმოცემა. რაც შეეხება ფორმას, რომლითაც ამ მნიშვნელობის გადმოცემა შეიძლება, სრულიად არაა საჭირო, რომ იგი სრული სისწორით იქნეს აღდგენილი, სწორედ იმ სახით, რა სახითაც იგი რომელიმე კერძო შემთხვევაში იყო აღქმული. ვთქვათ, ბავში „მეტელეობას“ თამაშობს; მისთვის საჭიროა ცხენი. როგორ იქცევა იგი? რა გამოსავალს პოულობს მდგომარეობიდან? მისი მიზნისათვის სრულიად არ არის აუცილებელი, რომელიმე კონკრეტი ინდივიდუალური ცხენი წარმოიდგინოს, რომელიც ვთქვათ. რომელიმე ანაწილზე მეტელესთან უნახავს. მისთვის საჭიროა „ცხენი“, საზოგადოდ. რომელიც მას თამაშის შესაძლებლობას მისცემდა. ამიტომ იგი რომელიმე გარკვეულ ცხენს კი არ გაიხსენებს, არამედ თვით შექმნის ერთგვარ ახალ წარმოდგენას, რომელიც, მაშასადამე, რეპროდუქტული სახე კი არ იქნება რომელიმე არსებული ცხენის, არამედ ფანტაზიის წარმონაახი. ხშირად ეს წარმოდგენა შესაძლოა ძალიან შორს იდგეს სინამდვილესთან. ეს იმაზე დაბოკიდებული. თუ რა დასკირდა ბავშს თამაშის პროცესში და, მაშასადამე, რა უნდა წარმოიდგინოს მან. ამ მხრივ: ბავშვის ფანტაზია პირდაპირ გასაოცარი... რა არის საერთო ჯოხსა და ცხენს შორის? შეიძლება ითქვას, სრულიად არაფერი. მიუხედავად ამისა, ბავში გატაცებით „ჯდება“ ჯოხზე და „აქენებს“ მას. უბრალო ფიქრის ნაქერი ერთ მომენტში ქუდია ბავშვისათვის; მეორეში იგი ბურთია და მესამეში კიდევ თეფში (შტერნი). მაგრამ თუ ბურთს ჰვავს იგი, რითღა ჰვავს მაშინ ქუდს ან თეფსს? ყოველ შემთხვევაში ზრდადსრულელებული ადამიანის ფანტაზია, ჩვეულებრივ, უძლურია ასეთი გაბედული ნაბიჯებით იარაღს.

2. რაც დრო გადის და ბავში იზრდება, მისი ფანტაზიაც უახლოვდება დიდისას. ეს ფრთაგაშლილობა განსაკუთრებით ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფანტაზიისთვისაა დამახასიათებელი. უეჭველია, რაღაც უნდა იყოს ბავშვი ისეთი, რაც ხელს უწყობს მისი ფანტაზიის ამ თავისებურებას. ვფიქრობთ, რომ ეს მისი აღქმისა და მისი წარმოდგენის ბუნებაში უნდა ვეძიოთ.

როდესაც ბავში რასმე აღიქვამს, მასში ერთი მთლიანი, მაგრამ დაუნაწევრებელი დიფუზიური შინაარსი ჩნდება, რომელიც მკიდროდ არის მის ემოციონალურ განცდასთან დაკავშირებული. იმის მიხედვით, თუ როგორია მისი განწყობა, რომელიც უწინარეს ყოველისა ამ ემოციონალურ განცდაში იჩენს თავს, ეს შინაარსი ერთი რომელიმე ნიშნის ასპექტით განიცდება. ბავშვისათვის აღქმული საგანი ყოველთვის ერთ-ერთი ნიშნის მატარებელია და არასოდეს ერთდროულად მრავალის, როგორც ჩვენთვის³⁶). კიდევ უფრო მეტის უფლებით უნდა ითქვას იგივე ბავშვის წარმოდგენის შესახებ. ნაპღვილი წყარო ბავშვის წარმოდგენისა მისი ემოციონალური განცდაა. ვთქვათ, იგი ცხენზე ჯდომის სურვილითაა შეპყრობილი: მას ძლიერი მოთხოვნა აქვს ამ ფუნქციის ამოქმედებისა. მასში „ცხენობანას“ თამაშის მტკიცე განწყობა იქმნება. ცხენის წარმოდგენა, რომელიც ამ განწყობის ნიადაგზე ჩნდება, სრულიად არ იქნება სრული, მრავალი ნიშნების მატარებელი, გარკვეულის, მდიდარი გრძობადი შინაარსის მქონე წარმოდგენა. იგი უფრო მთლიანი, დიფუზიური მდგომარეობა იქნება, რომელშიც მკაფიო შინაარსად განსაკუთრებით ის ნიშანი იქნება წარმოდგენილი, რომელიც ცხენზე ჯდომის ე. ი. სასურველი ფუნქციის ამოქმედების შესაძლებლობას იძლევა: საკმარისია ბავშვმა ჯოხი დაინახოს, რომ იგი, რამდენადაც ცხენზე ჯდომის ფუნქციის ამოქმედებას ჰყოფს შესაძლოდ, მისი ერთი ნიშნის (გრძელი. რაზეც შეჯდომა შეიძლება) ასპექტით ცხენად განიცადოს.

ამგვარად, ბავშვის აღქმა და ბავშვის წარმოდგენა დაახლოებით ერთი და იმავე ბუნებისაა. ერთშიაცა და მეორეშიც სუბიექტურად განსაკუთრებით ის შინაარსია მოცემული, რომელიც ბავშვის აქტუალურ სურვილს შეეფერება. დანარჩენი, რაც ჩვენთვის არსებობს, თამაშის განწყობის მომენტში ბავშვისათვის არ არსებობს. აქედან გასაგები ხდება, თუ რატომაა, რომ ჯოხი ცხენის წარმოდგენას აღძრავს ბავშვში და ფიცრის პატარა ნაჭერი ბურთისას ან თევზისას.

ბავშვის სურვილების სიცხოველე, მისი ემოციონალობა ერთის მხრივ და მისი აღქმისა და წარმოდგენის დიფუზიურობა და სუბიექტურობა მეორის მხრივ, აი ის გარემოება, რომელიც გასაგებად ხდის ბავშვის ფანტაზიის უზრუნველობას.

ამრიგად, მეორე წლიდან დაწყებული ბავშვის წარმოდგენები არა მარტო რეპროდუქტული შინაარსის არიან; მნიშვნელობის ცნობიერება ამიერიდან შესაძლებელჰყოფს ბავშვის პროდუქტული ფანტაზიის ამოქმედებასაც. მაშასადამე, შემოქმედებითი წარმოსახვის უნარიც, როგორც ეს შ. ბ ი უ ლ ე რ მ ა დაასაბუთა, იმ მნიშვნელოვან მონაპოვართა შორის უნდა ვიგულისხმოთ, რომელნიც მნიშვნელობის ან აზრის ცნობიერების გავლიერებასთან არიან დაკავშირებულნი.

3. პედოლოგს არ შეუძლია უყურადღებოდ დასტოვოს ერთი მნიშვნელოვანი საკითხი კიდევ, რომელიც ბავშვის ილუზიის თამაშსა და ფანტაზიასთან არის დაკავშირებული. ესაა საკითხი იმის შესახებ: თუ რამდენად რეალურად მიაჩნია ბავშვს თავისი ფანტაზიით შექმნილი სიტუაცია: რამდენად ნამდვილ ცხენად განიცდის თავის ჯოხს, რომელსაც ასეთი გატაცებით „მიაქენებს“. ერთი სიტყვით, მართლა ნამდვილი ილუზიის ხასიათი აქვს მის თამაშს და თამაშისათვის შექმნილ სიტუაციას, თუ ეს ასე არაა?

არის მთელი რიგი დაკვირვებათა, რომელიც თითქოს პირველი შესაძლებლობის სასარგებლოდ ლაპარაკობს. შ ტ ე რ ნ ი ფიქრობს, რომ უეჭველად უნდა იყოს საფეხური ბავშვის განვითარების პროცესში, როდესაც ფანტაზიასა და სინამდვილეს შორის მკაფიო განსხვავება არ ჩანს. „ბავში მომენტის არსებაა გაცილებით უფრო მეტად, ვიდრე ჩვენ; და ეს მისი გათქვეფა მომენტში მიზეზია იმისა, რომ მას იმდენი მოთხოვნილება არა აქვს. რანდენიც ზრდადასრულებულს, თავისი წარმოდგენები წარსულისა და მომავლის ურთიერთკავშირში მოათავსოს და ამ სახით მათი რეალობის ღირებულება შეამოწმოს. ცნობიერების ამ პრივიტული ფორმისათვის რეალურია ის. რაც ინტენსიურად განიცდება; და რეალურად რჩება იგი მანამდე, სანამ განცდა ამ ინტენსიობას ინარჩუნებს. რომ დაუკვირდეთ, როგორი გატაცებით ისმენს ბავში ზღაპარს, ან რა თავდავიწყებით გვიამბობს რაიმე ფანტასტურ ამბავს, რა სერიოზულად თამაშობს იგი და რა სოწარკვეთილებაში ვარდება. როდესაც წას ხელს უშლიან. დარწმუნდებით, რომ ამ შემთხვევაში ან სინამდვილის სრულ ილუზიასთან გვაქვს საქმე და ან მისდამი ღაპლოვებასთან მაინც“. — ამგვარად, შ ტ ე რ ნ ი ს აზრით, პირველადად არადიფერენცირებული მდგომარეობა უნდა ვიგულისხმოთ, როდესაც ბავში სინამდვილესა და ფანტაზიას ერთმანეთისაგან ვერ არჩევს და მათ შორის ქანაობს. — ცოტა უფრო გვიან მდგომარეობა იცვლება, და ბავშვს თანდათანობით უკვე საკმაოდ დიფერენცირებული რეალობის ცნობიერება უჩნდება. ამ პერიოდში ბავში რომ თამაშობს. უკვე იცის, რომ საქმე ილუზიასთან აქვს და არა ნამდვილ რეალობასთან ²⁷).

მაგრამ მეორის შხრივ, ისეთი შემთხვევებიც მოიპოება, რომელთა მიხედვითაც ძნელია დაიჯერო, რომ ბავში თავისი თამაშის დროს მართლა ილუზიის მსხვერპლი ხდებოდეს. კ. ბ. ი. უ. ლ. ე. რ. ი. სამართლიანად შენიშნავს: „ვინაიდან რა გინდ ენერგიულადაც უნდა მოითხოვდეს ბავში სხვისგან. რომ მის სათამაშოებს იგივე უწოდონ და ისევე მოექცენ, როგორც თვითონ უწოდებს და ექცევა, მას მაინც ძალიან შეეშინდებოდა. მის დედოფალას რომ, მაგალითად, ერთბაშად სიარული ან ტირილი დაეწყო. მაშასადამე, სათამაშოს მართლა ის მოძრაობები შეუსრულებია, რომელსაც ბავში მას მიაწყრს ან მას მოსთავს“ (3). როგორ უნდა გადაწყდეს ეს საკითხი?

უნდა ვიგულისხმოთ, განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა ამ შემთხვევაში თვითონ ბავშვის დამოკიდებულებას უნდა ჰქონდეს თავისი თამაშისადმი: იცის ბავშმა, რომ იგი თამაშობს, თუ არა? მაშასადამე, განასხვავებს იგი უკვე თამაშს იმისაგან. რაც თამაშად არ ჩაითვლება. თუ არა?

ჩვეულებრივი დაკვირვება საკმარისია, რათა ამ საკითხს დადებითი პასუხი გავცეს: როდესაც ბავშს თამაში უნდა, ხშირად დიდს ან მეორე ბავშს პირდაპირი წინადადებით მიმართავს: ვითამაშოთო. თამაშის მოთხოვნა იმდენად ჩვეულებრივია უკვე ორი წლის ბავშვისთვისაც კი, რომ იგი თვითონ იჩენს აქტივობას ამ შემთხვევაში. მაშასადამე, სრულიად უეჭველია. რომ ბავში არჩევს საზღვარს თამაშსა და სინამდვილეს შორის: მან იცის. როდის იწყება ერთი და როდის თავდება მეორე. იგი წინასწარ ანაწილებს როლებს და იცის, რომ ეს როლებია და არა სინამდვილე.

ციალა (2:8) თამაშობს მეორე ბავშვთან. ვეკითხები: „რას თამაშობ?“ ციალა: „ძინაობას! (ჯუტუს): შენ მამა ხარ და მე დედა, ცისანა ოთარი იყოს, ჩვენი შვილი იყოს“. კოცნას ხელზე ცისანას. მე ვეკითხები: „რად კოცნი ხელზე?“ ციალა: „ვითომ ჩვენი შვილია“.

ციალას თამაშის დროს არ ავიწყდება, რომ ცისანა ნამდვილად მხოლოდ ცისანაა, ხოლო თამაშში „ვითომ“ მისი შვილია. აქ რა თქმა უნდა, არაფერ იტყვის, რომ ბავში ოცნებასა და სინამდვილეს ურთიერთში ურევდეს, რომ იგი ნამდვილი ილუზიის მსხვერპლად იყოს გამხდარი. და ეს ითქმის არა მარტო მესამე წელში გადამდგარ ბავშვზე, არამედ უფრო პატარაზეც. მართალია, ეს უკანასკნელი მეტყველების შედარებითი უმწეობის გამო ისე მკაფიოდ, როგორც უფროსი, ამას სიტყვიერად ვერ გამოთქვამს, მაგრამ მთელი მისი ქცევა გვიჩვენებს რომ სინამდვილისა და ილუზიის თამაშის საზღვრებს არც ის ურევს ურთიერთში.

მაგრამ ნუ თუ არავითარი განსხვავება არ არსებობს ამ ძხვიე ბავშსა და დიდს შორის? ნუ თუ ბავშსა და ზრდადასრულებული ადამიანის დამოკიდებულება ფანტაზიის საშუალებით შექმნილი სახეებისადმი და მათი განცდა ერთნაირია? რასაკვირველია არა. ბავშსა და დიდს შორის რომ ამ მხრივ განსხვავება არ ყოფილიყო, მაშინ არც დაისმოდა ის საკითხი. რომელზეც ახლა გვაქვს ლაპარაკი, სახელდობრ, საკითხი: ურევს ბავში სინამდვილისა და თამაშის სახეებს ურთიერთში, თუ არა? ჩვენ ვიცით, რომ ბავში ძალიან ხშირად ისე ეპყრობა თავის დედოფალას, თითქოს იგი ნამდვილი ადამიანი იყოს, თავის ჯოხს, თითქოს იგი ნამდვილი ცხენი იყოს. ჩვენ კი ანუ არასდროს არ ვიქცევით, თუმცა ფანტაზია ჩვენც გვაქვს და ილუზიის თამაში — განსაკუთრებით თეატრის თუ კინოს სახით — არც ჩვენთვისაა უცხო.

უეჭველია, თავი და თავი აქ ის განწყობაა, რომელიც ნამდვილისა და წარმოსახულის განცდას უდევს საფუძვლად და თითოეულს მათგანს თავისებურ ელფერს აძლევს. როგორც დავინახეთ, ნამდვილისა და წარმოსახულის განსხვავება ბავშსათვისაც არსებობს. მაშასადამე, როდესაც იგი თამაშობს და ფანტაზიის სახეებთან აქვს საქმე, მაშინ მას სხვა განწყობა აქვს. ვიდრე მაშინ როდესაც სინამდვილის სახეებს აღიქვამს. ასეა დიდი ადამიანიც. თუ ვიგულისხმებთ. რაიმე მიზეზის გამო ერთი რომელიმე განწყობა. მაგალ. განწყობა არა ნამდვილის ან წარმოსახულის მიმართ იმდენად მტკიცე შეიქმნა, რომ იგი მეორეს, მის საწინააღმდეგო განწყობას ადვილად ადგილს არ უთმობს, ან და ერთსა და იმავე დროს მასთან ვერ თავსდება. მაშინ სუბიექტს მხოლოდ ერთი გარკვეული სახის დამოკიდებულება ექნება თავის განცდასთან და მაშასადამე მეორე ნაირი დამოკიდებულება ამ უკანასკნელის შინაარსისადმი გამორიცხული იქნება. ავიღოთ კონკრეტი მაგალითი. ვთქვათ, ბავში ცხენობანას თამაშობს. მას ხელთ აქვს ჯოხი; თანახმად აქტუალური განწყობისა, მისი განცდები და ქცევა ამ შემთხვევაში ისეთი იქნება, თითქოს იგი თამაშის შესატყვის არეში ცხოვრობდეს: მისი მსოფლიო აქამად თამაშის მსოფლიოს წარმოადგენს. სანამ ბავში ამ მსოფლიოში გრძნობს თავს, ჯოხს იგი ისე კი არ მოექცევა, როგორც ჩვეულებრივ ჯოხს ე. ი. როგორც სინამდვილის მსოფლიოს გარკვეულ ობიექტს, არამედ ისე, როგორც ცხენობანას თამაშის მსოფლიოს ერთ-ერთ ობიექტს შეეფერება, სახელდობრ, როგორც ცხენს. ბავშსათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ იგი ადვილად ვერ ტოვებს თამაშის განწყობას და ვერ ცვლის მას მეორე განწყობით. მაშასადამე, მას არ შეუძლია ჯოხი თამაშის განწყობის ნიადაგზე დაქვეითება, როგორც თამაშის მსოფლიოს ობიექტი, და იმავე დროს სურვილისდა-

მიხედვით, მეორე განწყობის ნიადაგზეც, როგორც სინამდვილის მსოფლიოს ობიექტი; მას არ შეუძლია, სანამ თამაშობს, ჯოხს ჩვეულებრივი სინამდვილის თვალსაზრისითაც შეხედოს. სულ სხვაა ზრდადასრულებული ადამიანი: იგი ადვილად ცვლის განწყობას, უკეთ რომ ვთქვათ, მას ერთი მთავარი განწყობის ნიადაგზე რამდენიმე ნაწილობრივი განწყობა აქვს, და მას ხელს არაფერი უშლის, ერთიდან, სურვილის მიხედვით, მეორეზე გადავიდეს. ამიტომაც, რომ ერთიდაიგივე ობიექტი ადვილად განიცდება ხან ერთისა და ხან მეორე განწყობის ნიადაგზე, იგი ადვილად აღიქმება ხან ერთისა და ხან მეორე სინამდვილის სფეროს ობიექტად: ჯოხი მისთვის სათამაშო საგანიც არის და იმავე დროს ნამდვილი ჯოხიც.

მიუხედავად განწყობის უძრავობისა ბავშვს მაინც შეუძლია ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლა, მაგრამ დამახასიათებელი მისთვის სწორედ ისაა, რომ ამ გადასვლას ყოველთვის იძულებითი ხასიათი აქვს და ნების მიერ ამ ნაბიჯის გადადგმა მას გაცილებით უფრო უჭირს, ვიდრე დიდს.

ს ა შ ი კ ო (2;2) ადის ტახტზე, ექიდება მუთაქას და ჰყვირის: „ათუ. მორი, ათუ, ნადათ მიდის“. გადააჯდება მუთაქას. „დედა ტუტლი (კნუტა) მომეცი“. — „ხეალ ვიყიდი“. დაიქერს მუთაქის ფუნჯს ხელში: „ჰო ათუ“. საშა ჩამოდის თავისი ცხენიდან. ჩაფიქრდება. დედა ეკითხება: „რას აკმევს ზოლმე ცხენს ჰაპა?“ „ბალაქი. კიდევ ლამე ბალაქი. მალტო ბალაქი, მომე ბალაქი“. „ბალახი არ არის“, უპასუხებს დედა. „ალი! ჩქალა“, მოუთმენლად ამბობს საშა. დედას არ ესმის. ბოლოს საშა წამოიძახებს. „გაზეთი“. „გაზეთი უნდა აკამო ცხენს?“ ეკითხება დედა. „ჰო“, ხევს გაზეთს და თან ამბობს: „ცქენს ქელი უნდა“.

ამ დაკვირვებიდან სრულიად ნათლად ჩანს, რომ ბავშვს გარკვეული თამაშის განწყობა აქვს და ყველაფერს, კერძოდ გაზეთს ამ განწყობის შესაფერისად აღიქვამს: გაზეთს ბალახად ჰგულისხმობს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ყოველგვარი სხვა განწყობა მისთვის სრულიად გამორიცხულია: მან იცის, რომ თამაშის განწყობის გარეშე. გაზეთი მხოლოდ გაზეთია, მაგრამ თამაშის განწყობის დროს ამ განწყობაზე გადასვლა. გაზეთის გაზეთად ცნობა მისთვის ადვილი არ არის. როდესაც დედას შისი არ ესმის. როდესაც დედის ქცევა თამაშის სიტუაციას არ ეთანხმება. გაზეთს ბალახად არ სცნობს, ეს გარემოება ბავშვის თამაშის განწყობას არღვევს და იგი იძულებული ხდება ჩვეულებრივი სინამდვილის განწყობაზე გადავიდეს: მოუთმენლად და ერთგვარი აღლევებით გაზეთს გაზეთად სცნობს.

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

პ ა ტ უ ლ ი 3.01. მიუტანებენ ჯოხს რომლითაც გუშინ ცხენობანას თამაშობდა. იცნობს ჯოხს და სიხარულით ხელახლა იწყებს თამაშს. ანტონი (14 წლის ვაჟი) მიწაზე წევს. პატული მიირბენს მასთან და აშინებს — „ცხენი გეჩემა ახლა. გეჩემა“. ჩამოხტება და ჯოხს თითონ ჰკიდებს ხელს და ცხერთან მიუტანს: უნდა რამენაირად შეაშინოს: „გიკენს, გიკენს, გიკენს“, ბოლოს, რომ ვერას გახდება, ანტონს ვერ შეაშინებს, იღებს ჯოხს და თავზე სუბუქად სცემს. თითონ კი სიცილს იწყებს.

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

მეორე, რაც ახლა უნდა აღინიშნოს, ეს ისაა, რომ ბავშვი თამაშის განწყობაა დომინანტური, ხოლო დიდში სერიოზული საქმიანობისა და ობიექტურად მოცემული სინამდვილისადმი. ეს ასეც უნდა იყოს: ზრდადაწარულებული ადამიანის ფსიქოფიზიკური ფუნქციების მოქმედებას ის აქტუალური ამოცანები იწვევენ, რომელნიც ადამიანის გარემოს პირობებში იზადებიან და რომელთა გადაჭრაც მხოლოდ ამ უკანასკნელთა ანგარიშის გაწევით შეიძლება მოხერხდეს. ბავშვზე ეს არ ითქმის. როგორც ბავშვის გარემოს ანალიზიდან ვიცით, ასეთ ამოცანებთან მას ჯერ კიდევ არა აქვს საქმე, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ იმ მარტივ საქმიანობის ელემენტებს, რომელიც ბავშვის ქცევის შემადგენლობაში პირველად ეხლა ჩნდება. მაგრამ რამდენადაც იგი თავისი განვითარების ყოველ საფეხურზე განსაზღვრული ფსიქოფიზიკური ფუნქციების მატარებელია, და ამ უკანასკნელთ ყოველთვის ამოქმედება ესაჭიროებათ, მათი აქტუალისაციის სარბიელად მხოლოდ თამაშის სფერო ხდება. ამიტომ გასაგებია, რომ თამაშის განწყობას ბავშვის ორგანიზმში აქტუალისაციის შეუღარებლად მეტი მზაობა უნდა ახასიათებდეს, ვიდრე სინამდვილის მიმართ განწყობას, მაშინ როდესაც დიდის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში უფრო საწინააღმდეგოს აქვს ადგილი.

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

სულ სხვაა ბავში. მასში თამაშის განწყობაა დომინანტური. რასაკვირველია, ეს გარემოება არ გამორიცხავს შესაძლებლობას, რომ იგი სინამდვილის განწყობაზეც გადავიდეს. მაგრამ, როგორც დავინახეთ, ეს ისე იოლი არაა მისთვის, როგორც ზრდადასრულებული ადამიანისათვის: იმისათვის, რომ ეს მოხდეს. რაიმე ტლანქ შეუთანხმებლობას უნდა ჰქონდეს ადგილი, და მაშინ ბავშვში კვლავ სინამდვილის განწყობა ილვიძებს და ეხლა იგი ყველაფერს მისი თვალით ხედავს. მანამდე კი სინამდვილის თვალსაზრისი მისთვის არ არსებობს, და მაშასადამე, არც შეიძლება დაისვას საკითხი; სინამდვილედ უელის იგი თამაშის ფანტაზიის პროდუქტებს, თუ არა. არ შეიძლება დაისვას ეს საკითხი მიტომ. რომ იგი გულისხმობს, თითქოს ბავშვს თამაშის მომენტში სინამდვილის განწყობა აქტუალური ჰქონდეს. ააშავიეროდ. როგორც კი გაუჩნდება ზემოაღნიშნულ მიზეზების გამო სინამდვილის განწყობა, იგი არასდროს ფანტაზიის პროდუქტს სინამდვილის მოვლენებში არ ურევს.

ამის მიხედვით, ადვილი გასაგები ხდება, თუ რატომ გაუკვირდებოდა ბავშვს, რომ მისს დედოფალას ერთბაშად მართლა ლაპარაკი დაეწყო. უეჭველია, ეს მოვლენა, როგორც შეუფერებელი თამაშის განწყობისათვის. ამ უკანასკნელს ტლანქად დაარღვევდა, და ბავშვში სინამდვილის განწყობა გაილვიძებდა.

დასასრულ, არის თუ არა საფეხური ბავშვის განვითარების პროცესში, როდესაც მას ილუზიის თამაშში თამაშის განწყობა ეკარგება და ნამდვილი ილუზიის მსხვერპლი ხდება? ჩვენ ვიცით, რა არის ილუზიის თამაშის ცნებისათვის არსებითი. ეს ის მნიშვნელობის ან აზრის ცნობიერებაა, რომელიც რაიმე მოტორული ან სენსორული მოცემულობის იქეთ იგულისხმება. მაშასადამე, ილუზიის თამაშის ცნება აუცილებლად გულისხმობს, რომ ბავშვის თამაშის მოძრაობებს, ისე როგორც იმ ნივთიერ ელემენტებსაც, რომელნიც სათამაშოთა სახით თამაშის პროცესში მონაწილეობენ, სიმბოლური მნიშვნელობა ჰქონდესთ და შთი საშუალებით რაიმე გამოიხატებოდეს. რა წამს მაგ. ჯოხი ბავშვს ნამდვილ ცხენად მოეჩვენება და თავისი რბენა ცხენის ნამდვილ ქენებად, მოცემული მოძრაობები და ნივთები ამით უკვე ნამდვილ სინამდვილედ გადაიქცევა და არა ისეთ რადმე, რის იქეთაც რაღაც სხვა იგულისხმება და რაც ამიტომ ილუზიის თამაშს

პყოფს შესაძლოდ. ამგვარად, თვით ცნება ილუზიის თამაშისა უარყოფს იმ აზრს, თითქოს ოდესმე ამ თამაშის განვითარების როზელი-მე საფეხურზე შესაძლებელი იყოს, ბავში სრულ ილუზიას ეძლეოდეს და მაშასადამე სრულიად ივიწყებდეს, რომ იგი თამაშობს²¹).

მაგრამ უნდა გვახსოვდეს, რომ ჩვენი პერიოდი მხოლოდ დაბა-ყისი ფაზისია ბავშვის აზრმდებელობის ფუნქციის განვითარების პრა-ცესში. ამიტომ თავის-თავად იგულისხმება, მისი სრული მომწიფე-ბულობისა და სათანადო გამოკვეთილობის შესახებ ლაბარაკი ჯერ კიდევ ნაადრევად უნდა ჩაითვალოს. უეჭველად, ხშირი უნდა იყოს შემთხვევა, როდესაც ბავში აზრისა და გრანობადი მოკვებულობის საზღვრებს მკაფიოდ ვერ ატარებს, და ორივე ეს სფერო ურთი-ერთში ერევა: დიფუზიურობა და დიფერენციაციის მოკლებულობა აქაც დამახასიათებელია მისთვის. ამიტომ შესაძლებელია. მაგალ-ცხნობანას მოძრაობებს იმეორებდეს, მაგრამ ეს ნამდვილად ილუ-ზიის თამაში კი არ იყოს მისთვის, არამედ იმპულსური მოძრაობები. რომელნიც მას თავისთავად აინტერესებს და რომელთაც იგი წაბაძვით ასრულებს. ასეთი აღრევის შემთხვევები განსაკუთრებით ჩვენი პე-რაოდის პირველ წელშია შესაძლებელი, და არაერთარ შემთხვევაში არ შეიძლება ითქვას, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის სწორედ ეს აღრევა უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად.

9. ზვრამტის ინტერმსი.

1. ორი-სამი წლის ბავშვის დაკვირვების დროს შეუძლებელია ყურადღება არ მივაქციოთ, როგორი გატაცებით ისმენს პატარა აშბებს. ლექსებს ან ზოგჯერ ზღაპრებსაც. რომელთაც მათ დიდი მოუთხრობს, როგორი ინტერესით ათვალისწინებს სურათებს, რომე-ლიც მას ხელში ჩაუვარდება ან რომელსაც მას უხატავენ. შეიძლება ითქვას, რომ მისი ქცევის ინტენტარში არაფერს ისე დიდი აღგე-ლი არა აქვს დათმობილი, გარდა მეტყველებისა, როგორიც ქცევის ამ ფორმას (ცხრილი 31).

რასთან გვაქვს ამ შემთხვევაში საქმე? ბავში გატაცებით ისმენს და დაუშრეტელი ინტერესით ჰკრეტს; მაშასადამე, იგი გარე გამლო-ზიანებელთა ზედმოქმედებისაგანა მიმართული და უწინარეს ყოე-ლისა მათი ზედმიწევნითი აღქმით არის გატაცებული. როგორც ჩანს, ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით ინტენსიურად თვალისა და ყურის ფუნქციები მოქმედებენ. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ აღქმე-ლობით მუშაობაში სხვა ორგანოებიც არ იყვნენ ჩათრეულნი. ობი-ექტური სინამდვილე, რომელიც ბავშვის ცნობიერებას გარედან ეძ-ლევა, მისთვის ჯერ კიდევ მრავალს უცნობი შესაძლებლობის წყა-როს წარმოადგენს, და, როგორც ჩანს, ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს

უპირველეს ამოცანას მისი რეცეპტორული ფუნქციებით დაფლობა შეადგენს.

მაგრამ აღქმის ინტენსიურა განვითარება ხომ ჯერ კიდევ პირველი პერიოდის ერთ-ერთ უმთავრეს საქმეს წარმოადგენს. ჩვენ ვიცით, თუ როგორი გატაცებით იწყებს ბავში — განსაკუთრებით მესამე თვიდან — თავისი რეცეპტორების საშუალებით გარედან მოცემული ობიექტური სინამდვილის პერსექციას. იბადება საკითხი, არის მეორე პერიოდში რაიმე ახალი მომენტი ბავშვის რეცეპტორული ორგანოების მოქმედებაში, თუ აქ პირველი პერიოდის პერსექტული პროცესების უბრალო გაძლიერებასთან გვაქვს საქმე?

სანიმუშოდ ავიღოთ მხედველობა! იმ მასალებზე მიხედვით, რომელიც უკანასკნელ ხანებში გროვდება, თანდათანობით ირკვევა, რომ ადამიანის რეცეპტორული ორგანოები, კერძოდ თვალი, როგორც ფიზიკური ორგანო ძლიერ ადრე უნდა ასრულებდეს თავისი განვითარების პროცესს ⁴⁰).

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

2. რა დროიდან იწყება ბავშვს ხელახალი ინტერესი მხედველობისადმი, და რა არის, რაც ამ ინტერესს იწვევს? ამ საკითხის გადასაწყვეტად ამჟამად ექსპერიმენტული მასალა მოიპოვება, რომელიც ჰერტის ეკუთვნის და ჩვენს მოსაზრებას მხედველობის ფუნქციის ახალი მხარის განვითარების დაწესების შესახებ კარგად ეთანხმება ⁴¹).

ცდის პირებს (0,9-იდან 1,6-მდე. ათ-ათს თითო ასაკში) ეძლევათ ხელში მუყაოს ფურცელი, რომელსაც ორივე მხარეზე სხედასხვა ფერის უაზრო ნახატები აქვს დაკრული. ეს ფურცელი შესაძლებლობას აძლევს ბავშვს, როგორც ურჩევნია. ისე მოეპყროს მას: ხელით შეეხო, ცადოს ფერადი ნახატების ანოვლეჯა ან და, თუ უნდა, დააკვირდეს მათ. იმის მიხედვით თუ როგორ მოიქცევა, შესაძლებლობა გვეძლევა, გავარკვიოთ, რის ინტერესი კარბობს მასში, შეხების, ტაციების, თუ მხედვე-

ლობითი ქვრეტის. ვთქვამთ, ბავში ყურადღებთ ათვალერებს ფურცელს. მაშ მას ქვრეტა აინტერესებს. მაგრამ რისი ქვრეტა? რა იწვევს მის ინტერესს, ფერი თუ სხვა. რამ? ამის განმარტვე-
ვად ბავშს მეორედ უბრალო ფურცელი (რუხი მუყაოს ფურცე-
ლი) ეძლევა. თუ ამანაც იგივე რეაქცია გამოიწვია, რაც პირვე-
ლმა, მაშინ ცხადია, რომ ფერი აქ არაფერ შუაშია, რომ ბავშვის
ინტერესს ფერი კი არა, სხვა რაღაც უნდა იწვევდეს.

ენახოთ, როგორ ექცევა სხვადასხვა ხნის ბავში მიწოდებულ
მუყაოს ფურცლებს.

0,9-ის ბავში. ეძლევა ჯერ ფერადი ფურცელი. ბავშს ორივე
ხელში უჭირავს ფურცელი. ზერელედ გადააღლებს მას თვალს.
აბრუნებს, ხელით ეხება მას, მარჯვენა ხელს სცემს მასზე, ეხება
თითოეულ ნახატს, პირში იღებს ფურცელს ერთი ყურით, მა-
ლლა სწევს მას, ატრიალებს აქეთ-იქეთ; ხელახლა პირში იღებს,
ხელს ურტყამს ზედ, ხელახლა პირში იღებს.

მეორე ფურცელი, უფერადო. ბავში ზის საწოლზე. იღებს
ფურცელს, აბრუნებს მას, ათვალერებს ხელში. აქეთ-იქეთ
ამოძრავებს, ურტყამს ზედ მარჯვენას, თამაშობს მით. იღებს
ერთი ყურით პირში, ურტყამს ზედ ხელს.

აქედან ნათლად ჩანს, რომ არც ფერადი ფურცელი და არც რუხი
ბავშვის ქვრეტის ინტერესს არ აღძრავს: როგორც ეტყობა, ბავში ჯერ
კიდევ იმ ხანაშია, რომელიც ე. წ. ტაცების ხანის გავრძელებას და
შემდეგ გართულებას (ექსპერიმენტული თამაში) წარმოადგენს.

1,4. წყნარად უჭირავს ფერადი ფურცელი ხელში, ათვალე-
რებს მას 40", ხელით ეხება ფიგურებს, მერე ხელახლა ათვა-
ლიერებს მათ და შემდეგ ისევ ხელზე ეხება. (რუხი მუყაოს
ფურცელი). ათამაშებს მას ისე. რომ არ ათვალერებს...

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

როდის ხდება ეს გარდატეხა. როდის იღვიძებს ქვრეტითი ინტე-
რესი ხელახლა ბავშვში?

როგორც 34 ცხრილიდან ჩანს, 9 თვის ბავშს მხოლოდ იშვიათ შე-
მთხვევაში აინტერესებს მიწოდებული მასალის მხედველობითი თვი-
სებები (20%) და იგი მას მხოლოდ ხელში სათამაშოდ იყენებს. სამა-
გიეროდ მეორე წელში გადადგომისას მხედველობითი ინტერესი ბავ-

ბავშვის რეაქციის ფორმები ფერად ფიგურებზე (ჭეკურის მიხედვით).

ხნოვანობა	უმთავრესად ხელოთ ენება	უმთავრესად თვალით აკვირდება	ჯამი
0,9—1,0	50	20	100
1,0—1,3	40	60	100
1,3—1,6	—	100	100

შეზღვევის 60%-ს უჩნდება; შემდეგ იგი ვითარდება და 1,3-ის ყველა შემოწმებული ბავშვები (100%) მიწოდებულ მუყაოს ფურცელს მხოლოდ მხედველობითი დაკვირვების საგნად აქცევენ.

ამგვარად ბავშვის მხედველობითი ინტერესის ხელახალი გამოღვივების მომენტად მეორე წლის დასაწყისი უნდა ვიგულისხმობთ.

მაგრამ რას აქცევს ბავში აქ ყურადღებას? ისევე იმას, რაც პირველი წლის მიმდინარეობაში აინტერესებდა, თუ სხვა რასმე? ცდებიდან გამოიკვება, რომ დაკვირვების საგნად ბავში მხოლოდ ფერად ფიგურებიან ფურცელს აქცევს, მაშინ როდესაც რუხ ფურცელს ისევე ძველებურად ეპყრობა, ე. ი. ხელში ათამაშებს. რით განსხვავდება ფერადი ფიგურებიანი ფურცელი რუხი ფურცლისაგან? უეჭველია არა იმით, რომ ერთს ფერი აქვს, ხოლო მეორეს არა, ვინაიდან რუხიც ხომ ერთგვარი მხედველობითი რომელობაა, და ბავშვის ინტერესს რომ მარტო ფერი იწვევდეს, როგორც ასეთი, მაშინ რუხსაც იგივე რეაქცია უნდა გამოეწვია. ეს რომ ააეა, იქედანაც ჩანს, რომ ბავშვის რეაქცია იგივე რჩება, რუხი ფურცლის ნაცვლად რომ რაიმე ერთფეროვანი ფურცელი, მაგ. წითელი ან ყვითელი მიაწოდო.

როგორც ეტყობა, ჩვენი პერიოდის ბავშს თვითონ ფერი, როგორც ასეთი, აღარ აინტერესებს, მაშინ როდესაც პირველი წლის განმავლობაში სწორედ წმინდა მხედველობითი ფუნქცია შეადგენდა ბავშვის ქვრეტის მთავარ ინტერესს.

მაგრამ მაინც რაა რომ ეხლა ბავშვის ყურადღებას იწვევს? ფერად-ფიგურებიანი მუყაოს ფურცლისათვის ისაა დამახასიათებელი, რომ იგი სხვადასხვა ფერების და სხვადასხვა ფორმის ფიგურებს შეიცავს, მაშინ როდესაც მეორე გამლიზიანებელს ყოველმხრივ ერთფეროვნება ახასიათებს. ეს გარემოება შესაძლებლობას ჰქმნის, როგორც ფიქრობს ჰეიკერი, ბავშმა ფერთა და ფორმათა ურთიერთმიმართებას (Relation) მიაპყროს ყურადღება: სხვა მხრივ განსხვავება მათ შორის არ არის.

მაშასადამე, მეორე წლიდან დაწყებული სინამდვილე ხელახლა იტაცებს ბავშვის თვალს. მაგრამ მაშინ როდესაც პირველი წლის განმავლობაში თვითონ მხედველობითი რომელობანი — ფერა და სინათლე — წარმოადგენდნენ ბავშვის ყურადღების საგანს, ეხლა, მეორე წლიდან დაწყებული. მდგომარეობა იცვლება, და ბავშვს ოპტიკურ რომელობათა ნაცვლად, მათი ურთიერთმიმართება იტაცებს. უეჭველია, ამ შემთხვევაში მხედველობის, როგორც ფიზიკური ორგანოს შემდეგ განვითარებასთან აღარ გვაქვს საქმე: აქ ბავშვის წინაშე არა მხედველობის რომელობათა სწორი აღქმის ამოცანა დგას, არამედ მათი მიმართების. ეს უკანასკნელი კი იმდენად თვითონ თვალის განვითარების დონეზე არ არის დამოკიდებული, რამდენადაც ერთგვარ ინტელექტუალურ ფუნქციაზე, რომელაც ფიზიკურ ორგანოს მუშაობას არა მარტო თანერთვის, არამედ წარმართავს კიდევ მას.

ამგვარად ჩვენ ვხედავთ, რომ ჰერეტას, რომელიც მეორე წლიდან ხელახლა იჩენს თავს ბავშვის დამოკიდებულებაში ობიექტური სინამდვილის მიმართ, უმთავრესად მხედველობასთან დაკავშირებული ინტელექტუალური ფუნქციების მოქმედება უდევს საფუძვლად. ეს გარემოება ძალიან მალე კიდევ უფრო გარკვეულ სახესღებულობს.

საქმე ისაა, რომ მოცემულ ოპტიკურ რომელობათა სიჭრელე და მათი ურთიერთ-მიმართება ჯერ მხოლოდ იმდენად და იმ სახით აინტერესებს ბავშვს, რამდენადაც და რა სახითაც ყველაფერი ეს უშუალოდაა მოცემული. ამ მოცემულობის ფარგლებს ბავშვი აქ ჯერ კიდევ ვერ სცილდება: აზრი და მნიშვნელობა ჯერ კიდევ არ არსებობს მისთვის.

ინტელექტუალური ფუნქციების შემდეგ განვითარებას, უეჭველია, პირველსავე რაგში ამ მდგომარეობის შეცვლა უნდა მოჰყვეს თან. და მართლაც, ძალიან მალე ეს ცვლილება განსაკუთრებით მკაფიოდ ერთ დამახასიათებელ ფაქტში იჩენს თავს: ჩვენი პერარდის ბავშვს არაჩვეულებრივ ძლიერი ინტერესი უჩნდება სურათების ავალიერებისა. იგი წამ-და-უწუშმ სურათებიან წიგნს ფურცლავს და იმდენად ხანგრძლივად ჩერდება მასზე, რომ, ექვი არაა, ამით ერთ-ერთს თავისს ღიდ ინტერესს იკმაყოფილებს. უნდა ვიგულისხმობთ, რომ ბავშვს სურათთი თავისი შინაარსით იტაცებს ე. ი. იმით, რის გამოხატულებასაც შეადგენს. სურათის თვალთერების ფაქტი უეჭველყოფს, რომ ბავშვს მხოლოდ ფენომენალური მოცემულობა როდი აინტერესებს, არამედ განსაკუთრებით ისიც, რასაც ეს უკანასკნელი გამოხატავს, რაც მის მნიშვნელობას შეადგენს.

ამრიგად, აზრის ცნობიერების გავლენა ბავშვის რეცეპტორული ფუნქციების მუშაობაში იჩენს თავს: ბავშვის ყურადღების მიპყრობას სწორედ ის იწვევს, რასაც მხოლოდ თავისი მნიშვნელობით აქვს

ფასი. სახელდობრ, სურათი, რომელიც, როგორც ცნობილია, სრულად მოკლებულია ყოველგვარ ინტერესს იმისთვის, ვისაც ამ მნიშვნელობის დანახვა არ შეუძლია, მაგ. ცხოველისათვის.

იბადება საკითხი, რა დროიდან უჩნდება ბავშს სურათის ცნობის. მისი მნიშვნელობის დანახვის უნარი?

3. ამ საკითხის გამორკვევის მიზნით ჰეიკერმა ორი განსხვავებული მუყაოს ფურცელი მიაწოდა ერთი-მეორის შემდეგ ბავშს (1,0 2,0): ერთი სურათიანი იყო (ქალი ან ფინჯანი), ხოლო მეორე იმავე სურათის ცალკე ურთიერთში არეულ ნაწილებს შეიცავდა და, მაშასადამე, უაზრო ნახატს წარმოადგენდა. სურათი ბავშს ხელში ეძლეოდა და ყველა რეაქციები, რომელსაც იგი ერთი წუთის განმავლობაში იძლეოდა, ოქმში იწერებოდა. ცდა დასრულებულად ითვლებოდა, თუ ბავშვი თითონ დაასახელებდა სურათს, თუ არა და, ექსპერიმენტატორი თითონ ჰკითხავდა „რა არის ეს?“ იმ შემთხვევაში, როდესაც ბავშვი სწორ პასუხს იძლეოდა, ამოცანა გაღწევილიად ითვლებოდა ე. ი. ივლისსმებოდა, რომ ბავშს სურათის მნიშვნელობა ესმის.

აღმოჩნდა, რომ ბავშვები სრულიად განსხვავებულ რეაქციებს იძლევიან იმის მიხედვით, ესმით მათ, რომ სურათზე რაღაც არის დახატული, რომ იგი რასღაც ნიშნავს, თუ არა. როდესაც ბავშს სურათის მნიშვნელობის გაგების უნარი არა აქვს, იგი ორივე ფურცელს ერთნაირად ეპყრობა: მისთვის აზრიანსა და უაზროს შორის არავითარი განსხვავება არ არსებობს, მიტომ რომ აზრის მან ჯერ კიდევ არაფერი იცის. მაგრამ არის მეორე ტიპის რეაქციებიც: აზრიან ფურცელს ბავშვი გაცილებით უფრო დიდხანს ათვალთვლებს, ვიდრე უაზროს; როდესაც ორივე ფურცელს ერთდროულად აწოდებ, იგი უპირატესობას აზრიან ფურცელს აძლევს; ზოგიერთ შემთხვევაში იგი ან თვითონ, სპონტანურად ასახელებს სურათს, და ან ექსპერიმენტატორის შეკითხვის შემდეგ. ამ ცდების მიხედვით ჩანს, რომ სურათის ცნობას დაახლოებით წელიწადნახევარზე ადრე ძალიან მცირე პროცენტი ახერხებს (ცხრ. 35). სამაგიეროდ ორწლიანებისათვის ეს საქმე არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს.

ცხრილი 35.
(ჰეიკერის მიხედვით)

ხნოვანება	ვერ იცნებს	იცნებს	ჯამი
1,3—1,5	90	10	100
1,6—1,8	60	40	100
1,9—1,11	20	80	100

მაგრამ სურათის მნიშვნელობა ბევრნაირია: სურათი რაიმე საგანს გამოხატავს, რაიმე მოქმედებას და დამოკიდებულებას საგანთა ან მოქმედებათა შორის. იბადება საკითხი: ყველაფერს ამას ერთდროულად წვდება ბავში, თუ ამ მხრივ მისი განვითარება განსაზღვრული თანმიმდევრობით წარმოებს? ბ ი ნ ე ს ა და განსაკუთრებით შ ტ ე რ ნ ი ს გამოკვლევებთა შემდეგ შეიძლება გამოკვლეულად ჩაითვალოს, რომ სურათის მნიშვნელობის გაგებაში ბავში რამდენიმე ცალკე საფეხურს განვლის⁴²).

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

2; 8 ქ ა ლ ი. ბავში ჩემთან შემოდის ოთახში. დაუწყე საუბარი. ამ დროს მისთვის შეუმჩნეველად მაგიდაზე სურათებიანი წიგნი გავშალე. დაინახა, თუ არა, დაიწყო სიცილი. მოკიდა ხელი წიგნს: „აი, პეპელა“, ამბობს ყდაზე დართული სურათის შესახებ. „აი, წითელი პეპელაი. აი, კიდევ პეპელა და წიწილა... სულ პეპელა და პეპელა... ის ბეკეკა არის (ბაყაყი იყო დახატული)... აი კიდევ პეპელაი. ის დალალია (ბოლოკის შესახებ ამბობს) ბაყაყის სურათს ვერ ხედავს: „ბეკეკა სად არის? გიჟმა ქალმა შექამა?..“ უი ჩიტი — აი... „პეპელა ეს არ არის“. გარბის და დედას აჩვენებს სურათს: „აი პეპელა. აი ტრედი.“

მ ე ო რ ე ბავში: „ეს მამალი. ეს პამიდორი... უი ვაშლი. ისევე ვაშლები. მე წითელი ვაშლი მინდა“.

როგორც ამ მაგალითებიდან ჩანს, ბავში მხოლოდ ცალკე საგნების სურათის ცნობას ცდილობს, თუმცა აღსანიშნავია, რომ შეუცთომლად ხშირად ამასაც ვერ ახერხებს, ყოველ შემთხვევაში, უეჭველია, რომ მნიშვნელობის ცნობიერება საზოგადოდ მას უკვე საკმაოდ აქვს განვითარებული, ოღონდ მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც ასეთ მნიშვნელობად ცალკე საგნები შეიძლება იგულისხმებოდეს. აღსანიშნავია, რომ ხშირად ბავში თავის დამოკიდებულებასაც გამოსთქვამს იმ საგნებისადმი. რომელთა სურათსაც ხედავს: „მე წითელი ვაშლი მინდა“, ამბობს, ბავში ვაშლის სურათის დანახვაზე. ნაგულისხმევი შინაარსს ზოგჯერ ისეთივე რეაქციის გამოწვევა შეუძლია. როგორისაც ნამდვილად მოცემულს: უეჭველია, სურათისა და უშუალოდ მოცემულის ცნობიერების დიფერენციატია ჯერ კიდევ არ აქვს მას საბოლოოდ ჩამოყალიბებული. ბავშვის განვითარების ამ ხანას შ ტ ე რ ნ ი ს უ ბ ს ტ ა ნ ც ი ი ს ხანას უწოდებს. იგი პირველი, ყველაზე უფრო მარტივი ფორმაა სურათის მნიშვნელობის წვდომისა და, ჩვეულებ-

ბრივ, უკვე ორი წლის ბავშვა უმრავლესობისთვისაა დამახასიათებელი:

ბ. შემდეგი ნაბიჯის სურათის ახალი მნიშვნელობის წვდომის შესაძლებლობას აძლევს ბავშვს. მართალია, მოქმედების დანახვა რომელიც სურათშია გამოყვანილი, ზოგჯერ წინა პერიოდის დროსაც შეუძლია მას, მაგრამ ამას ჯერ მხოლოდ შემთხვევითი ხასიათი აქვს და ბავშვთვის სრულიად არაა დამახასიათებელი. მალე—ზოგჯერ ადრე და ზოგჯერ შედარებით უფრო გვიან—ერთგვაროვნებასა და ცვლილებას ხდება ბავშვი: ეხლა იგი თავისი ყურადღების მთავარ საგნად დახატულ ობიექტებთან დაკავშირებულ მოქმედებებს აქცევს; ხოლო რაც შეეხება თვით საგნების უბრალო დასახელებას, ე. ი. იმას, რაც პირველი პერიოდის მთავარ ამოცანას შეადგენდა, ეხლა ეს გაცილებით ნაკლებ აინტერესებს მას.

ე თ ე რ ი (2; 6) სურათებს ათვალღერებს: კაცი... ცქენი... კუდიც ალი. ეს ტირის, ეს კოცნის... აი ძაღლი... ეთიკო ლო ზის სკამზე... აი ფისოს ბიწი... ვისი ფისოა? ამისი... ბიწის... ამან სეასინა ფისო... ქალს უწილამს... აი ქალი, ალ სეესინა... აი ტილის... კოცნის... ბიწი... აი ალ ტილის... წკუანათ ალი... დედა კაკას მოუტანს...

ქ. (3; 0) ხედავს სურათს მაგიდაზე. თვითონ იღებს ხელში და იწყებს სურათის აღწერას: ეს ევაა, ეს მე ვარ... მე ქუდი მახულავს. იმიტომ ლო მე გოგო ალა ვალ... ეს კი გოგოა (მაშ ყურადღებას აქცევს, რომ სურათზე ბავშვს ქუდი არ ხურავს)... ეს წაქცეულა... ეს ქალი ლო უბელავს ისაა... ხელი პილთან მიიტანა (მტირალზე)... ეს ჩუმაღ ალი. ეს განა ჯონით დადის.

ამ მეორე პერიოდს შტერნი მოქმედების (აქციის) ხანას უწოდებს! მაგრამ აქაც, ისე როგორც პირველ პერიოდშიც, ბავშვი მხოლოდ ცალკე ერთეულ საგნებსა და მათ ერთეულ მდგომარეობას ასახელებს. იმ აზრის წვდომა, რომელიც ამ ერთეული მომენტების მთლიანს უდევს საფუძვლად, მას ჯერ კიდევ არ შეუძლია.

ეს უკვე მესამე პერიოდის შინაარსს შეადგენს, მესამე პერიოდისას, რომელსაც შტერნი რელაციის (მიმართების) ხანას უწოდებს, და მართლაც, ბავშვის გულისყურა ახლა საგანთა და მოქმედებათა მიმართებისაკენაა მიპყრობილი: იგი ეძებს მიზეზობრივ კავშირს მათ შორის, მათ მიზანს, მათ დამოკიდებულებას დროსა და სივრცეში, საზოგადოდ მათ ურთერთ-მიმართებას. შტერნის ბავშვი ოთხი წლისაა, როდესაც იგი უკვე ამ თვალსაზრისით იწყებს სურათის აღწერას.

ქალი 3; 6 აღწერს სურათს: „რა ლამაზად გაშლილა ჩვენი ყვავილები“ „აი ყვავილები, პატარა ბიჭი ასხამს წყალს. მერე როგორ გამოსულა ყვავილები. მერე პატარა ბავშვს ვედრო აქვს... (ამ დროს ბავშვის ყურადღებას ბარომეტრი იპყრობს) „გამიდა, ეს... რისთვის არის? შეხე. როგორ დაკეტილია კარები. ამ ბავშვმა დაკეტა. შეხე, შენე. „თოკლი არ მოსულაო და ყვავილები“ „პატარა ბავშვმა თქვა. ეს ამას ეკითხება: „შენ რატომ არ კითხულობო (მართულებას ხის ძირში მჯდომ ქალზე)... ეს ხეა, ხე, კიდევ ხე. ხის ძირში ქალია და პატარა ბიჭი ყავს ხელში.“...

(...სურათი: „ჯუ-ჯუ ჯუ-ჯუ წიწილებო“): თვითონ იწყებს ლაპარაკს: „დედა, უყურე ქუქულები. აი ქათამი, კი. პაწია შვილები, წიწილები, არ იცი შენ, ბებიას ყავს ასეთი (უცქარის)... კენკავენ... აი იმ გოგომ დაუყარა (დახედა ქვემოთ და დაინახა სურათზე ცული და შეშა): აი, ამ შეშას აპობდა ამ ნაჯახით, და წუწულებმა, მსიაო, უთხრეს, და ახლა უყრის იმას... ვეე... საკენკს“.

ამგვარად, შეიძლება ითქვას, რომ უკვე ჩვენს პერიოდში ასწრებს ბავშვი საშივე იმ საფეხურის გავლას, რომელიც სურათის ცნობის განვითარებაში ცოტა უფრო გვიან არის დადასტურებული. მაგრამ ყოველი ბავშვის შესახებ ეს არ ითქმის, ზოგი გაცილებით უფრო გვიან ახერხებს ამას.

სურათის ცნობა ძალიან მკვიდრობს არის დაკავშირებული მეტყველებასთან: ბავშვი რომ სურათს ათვალეობს, იგი ამავე დროს ხმამაღლა აღწერს მას: ჩუმად სურათიანი წიგნის გადაფურცელა და მისი მარტოოდენ ქვრეტა მის ძალებს აღემატება. უნდა ვიგულისხმოდ, რომ, ენას აქაც, ისე როგორც სხვა შემთხვევაშიც, ის მნიშვნელობა აქვს, რომ იგი სურათის აზრის კომპლექტივაციას და, მაშასადამე, მის წვდომას აადვილებს. ამიტომ გასაგებია, ენის განვითარების ეტაპი სურათის ცნობის განვითარების ეტაპზე უნდა ახდენდეს გავლენას. და მართლაც, შენიშნულია, რომ არახელსაყრელს სოციალურ გარემოში მოზარდი ბავშვები სწორედ იმდენადვე არიან ჩამორჩენილნი სურათის ცნობაში, რამდენადც მეტყველების განვითარებაში¹³). — მეორის მხრივ, ბავშვის სოციალურ გარემოზე ისიც არის დამოკიდებული, თუ რამდენად ადრე ეცნობა იგი სურათს და რამდენად ხშირად უხდება მასთან საქმის დაქერა. უეჭველია, გარემოს დახმარებას აქ დიდი მნიშვნელობა უნდა აქონდეს: იგი საგრძნობლად აჩქარებს განვითარების ტემპს. — ამიტომ არ უნდა გაგვივირდეს, თუ ჩვენს პერიოდში ზოგჯერ ისეთ ბავშვსაც შევხვდებით, რომელიც „სუბტანციის ზანას“ ჯერ კიდევ ვერ გასცილებია.

ამრიგად, მეორე პერიოდში ჰერეტის ინტერესის განახლებას სრულიად ახალი მომენტი უდევს საფუძვლად, სახელდობრ, იმ ახალი ასპექტი ბავშვის ცნობიერებისა, რომელიც ჩვენი პერიოდის ძირითად და სპეციფიკურ მონაპოვრად უნდა ჩაითვალოს და, როგორც დავინახეთ. ბავშვის მთელ ქცევას სპეციფიკურს ადამიანურ ელფერს აძლევს: ჰერეტის ინტერესის განახლებას ჩვენს პერიოდში აზრის ცნობიერების ფუნქცია უდევს საფუძვლად. ამას შემდეგ ადგილი გასაგები ხდება ის დიდი გატაცება, რომლითაც 2-3 წლის ბავშვი სურათებს ათვლიერებს: ახალ ფუნქციას საშოქმედო არე ესაპიროება. უამისოდ მისი განმტკიცება და შემდეგი განვითარება შეუძლებელი იქნებოდა. ამიტომაც, რომ იგი იმ იმპულსების დაუშრეტელ წყაროდ იქცევა, რომელიც ბავშვს მისი სავარჯიშო არის საძებნელად მიმართავს. თავის-თავად იგულისხმება ინტენსიური ვარჯიში ამ ფუნქციისთვისაც მანამ არის აუცილებელი, სანამ იგი ჩამოყალიბდებოდეს და განმტკიცდებოდეს. მანამდე და მას შემდეგ ეს იმდენად საჭირო აღარ არის. ამიტომაც, რომ სურათებით გატაცების მრუდე შედარებით დაბალი დონით იწყება, ჩვენი პერიოდის უკანასკნელ წლებში მაქსიმალურ დონეს აღწევს, შემდეგ ერთ დონეზე რჩება და ბოლოს ძირს ეცემა. რათა თავისი ადგილი ახალ ინტერესს დაუთმოს.

4. ბავშვის ჰერეტის ინტერესი მარტო სურათებით არ ამოიწურება. ბავშვს სხვა სანახაობაც იტაცებს და განსაკუთრებით ქუჩა თავისი მრავალფეროვანი ცვალებადი სურათებით. ოთახში ყოფნა მარტო მითმაც კი არ არის ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის მოსაწყენი, რომ იგი მისი მოძრაობის დაუშრეტელ იმპულსს გასაქანს არ აძლევს, არამედ იმპრომატ, რომ მას სანახაობა სწყურია. მაგრამ შეცთობა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამ წყურვილის დაკმაყოფილება. მაგალითად, ბუნების სურათების შთაბეჭდილებითაც შეიძლება. არა! ბავშვის ინტერესი უფრო ცოცხალი სინამდვილისაკენ არის მიმართული: ადამიანებისა და ცხოველებისაკენ და ნაწილობრივ აგრეთვე—ცოტა უფრო გვიან— იმისკენაც. რაც ადამიანის ხელიდან გამოდის. ამიტომაც, რომ 2-3 წლის ბავშვი ათეული წუთის განმავლობაში ფანჯარასთან დგას და ყველაფერს, რაც ქუჩაზე ხდება, გაფაციცებით აღევნებს თვალყურს. ისე, როგორც სურათების დათვლიერებისას, იგი აქაც ხმამაღლა აღნიშნავს. რასაც ხედავს: ენა მას აქაც აღქმის შინაარსის გასაობიექტურებლად ეხმარება.

აღიკო (2,4 + 27) ფანჯარასთან დგას... მეეზოვე ქუჩას ჰგვის. „დვოლნიკი“ — ლას შობა? კითხულობს და პასუხს, თვითონვე იძლევა: „ტალახს უშობს“. „ლას შობა კაცი?“ ხელახლა კითხულობს. „სად წავიდა პაპა? ლა ვნახე მე? ეგეც ვინ

აღის? აგელ კიდევ პაპა მოდის (გვიჩვენებს წვერებიან გამ-
ვლელს — პაპას მღვდელს ეძახის)... „აგელ მუშები მოდიან
კულტნებით... ბებია დაცუნცულობს... ეე. ოდელია!“ მიგვითი-
თებს პორტფელიან კაცზე. „ოდელიას“ პორტფელს უწოდებს...
„იაშიკი, ვაშლები!“ (მიგვითითებს ეტლზე. რომელიც ხის ყუ-
თებითაა დატვირთული. უცბად ჩამოხტება ფანჯარიდან. სულ
ათი წუთი იდგა ფანჯარაზე).

ბავშს გარკვეული ინტერესი აქვს განსაკუთრებით ადამიანის მი-
მართ: ვინ რას აკეთებს, ვინ როგორ იქცევა, აი, რა იპყრობს ეხლა
მის გულისყურს. უნდა ვიფიქროთ, რომ მას უკვე აქვს უნარი
ადამიანის გაგებისა: წინააღმდეგ შემთხვევაში, მისი ინტერე-
სის მიმართულება სრულიად გაუგებარი იქნებოდა. ადამიანის მოძრა-
ობა, მისი ასეთი თუ ისეთი სახის გამომეტყველება ჩვენი პერიოდის
ბავშსთთვისაც გარკვეული აზრის გამომხატველია, რაიმე შინა-
განი განცდის. და არ განისაზღვრება იმით, რაც უშუალოდაა მოცე-
მული. აზრმდებლობის აქტი ადამიანზეც ვრცელდება, და ბავში
მისი ქცევის/გაგების ძალას იძენს. ჩვენ უკვე გვქონდა შემთხვევა
აღგვენიშნა ეს. როდესაც ენის განვითარების შესახებ ვლაპარაკო-
ბდით. მაშინ ჩვენ ვნახეთ, რომ შთაგრძნობის პირველი გამომხატველი
სიტყვები ბავშს უკვე 1,4-ში შეიძლება გაუჩნდეს⁴⁴). მესამე წელში
კი ეს ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა.

ეთერ (2,6). „ფეჭი გტყივა?... საწყალი... ალაფელია“...
მეუბნება. როდესაც მხედავს, რომ ცოტა ეკოქლობ. ათვალ-
ერებს სურათს: (ბაბუა კალათით საჩუქარს აძლევს პატარა
გოგონას) რაა? (შიან) პატალა ეთელის ვაშლი უნდა, კაპეტი,
კისელი. კაკალი, მულაბა...

ციალა (2,8) თამაშობს... კინალამ გადმოვარდა სკამი-
დან. დედა ეუბნება: „როგორ შემაშინე“... „შეგაშინე?“ ეუბნება
შეწუხებული ბავში და დედას თანაგრძნობით თვალეში
შეჩერება.

ამის შემდეგ გასაგები ხდება. თუ რადაა, რომ ბავში ასეთი ინტე-
რესით ისწრაფის გარეთ. სადაც ადამიანები ეგულება, ფანჯარასაკენ,
საიდანაც მრავალი ქუჩის სურათი მოსჩანს.

ამ სახით ჩვენი პერიოდის მთავარი ფუნქცია — აზრის ცნობიე-
რების ფუნქცია — თავისი გამოყენების ახალ არეს იძენს და მასზე
სამოქმედოდ იწვერთნება. სრულიად ბუნებრივია. რომ შედეგად ამას
სათანადო კმაყოფილების გრძნობები დევს თან. რომელნიც ბავშვის
მოსწრათების სუბიექტურ იმპულსად იქცევიან.

მაგრამ ბავში არა მარტო აზრის ცნობიერების ამოქმედებისათვის ესწრაფის სანახაობას: მას საგანთა და მოძრაობათა ურთიერთდამოკიდებულებაც აინტერესებს.¹ მაშასადამე, მის ქცევას აქაც ინტელექტის ძირითადი ძალების გაწვრთნის ინტერესი უდევს საფუძვლად.

ამრიგად, ცხადია, რომ რეცეპტული თამაში — ეს ერთ-ერთი განსაკუთრებით დაშახასიათებელი ფორმა ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევისა — ბავშვის აღმქმელობის განვითარებას ემსახურება, მაგრამ არა იმდენად. რამდენადაც ალქმის ერთ-ერთს მნიშვნელოვან მომენტს სათანადო ფიზიკური ორგანოს უნარიანობა შეადგენს, არამედ რამდენადაც რეცეპტორულ პროცესებში ადამიანის ინტელექტიკურ ლეზულობს მონაწილეობას. როგორც ვიცით, თვითონ ორგანოთა განვითარება განსაკუთრებით პირველი წლის განმავლობაში ხდება. აქ კი, მეორე პერიოდში. უმთავრესი ინტელექტის განვითარებას ხმარდება.

5. რაც შეეხება ალქმის ფორმალური მხარის განვითარებას წინამდებარე საფეხურზე, ამის შესახებ ჩვენ უკვე ზემოდ გეჭონდა საუბარი. როგორც ვიცით, წინა პერიოდში ბავშვის ალქმა უმთავრესად სუბიექტურ-ემოციონალური ხასიათის მთლიან მდგომარეობას წარმოადგენს, მდგომარეობას, რომელშიც ობიექტური შინაარსი საკმარისად გამოკვეთილი და გამოცალკევებული არ არის. არის შემთხვევები, რომ ერთი ობიექტი მეორეს არ გამოეყოფა, მისი ალქმა „ინტერდიფუზიურია“ (ფოლკელი). ახლა ამ მხრივ მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება და ობიექტური შინაარსი თანდათანობით ყალიბდება. ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდ როლს სიტყვა ასრულებს, რომელიც აზრმდებელობის ცნობიერებასთან დაკავშირებით ალქმის შინაარსის ობიექტივაციას შესაძლებელ ჰყოფს. თუ რაოდენ დიდ ნაბიჯს ადგამს ამ მხრივ ბავში, ეს ნათლად ჩანს შემდეგი დაკვირვებებიდან:

ქალი 1: 3. ბავშვს საათს ვაწოდებთ. მართმევს სიამოვნებით. უკანვე ვართმევ საათს. ვლებ წიგნის ყდაზე და ასე ვაწოდებ: ბავში ხელს ავლებს ყდას და თავისაკენ მიიწევს. ამ ცდას ოთხჯერ ვიმეორებ: მეორეჯერ და შესამეჯერ ბავში ისევ ყდას კიდებს ხელს საათის ნაცვლად. მხოლოდ მეოთხეჯერ საათს სტაცებს ხელს. იგივე ბავში: ვაწოდებ ასანთის კოლოფს (რაც მას ძალიან უყვარს). სიამოვნებით სტაცებს ხელს. უკანვე ვართმევ. ვლებ წიგნზე და ასე ვაწოდებ: ხელს სტაცებს ასანთს. ეს ცდა სამჯერ გამეორდა; სამეჯერ ერთი და იგივე შედეგი.

ქალი 0; 8. ვაწოდებ პატარა დედოფალას. მართმევს, მიაქვს პირში; ვართმევ ძალით: გაკვირვებით მიყურებს, ხელები გამოშვერილი აქვს; თითქოს უნდა წაიღოს. „პა“ ვეუბნები,

ვდებ რვეულზე და ვაწოდებ; ხელს სტატიებს მთლიანად რვეულს და მიატყეს პირში. ეს ცდა ხუთჯერ იქნა გამეორებული და შედეგი ყოველთვის ერთი და იგივე იყო. — ანალოგიური ცდები განმეორებულ იქნა: 1) დედოფალა ქულზე; 2) ქალღი ქულზე; 3) გასაღები რვეულზე. შედეგი ყველგან ერთნაირი აღმოჩნდა.

რვა თვის ბავშვის აღქმა, როგორც ამ დაკვირვებ-დან ჩანს, იმდენად დღეუნიური შინაარსისაა, რომ ხშირად იგი ორს ისე განსხვავებულ ობიექტსაც კი ერთი მთლიანი სახით იძლევა, როგორცაა მაგ. დედოფალა და რვეული. რომელზეც მოთავსებულია იგი. რასაკვირველია, ყველა რვა თვის ბავშს ეს არ ემართება. მაგრამ პირველი წლის ბავშვის აღქმის შემთხვევაში ეს გაცილებით უფრო ხშირად ხდება. ვიღ-რე მეორესა და განსაკუთრებით შემდეგ წლებში. 1.3-ის ქალის აღქმაც ასეთივე დღეუნიური შინაარსის ჩანს, მაგრამ, როგორც ეტყობა, მას უკვე გადალახული უნდა ჰქონდეს აღქმის განვითარებში ეს საფეხური და ხშირად თითოეულის მიწოდებული ობიექტის ცალკე. დამოუკიდებლად აღქმას ახერხებს.

მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ თვითონ ცალკე ობიექტის აღქმა, რომელსაც ჩვენი პერიოდის ბავში შედარებით ადვილად ახერხებს, მოკლებული იყოს დღეუნიურ ხასიათს. ზრდადასრულებული ადამიანის აღქმის დახასიათებისას ორ მომენტს უნდა მივაქციოთ ყურადღება: ყოველი ობიექტის აღქმის შინაარსში აუცილებლად არას ერთ-ერთი მხარე, რომელიც დანარჩენებს წარმართავს, ფლობს. რომელიც ცენტრს წარმოადგენს მთლიანისას. ეს ის თვისებებია, რომელთაც აღქმული ობიექტის არსებით თვისებებად ვთვლით. და ყოველგან. სადაც მათ შევხვდებით, ვგულისხმობთ, რომ საქმე იმავე ობიექტთან ვაქვს. უამცენტროდ აღქმათა შინაარსის იდენტიფიკაცია შეუძლებელი იქნებოდა. — მეორე მომენტი. რომელიც მოზრდილის აღქმას ახასიათებს, ეს ისაა, რომ მასში შემავალ მომენტებს, ან მხარეებს ურთიერთისაგან ვარჩევთ და თითოეულს, როგორც დამოუკიდებელ წევრს აღვიქვამთ; მიუხედავად იმისა, რომ თითოეული მთლიანის ნაწილს წარმოადგენს. მათი მოდიფიკაცია ან მათი ერთმანეთით შეცვლა შესაძლებელია ისე, რომ მთლიანი არ დაირღვეს. ეს ის თვისებაა ჩვენი აღქმისა. რომელსაც დამაწვევებულ ობიექტზე შეიძლება ეწოდოს. ამისდა მიხედვით, ყოველი დაწვევებული აღქმა რამდენიმე ნაწილობრივ მხარეს შეიცავს, რომელთაგანაც თითოეული მის დამოუკიდებელ წევრს წარმოადგენს (დანაწევრებულობა) და რომელთა შორისაც ერთ-ერთს ცენტრალური მნიშვნელობა აქვს, რის გამოც იგი დანარჩენებს თავის ირგვლივ აერთიანებს (დაცენტრულობა) ⁴³).

ორი-სამი წლის ბავშვის აღქმას ეს თვისებები ჯერ კიდევ არ აქვს. საკმაოდ ჩამოყალიბებული: ცალკე ობიექტი ჯერ კიდევ ზშირად დიფუზიურად აღიქმება მის მიერ, უცენტროდ და დაუნაწევრებლად.

რომ ეს ასეა, ამის საბუთს სხვათა შორის განსაკუთრებით ის შედეგები იძლევა, რომელიც დაჯგუფების ცდებიდან მიჰყოფთ ⁽¹⁾.

ბავშს დასაჯგუფებლად ფერით. ფორმითა და სიდიდით განსხვავებული ფიგურები და ჩვეულებრივი საგნები ეძლევა. რადგანაც მიწოდებულ მასალაში რამოდენიმე მსგავსი ფერის, ფორმისა და სიდიდის ობიექტებია, ბავშს შესაძლებლობა აქვს. ეს მასალა თითოეული აღნიშნული თვისების მიხედვით დააჯგუფოს.

სამი-ოთხი წლის ბავშვები ხშირად ასე აჯგუფებენ: იგინი მხედველობაში ლუბულობენ მხოლოდ ერთ თვისებას, ჩვეულებრივ, ფერს და ჯგუფებს მისი მიხედვით ადგენენ. აშხირად იგინი იმდენ ჯგუფს ჰქმნიან, რამდენი განსხვავებული ფერის ფიგურებიც ხედებათ. ამგვარად, ბავშვები მხოლოდ ფერით განსხვავებულ ჯგუფებს ჰქმნიან. რომ მისცე ეხლა შთა წინადადება. ეს ჯგუფები კიდევ ცალკე ჯგუფებად გაჰყონ. მიუხედავად იმისა, რომ მათ ამის სრული შესაძლებლობა აქვთ (მაგ. ფორმის მიხედვით დაანაწილონ ან სიდიდის მიხედვით), ამას მაინც ვერ ახერხებენ. მაგ. ვთქვათ. ბავშმა ყველა წითელი ფიგურები ერთ ჯგუფში მოაქცია და ყვითელი კიდევ მეორეში; მაგრამ ეს ფიგურები განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან როგორც ფორმით (სამკუთხი და ოთხკუთხი ფიგურები) ისე სიდიდითაც (დიდი და პატარა ფიგურები). მაშ რა უნდა იყოს იმაზე ადვილი. რომ ბავშმა ეხლა ყველა ეს ფიგურები ფორმის ან სიდიდის ან ორივე ნიშნის მიხედვით გაანაწილოს: სამკუთხედები ერთად მოათავსოს, ოთხკუთხედები ერთად და სხვ. მაგრამ ბავში ამას ვერ ახერხებს: იგი სრულიად უძლურია. წითელი ფიგურა ისეთ ჯგუფში მოათავსოს, რომელშიც სხვა ფერის (მაგრამ იმავე ფორმის) ფიგურაც იყოფება.

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

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის აღქმისათვის ჯერ კიდევ დიფუზიურობაა დამახასიათებელი, რაც უწინარეს ყოვლისა მისი შინაარსის გაუნაწევრებლობის სახით იჩენს თავს (ფოლკელტის

ინტრადიფუზიურობა). მაგრამ წინა საფეხურთან შედარებით წინ-
სვლა მაინც საკმაოდ თვალსაჩინოა: თითოეული ცალკე ობიექტის
აღქმა შედარებით მკაფიოდ არის გამოყოფილი მეორისაგან, ასე რომ
საზღვრები ისე აღარ არის ურთიერთში აღრეული, როგორც ეს წინა
საფეხურზე იყო (ინტერადიფუზიურობა).

10. აზროვნება 2 — 4 წლამდე.

ჩვენი პერიოდის ბავშვის ინვენტარში ქცევის ისეთ ფორმასაც აქვს
ადგილი, რომელიც, პირველ შეხედვით, ზრდადასრულებული ადამა-
ნის ქცევის სპეციფიკური ფორმის, სახელდობრ. შრომის, ელემენ-
ტარულ სახეთ შეიცავს და ყოველ შემთხვევაში მის მოსამზადებელ
საფეხურს მაინც წარმოადგენს. ჩვენ აქ ის შემთხვევები გვაქვს მხედ-
ველობაში. როდესაც ბავში ნივთიერი მასალის მოცემული სახის
შეცვლას და ამრიგად მისგან შეგნებულად რისლაც ახლის გაკეთებას
ცდილობს. უეჭველია, რომ ბავშვის აზროვნებისა და შეგნებული მიზან-
დასახულობის უნარის თავისებურებათა ცოდნა განსაკუთრებით ქცე-
ვის ამ მნიშვნელოვანი ფორმის გაგების წინამძღვრად უნდა ჩაითვა-
ლოს. ამიტომ, სანამ ბავშვის ქცევის ამ ფორმის (ელემენტარული
შემოქმედების) შესწავლაზე გადავიდოდეთ. საჭიროა წინასწარ მივი-
აზროვნებისა და ნებელობის თავისებურებანი გავითვალისწინოთ.

ა. პრაქტიკული აზროვნება.

1. როგორც ვიცით, ბავში უკვე პირველი წლის ბოლოს წვდება
იმ მიმართების აზრს, რომელიც მიზანსა და საშუალებას შორის
არსებობს: იგი ხედავს საგანს. რომელიც მას აინტერესებს. უნდა ხელი
სტაცოს მას, მაგრამ საგანი იმდენად შორისაა. რომ იგი ამას ვერ ახერ-
ხებს. როგორ გამოდის ბავში ამ მდგომარეობიდან? იგი ამჩნევს. რომ
სწორედ მისთვის საინტერესო საგანზე ძაფია მიბმული: იგი სტაცებს
ხელს მას, გამოსწევს თავისკენ და ამ გზით თავისი მისწრაფების
ობიექტის მფლობელი ხდება.

უეჭველია, ჩვენს წინაშე ნამდვილი აზროვნების აქტია: ბავში
წვდება იმ მიმართებას, რომელიც აღქმაში მოცემულ ფენომე-
ნებს, ძაფსა და ობიექტს შორისაა ნაგულისხმევი. აზროვნებისათვის
სწორედ მიმართების გულისხმობის ფაქტია დამახასიათებელი: ჩვენ
რომ რაიმე კონკრეტი წარმოადგენა გვაქვს. სანამ მას მხოლოდ გან-
ვიცდით. იგი წარმოდგენად რჩება. მაგრამ ხომ შეიძლება იგი რაიმე
გარკვეული საგნის წარმოდგენად ვიგულისხმოთ, და, რამდენადაც
ახლა იგი კონკრეტი განცდის გადაღმა მდებარე საგანისაკენ მი-
მართება, იგი უკვე ნამდვილ „აზრად“ იქცევა. ასეთსავე აზრს წარ-
მოადგენს ის მიმართებაც, რომელიც ამ შემთხვევაში ბავშვის ქცევას
წარმართავს.

როგორც ვხედავთ, აზროვნების აქტი აქ უშუალოდ მოქმედობს ბავშვის ქცევაზე და მას გარკვეულ მიმართულებას უკაონახებს: იგი მიზანშეწონილი ქცევის შესაძლებლობას აძლევს მას. ასეთ აზროვნებას ე. ი. აზროვნებას, რომელიც გონიერი ქცევის სახით იჩენს თავს, პრაქტიკული აზროვნება ეწოდება. მაგრამ შეიძლება მან სოციალური გამოხატულებაც მიიღოს, შეიძლება მეტყველების გარკვეული ფორმების სახითაც გამოვლინდეს, სანამ ქცევაზე რაიმე ზეგავლენას მოახდენდეს. მაშინ ე. წ. სიტყვიერ-ლოგიკურ აზროვნებასთან გვეჭება საქმე“).

პრაქტიკული აზროვნების დასაწყისი, მაშასადამე, უკვე პირველი წლის ბოლო თვეებში შეიძლება დადასტურდეს. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი დამახასიათებელი იყოს ამ ხნოვანების ბავშვისათვის. საქმე ისაა, რომ ამ პერიოდის ბავშვის ასაკობრივი გარემო, რომელშიც მან ცხოვრება უხდება, ისეთია, რომ იგი არ მოითხოვს მისგან დამოუკიდებლად რაიმე ამოცანის გადაჭრას: როგორც ვიცით ყველა მისი მნიშვნელოვანი მოთხოვნილებას დაკმაყოფილებიდან ადრევე იზრუნავენ. ამიტომაც, რომ ამ ფუნქციას ბავშვი, ჩვეულებრივ, მხოლოდ საგანგებოდ მოწყობილს ექსპერიმენტულ პირობებში იყენებს. სამაგიეროდ, ყოველდღიურ ცხოვრებაში ასეთს რასმე მხოლოდ გამონაკლისის სახით ვხვდებით.

მეორე პერიოდში მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. ბავშვს ახლა გაცილებით უფრო რთული გარემოსადმი უხდება შეგუება. როგორც ზემოდაც გვქონდა აღნიშნული, არაა შემთხვევები, რომ ზოგი ამოცანა ბავშვმა თავისი საკუთარი ძალებით უნდა გადასჭრას. თავის-თავად იგულისხმება, ყოველთვის მათი მექანიკურად გადაჭრად ვერ ხერხდება და მას სათანადო დაშუალებათა გამოძებნა უხდება.

განსაკუთრებით ხშირად ასეთ მოთხოვნილებას მას თამაშის სიტუაცია უყენებს. ამ პერიოდში გაბატონებული ფორმა თამაშისა ე. წ. ილუზიის თამაში, რამდენადაც მასში ყოველთვის რაიმე აზრი იგულისხმება. უკვე თავისთავადაც აზროვნების აქტის უშუალო პროდუქტს წარმოადგენს. და გარდა ამისა ხშირად მასში ისეთი სიტუაციებიც იჩენენ თავს, რომ მათ დასაძლევად სოფჯერ საკმაოდ რთული აზროვნებას აქტების შესრულება ხდება აუცილებელი. ამიტომ გასაგებია, რომ პრაქტიკული აზროვნების შემთხვევებზე ჩვენს პერიოდში უფრო ხშირად ვხვდებით, ვიდრე პირველი წლის მიმდინარეობაში.

სავსლისხმავა, რომ ასეთ შემთხვევებში, ყოველთვის, როდესაც კი ეს შესაძლებელი ხდება, ბავშვი სოციალური გარემოს დახმარებას მობრთავს. ნაცვლად იმისა, რომ სიტუაციიდან გამოსვლის გონივრული გზა თვითონ მონახოს და რომელსამე ისეთ დაშუალებაზე შეჩერდეს,

რომელიც მას დახმარებას გაუწევდა, იგი ყველაზე უფრო მარტივსა და იოლ იარაღს, სახელდობრ, თავის ენას მიმართავს, რომლის საშუალებითაც იგი მახლობლებს აგებინებს თუ რა ესაქიროება მას.

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

თავისთავად იგულისხმება, ესეც ერთგვარი აქტია აზროვნებისა: იმის მიხედვრად, რომ მეტყველება საშუალებად გამოიყენა იმ მიზნითათვის, რომელიც უნდა განხორციელებულ იქნეს. მაგრამ. რატომ უნდა.— ისეთი აქტი, რომელიც ყველაზე ნაკლებს ინტელექტუალურ ძალებს მოითხოვს. სამაგიეროდ. იგი საიმედოა: ამ ჯზით ბავში. ჩვეულებრივ. თითქმის ყოველთვის აღწევს თავის მიზანს. რადგანაც თავისი სუსტი ძალების ნაცვლად დიდების ძალებს იყენებს.

პრინციპულად ასეთივე ხასიათი აქვს მეორე ზზასაც, რომელსაც ბავში, ჩვეულებრივ. ანალოგიურ სიტუაციაში მიმართავს ხოლმე. ნაცვლად იმისა, რომ თვითონ. ზაკუთარი აზროვნების აქტით, მონახოს მდგომარეობიდან გამოჯელის მიზანშეწონილი საშუალება. იგი იმ ხერხებს იყენებს. რომელიც ან თითონ უცდია ოდესმე მსგავს შემთხვევაში ან და სხვის მიერ უნახავს გამოყენებული. აქ იგი ან საკუთარსა და ან სოციალურ გამოცდილებაში მოპოებული სქემით სარგებლობს. ბ ა ა ო ე ი. რომლის ხელმძღვანელობითაც ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების შესასწავლად სპეციალური ცდები იყო დაყენებული, ასეთ დასკვნამდე მიდის: „სოციალური გამოცდილების გავლენა უწინარეს ყოვლისა თავს იჩენს. იმ შემთხვევაში, როდესაც ამოცანა

გადაქრა სრულად და მარტივად რამოდენიმე სხვადასხვა იარაღის საშუალებითაა შესაძლო, რომელთაგანაც ბავშვის სოციალურ გამოცდილებაში ზოგი მზამზარეული სქემითაა მოცემულ ამოცანასთან დაკავშირებული და ზოგი არა, რამდენადაც მსგავსი ამოცანების გადასაწყვეტად, ჩვეულებრივ, არ იხმარება. ასეთ შემთხვევაში საერთო წესია, რომ ბავშები სწორედ პირველი ჯგუფის იარაღებს მიმართავენ. მაგ. მაღლა დაკიდებული საგნის ჩამოსაღებად სხვა თანაბრად გამოსადეგ იარაღთა შორის ყველაზე მეტ უპირატესობას იგინი სკაჰს აძლევენ...⁴⁸), რადგანაც ამ მიზნისათვის ჩვეულებრივ სწორედ სკამი იხმარება. რასაკვირველია, სოციალური გამოცდილების ნიადაგზე მოპოებული სქემების გამოყენება გაცილებით უფრო ადვილია. ვიდრე საკუთარი გზით ახალ საშუალებათა ძებნა და მიგნება.

ნამდვილ ინტელექტუალურ აქტთან არსებითად მხოლოდ უკანასკნელ შემთხვევაში გვექნებოდა საქმე. ამიტომ საინტერესო იქნებოდა, სწორედ ასეთი შემთხვევების განვითარებისათვის გვედევნებია თვალყური.

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

ა ლ ი კ ო (2.0 + 9). „ჩიბაბა (ლურსმანი) მომეცი“. დიდ-და აძლევს პატარა ფიცრის ნაჭერს. რომელზეც რამდენიმე ლურსმანია დაჭედებული: „აი. ამით ითამაშე, გენაცვალე!“ ეუბნება იგი ბავშს. ალიკო გამოართმევს. გამოიქცევა ჩვენსკენ; აქვე მაგიდა დგას, რომელზეც ჩემი ფანქარი დევს; შეხედავს; ხელს დააელებს ფანქარს. გადადგამს უკან ნაბიჯს; ფანქარი ხელიდან გაუვარდება და შორს გაგორდება... ბავში დაწვება და ფანქრისაკენ იწევა: მისი ალება უნდა. მაგრამ ვერ წვდება ხელით. მაშინ ხელში რომ ფიცარი აქვს. მარჯვენაში აიღებს და მ ა ს მ ო ი ხ მ ა რ ს ფ ა ნ ქ რ ი ს მ ო ს ა წ ე ვ ა დ...

შეუძლებელია ბავშვის სოციალურ გამოცდილებაში ფიცარი ფანქრის გამოსაწევად ყოფილიყოს ოდესმე გამოყენებული. მიუხედავად ამისა, ბავში ამ ორ ობიექტს შორის ერთგვარ მიმართებას ამყარებს, რომელიც მას თავისი მიზნი, დაკმაყოფილები — შესაძლებლობას აძლევს.

ამრიგად 2 — 3 წლის ბავშვის აზროვნება უკვე იმდენად შორსაა წასული, რომ იგი სპონტანურად იწყებს მის გამოყენებას თავისი ყოველდღიური ცხოვრების პირობებში. მაგრამ ყველა ბავშვის შესახებ ეს თანაბრად არ ითქმის. ინდივიდუალური განსხვავება უკვე ამ პერიოდში იჩინებს თავს: ზოგს მეტი უნარი შეაწევს ახალ მიმართებათა აღმოჩენისა და ზოგს ნაკლები. ზოგიერთი ბავშვი რომელიმე მოცემული ამოცანის გადასაჭრელად დაეინებით ერთსა და იმავე მოძრაობას მიმართავს; მიუხედავად იმისა, რომ აქედან არაფერი გამოდის, მანაც იმეორებს მას, სანამ არ დაიქანცება და ამ მიზეზით მას თავს არ დაანებებს. ეს ის ჯგუფია ბავშვებისა, რომელსაც ჯერ კიდევ არა აქვს უნარი, გონების თვალით დაინახოს, რომ მიმართება მოცემულ საგანთან ან მოვლენათა შორის არ არსებობს (უმიმართებობა), მიუხედავად იმისა, რომ ფაქტი უმიმართებობისა თვალსაჩინოდაა მოცემული.

ესლა ენახათ. რას გვეუბნება ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების განვითარების შესახებ მისი ექსპერიმენტულ პირობებში შესწავლა.

ჩვენ ვფიქრობთ. ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების დონის ნათელსაყოფად განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა იმის გამორკვევას უნდა აქონდეს, თუ რამდენად სწრაფად შეუძლია ბავშს, მოცემული სიტუაციიდან გამოსვლის მიზნით. ერთი შესაძლებლობიდან მეორეზე გადავიდეს. ან და სხვანაირად რომ ესთქვათ. რამდენად შესწევს მას ქალა, ამოცანის გადაჭრის ერთი განწყობა დაარღვიოს და მეორე, უფრო მიზანშეწონილი. მაგრამ უფრო განაწევრებული მოიმარჯვოს. ჩვენ ამას მიტომ ვფიქრობთ. რომ განვითარება არსებითად ძირითადი განწყობის განაწევრებაში. მის ნიადაგზე ახალ-ახალი განწყობის შექმნის უნარში მდგომარეობს.

ამ მოსაზრებათა მიხედვით. ბავშს შემდეგი ექსპერიმენტული სიტუაცია ეძლევა: მის წინაშე სდგას გადაბრუნებული კალათი. რომელშიც შოკოლადის ნაჭერი (ან სხვა რამ ბავშვისათვის საინტერესო) ჩანს. ბავშს ამოცანა ეძლევა: თუ მოახერხებს და გამოიღებს. შოკოლადი მისი იქნება. სიტუაცია ბავშს კალათის აწევასა და ამრიგად შოკოლადის გამოღებას უკარნახებს. და ბუნებრივია, რომ ბავშმა ამ ყველაზე უფრო იოლ წესს მიმართოს. მაგრამ კალათის აწევა ძნელია. რადგან ზემოდან მძიმე საგანი აქვს დადებული. მან. ბავშმა ეხლა თავისი განწყობა უნდა შეაცვალოს და სხვა რომელსაღე ხერხს მიმართოს. კალათს ნაკერეტები აქვს და. მაშასადამე. ბავშმა მისი გამოყენებას იმპულსი უნდა იგრძნოს: ნაკერეტში ხელი შეჭყოს და შოკოლადის გამოღება სცადოს. მაგრამ ყველაფერი ეს ისეა მოწყობილი. რომ ამ გზით მიზნის მიღწევა ძლიერ გაძნელებულია. ეხლა მან ხელახალ გზას უნდა მიმართოს: ჯერ კალათს რომ სიმძიმე ადევს, ჩამოიღოს, რაც არავითარ სიძნელეს არ წარმოადგენს. მერე კალათი გადაბრუნ-

ნოს და შოკოლადი გამოიღოს. ეს ყველაზე უფრო იოლი და რაციონალური გზაა, მაგრამ ორ აქტს შეიცავს და განწყობის განაწევრების უნარს გულისხმობს. ამ მეთოდით შემოწმებული იყო 13 ბავში 2 წლიდან 3-დე და 13 ბავში 3-დან 4-ამდე. ცდა ჩატარებული იყო დავ. ასათიანის მიერ, და აღმოჩნდა შემდეგი:

ბავშები საზოგადოდ შემდეგ ხერხებს მიმართავენ: I. კალათის გადაბრუნების ცდა ისე, რომ, მძიმე საგანი ზედ დევს. II. ნაქვერტიდან ხელით გამოღების ცდა, III. ჯერ ხელით გამოღების ცდა და მერმე სიმძიმის ჩამოღება და კალათის გადაბრუნება. IV. სიმძიმის ჩამოღება და კალათის გადაბრუნება.

სხვადასხვა ხნოვანობის ბავშთა შორის ეს ქცევის ფორმები შემდეგნაირად აღმოჩნდა განაწილებული. (ცხრ. 36).

ცხრილი 36.

ხნოვანობა	ქცევის ფორმები "ბ"ში				ჯამი
	I	II	III	IV	
2-3	16	38	16	30	100
3-4	15	8	8	69	100

რას გვეუბნება ეს ცხრილი? 2 — 3 წლის ბავში ყველაზე უფრო ხშირად მეორე ხერხს მიმართავს ე. ი. პირდაპირ ხელით უნდა შოკოლადის გამოღება. მიუხედავად იმისა, რომ ეს ძნელია და მტკიცუნელი, იგი მაინც ვერ ახერხებს ერთხელ არჩეული განწყობის დარღვევას და უფრო მიზანშეწონილის არჩევას. გარდა ამისა, თვით ამ ხერხის არჩევა მისი პრაქტიკული აზროვნების დაბალ დონეს ამტკიცებს: შოკოლადის გამოღების განწყობის ნიადაგზე კალათის ნაქვერტი და შოკოლადი თავისთავად უკავშირდება ურთიერთს. საგულისხმოა, რომ 3 — 4 წლის ბავშებიდან ამ გზას სამიოდზე მეტი ალარ მიმართავს. მაშ, განვითარება ძლიერ თვალსაჩინო ტემპით მიდის წინ. საინტერესოა აგრეთვე მესამე ფორმა: ჯერ ხელით გამოღების ცდა და მერე სწორი გზის მონახვა. აქ ბავში ერთი განწყობიდან მეორეზე გადასვლას ახერხებს, მაგრამ მხოლოდ მას შემდეგ, რაც პირველის შეუფერებლობაში ფაქტიურად რწმუნდება. განვითარება აქაც ჩანს. 3 — 4 წლის ბავშვების თვალსაჩინო უმრავლესობა (69%) უკვე იმთავითვე ყველაზე უფრო მიზანშეწონილ ქცევის ფორმას მიმართავს და ამ მხრივ იგინი იმდენად შორს მიდის, რომ წინასწარ სხვა ხერხების უნაყოფო გამოყენება მათ არ სჭირათ. ამიტომაც რომ III ხერხს მარტო 8% სცდის. დასასრულ, 2 — 3 წლიანებიდან მხოლოდ 30% აგნებს თავიდანვე

სწორ გზას. მაშასადამე, იგინი თავის 3 — 4 წლ. ამხანაგებთან შედარებით ორჯერ მეტად ჩამორჩენილი არიან (30% და 69%).

რაც შეეხება პირველ ხერხს. განვითარება აქაც ნათელია, მიუხედავად იმისა, რომ %-ლი რაოდენობა ორივე ასაკში ერთნაირია (16% და 15%): საქმე ისაა, რომ 3 — 4 წლის ბავში ფიზიკურად უფრო ძლიერია და ამ ხერხის გამოყენება მისთვის გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე პატარებისათვის. მიუხედავად ამისა, იგი მარცხ მიმართავს ამ ხერხს 2 — 3 წლიანებზე უფრო ხშირად.

ამრიგად ჩვენ ვხედავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის პრაქტიკულ-აზროვნება 3 — 4 წელს შუა განსაკუთრებით სწრაფად ვითარდება. და რომ ეს განვითარება იმაში იჩენს თავს, რომ ბავში ერთის მხრე ცდის პირობებით შთაგონებული ხერხების გამოყენების განწყობას ადვილად არღვევს და, მეორის მხრივ, ისეთზე გადადის, რომელსაც უფრო დანაწევრებულია და ამიტომ თუმცა დაშორებულს. მაგრამ უფრო მიზანშეწონილ გზას წარმოადგენს: ნაცვლად ქცევის ერთი მარტივი აქტისა (ხელით გამოღების ან გადაბრუნების აქტისა) იგორაქტიან ქცევას იჩივებს (სიმძიმის ჩაპოლება და კალათის გადაბრუნება). ეს დაკვირვება ნათლად გვჩვენავს წინააღმდეგობას. თუ როგორც ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების განვითარების ბუნება და მიმართულება.

ბ. ლოლიკურ-ვერბალური აზროვნების საკითხი.

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის სიტუაცია ისე რთული არაა, რომ მისი ამოცანების გადასაჭრელად ლოლიკური აზროვნების აქტებიც იყოს საჭირო. ბავში, ჩვეულებრივ, განსაზღვრულს, შედარებით მარტივი ამოცანის წინაშე დგება, იგი თავისი პრაქტიკული აზროვნების ხელმძღვანელობით იწყებს მოქმედებას და სიტუაციიდან წარმატებით გამოდის. ჩვეულებრივ პირობებში მეტი მისთვის არც არის საჭირო. საგანგებოდ რომ დაფიქრდეს და თავისი მოქმედების გეგმა წინასწარ გაითვალისწინოს, თავისთავისა და სხვისათვისაც ეს გეგმა ნათელი და გასაგები გახადოს, მან უთუოდ სიტყვას უნდა მიმართოს. როგორც უმთავრეს საშუალებას. რომელიც განცდის შინაარსის ობიექტივაციის შესაძლებლობას იძლევა. ამისათვის კი უწინარეს ყოვლისა აუცილებელი იქნებოდა, რომ მას, ნაცვლად იმისა, რომ უშუალოდ აზროვნისა და მიზანშეწონილი მოქმედებებისათვის მიემართა, თავში შემდეგი მოქმედების მთელი გზა წინასწარ იღეურად განეცადა და, მაშასადამე, ის, რასაც უშუალოდ პრაქტიკულად ახორციელებს. თეორიულად გაეთვალისწინებია. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ მან თავისი პრაქტიკული აზროვნების ოპერაციები საგანგებოდ ცნობიერი დაკვირვების სახნად

უნდა აქციოს და, მაშასადამე, არა პრაქტიკული, არამედ ლოლიკური-თეორიული აზროვნება აწარმოოს⁴⁰).

მაგრამ აზროვნების ოპერაციების ცნობიერად გათვალისწინება მხოლოდ მაშინაა საჭირო, როდესაც სუბიექტი სიტუაციის სირთულის გამო მიზანს ვერ აღწევს და, ამრიგად, კლ აპარედის სიტყვა რომ ვხმაროთ, ერთგვარი „დეაპტაციის“ (შეუგუებლობის) მდგონარეობაში ვარდება⁴¹). პიაჟეს დაკვირვებით, ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა იმასაც აქვს, თუ რამდენად აუცილებელი ხდება ბავშოსთვის სხვა ადამიანისადმი შეგუება: ის ოპერაციები, რომელნიც უაშისოდ არა ცნობიერად მიმდინარეობდნენ და პრაქტიკული ამოცანის გადასაჭრელად ამ საზიზარო საკმარისნი იყვნენ, ეხლა ცნობიერების დონეზე უნდა იქმნენ აყვანილი და სიტყვიერად გამოთქმულნი, რათა სხვებისთვისაც მისაღებნი და გასაგებნი შეიქმნენ⁴²).

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

მაგრამ არის მაინც სოკჯერ ისეთი შემთხვევები, რომ ბავში საგანგებო ამოცანის წინაშე დგება, რომელიც მას ლოლიკური აზროვნებას ფუნქციების ამოქმედებას ავალებს. ბავშვის ქცევის ასეთ სიტუაციაში დაკვირვება, ისე როგორც საგანგებოდ შექმნილი ექსპერიმენტული პირობებიც შესაძლებლობას გვაძლევენ საკმარისი მასალა დავაგროვოთ. რათა მისი ლოლიკური აზროვნების განვითარების საკითხს ნათელი მოეფინოთ. მაშ როგორია ჩვენი პერიოდის ბავშვის ლოლიკური აზროვნების დასაწყისი ფაზისი?

2. ლოლიკურ აზროვნებას, როგორც ცნობილია, სამი ფორმა აქვს: ცნება, მსჯელობა და დასკვნა. ძირითადი მნიშვნელობა, რა თქმა უნდა, ცნების აზროვნებას აქვს, რამდენადაც ყველა დანაოჩენი ფორმია აუცილებელ ელემენტს სწორედ ეს უკანასკნელი წარმოადგენს: როგორც მსჯელობაში, ისე დასკვნაშიც ჩვენ მხოლოდ ცნებებს შორის ვამყარებთ მიმართებებს, და მთელი აზროვნების პროცესი ამით ამოიწურება. ამიტომ წინასწარ შეგვიძლია ვიგულისხმობთ, რომ მთელი თავისებურება ჩვენი პერიოდის ბავშვის ლოლიკური აზროვნებისა მისი, ცნების აზროვნებაზე იქნება დაფუძნებული. მაშ ვნახოთ, რას წარმოადგენს ბავშვის „ცნება“?

ზრდა-დასრულებული ადამიანის ცნება ამა თუ იმ სიტყვის საშუალებით გამოიხატება (თითოეული სიტყვა რაიმე გარკვეული შინაარსის ცნებას წარმოადგენს). როგორც ვიცით, ბავში სწორედ ჩვენს პერიოდში იწყებს მეტყველებას. მაშასადამე, იმავე სიტყვებს ხმარობს, რასაც ჩვენც. იბადება საკითხი: ეს სიტყვები ბავშის მეტყველებაშიც იმავე ნიშნავენ ან იმავე ცნებას წარმოადგენენ. რასაც დიდ ადამიანის მეტყველებაში, თუ არა?

ჩვენ უკვე ზემოდ გვქონდა ლაპარაკი ბავშის სიტყვის მნიშვნელობის შესახებ. იქ ჩვენ დავინახეთ, რომ მას ის მთლიანი შთაბეჭდილება უდევს საფუძვლად, რომელსაც ბავშში სახელსადები ობიექტი იწვევს.

როგორ უნდა გვესმოდეს ეს? ვთქვათ, ბავში რისამე სახელს ვკითხავთ. უეჭველია, მასზე გარკვეულმა ობიექტმა იმოქმედა და სათანადო შთაბეჭდილება მოახდინა. ეს შთაბეჭდილება მის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში გარკვეულ მოდიფიკაციას ქმნის. რომელიც შესაფერი განწყობის სახეს ღებულობს. დამახასიათებელია. რომ ობიექტი ყოველთვის ერთი რომელიმე მხრით ახდენს ბავშვზე შთაბეჭდილებას: ფერით, ფორმით ან სხვა რამ უმნიშვნელო თვისებით; ამიტომ ობიექტი მთლიანად ყოველთვის ამ თვისების ასპექტით არის მის ცნობიერებაში წარმოდგენილი. რამდენადაც ბავშის განწყობა დიფუზიურია და უძრავი. ობიექტი მის ცნობიერებაში ყოველთვის ამ ერთი ნიშნით არის აღბეჭდილი და არასდროს მრავალი თვისების მატარებლად არ იქცევა, და როდესაც მას ბავში სახელს აძლევს, მისი სიტყვაც ამ ერთი ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენის აღსანიშნავად იხმარება. მაშასადამე ბავშის სიტყვის შინაარსს ასეთი წარმოდგენა შეადგენს, და იქ, სადაც ჩვენ ცნებებს მივმართავთ, ბავში ერთი რომელიმე კონკრეტი ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენის გამოყენებით კმაყოფილდება. რომ ეს ასეა, ეს ბავშის ჩვეულებრივი მეტყველების ზოგიერთი კერძო შემთხვევას ანალიზიდანაც ჩანს.

ვ. შტერნი ერთს საინტერესო დაკვირვებას მოგვითხრობს: 3,1½ ევამ ხუმრობით სკამს აკოცა. მამა: „აბა ეხლა უყურე, როგორ გაეცინება სკამს“. ევა (თვითონ იცინის): „სკამს რომ არ შეუძლია სიცილი!“ მამა: „რატომ არ შეუძლია?“ ევა: „მიტომ რომ კბილები არა აქვს“.

უეჭველია სიტყვა სიცილი ბავშისათვის სრულიად კონკრეტ შთაბეჭდილებას ნიშნავს, შთაბეჭდილებას, რომელიც განსაკუთრებით „კბილების გამოჩენის“ ნიშნით არის აღბეჭდილი. რა თქმა უნდა. არსებობს სხვა მრავალი სიცილისათვის გაცილებით უფრო დამახასიათებელი ნიშნები; მაგრამ, როგორც ჩანს. ბავშვზე განსაკუთრებით ამ მოშენტს მოუხდენია. შთაბეჭდილება და, რადგანაც მას შთაბეჭდილება

განაწევრების უნარი არა აქვს, სიცილი მისთვის ამ ერთი ნიშნით აღ-
ბეჭდილ ფენომენად იქცევა. რასაკვირველია, შესაძლოა მეორე შემთხ-
ვევაში ამავე სიტყვამ მასში სხვა შთაბეჭდილება აღძრას: მაგრამ
ამას მაშინ ექნება ადგილი, თუ სიცილს სხვა რომელიმე მხრით მო-
უხდენია მასზე შთაბეჭდილება.

ამავე შედეგს იძლევა ბავშვის ცნების ექსპერიმენტული გამო-
კვლევაც³²).

ბავშს ეძლევა სხვადასხვა მუყაოს ფიგურები. რომელიც ურთი-
ერთისაგან განსხვავდებიან ფერით, ფორმით, სიდიდით. ფერებისა და
მათზე დასმული წერტილების რიცხვით. ამ ფიგურააა შორის ჩვეუ-
ლებრივი საგნებიც ურევია, მაგ. კოლოფი, სპილენძის ფული, ღილი
და სხ., რომელიც ფორმით, ფერით, სიდიდითა და ფერების რიცხვით
რომელიმე ფიგურას უახლოვდება. ცდის პირს ამოცანა ეძლევა: '

I. ფიგურათა მთელი მრავალსახიანობა ოთხად დაჯგუფოს, მა-
შასადამე. იხელმძღვანელოს ერთდროულად ყველა იმ ნიშნებით, რო-
მლითაც მიწოდებული ფიგურები განსხვავდებიან ურთიერთისაგან.
მაგ. დააწყოს დიდი ფერადი ოთხკუთხედები ერთად, პატარა ფერადი
ოთხკუთხედები ერთად, დიდი უფერული ოთხკუთხედები ერთად,
და პატარა უფერული ოთხკუთხედები ერთად ანდა როგორმე სხვა-
ნაირად.

II. ჯგუფებში არა მარტო ფიგურები, არამედ საგნებიც მოათავსოს.

III. თითოეული ჯგუფისათვის მონახულ იქმნეს რაიმე სახელი
(სახელები ის ცდება).

IV. მიაწოდოს ექსპერიმენტატორს ესა თუ ის ფიგურები ან ობი-
ექტები მათი ახალი სახელწოდების დასახელებას კვალობაზე.

V. აღნიშნოს, თუ რომელი სახელწოდება შეეფერება თითოეულს,
ექსპერიმენტატორის მიერ მიწოდებულ ფიგურას, თუ საგანს.

VI. განსაზღვროს სიტყვიერად ახალი სახელების მნიშვნელობა
ე. ი. ცნების ლოგიკური განსაზღვრა სცადოს (დეფინიციის ცდები).

ამ ცდების პირველი სერიიდან გამოიკვია, რომ სამი-ოთხი წლის
ბავშები. ჩვეულებრივ, მარტო ერთი ნიშნის მიხედვით ცდილობენ მო-
ცემული მასალის დაჯგუფებას. თავის-თავად იგულისხმება, იგინი
მიწოდებული ამოცანების გადაჭრას ვერ ახერხებენ, ვინაიდან მარტო
ერთი ნიშნის მიხედვით მთელი მასალის ოთხად დაჯგუფება შეუძლე-
ბელია.

რას გვეუბნება. ეს ფაქტი? სრულიად უეჭველია, რომ ბავშს არ
შესწევს ძალა მიცემული ობიექტი რამოდენიმე განსხვავებული ნიშნის
(ფერის, ფორმის, სიდიდის) მატარებლად იგულისხმოს. როგორც
ჩანს, საგანი მისთვის ყოველთვის მხოლოდ ერთი რომელიმე გარკვე-
ული ნიშნით არის აღბეჭდილი, და როდესაც ეკითხები, თუ რატომ

მოათავსა ესა თუ ის ფიგურა სწორედ ამ ჯგუფში და არა რომელსაზე სხვაში, იგი ან სრულიად ვერავითარ პასუხს ვერ იძლევა. ან და გუებნებათ: „მიტომ რომ აქ სწორედ ასეთებია“. მაშასადამე, მას ობიექტის ცალკე ნიშნები კი არა აქვს მხედველობაში, არამედ მთლიანი ფიგურა, რომელიც მისთვის განსაკუთრებით ერთი რომელიმე ნიშნითაა აღბეჭდილი.

ამიტომ ვასაგებია, რომ ცდების მეორე სერიაში, სადაც საკითხი სახელდების ფუნქციას ეხება. უფრო ხშირად უარყოფით შედეგებს ვლენულობთ (56%). სან-ოთხწლიანი ბავშვების უმრავლესობა უძლურია, სიტყვის მნიშვნელობად ორი ნიშნის კომპლექსი იგულისხმოს, მაგ. გაიგოს, რომ სიტყვა „ედეზა“ მრგვალ დიდ ფიგურებს ან საგნებს ნიშნავს. მართლაც და. თუ კი ბავშვისთვის ყოველი ობიექტი მხოლოდ ერთი ასპექტით ან ერთი ნიშნით არის ცნობიერებაში წარმოდგენილი, როგორ უნდა შესძლოს მან, ახალი სიტყვის დასახელებაზე ორი ან სამი გარკვეული ნიშნის კომპლექსი იგულისხმოს.

რა თქმა უნდა, არის შემთხვევები, რომ ბავშვები სწორადაც ხმარობენ სიტყვას: მაგალ. რომ ეტყვი: „ამ ფიგურებში ორი „ედეზა“ მომინახეო“, ფიგურებს სწორად ირჩევენ. მაგრამ იგინი აქაც ერთი თვისებით აღბეჭდილი მთლიანი წარმოდგენებით სარგებლობენ და, მაშასადამე, ამოცანას შემთხვევით სჭრიან.

ცდების შემდეგი სერია სიტყვის განზოგადოების ფუნქციას ეხება: ბავშმა ახლა გარკვეული ნიშნების მატარებელი ფიგურებს პირობითი სახელის გადატანა ყველა ისეთ ობიექტებზე უნდა შესძლოს, რომელნიც ამავე ნიშნებით ხასიათდებიან. თავისთავად იგულისხმება, ამას იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შესძლებს. თუ აღნიშნული სიტყვის ქვეშ არა მთლიანი საგნის წარმოდგენას. არამედ მხოლოდ გარკვეული ნიშნების ერთობლიობას (ე. წ. ი დ ე უ რ ო ბ ი ე ქ ტ ს) იგულისხმებს.

ცდის შედეგები ერთხელ კიდევ ამტკიცებენ, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვებს განზოგადოების ძალა ჯერ კიდევ არ შესწევთ. ამის მიზეზი რომ მათი სიტყვის მნიშვნელობის დიფუზიურის კონკრეტ მთლიანობაში უნდა ვეძიოთ. ეს იქედან ჩანს, რომ ზოგიერთი ბავში მხოლოდ იმდენად ახერხებს ამ ამოცანის გადაჭრას. რამდენადაც ექსპერიმენტატორი დამხმარე კითხვების საშუალებით მისს გულისყურს ნაგულისხმევი ობიექტის სათანადო ნიშნებისაკენ მიმართავს.

განსაკუთრებით საგულისხმოა განსაზღვრის ცდის შედეგები. თუ წინა სერიებში ამოცანის სიმძნელე უმთავრესად პრაქტიკული ბუნების იყო, ეხლა მას უფრო ვერბალურ-ლოდიკური ხასიათი ეძლევა: ბავშს ვეალება, ანგარიში მისცეს ექსპერიმენტატორს იმის შესახებ, თუ რას აზროვნებს იგი, როდესაც ამა თუ იმ ახალ სიტყვას

ხმარობს; რა ნიშანს გულისხმობს იგი თითოეული ასეთი სიტყვის ქვეშ. მან უნდა შესძლოს ისეთი განსაზღვრა მონახოს, რომ ეს უკანასკნელი შესაფერი სიტყვის გამოყენების ყველა კერძო შემთხვევას ეთანხმებოდეს, რათა ამით თანამოსაუბრესაც მისი შეუცთომელი გამოყენების შესაძლებლობა მიეცეს.

რა არკვევა ამ ცდებიდან? როდესაც სამი-ოთხი წლის ბავშს ეკითხები. თუ რას ნიშნავს მაგ. სიტყვა „ედუზა“, რომელსაც იგი წინა ცდებში პრაქტიკულად იყენებდა, ნაცვლად იმისა, რომ ნამდვილი განსაზღვრა მოგვცეს, ე. ი. ის ნიშნები დაასახელოს. რომელიც თითოეული ცალკე-სიტყვის შემთხვევაში იგულისხმება, იგი პირდაპირ მიუთითებს ცალკე ობიექტებზე და გვეუბნება: „ედუზა ყველა ასეთებია“.

ამრიგად ბავშვის „ცნება“ როგორც მისი სიტყვის შინაარსი. არავითარ შემთხვევაში გარკვეულ ნიშანთა აზრს. ან და ახ-ის ტერმინი რომ ვინმართ, ი დ ე უ რ ო ბ ი ე ქ ტ ს არ წარმოადგენს. მაშასადამე. იგინი ნამდვილ ცნებებს კი არ ხმარობენ, არამედ საუკეთესო შემთხვევაში მხოლოდ მათს თავისებურ ეკვივალენტს, რომელსაც არადიფერენცირებული მთლიანი წარმოდგენის სახით უნდა იქნეს გათვალისწინებული.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ბავშვის სიტყვას მრავალი განსხვავებული შნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს და იგი ერთს გარკვეულს მყარ შინაარსს მოკლებული უნდა იყოს. მართლაც და, თუ ჩვენი პერიოდის ბავშვის „ცნებას“ კონკრეტი, არადიფერენცირებული წარმოდგენა ჰქვნიან. რომელიც ერთი რომელიმე ნიშნით არის აღბეჭდილი — იმის მიხედვით, თუ რით მოახდინა ობიექტმა შთაბეჭდილება და რისი შესაფერი განწყობა შექმნა — მაშინ ცხადია, რომ შესაძლებელია. ეს არადიფერენცირებული შინაარსი ყოველს მოცემულ მომენტში სხვა ნიშნითაც იქნეს აღბეჭდილი; ეს იმიტომ, რომ შთაბეჭდილების მოხდენა ობიექტს სხვა რომელიმე ახალი მხრითაც შეუძლია და ამით ცნების ახალი შინაარსის მოცემა.

ამისდამიხედვით, არის შემთხვევები. როგ ბავში ერთისა და იმავე სიტყვის ქვეშ ორს-განსხვავებული ნიშნით აღბეჭდილ შინაარსს ჰგულისხმობს და ამიტომ მას ორი განსხვავებული მნიშვნელობით ხმარობს. ამ გარემოებამ შეიძლება ადვილად აფიქრებინოს ადამიანს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის აზროვნება ი გ ი ე ე ო ბ ი ს ა და წ ი ნ ა ა ლ მ დ ე გ ო ბ ი ს ლოლიკურ პრინციპებს ანგარიშს არ უწყებს და შათ ტლანქად არღვევს.

3. ლოლიკური აზროვნების მთავარ აქტს ე. წ. მ ს ჯ ე ლ ო ბ ა წარმოადგენს ე. ი. ის აქტი აზოვნებისა, რომელიც ორ მოცემულ ცნებას შორის რაიმე მიმართებას ადასტურებს ან უარყოფს. მსჯელობის

სიტყვიერ გამოსახატულებას წინადადება შეადგენს. რანდენადაც ჩვენი პერიოდის ბავში უკვე მეტყველ არსებად უნდა ჩაითვალოს. შეიძლება იფიქროს კაცმა, რომ ამით და ამდენადვე მას მსჯელობის უნარიც უნდა ჰქონდეს განვითარებული. მართლაც და, როგორც ზემოდაც იყო აღნიშნული. ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ბავში არა მარტო მარტივის, არამედ რთული წინადადების გამოყენებასაც ეჩვევა. განა ეს იმის ნიშანი არ არის, რომ მას მსჯელობის უნარიც სათანადოთ აქვს განვითარებული?

მაგრამ ბავშვის წინადადებების შედგენილობა რომ გულდასმით შევისწავლოთ. ვნახავთ, რომ ამ საკითხის სულ ასე მარტივად გადაჭრა არ შეიძლება. საქმე ისაა, რომ წინადადების გამოთქმა ყოველთვის არ ნიშნავს მსჯელობის აქტის მოხდენასაც. ამ უკანასკნელისათვის ერთი რამ აუცილებელია. რაც მეორის მხრივ სრულიად არაა საჭირო, ყოველი წინადადების გამოთქმასაც უთუოდ ახლდეს თან: და ბავშვის მეტყველების აქტებს, ჩვეულებრივ. სწორედ ეს აქლია.

მართლაც და, რას წარმოადგენს ბავშვის წინადადება? ყველაზე უფრო ხშირად იგი თავისი სურვილებს გამოსახატავად მიმართავს მას: „ეს მინდა“, — „ის მინდა“, „წამიყვანე“. „მომეცი“, — აი ჩვეულებრივი შინაარსი ბავშვის წინადადებებისა. რა თქმა უნდა. ეს ყოველთვის ასე მოკლედ არ გამოითქმის: არის შემთხვევები. რომ ბავშვს თავისი სურვილის გამოსახატავად მრავალი სიტყვის ხმარება ზღბდება, მაგრამ აზრი მაინც იგივეა. ეს სურვილის გამოხატეული წინადადებები არა მარტო იმას ეხება, რაც ბავშვს უნდა ამ ჟამად. არამედ იმასაც, რაც მან მომავალში უნდა გააკეთოს; ამდენად იგინი მისი მომავალი ქცევის გეგმას წარმოადგენენ. გარდა ამისა, როგორც ვიცით. განსაკუთრებით ხშირად ბავშვის მეტყველება იმის გადმოცემასაც ცდილობს, რისთვისაც მას წარსულში ან აწმყოში მიუქცევია ყურადღება.

ე თ ე რ (2,6). „ხო იცი, ეს ციტის კვეჩხია... სევწამ. ციტს დაიწილ... და სენ მოგიტან... დაიწი მაგლა... დაიწი... გეწილოს მაგლა... წავა სხევაგან... მაგლა დაიწი... ჰო, ეგლე... ლო გიწილავს... აი, ასე დაიწილე. ვითომ კეცხი მოგტაცეს... და მე სენ კაკას ალალ მოგიტან... გაგებუტე მე სენ“.

ასეთია ერთ-ერთი შემთხვევით აღებული ნიმუში ორი-წლიანხევრის პატარა ქალის ნალაპარაკებისა. რას წარმოადგენს იგი თავისი ლოლიკური შინაარსით?

ყველაზე უფრო ახლო მსჯელობასთან ბავშვის ის წინადადებები დგანან. რომელნიც აღწერის მიზანს ემსახურებიან და, აღქმის მსჯელობის ანალოგიით, აღქმის წინადადებად შეიძლება წოდებულ იქნენ. აქ. ამ წინადადებებში ბავში მხოლოდ იმის გადმოცემას

ცდილობს. რაც მას კონკრეტი წარმოდგენის თუ აღქმის სახით აქვს მოცემული. ერთი ბავში ამბობს: „შალიკო თვალებს ისლესავს“. უეკველია, რომ ბავში განსაზღვრულ მოვლენას ხედავს (შალიკო თვალებს ისრესს), ამას მთლიანი სახით აღიქვამს და სიტყვიერ რეაქციას იძლევა, რომელშიც თავისი აღქმის შინაარსის ობიექტივაციას ახდენს. შეიძლება და გვეფიქრა, რომ ბავში ორი მოცემული ცნების (შალიკო და თვალების სრესა) შეერთებას ახდენს და აპრიგად მათ შორის არსებულ მიმართებას ადასტურებს. მაგრამ რამდენადაც მას ნამდვილი ცნებები ჯერ კიდევ არ მოეპოება, შეუძლებელია, ამ წინადადებაში მართლა ცნებათა მიმართების დაწესებასთან გვეჭონდეს საქმე. უნდა ვიფიქროთ, რომ საქმის ვითარება სულ სხვაგვარია. როდესაც ბავში განსაზღვრული სიტუაცია მოქმედობს (ის ხედავს შალიკოს, რომელიც თვალებს ისრესს); მასში მთლიანი შთაბეჭდილება ჩნდება, რომელიც განსაკუთრებით თვალების სრესის მომენტით არის აღბეჭდილი. ამ შთაბეჭდილების ნიადაგზე ბავშვის ცნობიერებაში შალიკოს მთლიანი სახე ჩნდება, რომელიც თვალების სრესის „ასპექტით არის წარმოდგენილი“. და აი, თავის წინადადებაში ბავში შალიკოს მთლიანი წარმოდგენის ამ ერთი ასპექტით ან ნიშნით აღბეჭდვის ობიექტივაციას ახდენს, მისი საშუალებით იგი ასრულებს და ობიექტურად აყალიბებს მოცემული შთაბეჭდილების ნიადაგზე აგებული აღქმის ფაქტს.

შეიძლება თუ არა ითქვას, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის მსჯელობის აქტთან გვაქვს საქმე? რა თქმა უნდა, იგივე წინადადება შეიძლება უცვლელად მსჯელობის გამოსათქმელადაც გამომდგარიყო. მაგრამ მაშინ, ჯერ ერთი, ამ წინადადების ცალკე ელემენტები ნამდვილი ცნებები უნდა ყოფილიყვნენ, და მეორე, ამ ცნებათა კავშირის ხასიათი იმთავითვე ნათელი არ უნდა ყოფილიყო: მაგ. შალიკოს ისე ჰქონოდა ხელები თვალთან მიტანილი, რომ ბავშვს საკითხი გაჩენოდა, მართლა ისრესს იგი თვალებს, თუ არა, და წინადადება ამ საკითხს საპასუხოდ უნდა ყოფილიყო გამოთქმული. ჩვენს შემთხვევაში კი არც ერთს აქვს ადგილი და არც მეორეს: ე. ი. არც ბავშვის ცალკე სიტყვებს ქვეშ იჯულისხმება ცნებები. და არც მისი წინადადება წარმოდგენს წინასწარ აღძრული საკითხის პასუხს. ბავში მხოლოდ მთლიანი წარმოდგენის აქცენტუალიზაციას აწარმოებს, იგი იმ შთაბეჭდილებას აღნიშნავს, რომელსაც მასზე მომქმედი ობიექტი ახდენს, და ყველაფერი ეს ყოველგვარი წინასწარ აღძრული საკითხის გარეშე ხდება. მაშასადამე, არ გვაქვს საბუთი, აღნიშნული წინადადებას შინაარსად ნამდვილი მსჯელობა ვიგულისხმებთ. იგივე უნდა ითქვას ჩვენი პერიოდის ბავშვის სხვა სახის წინადადებათა შესახებაც, ასე რომ საზოგადოდ შეიძლება დავასკვნათ, რომ, ჩვეულებრივ, ბავშვის მეტყველება

მსჯელობათა გამოთქმას არ წარმოადგენს. რომ მისთვის ნამდვილი მსჯელობის აქტი ჯერ კიდევ უცხო მოვლენად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ შეეველია. რომ არც ორი-სამი წლის ბავშვი უნდა ვიგულოთ წმინდა რეცეპტორულ არსებად. რომელიც მართო პასიური აღქმით კმაყოფილდება. არის შემთავებები. რომ მათ აღქმულის მიმართ საკითხებიც უჩნდება: „სად“, „რატომ“ და „როდის?“ ეს კითხვები. როგორც ვიცით. უკვე ჩვენი პერიოდის ბავშვის ლეგაციონშიც მოიპოება. და საზოგადოდ ბავშვის მეტყველებას ფორმათა შორის კითხვით წინადადებებს საკმაოდ თვალსაჩინო ადგილი უკავია.

საიდან ლებულობს ბავშვი თავისი კითხვების პასუხს? რა თქმა უნდა. ერთის მხრივ. სხვებისაგან: ჩვეულებრივ. დიდებისაგან; ხოლო მეორის მხრივ, თითონაც ცდილობს ზოგჯერ საკუთარი ძალღონით მათ გადაჭრას. პირველ შემთხვევაში მას სხვისი მსჯელობის შედეგი ეძლევა სათანადო წინადადების სახით; მეორე შემთხვევაში მან თითონ უნდა მოახდინოს აზროვნების აქტი, რომელმაც მსჯელობის როლი უნდა შეასრულოს, რამდენადაც მას აღძრული საკითხის დაკმაყოფილება ევალება. რასაკვირველია, ის წინადადება, რომელიც პირველ შემთხვევაში გამოითქმის. ნამდვილი მსჯელობის სიტყვიერ გამოხატულებას წარმოადგენს. მაგრამ ამის მიუხედავად. მარცხ არ შეიძლება ითქვას. რომ, როდესაც ბავშვი მას ისმენს ან შემდეგ თვითონ გამოსთქვამს. ნამდვილ მსჯელობის აქტს ახდენდეს. საქმე ისაა, რომ ამ შემთხვევაში მას მზამზარეული გადაჭრა ეძლევა საკითხისა. და ამდენად თვითონ მის აზროვნებას დამოუკიდებელი აქტის მოხდენა არ ესაჭიროება. სამაგიეროდ. სწორედ ეს დამოუკიდებლობა უნდა ახასიათებდეს ბავშვის აზროვნებას მეორე შემთხვევაში. მაშასადამე. აქ უკვე თითქოს არავითარი ეჭვი არ უნდა არსებობდეს, რომ საქმე ნამდვილი მსჯელობის აქტთან გვაქვს. მაგრამ როდის უჩნდება ბავშვს ასეთი კითხვები. და რა პასუხს იძლევა იგი მათზე? საკმარისია. ჩვენი პერიოდის ბავშვის სიტუაცია მოვიგონოთ, რომ იმწამსვე დაეინახათ. რომ შესაძლებელია. მას საკუთარი ძალღონით გადასაჭრელი საკითხები მხოლოდ ე. წ. სერიოზულ საქმიანობისა და თამაშის შემთხვევებში გაუჩნდეს. როგორც ერთი. ისე მეორეც ზოგჯერ ისეთი სიტუაციაში აყენებს მას. რომ ამ სიტუაციიდან გამოსვლის შესაძლებლობას იგი ჯერ კიდევ ვერ ხედავს. და ბავშვს წინაშე ბუნებრივად საკითხი იბადება: როგორ უნდა გამოვიდეს იგი ამ სიტუაციიდან? რასაკვირველია. ამ მთავარ საკითხზე პასუხის გასაცემად შეიძლება სხვა ქვე-საკითხთა მთელი რიგის დაყენება და გადაჭრა შეიქნეს აუცილებელი. ასეა თუ ისე. ფაქტათ. ბოლოს და ბოლოს, პასუხი მონახულია. მაგრამ რაში იჩენს იგი თავს? უწინარეს ყოვლისა, ბავშვის ქცევაში: იგი სიტუაციიდან გამოსაველს პოულობს და შესაფერისი

ქცევის აქტებს მიმართავს. მაშასადამე. საკითხი პრაქტიკული ხასიათის იყო და მისი გადაჭრაც ასევე პრაქტიკული ხასიათის აღმოჩნდა.

აქედან ნათელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშს, ჩვეულებრივ. მხოლოდ პრაქტიკული შინაარსის საკითხები უჩნდება, და მათ გადაჭრას იგი პრაქტიკული აზროვნების არეში ახერხებს. ლოლიკური მსჯელობის აქტის მოხდენა, ამისდამიხედვით, სრულიად არაა მისთვის აუცილებელი, და მაშასადამე შეცთობა იქნებოდა გვეფიქრა. რომ ლოლიკური მსჯელობის აქტებს იმ შემთხვევაში მაინც უნდა ჰქონდეს ადგილი, როდესაც 2—3 წლის ბავშვის წინაშე ისეთი საკითხები იბადება, რომელთა გადაჭრაც მან დამოუკიდებლად უნდა ღცადოს.

რომ ვკითხვით ეხლა ასეთ ბავშს, თუ რატომ მოიქცა იგი ასე და არა სხვანაირად, იგი მხოლოდ იმ შემთხვევაში შესძლებს. დამაკმაყოფილებელი პასუხი მოგვცეს, თუ რომ თავისი ქცევის ცნობიერ ანალიზს მოახდენს, თუ რომ იმ გზისა და ხერხების ობიექტივაციას მოახერხებს, რომელთაც მან თავისი პრაქტიკული აზროვნების პროცესში შიშარათა. ერთი. სიტყვით, თუ რომ ლოლიკური აზროვნების აქტების გამოყენებას შესძლებს.

მაშასადამე, ასეთ შეკითხვაზე მიღებულ პასუხთა ანალიზი შესაძლებლობას მოგვცემს. გავარკვიოთ. თუ რამდენად შესწევს ბავშს ლოლიკური აზროვნების ძალა.

მაგრამ შეიძლება მესამე მიზნით სხვაგვარი შეკითხვებიც მივცეთ, დაახლოვებით ისეთი, როგორც მისი პრაქტიკული აზროვნების წინაშეც უნდა გაჩენილიყო და. ამოცანის წარმატებითი გადაჭრის შემთხვევაში, სწორადაც გადაწყვეტილიყო. რადგანაც ამ ეამად საკუთარი; სპეციალურად ამ მიზნისათვის დაყენებული ცდის მასალა არ მოგვეპოვება, ჩვენ შემდეგს, პი ა ე ს მიერ წარმოებული შეკითხვების მასალას მივმართავთ.

ბავშს (7,6) კითხვენ: რატომ არ იძირება ხე წყალში?

— მიტომ, რომ იგი სუბუქია და ნაფს ნიჩბები აქვს.

— ის ნაფები. რომელთაც ნიჩბები არა აქვთ. ისინი რატომ არ იძირებიან?

— მიტომ რომ ისინი სუბუქი არიან.

— დიდი გემები?

— ისინი მიტომ არ იძირებიან, რომ მძიმეები არიან.

— მაშ მძიმე საგანი არ იძირება?

— როგორ არ იძირება.

— დიდი ქვა?

— იძირება.

— დიდი გემი?

— ის ცურავს, მიტომ რომ მძიმეა.

- მხოლოდ იმიტომ?
- არა! კიდევ იმიტომ, რომ დიდი ნიჩბები აქვს.
- რომ ჩამოვარდეს ნიჩბები?
- მაშინ გემი უფრო სუბუქი შეიქნება.
- ხელახლა რომ გაუკეთოთ ნიჩბები?
- მაშინაც არ დაიძირება. მიტომ რომ მძიმე იქნება.

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

მართლაც და, როგორ ქრის ბავში საკითხს. თუ რატომ არ იძირება ესა თუ ის საგანი წყალში? მისი პასუხი ასეთია: ხან მიტომ არ იძირება, რომ სუბუქია, და ხან მიტომ, რომ მძიმეა. თანახმაჯ ფორმალური ლოლიკის ძირითადი მოთხოვნებიდან, ასეთი აზრი სრულიად შეუწყნარებლად უნდა ჩაითვალოს: იგი იმდენად თვალსაჩინო შინაგან წინააღმდეგობას შეიცავს, რომ საეჭვოა. რომელიმე მოზრდილმა ადამიანმა ასეთი რამ სერიოზულად თქვას; და ეს მიტომ რომ, ჩვენთვის თავის-თავად იგულისხმება, რომ ორი ურთიერთის საწინააღმდეგო აზრი შეუძლებელია ერთსა და იმავე დროს ორივე მართალი იყოს: ს ა წ ი ნ ა ა ლ მ დ ე გ ო ს შ ე უ ძ ლ ე ბ ო ბ ი ს პ რ ი ნ ც ი პ ი ჩვენი აზროვნების იმდენად ძირითად აქსიომას წარმოადგენს, რომ მის გარეშე ადამიანის აზროვნება სრულიად მოუხერხებელია.

მაშ გამოდის, რომ ბავშვისათვის წინააღმდეგობის შეუძლებლობის პრინციპი სავალდებულო არ ყოფილა. ლ ე ვ ი ბ რ უ ლ ი ამტკიცებს, თითქოს პრიმიტიულმა აზროვნებამ ამ პრინციპის ორადიკალი იკლადეს. პ ი ა ე ე დარწმუნებულია, რომ ბავში აზრთა წინააღმდეგობისადმი სრულიად ინდიფერენტულია. მაგრამ განა შესაძლებელია ეს ასე იყოს? ჯერ ერთი, ამ შემთხვევაში უკვე წინასწარ არის ნაგულისხმევი, რომ ბავშვს აზროვნება შეუძლია. საკითხი მხოლოდ იმას ეხება, თუ რა სპეციფიკური თავისებურებები აქვს ამ უკანასკნელს.

თუ აღვიარებთ, რომ ბავში აზროვნების ოპერაციებს მიმართავს, მაგრამ წინააღმდეგობის პრინციპს ანგარიშს არ უწევს. მაშინ სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა აგვეხსნა, თუ რადღა უნდა მას აზროვნება. რად აზროვნებს ბავში. თუ მას ქეშმარიტების გაგება არ სწავლია? რად აყენებს საკითხებს. თუ სწორი პასუხი არ აინტერესებს? ხომ სრულიად უეჭველია, რომ საკითხის დაყენების ფაქტი უკვე მთავითვე ჰგულისხმობს, რომ მასზე ყოველგვარი პასუხი კი არ არის

შესაძლებელი. რაც მოგვეხასიათება. არამედ სრულად გარკვეული. ეს რომ ასე არ ყოფილიყო, მაშინ არასტროს არავითარი საკითხი არ გაჩნდებოდა. — მეორის მხრივ. საკმარისია ჩვენი პეროოდის ბავშვა ქცევა, მისი მეტყველების შინაარსი. მისი დამოკიდებულება ჩვენ მიერ მიცემული პასუხებისადმი ზერელედ მაინც გავითვალისწინოთ. რათა დაერწმუნდეთ. რომ წინააღმდეგობის შესაძლებლობის პრინციპი მასაც ისევე წარმართავს. როგორც ჩვენ. განა იშვიათია შემთხვევები, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშვი ხშირად იჭერს დიდებს წინააღმდეგობაში და ამას გამო უსაყვედურებს კიდევ მას? ერთი სიტყვით. ბავშვის ყოველდღიური ცხოვრების დაკვირვება უდავოდ ამტკიცებს. რომ მას წინააღმდეგობის შემჩნევა შეუძლია. და მაშასადამე, აზრთა წინააღმდეგობისადმი მისი ინდიფერენტობის შესახებ ლაპარაკი დაუსაბუთებლად უნდა ჩაითვალოს.

მაგრამ როგორღა უნდა ავხსნათ მაშინ. რომ ზემოდმოყვანილი საუბრის დროს იგი ეგოდენ უგრძნობი აღმოჩნდა წინააღმდეგობის პრინციპისადმი? როგორ უნდა ავხსნათ ის გარემოება. რომ მისი აზრით წყალში დაძირვის მიზეზი სიმსუბუქეც არის და სიმძიმეც? უეჭველია. ბავშმა მშვენიერად იცის, რომ ილუზიის თამაშის დროს ნავად მას ხის ნაფოტი გამოადგება, ხოლო ქვა არა. ყოველ შემთხვევაში. როდესაც იგი თამაშობს. პრაქტიკულად ისე იქცევა. თითქოს მისთვის იმთავითვე ნათელი იყოს. რომ სუბუქი საგანი წყალში არ იძირება. ხოლო მძიმე იძირება. მაგრამ საკმარისია მას შეეკითხოთ. თუ რატომ ხდება ასე. რომ მან ზემოდაღნიშნული პასუხები მოგცეს.

რატომ? უეჭველია. ამ შემთხვევაში მისგან ისეთ პასუხს მოველით, რომელშიც ნაგულისხმევი იქნება „ცურვის“, „დაძირვის“, „სიმსუბუქისა“ და „სიმძიმის“ ცნების მყარი მნიშვნელობით გაგება. ვერბალურ-ლოგიკურ აზროვნებისათვის ამ მოთხოვნილებას შესრულება აუცილებელია. რუდესაც ბავშვი ცურვის. დაძირვის. სიმსუბუქისა და სიმძიმის შესახებ გველაპარაკება, ჩვენ ბუნებრივად ვგულისხმობთ. რომ იგი სათანადო ცნებებით სარგებლობს.

მაგრამ ჩვენ ვიცით. რომ ბავშს ნამდვილი ცნების აზროვნება ჯერ კიდევ არ შეუძლია. ჩვენ ვიცით. რომ მისი სიტყვები ცნებას კი არა. თავისებურს მთლიან წარმოდგენებს გამოხატავენ. მაშასადამე. მისი პასუხების ანალიზი ამ თვალსაზრისით უნდა მოხდეს: მასი სიტყვებს ქვეშ ის უნდა ვიგულისხმობთ, რასაც მისთვის წარმოადგენენ იგინი. და არა ის. რასაც ჩვენ ვგულისხმობთ მათ ქვეშ. ვნახოთ, რა სახეს მიიღებს ამ შემთხვევაში მისი „აბსურდული“ პასუხი, მისი ვითომდა უეჭველი გულგრილობა აზრთა შინაგანი წინააღმდეგობისადმი!

მაშ, როდესაც ბავში „ცურვაზე“ (დაუძირველობაზე) ლაპარაკობს, მის ნამდვილი ცნება არა აქვს მხედველობაში. ეს რომ ასე ყოფილიყო, მაშინ მთელი თავისი საუბრის დროს ყოველთვის განსაზღვრულ ნიშანთა ერთი და იგივე კომპლექსი უნდა ევლისხმებებია. მიტომ რომ ცნება სწორედ გარკვეული ნიშნების ასეთს უცვლელ კომპლექსს წარმოადგენს. ნამდვილად კი მას მთლიანი წარმოდგენა აქვს მხედველობაში. მაგრამ მთლიანი წარმოდგენა, როგორც ვიცით, იქვნი პეროდის ბავშვისათვის ყოველთვის ერთი რაიმე ნიშნით არის განსაკუთრებით აღბეჭდილი. იმის მიხედვით, თუ რა მხრივ მოუხდენია ობიექტს მასზე განსაკუთრებული შთაბეჭდილება. ამიტომ იგი ყოველთვის ერთი და იგივე არ არის: ერთხელ ის შეიძლება ერთი ნიშნით იყოს აღბეჭდილი და მეორეჯერ—მეორე ნიშნით. როდესაც ბავში რაიმე სიტყვას ხმარობს, ეს სიტყვა თვითონ რჩება უცვლელი, თორემ მისი მნიშვნელობა შეიძლება სხვადასხვანაირი იყოს, იმის მიხედვით, თუ რა ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენა იგულისხმება ყოველს მოცემულ შემთხვევაში. როდესაც ბავში ნავის ცურვაზე (დაუძირველობაზე) ლაპარაკობს, მას მხედველობაში აქვს ხავის სიმბუტუქის შთაბეჭდილებაზე აგებული ცურვის მთლიანი წარმოდგენა; ხოლო, როდესაც იგი გემის ცურვაზე დაიწყებს ლაპარაკს. მის ცნობიერებაში გემის სიმბიძით აღბეჭდილი ცურვის წარმოდგენა იჩენს თავს; ერთი სიტყვით გემის ცურვა მისთვის სიმბიძის ნიშნით აღბეჭდილი წარმოდგენაა და ნავის ცურვა სიმბუტუქის ნიშნით აღბეჭდილი. ამიტომ, როდესაც მას ეკითხები, თუ რატომ არ იძირება ნავი. ის გიპასუხებს: მიტომ რომ სუბუქია; ხოლო გემი მიტომ არ იძირება. ომ იგი ამბობს: „სუბუქი“ და „შიძიე“ მისთვის განყენებულ ნიშნებად კი არ იგულისხმება, არამედ ნავისა და გემის ამ ნიშნებით აღბეჭდილ მთლიან დიფუზიურ წარმოდგენებად. მაშასადამე, მიაი პასუხის ნამდვილი აზრის ადექვატური სიტყვიერი გამოხატულება ასეთი იქნებოდა: „ნავი მიტომ არ იძირება, რომ ნავია. და გემი მიტომ არ იძირება, რომ გემია“. მაშასადამე, წინააღმდეგობის პრინციპის ტლანქ დარღვევაზე ლაპარაკი აქ სრულიად უადგილოა: ნავი რომ ნავია და გემი გემია. ამის თქმა. პირიქით სრულიად საწინააღმდეგოს ამტკიცებს. სახელდობრ, იმას, რომ ლოლიკური იგივეობის პრინციპით ხელმძღვანელობს. და. მაშასადამე, არ შეიძლება ითქვას: რომ აზრთა წინააღმდეგობის მიმართ ინდიფერენტული იყოს. მაგრამ ამის მიუსუდავად. ბავშვის პასუხი. რასაკვირველია, სრულიად არაა დამაკმაყოფილებელი. როდესაც ის გვეუბნება: გემი მიტომ არ იძირება. რომ გემია. და ნავი მიტომ არ იძირება. რომ ნავია. უეჭველია. მან ვერ შესძლო დაძირვის მიზგზის დასახელება; მან გვერდი აუქცია მას. აქედან ცხადია, რომ ბავშვის პასუხების ბუნება გვითვალისწინებს, რომ ამ შემთხვევაში მას ვერბალურ-ლოლიკური

აზროვნების ძალა არ შესწევს, მას არ შეუძლია, ანგარიში მოგვეკის იმის შესახებ. რაც პრაქტიკული აზროვნების სფეროში მას ნათლად აქვს მოცემული.

მაშ რა უნდა ითქვას ბავშვის მსჯელობის აქტის შესახებ? უკვე ვთქვით, რომ არის ჩვენი პერიოდის ბავშვის ცხოვრებაში ისეთი სიტუაციები, რომელნიც მის აზროვნებას იწვევენ. ასეთ შემთხვევაში იგი აღძრული ამოცანის გადაჭრას ესწრაფის და, მაშასადამე ისეთი პასუხის მიღებას ცდილობს, რომელიც მართლა გარკვეული შინაარსის მატარებელი იქნება; თორემ უამისოდ ამოცანა მუდამ გადაუჭრელი დარჩებოდა და მისი აღნიშნული მისწრაფება მარად დაუკმაყოფილებელი.

მაგრამ ყველაფერი ეს ჯერ კიდევ პრაქტიკული აზროვნების არეში ხდება. ხოლო რაც შეეხება ნამდვილ ლოგიკურ მსჯელობის აქტს, ამისათვის მას ჯერ კიდევ ერთი რამ აკლია, სახელდობრ, ცნება. მას რომ ესეც ჰქონოდა. მაშინ მის განკარგულებაში სავსებით მჭამზარეული მსჯელობის აპარატი იქნებოდა. ამიტომ ის გარემოება, რომ ბავშს საკმაოდ რთული წინადადებებისა შედგენა და გამოყენება შეუძლია. სრულიად არ შეიძლება იმის საბუთად გამოდგეს, თითქოს მას დამოუკიდებელი მსჯელობის აქტის წარმოების ძალა შესწევდეს³⁵).

3. ენახოთ ეხლა; რა მდგომარეობაში აქვს ბავშს დასკვნის უნარი. როდესაც მოცემული აზრიდან რაიმე ახალი აზრი გამოგვეყავს, როდესაც ცნობილ მსჯელობათა ნიადაგზე ახალ მსჯელობას ვაგებთ. მაშინ დასკვნის ლოგიკურ აქტს ვაწარმოებთ. დასკვნა, მაშასადამე, ჰგულისხმობს წინასწარ მოცემულ მსჯელობათ ე. ი. წ ა ნ ა მ ძ ღ ვ ა რ ე ბ ა ს, და ახალ მსჯელობას, რომელიც დასკვნის აქტითაა წინამძღვარ მსჯელობათაგან გამოყვანილი ე. წ. დ ა ნ ა ს კ ვ ს. შეუძლია თუ არა ჩვენი პერიოდის ბავშს, მოცემულ მსჯელობათაგან ახლის გამოყვანა?

დღეს-დღეობით ექვი არავის აქვს, რომ მესამე წლიდან მაინც ბავშს ამ უნარის გამოყენების ძალა შეაწევს. შ ტ ე რ ნ ი. აღნიშნავს, რომ მისი ბავშვი მხოლოდ 2;6-ის იყო. როდესაც დასკვნის გარკვეულ აქტებს მიმართავდა. მეოთხე წელში კი ასეთი შემთხვევები თითქმის ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენენ. შემდეგი მაგალითი ამტკიცებს, რომ შ ტ ე რ ნ ის დაკვირვება სწორია.

ციალა. (2,8) დასაძინებლად ემზადება. ღამის პერანგის ჩაცმის დროს ამჩნევს, რომ ერთ ადგილას გახეულა: „გახეულა“, ამბობს ბავშვი. „რად არ გაკერავ, თუ გახეულა?“ — „მე არ ვიცი გაკერა“. — „როგორ თუ არ იცი? მერე არ გრცხვენა?“ — „მე ჯერ პატარა ვარ, როდესაც დიდი გავიზრდება, მაშინ გავკერავ“ — „რატომ ეხლა არ გაკერავ?“ — „ჯუტომ მითხრა, რომ პატარებს არ შეუძლიათ გაკერა“.

ც ი ა ლ ა (2,8) ჩივის. — „ჯუტუმ მითხრა, ბაბა-იაგა ხარო! ბაბა-იაგა ხომ ბებერია! მე კი არა ვარ ბებერი“.

ორივე დაკვირვებიდან ნათლად ჩანს, თითქოს დასკვნის გამოყვანა უკვე მესამე წლის ბავშს შეუძლია. მართლაც და, პირველ შემთხვევაში ის აზრი, რომ ბავშს კერვა არ შეუძლია, მას ნაცნობი აზრიდან („ჯუტუმ მითხრა, რომ პატარებს კერა არ შეუძლიათ“) გამოიყვას; მეორე შემთხვევაშიც ასეთსავე მოვლენასთან გვაქვს საქმე: რომ შეუძლებელია. იგი „ბაბა-იაგა“ იყოს, ეს ბავშვმა იქედან იცის. რომ „ბაბა-იაგა“ ბებერია; ხოლო ის ჯერ კიდევ არ არის ბებერი.

მაგრამ იბადება საკითხი: ნამდვილ დასკვნასთან გვაქვს აქ საქმე, ე. ი. სწორედ ისეთთან, როგორიც დიდი ადამიანის აზროვნებისთვისაა დამახასიათებელი. თუ ჩვენს წინაშე სხვა რამ თავისებური მოვლენაა? რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის აზროვნებას პროგრესიული მემდინარეობა ახასიათებს, რომ მას ნაცნობი დებულებიდან ახალი დებულება გამოჰყავს, ამაში ეჭვი არაა. მაგრამ მეორის მხრივ, ჩვენ ვიცით, რომ ბავშს ცნების აზროვნება არ შეუძლია. რომ მიიჩნება „მხოლოდ სუროგატს წარმოადგენს ნამდვილ ცნებისა“. ამისდამინედვით, რამდენადაც დასკვნის აქტი ნამდვილ ცნების აზროვნებას ჰგულისხმობს, წინასწარ შეიძლება ვაფიქროთ. რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ნამდვილად იგი ხელმძღვანელომელი იქნება. ყოველ შემთხვევაში, ამდენად იგი განსხვავებული იქნება დიდის დასკვნის აქტებისაგან.

საქმე ისაა. რომ დასკვნის ორივე ფორმა. ინდუქცია ე. ი. დასკვნა კერძოდან ზოგადისა, და დედუქცია—დასკვნა ზოგადიდან კერძოსი. უეჭველად ზოგადი ცნების აზროვნებას გულისხმობს. განსხვავება მათ შორის ამ მხრივ მხოლოდ ისაა. რომ პირველს ეს ზოგადი ცნება მოცემულს ანუ ცნობილ მსჯელობაში აქვს მოქცეული, ხოლო მეორეს ახალში ანუ დასკენილ მსჯელობაში. ჩვენი პერიოდის ბავშვი, მაშასადამე. ვერც ინდუქციის დასკვნას მოახერხებს და ვერც დედუქციისას. მაგრამ ჩვენ ენახავთ. რომ იგი მაინც გადადის თავის აზროვნების პროცესში ძველიდან ახალზე, მას მაინც გამოჰყავს ზოგიერთი ცნობილი დებულებიდან ახალი დებულება. ამდენად შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მას დასკვნის უნარი მაინც აქვს.

მაგრამ რა სახეს ღებულობს მასში ეს უნარი? თუ ბავშვის აზროვნებაში ცნების როლს განსაკუთრებით ერთ რომელიმე ნიშნით აღბეჭდილი დიფერენციალური მთლიანი წარმოდგენა ასრულებს. ცხადია, ყოველს მის მსჯელობაში, მაშასადამე დასკენილშიც — ამ მთლიანი წარმოდგენის შესახებ იქნება რაიმე დადასტურებული, ან და, როგორც ზემოდაც აღვნიშნეთ. ამ მთლიანი წარმოდგენის რაიმე ნიშნით

აქცენტუალიზაცია იქნება მოხდენილი. მაშასადამე. ბავშვის ყოველ-
დანასკვ დებულებაში ყოველთვის მხოლოდ კერძო წარმოდგენებს-
შესახებ იქნება მსჯელობა და არასდროს ზოგადი ცნების შესახებ.
ამის და მიხედვით, მისი დასკვნა არც კერძოდან ზოგადის დასკვნა
იქნება და არც პირიქით, ზოგადიდან კერძოსი, არამედ ყოველ-
თვის კერძოდან კერძოსი. დასკვნის ასეთ ფორმას შტერნ-
„ტრანსდუქციას“ უწოდებს, და ჩვენთვის ახლა ნათელი ხდება, თუ
რატომაა, რომ 2-3 წლის ბავშვის დასკვნის ჩვეულებრივ ფორმად
სწორედ ტრანსდუქციას ასახელებენ *).

აველოთ სანიმუშოდ რამდენიმე მაგალითი:

ც უ ც უ (4;0) უნივერსიტეტში წაიყვანეს. როგორც და-
კვირების ობიექტი. უთხრეს, რომ იქ პროფესორს ნახავდა.
რომ დაბრუნდა. მაშამ ჰკითხა: „ეინ იყო იქ?“ ბავშმა უპასუხა:
„იქ პროფესორი არ იყო“. „აბა ეინ იყო, იქ რომ კაცი იყო?“
„ის პროფესორი არ იყო: პროფესორი თეთრი კაცია,
ის კი თეთრი არ იყო“.

ბავში მსჯელობს რომ ის კაცი. მან რომ უნივერსიტეტში ნახა,
არ შეიძლება პროფესორი ყოფილიყო. საიდან გამოყავს მას ეს მსჯე-
ლობა ე. ი. რა შეადგენს მის წანამძღვარებს? უეჭველად შემდეგი:

1. პროფესორი თეთრი კაცია; 2. იქ რომ კაცი ნახა, ის არ იყო
თეთრი; დაასკვნის: მაშასადამე. პროფესორი ვერ იქნებოდაო. ამგვა-
რად, ბავში თავის აზრს იმით ასაბუთებს, რომ მას გარკვეული „ცნე-
ბა“ აქვს პროფესორის შესახებ — „პროფესორი თეთრი კაცია“. მაგ-
რამ არის კი ეს ნამდვილი ცნება? რასაკვირველია არა. თანახმად
იმისა, რაც ჩვენ ბავშვის „ცნების“ შესახებ ვიცით, ჩვენთვის ნათელია,
რომ მისთვის პროფესორი „თეთრ კაცს“ ნიშნავს ე. ი. ერთი გარკვე-
ული ნიშნით აღბეჭდილს მთლიან წარმოდგენას, სახელდობრ, იმ
ნიშნით რომელსაც მასზე განსაკუთრებით ძლიერი შთაბეჭდილება
მოუხდენია და ამიტომ მთელი წარმოდგენა თავისი სახით აღუ-
ბეჭდავს. და აი როდესაც ბავში ისეთ კაცს ხედავს, რომელიც მასში
ასეთ წარმოდგენას არ აღძრავს, მაშინ ცხადია, ამ შემთხვევაში მას
პროფესორთან არ უნდა ჰქონდეს საქმე. მაშასადამე, ბავში ამ ერთი
კერძო წარმოდგენიდან მეორეზე გადადის, და ეს გადასვლა იმ ნიშ-
ნის დახმარებით ხდება, რომელითაც ეს მისი კერძო წარმოდგენაა
აღბეჭდილი. ამგვარად, ამ შემთხვევაშიც უეჭველ ტრანსდუქციასთან
გვაქვს საქმე.

იგივე უნდა ითქვას ორივე იმ მაგალითის შესახებაც, რომელიც
ზემოდ იყო მოყვანილი: ბავში, როგორც ჩანს, ასე მსჯელობს: პა-
ტარებს კერვა არ შეუძლიათ; მე ვერ პატარა ვარ. მაშასადამე მე
ჯერ-ჯერობით კერვა არ შემიძლია. ან და მეორე მაგალითში: „ბაბა-

იაგა ბებერია. მე არ ვარ ბებერი. მაშასადამე მე არ ვარ ბაბა-იაგა“ ბავშვის დასკვნის ტრანსდუქტიური ხასიჭით განსაკუთრებით ამ უკანასკნელ შემთხვევაში ჩანს, სამაგიეროდ პირველ მაგალითში თითქოს წმინდა დედუქციასთან უნდა გვეჭონდეს საქმე. ასეთივე, თითქოს წმინდა დედუქტიური დასკვნის მაგალითი სხვა შემთხვევაშიც გვხვდება:

ც უ ც უ (4.0) დღისით. 12 საათია. ბავში ოთასში თამაშობს: დგება სკამზე და ძირს ხტება. კედელზე დაკიდებულ სურათებს თავდაყირა აბრუნებს: მისჩერებია და ხარხარებს: „შეხედე, შეხედე! როგორ არიან კაცები. ეს რომ სხვამ ნახოს რას იტყვის“, ხარხარებს. მე ვეუბნები: „იცი, რომ ცოცხალ კეუა არ ჰქონიაო“ — „უკაცრავად, ვისაც ეს არა აქვს (მიჩვევებს შუბლს). ის სააეადმყოფოშია“ — ო. მიპასუხებს ც უ ც უ.

უნდა ეგულისხმოდ. რომ ბავში თავის-თავს „უკეუოდ“ მიტომ არ თვლის, რომ იცის, რომ „უკეუობი“ სააეადმყოფოში იმყოფებიან, ის კი სახლშია. მაშასადამე მისი დანასკვი თითქოს უეჭველი ზოგადი დებულებიდან გამომდინარეობს, რომელსაც ბავში თითონ ასე გამოსთქვამს: „ვისაც კეუა არა აქვს, ის სააეადმყოფოშია“, და ამიტომ იგი თითქოს დედუქციად უნდა ჩაითვალოს. — ან და ერთი კიდევ:

ი გ ი ვ ე ბ ა ვ შ ი ისმენს დიდების საუბარს. ბიძა მისი ლაპარაკობს: „ცხენი იმდენი ექენებია. მე რომ შევჯექი ფეხიც არ დაძრა“. ც უ ც უ (მოგვემართავს): „იცი, იცი, მამიდა, ცხენი რატომ არ წავიდა?“ — „რატომ? — „ინიღობ. უომ დაიღალა“. აქაც ძირითადი დებულება, საიდანაც ბავშვს თავისი აზრი გამოჰყავს. ზოგადი ხასიათისა ჩანს: და ღ ღ ღ ღ ც ხ ე ნ ს სიარული არ უნდა.

შესაძლებელია, აქ მართლა დედუქციის დასკვნის შემთხვევებთან გვეჭონდეს საქმე: ყოველ შემთხვევაში ეს რომ მართლა ასე ყოფილიყო. თვითონ სიტყვიერი ფორმა სრულიად უცვლელი დარჩებოდა. მაგრამ მაშინ უნდა გვეგულისხმებოდა, რომ ჩვენს წინაშე ისეთი შემთხვევა დგას, რომელიც ამ პერიოდში გამოწაკლისის სახით თუ შეიძლება შეგვხვდეს, თორემ მის დამახასიათებელ მოვლენად არაკითარ შემთხვევაში არ ჩაითვლება — ამით უმეტეს, რომ აქ უკვე ოთხი წლის ბავშვთან გვაქვს საქმე.

ნუ თუ არაა შესაძლებელი ვიფიქროთ. რომ მიუხედავად სიტყვიერი ფორმისა, აქაც იმავე ტრანსდუქციის აქტებთან გვაქვს საქმე! მაშინ ყველა ზემოდაღნიშნული შემთხვევების ინტერპრეტაცია ასე-

თი იქნებოდა. მიუხედავად იმისა, რომ ყველგან წანამძღვრად თითქოს ზოგადი დებულებათა დასახელებული (პატარეებს კერვან არ შეუძლიათ, ვისაც კეჟუ არა აქვს, ის საავადმყოფოშია; დაღლილ ცხენს საიარული არ უნდა...), ბავში ნამდვილად ყველა ამ შემთხვევაში ზოგად ცნებას კი არა, კვლავ კონკრეტს მთლიან წარმოდგენას ჰგულისხმობს: მას წარმოდგენილი ჰყავს პატარები კერვის უნარ-მოკლებულობის შთაბეჭდილების ქვეშ; ან და „კეჟუს მოკლებულნი“ საავადმყოფოში ყოფნის შთაბეჭდილების ქვეშ, დასასრულ მხედველობაში ჰყავს დაღლილი ცხენი, როგორც ერთ ადგილას მდგომი. შეუძლებელი ასეთ ინტერპრეტაციაში არაფერია. ხოლო, თუ ეს ასეა, მაშინ, სწორედ ეს ინტერპრეტაცია უნდა ვიგულისხმოთ მართებულად. როგორც უფრო ბუნებრივი და ჩვენი პერიოდის ბავშვის აზროვნებისათვის უფრო შესაფერისი. ამისდა მიხედვით, დასკვნის შემთხვევებში ბავში ყოველთვის კერძო მთლიანი წარმოდგენიდან კერძო წარმოდგენაზევე გადადის; მაშასადამე, მას ყველგან ტრანსდუქციასთან აქვს საქმე; მაგრამ ტრანსდუქცია ამ შემთხვევაში უნდა გავიგოთ, როგორც აქცენტუალიზაცია და ნახევრის წარმოდგენისა იმნიშნით, რომელიც წანამძღვარში მოცემულ წარმოდგენაშია აქცენტუალიზაცია ქმნილი.

მაშასადამე, ჩვენს პერიოდში ბავშვის დასკვნის უნარი იქაც ტრანსდუქციის სახით იჩენს თავს, სადაც გარეგნულად, თითქოს უდავოდ, ინდუქციის ან დედუქციის ფორმითაა მოცემული. მაშასადამე, ეს უნარი ბოლოს და ბოლოს არა ცნების ახალი ნიშნის ან ახალი მიმართების გამოყვანაში მდგომარეობს, არამედ ერთი წარმოდგენის მეორე წარმოდგენის მსგავს აქცენტუალიზაციაში.

თუ ასეთია ჩვენი პერიოდის ბავშვის დასკვნა, მაშინ გასაგებია, რომ მასში გარეგნულად, ისე როგორც მსჯელობებშიც, „შინაგან წინააღმდეგობათ“ ხშირად შეხვდებით. მიზეზი აქაც საცხებით იგივეა, რაც მსჯელობათა შემთხვევებში, სახელდობრ, გარკვეული შინაარსის ცნების უქონლობა და ამის გამო აზროვნების ოპერაციების წარმოება მთლიანი დიფუზიური წარმოდგენების, და არა ცნებების მასალაზე.

11. ნ ი ზ ე ლ ო ბ ა .

1. ახალშობილი ბავში უწინარეს ყოველისა სენსო-მოტორული არსებაა: ყოველი სენსორული შთაბეჭდილება მასში იმწამსვე მოტორულ რეაქციას იწვევს (შტერნი), და ეს თვისება მას მთელი წლის განმავლობაშიც რჩება. მაგრამ ამავე დროს გარემოს აღმზრდელობითი ზეგავლენის გამო ბავშვი შეკავების პროცესებიც

იჩენენ თავს, და ზოგი გამლიზიანებლის საპასუხოდ, ნაცვლად თანდაყოლილი მოტორული რეაქციისა, ახალი მოძრაობები ისახებიან. ე. წ. პირობითი რეფლექსები, როგორც ცნობილია, უკვე თუ პირველ თვეში არა, მეორეში მაინც მუშავდებიან, და მათი საკმაოდ მკაფიო დიფერენციატა მებუთე თვის დასაწყისში შეიძლება დადასტურდეს⁸⁸). ამრიგად, მოცემული გალიზიანების ზედმოქმედება ბავშვზე რთულდება: იმის მიხედვით, თუ რა პირობითი რეფლექტა მასში შემუშავებული, ბავშვის რეაქცია ამ გამლიზიანებელზე შეიძლება ასეთი იყოს და ისეთი. მაგრამ რამდენადაც ამ შემთხვევაში მაინც რეფლექსთან გვაქვს საქმე, იგინი, ისე როგორც მათი შეკავების პროცესებიც ბავშვის ცნობიურების მონაწილეობის გარეშე მიმდინარეობენ: პირველი წლის ბავშვის გარემო ისეთია, რომ მას სხვაგვარი რეაქციები არც ენაჭიროება.

სამაგიეროდ, მეორე პერიოდის ცნობრების პირობები სულ სხვაგვარია. როგორც ვიცით, აქ ბავშვის წინაშე მტრად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელი შეგუების ამოცანებიც დგება. ამ შემთხვევაში ცხადია, ბავშვს ქცევამ რეფლექტორული ხასიათი უნდა დაჰკარგოს: მან ზედმომქმედი გამლიზიანებლის საპასუხოდ რეაქციის ნებისმიერი არჩევა უნდა შესძლოს.

პირველი წლის ბოლოს, ერთი შეხედვით მაინც, ბავშვს თითქოს ერთგვარი არჩევნის მოხდენის ძალა თითქოს უკვე უნდა შესწევდეს. როდესაც მას ორს, მისთვის საინტერესო ობიექტს აწვდის, ნაცვლად იმისა, რომ ერთბაშად შემთხვევით ერთ-ერთ მათგანს სწვდეს, იგი ერთბაშად დგება, თითქოს არჩევნის აქტს ახდენდეს, და მხოლოდ შემდეგ ჰკიდებს ხელს რომელსამე მათგანს. მაგრამ ნამდვილად აქ არჩევანთან არა გვაქვს საქმე. არჩევანი მაშინ იქნებოდა, რომ ბავშვს იგი ცნობიერად განეცადა, რომ იგი არჩევნის დროს აქტიური ყოფილიყო. ფაქტიურად კი ბავშვი ამ შემთხვევაში სრულიად პასიურ როლს ასრულებს: მის წინაშე ორი საგანია და ერთ-ერთი მასზე რაიმე მხრივ (ფერით, ან სივრცეში მდებარეობით) ან სხვა რომელიმე ობიექტური ნიშნით) მეორეზე მეტ შთაბეჭდილებას ახდენს, და ბავშვი სწორედ მას ჰკიდებს ხელს⁸⁹).

ასეთი პასიური არჩევანის შემთხვევები ჩვენი პერიოდის ბავშვს ხშირად აქვს; და ეს მას შესაძლებლობას აძლევს, სხვადასხვა ობიექტის შედარებით ღირებულებას გაეცნოს: ზოგი მეტ სიამოვნებას ჰგერის მას, ზოგი ნაკლებს, ზოგი უფრო გამოსადევია მისთვის, ზოგი ნაკლებად: ამრიგად, თითოეული ობიექტი მეტ-ნაკლები ღირებულების მქონედ იქცევა. და, როდესაც მის წინაშე კვლავ ერთ-ერთი მათგანის არჩევნის საკითხი დადგება, იგი მათ ზემოქმედებას პასიურად აღარ ემორჩილება და მათ უშუალო რეაქციის გამოწვევას

შესაძლებლობას არ აძლევს. ნაცვლად ამისა, იგი წინასწარ ითვალისწინებს ამ რეაქციებს და ამრიგად მათს ცნობიერ ობიექტივაციას ახდენს. ეს ობიექტივაცია მისთვისაა საჭირო, რომ მათი ღირებულების აწონდაწონვა მოხერხდეს, და ერთ-ერთი მათგანის არჩევანი ამის შედეგად განხორციელდეს⁵⁷).

თავის-თავად იგულისხმება, რომ ბავში თავის რეაქციათა ღირებულების შეფასებასა და მათ შორის არჩევანის მოხდენას ყოველთვის თვითონ როდი ახდენს. ამისათვის მას არც გამოცდილება ჰყოფნის და არც ძალა, გამლიზიანებლის სხვა თვისებათა ზედმოქმედებას საკმარისი წინააღმდეგობა გაუწიოს. იგი მომველელთა და უფროსთა მუდმივი მზარუნველობის ქვეშ იმყოფება, და ეს უკანასკნელი განუწყვეტლივ ერევიან მის ცხოვრებაში და მის ქცევას ამა თუ იმ მიმართულებას აძლევენ. განსაკუთრებით ეს ჩვენი პერიოდის ბავშვზე ითქმის. იგი ყოველ ნაბიჯზე დიდების დარიგებას ხვდება: „ეს შეიძლება“, „ეს ასე უნდა“, „ეს ისე უნდა“, „ეს კარგია“, „ეს ცუდია“, და, მას შემდეგ, რაც მას უფროსთა გაგების უნარი უჩნდება, მუდამ ამ რჩევისა და აკრძალვის ატმოსფეროში გრძნობს თავს. ამრიგად თუ რა რეაქცია უნდა აირჩიოს მან, როგორ უნდა მოიქცეს ამა თუ იმ შემთხვევაში, ეს უმეტეს ნაწილად დიდების კარნახით განისაზღვრება. რასაკვირველია, ეს გარემოება მას მნიშვნელოვან დახმარებას უწევს: იგი ეჩვევა თავის ქცევისა და მისი საგნის ობიექტივაციას, მის წინასწარ გათვალისწინებას და, როდესაც დიდების დარიგების მიხედვით იქცევა, იგი არა მარტო თავისი ქცევის ზუნებრივი შედეგების ღირებულებას ეცნობა, არამედ იმასაც, თუ როგორ აფასებენ მას სხვები: ზოგიერთი ქცევისათვის მას აქებენ, ზოგიერთისათვის კი აძაგებენ⁵⁸).

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

2. არჩეული მიზანი, დასმული ამოცანა, შესაფერის განწყობას ჰქმნის და, მაშასადამე, მის ფსიქოფიზიკურ ძალებსა და ფუნქციებს სწორედ იმ მიმართულებით ამოქმედებს, რომელიც მის გადასაწყვეტელად საჭირო⁵⁹). თავს იჩენს ე. წ. დეტერმინაციის ტენდენცია, რომელიც ნამდვილი ნებისყოფის პროცესის ნიშან-

დობლივ თვისებას წარმოადგენს¹⁰⁾; იგია, რომ სუბიექტს შესაძლებლობას აძლევს, თავისი ძალები სწორედ აღნიშნული ამოცანისაკენ მიმართოს და, სანამ არ გადასწყვეტს, მხოლოდ ეს ამოცანა იქონიოს მხედველობაში. თავისთავად იგულისხმება, რომ ნებისყოფის აქტების წარმოებასთან ერთად დეტერმინაციის ტენდენციის მოქმედება ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევაშიც იჩენს თავს. თუ წინაღ იგი მომენტის სრულ ვანკარგულებაში იმყოფებოდა, ე. ი. მისი ქცევა ყოველი ცალკე გამლიზიანებლის ზემოქმედებით განისაზღვრებოდა და, მაშასადამე, ხანგრძლივად ერთს გარკვეულ მიმართულებას ვერ იცავდა, ესლა მდგომარეობა იცვლება: დასმული მიზანა ბავშვის ძალებს გარკვეულ მიმართულებას აძლევს და ამდენად შეუფერებელ გამლიზიანებელთა მასზე მოქმედებას ანელებს: ბავში ერთი მიმართულებით მოქმედებას ეჩვევა.

რასაკვირველია, დეტერმინაციის ტენდენციის მოქმედება პირველ ხანებში ძლიერ სუსტია: მიუხედავად გარკვეული მიზნის დასახვისა, მაინც ხშირია შემთხვევები, რომ ბავში იმავე წუთში ივიწყებს მას და ახალ საქმეს ჰკიდებს ხელს, ხოლო დაწყების უმაღლესადაც თავს ანებებს და სხვაზე გადადის. მაგრამ რაც დრო გადის, ბავშვის დეტერმინაციის ტენდენცია თანდათანობით მტკიცდება და დაწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანა სულ უფრო და უფრო ადვილი ხდება.

ამ პროცესის მსვლელობაში განსაკუთრებით დიდი როლი სოციალურ გარემოს ეკუთვნის, უწინარეს ყოვლისა იმ პატარა დავალებების გამო, რომელსაც იგი ბავშვს აკისრებს. დავალებას არავითარი აზრი არ აქვს, თუ ის არ შესრულდა, და ბავშიც იძულებულია, იგი ბოლომდე მიიყვანოს, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა, გამლიზიანებელთა მთელი რიგი ამას ხელს უშლიდეს. ეს მიტომ ხდება, რომ ბავშვის თავის-თავად ჯერ კიდევ სუსტ დეტერმინაციის ტენდენციას მოზრდილთა ავტორიტეტი ეხმარება და ძალას ჰმატებს: მას აქეზებენ, მას ძალას ატანენ, განსაზღვრული საქმე შეასრულოს, მას გამუდმებით ამ მიმართულებით ავარჯიშებენ. ბოლოს და ბოლოს, ბავში შემთხვევით ზედმოჰმყედ გამლიზიანებელთა გავლენას ხელიდან უსხლტება და შედარებით გარკვეულს, გეგმიან ქცევას ეჩვევა. მაგრამ ბავშვის ნებელობის განმტკიცებას, არა მარტო დავალების მიცემით, არამედ სხვა საშუალებებითაც ეხმარებიან. იგინი მას ამა თუ იმ მოტივს აძლევენ ან უძლიერებენ და ამით შეგნებული მიზნის მიხედვით ქცევას უადვილებენ.

ც ი ა ლ ა 2,8. შეილობიას თამაშობს. ის დედაა, ხოლო პატარა ცისანა მისი შვილი... რამოდენიმე ხნის შემდეგ იგი

ყურადღებას აქცევს: ცისანას სათამაშო ჰქონია ხელში, და ძალით ართმევს მას. ბავში ტირის. იგი სათამაშოს არ უბრუნებს... „როგორ შეიძლება, შენ შეიღვას ართმევ სათამაშოს“, ეუბნება ჯუტუ (მოზრდილი ვაჟი). ციალა ერთბაშად შეფიქრდება... და ცისანას სათამაშოს უბრუნებს.

ციალა (2,9). ბავშვს საუზმეს აძლევენ. იგი უარს ამბობს: „არ მინდა ჭამა“. მაშინ დედა ასეთ ხერხებს მიმართავს: „თუ არ ჭამ. აი, ჩაგწერს (მოუთითებს ჩემზე: დაკვირვების ოქმს ეწერდი), და მერე ყველა გაიგებს, როგორი ცუდი ბავში ხარ“. ციალა ჭამას იწყებს.

განსაკუთრებით საინტერესოა და დამახასიათებელი შემდეგი შემთხვევა:

ციალა — პუსიასთან ერთად კორიდორში თამაშობს. იგინი დარბიან და ხმაურობენ. ციალა ერთბაშად ფეხაკრებით იწყებს სიარულს:

„ჩუმად. ჩუმად, თორემ მეზობელი გაჯავრდება“-ო. ეუბნება იგი პუსიას: „იცი. მე აქ ვაევიქეცი, და მეზობელი გამიჯავრდა“-ო. ციალა ფეხაკრებით შევიდა თავის ოთახში.

ყველა ამ მაგალითიდან ნათლად ჩანს, რომ გარემოს გავლენას მართლა დიდი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ნებისყოფის განვითარებისათვის. არავითარ ექვს არ ტოვებს ამ მხრივ განსაკუთრებით უკანასკნელი შემთხვევა: ბავში აქ თავისთვის საინტერესო თამაშს ერთბაშად ანებებს თავს არა რაიმე აქტუალურად მომქმედი გამლიზიანებლობის ზეგავლენის გამო, არამედ მიტომ რომ მასზე წარსულის მოგონება იწყებს მოქმედებას, სახელდობრ, იმის მოგონება. რომ მეზობელი გაუჯავრდა. ეს მას ეხმარება, თავისი ქცევა გარკვეული მოთხოვნების თანახმად შეცვალოს, მიუხედავად იმისა, რომ ეს უკანასკნელი მის მომენტურ სურვილსა და ინტერესს ეწინააღმდეგება.

ასეთ პირობებში ბავშვის ნებისყოფა თანდათანობით მტკიცდება. და ხშირად იგი დამოუკიდებლად აწარმოებს ბრძოლას თავისი სურვილების წინააღმდეგ, რამდენადაც ეს უკანასკნელი შეგნებულად დასახული მიზნის მიხედვით მოქმედებას წინააღმდეგობას უწევს:

ანა (2,8) ხედავს თევზზე ხილს: „ეს ჩემი ფორთოქლებია. ხომ“? მე: „არა, ჩემია“. სიჩუმე. ბავში ჩაფიქრებულია ამოიხარავს.

ან და მეორე მაგალითი:

ანა ტირილს იწყებს რაღაც მიზეზის გამო. მას თვითონვე უნდა, თავი დაანებოს ტირილს, და ცდილობს თავის-თავს შთააგონოს, რომ იგი კარგ გუნებაზეა: „არა. არა. მე არ ვტო-რი, მე ვიციანი... ხა, ხა, ხა“ ამბობს ზაეში თავისთვის და ძალ-დატანებით ხარხარებს, თითქო მართლა იციანოდეს⁴¹).

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვს უკვე გარკვეული ნებელობის ელემენტები მოეპოება: იგი თავისი მისწრაფების საგანს შეგნებულად ირჩევს, მას მომენტის სურვილებსა და მისწრაფებებს უპირ-დაპირებს და თავისი მოქმედების მიზნად ისახავს. თავის-თავად იგუ-ლისხმება, ჩვენს პერიოდში იგი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს ხანგრ-ძლივად თავის ქცევის ამ მიზნის მიხედვით წარმართავს: მომქმედი გალიზიანებლები შედარებით ადვილად ცვლიან მის განწყობას და ამ სახით მისი დეტერმინაციის ტენდენციის სისუსტეს ააშკარავენ. მაგრამ მას მაინც აქვს ასეთი ტენდენციები, და მაშასადამე, იგი მო-მენტის მორჩილად და წმინდა სენსომოტორულ არსებად აღარ შეი-ძლება ჩაითვალოს: იგი უკვე ადამიანია, რომელიც თვითონ ეგუება იმ მოთხოვნებებს, რომელსაც ბუნებრივი გარემო აყენებს მას წინაშე.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის განსაკუთრებით მნიშვნელობა ადამიანის სახვის პროცესში აქაც ნათლად იჩენს თავს. როგორც ცნობილია, ნიშანდობლივი თვისება. რომლითაც ადამიანი ცხოველიდან განსხვავდება, იმაშიც მდგომარეობს, რომ იგი თავისი მოქმედების მიზანს წინასწარ იმუშავებს და მას ამ უკანასკნელის მიხედვით წარ-მართავს: „ცხოველი რომ ზედმოქმედებას ახდენს ბუნებაზე, ეს მისი განზრახვის გარეშე ხდება, და თვით ამ ცხოველის მიმართაც შემთხვევით მოვლენას წარმოადგენს: რაც უფრო შორს დგას ადამიანი ცხოველიდგან, მისი ზედმოქმედების პროცესი ბუნებაზე მით უფრო გეგმიანის, განსაზღვრულის წინასწარ დასახული მიზნებისაკენ მიმართული მოქმედების ხასიათს ღებულობს“, ამბობს ენ გელ-სი⁴²). იგივე აზრი აქვს გამოთქმული მარქსსაც. როდესაც იგი ადამიანის შრომას ცხოველის მაგალ. ფუტკრის შრომას უპირდა-პირებს: „ადამიანი არა მარტო ცვლის იმის ფორმას. რაც ბუნების მიერაა მოცემული. არამედ ამავე დროს თავის შეგნებულ მიზანსაც ახორციელებს, რომელიც როგორც კანონი, მისი მოქმედების ხერხსა და ხასიათს განსაზღვრავს და რომელსაც მან თავისი ნებისყოფა უნდა დაუმორჩილოს“⁴³).

მიზნის დასახვის უნარი პირველად ჩვენს პერიოდში ჩნდება და აზრის. იდეის წედომასთან ერთად ბავშვის ადამიანად მომწიფების

პროცესის ერთ-ერთ უდიდეს მონაპოვარს წარმოადგენს. მაგრამ არ უნდა დაგვავიწყდეს, რომ აქ შარტოოდენ ამ უნარის ჩანასახთან გვაქვს საქმე, რომელაც თვალსაჩინო ტემპით შემდეგ პერიოდში დაიწყებს განვითარებას და ჩამოყალიბებულ სახეს მხოლოდ ამ პერიოდის უკანასკნელ წლებში მიიღებს.

19. მე-ს ცნობიერების ჩასახვა და სოფლმხედველობა.

1. მიზნის დასახვა და მისი მიხედვით მოქმედება სრულიად შეუძლებელია. სანამ სუბიექტს თავისი თავისა და გარემყარის ურთიერთ დაპირდაპირების ძალა აკლია. პირველი წლის განმავლობაში, სანამ ბავში წმინდა სენსომოტორულ არსებას წარმოადგენს, მისი „მე“ იმდენად გაღვსილია მისი მოქმედების აქტებში, რომ იგი გამოცალკევებით, როგორც „მე“ სრულიად არაა მის ცნობიერებაში მოცემული: ბავშვს, როგორც ამბობენ, თვითცნობიერება აკლია. მეორე წლის მიმდინარეობაში ეს მდგომარეობაც იცვლება. მას შემდეგ, რაც ბავში თავისი მოქმედების აქტიდან ობიექტის წარმოადგენის გამოყოფასა და მის თავისი ცნობიერების საგნად გადაქცევას ახერხებს. მას შემდეგ, რაც ზოგიერთი ობიექტი, როგორც განსაზღვრული ღირებულების მატარებელი, მისი ცნობიერი მისწრაფების ანუ ნებელობის საგნად იქცევა და ამგვარად მის მე-ს უპირისპირდება, ბუნებრივია, რომ მისი გულსყური ამ უკანასკნელისაკენაც მიიზარებდა. ამ გარემოებას შედეგად მე-ს გამოყოფვა და ობიექტივაცია ახლავს, და ბავშვში თვითცნობიერების პირველი სხივები იჭრება. ეს გარემოება მთელ მის ქცევაზე ახდენს გავლენას⁶¹).

უწინარეს ყოვლისა, ეს ბავშვის მეტყველებაში იჩენს თავს. მართალია, როგორც შტერნი აღნიშნავს, ნაცვალსახელის მე-ს ხმარება არ შეიძლება თვითცნობიერების არსებობის სიმპტომად ჩითვალოს, ვინაიდან მისი ადრე თუ გვიან დაწყება ბავშვის გარემოზე დამოკიდებული (უფროსი ბავში ჩვეულებრივ გვიან იწყებს მის ხმარებას, ზოგჯერ უფრო გვიან. ვიდრე მას თვითცნობიერება გაუჩნდებოდეს; უმცროსი კი. ალბად უფროსის ზეგავლენით. ვაცილებით ადრე, უფრო ადრე, ვიდრე მასში თვითცნობიერების დადასტურება გაიცილებდეს). მაგრამ უეჭველია, რომ „მე“ და მისი ნაწარმოები ფორმები „ჩემი“ და სხვა, — იმის მიხედვით, თუ რამდენად შესაფერის კონტექსტში იხმარება — ყოველთვის ერთგვარ შესაძლებლობას გვაძლევს, დავასკვნათ, გვაქვს თვითცნობიერებასთან საქმე, თუ არა. მეორე და განსაკუთრებით მესამე წლის ბავშვის ენაში სწორედ ისეთი ცვლილებები იჩენენ თავს, რომ მათი წარმოშევა სხვაფრივ, თუ არა, თვითცნობიერების გავლენით, ძნელი ასახსნელი იქნებოდა; ყოველ შემთხვევაში, 1;6-ის ბავშვისათვის მე-სა და მისი ნაწარმოები

ფორმების სწორი ხმარება ჩვეულებრივ მოკლენას წარმოადგენს. და ამდენად აქ თეოტეოლოგიების არსებობაში ექვის შეტანა დაუსაბუთებელი იქნებოდა. განსაკუთრებით „საგულისხმოა და უდავოდ სიმპტომატიური, რომ ბავშს პირველად სწორედ ამ ხანებში უჩნდება ზოგიერთი ისეთი ემოციონალური განცდა, რომელიც უექველად ჰეოტეოლოგიების არსებობას ჰგულისხმობს. ასეთ განცდათა შორის უწინარეს ყოვლისა თავმოყვარეობის გრძნობა უნდა დავასახელოთ:

ჰილდა 1,9) ხშირად წამოიძახებდა: „მიყურეთ, მიყურეთ“-ო. როდესაც თავისი სკამის მოწვევას ან და ფინჯანის ხელში დაქერას დამოუკიდებლად მოახერხებდა“).

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

ა ნ ა მ (3;2), ვინ იცის რატომ. თავის პატარა დას. ევას თითზე უკბინა. „ამას არაჩვეულებრივი შედეგი მოჰყვა: მამამ ბავშს ცუმა. საშინელი მომენტია მის ცხოვრებაში, რომლის მსგავსიც მას ჯერ არ განუცდია. ბოლოს და ბოლოს გულამომჯდარი ბავში მიეარღება მამას და ხელზე კოცნის, თხოვს: „მამა მამატიე, აღარ ვიზამ“. მაგრამ მამა უღმობელია. იგი მოითხოვს: „ევას წინაშე უნდა მოიხადო ბოდიშო“, ერთბაშად ბავშვი საშინელმა ეფექტმა იფიქტა: იგი ავარდა და დავარდა, დაემხო იატაკზე და ღრიალი შორით: „დედას ვთხოვ ბოდიშს. მიმის, ოლდას (მზარეულ ქალს)“... ძლივს-ძლივობით დაამშვიდეს. უექველია, ბავშმა თავისი თავის დამცირებად მიიჩნია თავისი პატარა დის წინაშე ბოდიშის მოხდა“).

მ ე დ ი კ ო (4,0) უნივერსიტეტში უნდა წაიყვანონ ცდები-სათვის. დილის ჩაცმის შემდეგ გარბის მამასთან: „მამა. მე დღეს მარგო უნივერსიტეტში წამიყვანს. იქ მე პროფესორი მკითხავს და მერე კინოში წავალთ. მე მისი არ მეშინია; თუ ვერ ვუთხარი, მაშინ მეშინია“... მთელი დღე ემზადება: „ნაღია, კაბა კარგად დამიუთოვე... მამა, დღეს ბევრი დუხი დამასხი. თორემ პროფესორი ხელს არ მომეკიდებს“. როდესაც ჩააცვებს და წასაყვანად მოამზადებს, მამასთან გარბის: „მამა, დუხი არ დავვიწყდეს... ბევრი, ბევრი, თორემ სუნი არ შექნება.“

ამავე ბავშს ჩვეულებად აქვს. როდესაც რასმე შეცთება. ჯერ სიცილი დაიწყოს და შემდეგ ტირილი. როგორც ჩანს. იგი ერთგვარს თავმოყვარეობის შელახვას გრძნობს იმის გამო, რომ შეცთობა ჩაიდინა. ამ ნიადაგზე ადვილად შეიძლება მეორე გრძნობაც გაჩნდეს, რომელიც შორცხვობას უდევს საფუძვლად. ეს გრძნობა საკმაოდ ადრე იჩენს თავს:

ალიკოს (2.0). წინადადებას აძლევენ. ლექსი თქვას და ამისათვის ტყბილეულობას კპირდებიან. ალიკო იწყებს ლექსს, მაგრამ ჯერ თავის წინსაფანს სახეზე მიიფარებს. ასე ხდება ყოველთვის, როდესაც ლექსის თბრობას იწყებს.

ამრიგად, ექვი არაა, თავის მე-ს ცნობიერება ბავშს უკვე მეორე წლიდან ეწყება, და ადამიანის პიროვნების ჩასახვის შესახებ, ამისდამიხედვით, უკვე ამ დროიდან შეიძლება ლაპარაკი. მაშასადამე, ამიერიდან ბავშვის ქცევა გარკვეული ცენტრიდან მომდინარეობს, რომელიც მას, ყველა შემთხვევით გამლიზიანებელთა ზედმოქმედების მიუხედავად, გარკვეულ მიმართულებასა და სახეს აძლევს. ექვი არაა, ჩვენს წინაშე არაჩვეულებრივ მნიშვნელოვანი მინალწევარი დგას⁴⁷).

2. პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის სურვილებსა და მისწრაფებებს, ასე ვთქვათ, თავის-თავად უჩნდება საგანი, ბავშვის უნებურად და მისი ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე. ეხლა მდგომარეობა იცვლება: ბავშვი პირველად ეხლა წვდება, რომ მის სურვილებსა და მისწრაფებებს თავისი ობიექტი აქვთ, რომ ამ უკანასკნელის არჩევა მასზეა დამოკიდებული და. მაშასადამე, მას ისეთი მიზნის დასახვა შეუძლია, როგორისაც მოეხაბათება. მაგრამ აქვს კი აზრი, რაც მოგებას იხატება, ის დაისახო მიზნად? რასაკვირველია არა. თავი და თავი ისაა, შესაძლებელია და მოსალოდნელი მისი განხორციელება, თუ არა. ის რაც მიუღწეველია, ის არცაა მიზნად დასახვა. მაგრამ, საიდან ეცოდინება ჩვენი პერიოდის ბავშს. რისი განხორციელება შეიძლება და რისი არა? ამისათვის მას ჯერ ხომ არ აქვს საკმარისი გამოცდილება! ამას იგი მხოლოდ მრმავალში შესძლებს. მანამდე კი მისი ახლად გამოღვიძებული ფუნქცია განუწყვეტლივ და განურჩევლად მოქმედობს: ბუნებრივია, რომ თავისი განვითარების პირველ საფეხურზე იგი თითქმის არაფერს ანგარიშს არ უწევს. და ყველაფერს თავისი სურვილის საგნად აქცევს. რას არ მოითხოვს იგი, რას არ იჩემებს? თითქმის ყველაფერს, რასაც მისი თვალი და მისი გონება წვდება: ყველაფრის აჩემება, შესაძლებლისა და შეუძლებლის. აი პირველი დამახასიათებელი თავისებურება ჩვენი პერიოდის ბავშვისა. მაგრამ იგი მალე რწმუნდება, რომ მის სურვილებს ხშირად მრავალი დაბრკოლება ელოდება წინ: ერთის მხრივ. მას თვითონ ობიექტური გარემო არ ემორჩილება, რადგანაც მას თავისი კანონები აქვს, და ბავშვის სურვილები მათი ურყევი აუცილებლობითი ბუნების წინაშე იმსხვერვიან; მეორის მხრივ, არც ადამიანები იჩენენ ხალისს ბავშვის ყველა სურვილების დასაკმაყოფილებლად: პირიქით, ზოგიერთ მათგანს იგინი პირდაპირსა და აშკარა წინააღმდეგობას უწევენ. რასა-

კვირველია, ბავშვისათვის არც ბუნების კანონის დაურღვევლობაა გასაგები და არც ადამიანთა წინააღმდეგობა. ამიტომ ერთი-ცა და მეორეც მასში აღშფოთებასა და პროტესტს იწვევს. ბავში გრძნობს, რომ იგი უძლურია, როგორც ერთისა, ისე მეორის წინაშე, და რაკი ვერაფერს აწყობს. სისუსტის სპეციფიკურ რეაქციას, ტირილს მიმართავს. იგი ტირის და კივის, მოითხოვს, რომ მისი სურვილი დაკმაყოფილებული იქმნეს. ესაა ამ პერიოდის ბავშვის ქცევის მეორე დამახასიათებელი მომენტი.

რა თქმა უნდა, არც აჩემება და არც ტირილი ყველა შემთხვევაში ერთისა და იმავე ინტენსივობით არ ხდება: ზოგჯერ იგი წამდვილი ქარიშხლის შთაბეჭდილებას სტოვებს, ზოგჯერ კი ზომიერ ფორმებში მიმდინარეობს. ეს ბავშვის სურვილის ბუნებრივ ენერჯიასა და მისი რეაქციის თავისებურებაზეა დამოკიდებული. ჟ. ი. იმაზე, რასაც ჩვეულებრივ ტემპერამენტს უწოდებენ. მაგრამ ამა თუ იმ ხარისხით იგი მაინც ყოველთვის იჩენს თავს. და ამდენად ჩვენი პერიოდის ბავშვის დამახასიათებელ თავისებურებად უნდა ჩაითვალოს. — ამრიგად, თავისი „მე“-ს შეგნებისა და ნებელობის განვითარების პირველ მომენტებში ბავშვის ქცევა მეტად თუ ნაკლებად თვალსაჩინოდ იცვლება.

პედოლოგიურ ლიტერატურაში ბავშვის ცხოვრების ამ ხანას, ხანას, რომელსაც განსაკუთრებით დაუსაბუთებელი და დაყინებითი აჩემება ახასიათებს. პირველი ეინიანობის ხანას (Trotzalter) უწოდებენ⁶⁸).

3. ჩვენ უკვე ვიცით, თუ რატომ მიმართავს ბავში დაუსაბუთებელ მოთხოვნებს. ეხლა საინტერესოა გავითვალისწინოთ, თუ საიდან მომდინარეობს მისი ეინიანობა. შესაძლებელია, ამას საფუძვლად რაიმე განსაკუთრებული პროცესები ედოს, რომელნიც სწორედ ამ პერიოდის ბავშვის ფიზიკურ ორგანიზმში იჩენენ თავს⁶⁹). მაგრამ მეორის მხრივ, უეჭველია ისიც, რომ ამ მოვლენას ერთგვარი ფსიქოლოგიური საფუძვლებიც უნდა მოეპოვებოდეს. რომელთა შორისაც განსაკუთრებით თვალსაჩინო ადგილი ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოფლმხედველობას უნდა ჰქონდეს.

შ. ბ. ი. ულერის სიტყვით, მსოფლიოში არსებულ მოვლენათა ახსნა ბავშვს ობიექტური სინამდვილისათვის ითარებიდან კი არ გამოყავს. არამედ საკუთარი სუბიექტური მდგომარეობიდან გადააქვს მასზე. „რადგანაც თვითონ ბავშვს სურვილი შეუძლია. აზროვნება, გრძნობა და საკუთარი ნებისდამიხედვით მოქმედება, ყველაფერს სხვასაც იგივე უნდა შეეძლოს.“ რასაკვირველია, როგორც შემდეგ თავში დავინახავთ, სუბიექტურისა და ობიექტურის მკაფიოდ გამოყოფის უნარი მას ჯერ კიდევ არა აქვს. ამიტომ, თავისთავად იგულისხმება, რომ აქ წამდვილ, დასრულებულ ფსიქიურ პროცესებზე ლაპარაკი

არაა, მაგრამ, რაც უნდა იყოს, მაინც უეჭველია, რომ ასეთმა სოფლმხედველობამ უწინარეს ყოვლისა მიზეზობრიობის პრინციპის გაგებაზე უნდა მოახდინოს გავლენა: ბავშვის წარმოდგენით. ყველაფერს, რაც ამ ქვეყნად ხდება, ადამიანის ქცევის მსგავსად, ვოლიციონური ხასიათი აქვს, და მამასიღამე, მისი შეცვლა შესაძლებელი უნდა იყოს:

რ ა მ ა ზ (2,3) ეტლში ზის დედასთან ერთად. იჩემებს მათრახს. აძლევენ; იქნევს ცხენისაკენ, მაგრამ ვერ წვდება... ჯარობს. „დედა, უთხარი“, მიმართავს დედას...

ასეთი მაგალითის მოყვანა ბევრის შეიძლება. ხშირია შემთხვევები, რომ, როდესაც ბავში თვითონ ვერრას აწყობს, უფროსს მიმართავს და თხოვს: „უთხარიო“, თითქოს ს ა გ ა ნ ს რ ო მ უ ნ დ ო დ ე ს. მას იგი წინააღმდეგობას არ გაუწევდა. ამასვე ამოწმებს მისი ქცევის სხვა შემთხვევებიც საგნების მიმართ, თუ ეს უკანასკნელნი მის სურვილებს არ ემორჩილებიან: ბავში გაჯავრებული სცემს მათ. თითქოს ამით მათი იძულება შეიძლებოდეს, რომ მის სურვილებს მეტი ანგარიში გაუწიონ. ერთი სიტყვით, შთაბეჭდილება ისეთია. თითქოს ბავში დარწმუნებული იყოს, რომ მასავით საგნებსაც თავისი ქცევის თავისუფალი არჩევა შეუძლიათ; რომ, თუ იგინი მის სურვილებს არ ემორჩილებიან, ეს იმიტომ ხდება, რომ მათ ეს არ უნდათ. თორემ რომ მოცინდომებიან, რა თქმა უნდა, მას წინააღმდეგობას არ გაუწევდენ. თავის-თავად იგულისხმება, ბავში ასეთი რთული მსჯელობის გზით როდი მიდის ამ დასკვნამდე, არამედ ეს რწმენა მას იმ თავითვე და უშუალოდ აქვს მოცემული. ამიტომაც, რომ იგი ასეთი დაჟინებით მოითხოვს ნათვან დამორჩილებას და ზოგჯერ, როდესაც თვითონ ვერაფერს ხდება. უფროსის დახმარებას მიმართავს: „უთხარი, თორემ მე არ მიჯერის“-ო. თითქოს ეუბნება მას:

რომ ეს ასეა, ეს განსაკუთრებით იქედან ჩანს, რომ ყველაზე უფრო მძაფრად ბავშვის ეინიანობა ადამიანთა მიმართ იჩენს თავს: ტირილი. კივილი არსად ისეთ უკიდურესობას არ აღწევს, როგორც მაშინ, როდესაც ბავში ადამიანს მოსთხოვს რასმე: უნდა ვიფიქროთ, რომ ადამიანის ქცევის ნებაყოფლობაზე დამოკიდებულობის აზრი უდავოა ბავშვისთვის, და ამიტომაც, რომ იგი თავისი სურვილების ასრულებას განსაკუთრებული დაჟინებით მოითხოვს. ამაში იგი გამოცდილებითაც დარწმუნებულია: თუ დაჟინებით მოითხოვს ხშირად მოაქვს სასურველი ნაყოფი, ასეთ შემთხვევაში იგი კიდევ უფრო ეინიანი ხდება. ხოლო იქ, სადაც მას არასდროს არაფერი არ გაუღის, სადაც იგი მოზრდილთა ნებისყოფის შეურყევლობას ხედება, იქ ბავშვის ეინიანობა საგრძნობლად იკლებს.

ამრიგად ბავშვის ენითანობას მისი სოფლმხედველობის ის თავისებურებაც უნდა ედოს საფუძვლად, რომლის მხედვითაც ყველა და ყველაფერი მასავით თავისუფლად ირჩევს მიზანს და მაშასადამე მასავით ნებელობის უნარითაა დაჯილდოვებული.

4. ენითანობის ხანა განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ მესამე წლის განმავლობაში იჩენს თავს, სახელდობრ მაშინ, როდესაც ბავშვი თავის მე-ს ცნობიერ წვდომას ახერხებს და მიზნის დასახვისა და მოქმედების არჩევის უნარის დაწყების ელემენტებს ააშკარავებს. ზოგჯერ ეს აღრეც ხდება, ზოგჯერ გაცილებით უფრო გვიან: ეს ბავშვის განვითარების ტემპოზეა დამოკიდებული, ხოლო პრინციპულად იგი პიროვნების ჩასახვის დასაწყის ნაბიჯებთანაა დაკავშირებული. მაგრამ ეს ხანა ხანგრძლივი არაა: იგი სულ ორ-სამ თვეს გრძელდება და აშკარად გარკვეული კრიზისის ხასიათს ატარებს⁷⁰). ბავშვის გამოცდილება ფართოვდება, და იგი ხედავს, რომ ყველა სურვილის ასრულება არ ხერხდება: ამის საშუალებას არც ადამიანები იძლევიან და არც საგნები, განსაკუთრებით კი აღამიანები, რომელნიც გამუდმებით მის საქმეში ერევიან და ხან ერთი ქცევის ნებას არ აძლევენ მას და ხან მეორისას. ბავშვის ნებელობის განვითარება გარკვეულ ნაბიჯს ადგას წინ: ეხლა იგი თანდათანობით ეჩვევა, მართლა ისეთი მიზნები დაიასახოს და თავისი მესწრაფების საგნად ისეთი რამ აირჩიოს, რაც თითქმის არავითარ წინააღმდეგობას არ იწვევს და, მაშასადამე, ყველასათვის გარკვეული ღირებულების მატარებლად ითვლება. ბავშვი ეჩვევა, გააჩიოს ის, რაც მისთვის ღირებულებას წარმოადგენს, იმისაგან, რაც საზოგადოდ ღირებულებად ითვლება, და სწორედ ეს უკანასკნელი აირჩიოს⁷¹).

ი ნ გ ა (3:5): „რაც კარგია, გემრიელია ხომ! მაგრამ ზოგიერთი კარგი, არაა გემრიელი. კარგი და ცოტა მეავე არაა გემრიელი“.

ამით ბავშვს, როგორც შ. ბ ი უ ლ ე რ ი აღნიშნავს, იმის აქმა უნდა. რომ მისი თვალსაზრისით მეავე არაა კარგი, მიტომ რომ გემრიელი არაა; მაგრამ დიდები მას კარგს უწოდებენ. მაშასადამე, ბავშვი მკაფიოდ არჩევს კარგს სხვისი თვალსაზრისით და კარგს თავისი საკუთარი თვალსაზრისით: ობიექტური და სუბიექტური ღირებულება უკვე მისთვისაც არსებობს; და რაკი ეს ასეა. რაკი შეიძლება ღირებულებას ისიც წარმოადგენდეს, რაც მას სუბიექტურად არ მიაჩნია ასეთად ე. ი. რაც მას არ მოსწონს, აღარ არსებობს საბუთი იმისათვის. რომ მან უსათუოდ სუბიექტური ღირებულების მიღწევა მოითხოვოს: აღარ რჩება საბუთი ენითანობისათვის⁷²). როგორც კი სწვდება ბავშვი ობიექტური ღირებულების არსებობას

აზრს — რაც მის აღიარებასაც ნიშნავს, — როგორც კი მოახდენს იგი მის „ინტროდუქციას“, შტერნიხ ტერმინი რომ ვიხმაროთ. იგი მისი მიხედვით იწყებს მოქმედებას.

12. შემოქმედების ფორმების ჩასახვა და განვითარება.

1. ბავშვის თამაშს — განსაკუთრებით პირველი წლის განმავლობაში — წმინდა მოტორული ხასიათი აქვს. როგორც სხეულის სხვადასხვა ნაწილებთან თამაშის პროცესში, ისე — შეიძლება ითქვას — ექსპერიმენტული თამაშის დროსაც ბავშვის ინტერესი მხოლოდ საკუთარი მოძრაობებისაკენაა მიმართული. მაგრამ მოძრაობა ხშირად რაიმე მასალასთან არის დაკავშირებული და, ჩვეულებრივ. მასში რაიმე ცვლილებას იწვევს. განსაკუთრებით ხშირად ეს ბავშვის ექსპერიმენტული თამაშის დროს იჩენს თავს: მაგ. სათამაშო შეიძლება ვატყუდეს, წყალი დაიღვაროს და იატაკი დაასველოს, თამაშის დროს სილა ერთ ადგილას მოგროვდეს და პატარა ბორცვის სახე მიიღოს... მიუხედავად იმისა, რომ ასეთი მატერიალური შედეგი თითქმის ყველა თამაშის პროცესს ახლავს თან, ბავში მას სრულიად უყურადღებოდ სტოვებს. მდგომარეობა ამ მხრივ არსებითად არც ილუზიის თამაშის პროცესში იცვლება: თავი და თავი აქაც მოტორიკაა. ოღონდ არა თავისთავად, არამედ იმდენად. რამდენადაც იგი თამაშში ნაგულისხმევ მნიშვნელობას. აზრს აძლევს გარე გამოსახულებას. თავის თავად იგულისხმება, ნივთიერი მასალის გარეშე თამაშის არც ეს სახე წარმოებს. და ბუნებრივია. რომ მასალაში იგიც ცვლილებებს იწვევს: ბავში რომ სტუმრობიას თამაშობს. ჩვეულებრივ. მაგალ. სკამებით ოთახებს აგებს. იქვე სუფრას აწყობს: საჭმელს ამზადებს. მაგრამ რადგანაც უმთავრესი აქ იმ ფუნქციის ამოქმედება და ვარჯიშია, რომელიც თამაშს უღვეს საფუძვლად: ნივთიერი პროდუქტის შექმნა, რომელიც მთავარი პროცესისათვისაა საჭირო. თავისთავად დამოუკიდებელ ღირებულებას არ წარმოადგენს და ყურადღების ცენტრს გარეთ რჩება.

მოზრდილი ადამიანისთვის. როგორც ცნობილია, სწორედ საწინააღმდეგო განწყობაა დამახასიათებელი: მოტორულს ჩვენთვის მხოლოდ დამოკიდებული მნიშვნელობა აქვს. მისი ღირებულება იმ როლით გააზომება. რომელსაც მასალის გადამუშავების პროცესში ასრულებს: ადამიანისთვის შრომა და შემოქმედებაა დამახასიათებელი.

სანამ ბავში წმინდა ფუნქციონალური თამაშით კმაყოფილება და თავის ფუნქციათა მოქმედების პროდუქტისადმი სრულ გულგრილობას იჩენს, არ შეგვიძლია ვთქვათ, რომ მასში უკვე ყველა სპეციფიკურმა ადამიანურმა თვისებამ იჩინა თავი. ამიტომ განსაკუთრებით

დიდი ინტერესი აქვს საკითხს: თუ როდის და როგორ ხდება, რომ ბავშვის ეს განწყობა იცვლება და ფუნქციონირება ფორმალური ვარჯიშოდან მათი მატერიალური შედეგების, მათი პროდუქტების პირველ რიგში წამოყენებაზე გადადის.

3. **ჰეცერიის მოწმობით.** ბავშვის წინ რომ სთამამო კუბების პირამიდა ააშენო, იგი ცოტა ხნითაც არ შეაჩერებს მასზე თვალს: იგი დაანგრევს მას. რათა ხელახლა აგაშენებოს და ამგვარად მისი დანგრევის ხელახალი შესაძლებლობა მოიპოვოს. ეს იმას ამტკიცებს, რომ ბავშვს თვითონ პირამიდა კი არ აინტერესებს. როგორც ასეთი, არამედ მისი დანგრევა ე. ი. იმ ფუნქციონირებას ამოქმედების პროცესი. რომელიც დანგრევის გამოსაწვევადაა საჭირო. ამიტომ გასაგებია, რომ ასეთ შემთხვევაში ბავშვისათვის სულერთია. პირამიდას აუშენებ მას. თუ სხვას რასმე: იგი ყველაფერს ერთნაირად ეპყრობა. ყველაფერს თანაბარი ხალისით ანგრევს. ერთი სიტყვით, შენობა. როგორც ადამიანის მოქმედების პროდუქტი, მისთვის დამოუკიდებელ ღირებულებას ჯერ კიდევ არ წარმოადგენს და ამდენად, როგორც ასეთი, არც არსებობს მისთვის. ეს მდგომარეობა პირველი წლის ბოლომდე გრძელდება ⁷³).

ც ხ რ ი ლ ი 37

სხვის ნაწარმოების ობიექტივაცია (ჰეცერიის მიხედვით)

ხნოვანება	ობიექტ. შემთხ. %
0,9—0,11	0
1,0—1,2	0
1,3—1,5	23
1,6—1,8	75
1,9—1,11	100

მის წინ ამართულ პირამიდაზე პირველად 1.3 — 1.5-ის ბავში აჩერებს თვალს (ცხრ. 37). და ამით ადამიანის სახვის პროცესში ერთ-ერთს უმნიშვნელოვანეს ნაბიჯს ადგამს, სახელდობრ, მოძრაობათა საშუალებით მიღებული პროდუქტის ობიექტურ კონტემპლაციას ახერხებს ⁷⁴).

საგულისხმოა, რომ საკუთარი თამაშის პროცესში. საკუთარი მოძრაობებით. შემთხვევით ნაწარმოები პროდუქტი ჯერ კიდევ ვერ იწვევს მის ყურადღებას. **შ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს** სიტყვით, იგი იმდენად გართულია თავისი მანიპულაციებით, რომ ამ უკანასკნელთა

მიერ გამოწვეული ნივთიერი ცვლილებების, როგორც ერთი მთლიანი ნაწარმოების, წვდომისათვის მას ხალისი აღარ აქვს⁷⁶).

მაგრამ როდის ზღვება, რომ ბავში განვითარების შემდეგ საფეხურზე გადადის? როდის იწყებს იგი საკუთარი მოძრაობებით გამოწვეულ ნივთიერ ცვლილებათა, საკუთარი ძალებით შექმნილ პროდუქტთა ობიექტივაციას? ამ საკითხის გამოსარკვევად **3 ე ც ე რ მ ა** საგანგებო ცდები დააყენა, რის შემდეგაც შემდეგი ცხრილი მიიღო (ცხრ. 38):

ც ხ რ ი ლ ი 38

საკუთარი ნაწარმოების ობიექტივაცია (3 ე ც ე რ მ ა მისხედვით)

წლოვანება	ობიექტ. შემთხ. %
1,0—1,5	0
1,6—1,8	28
1,9—1,11	33
2,0—3,0	100

ჩვენ ვხედავთ, საკუთარი პროდუქტის შემჩნევას ბავში მხოლოდ მეორე წლის მეორე ნახევარში იწყებს. მაგრამ ეს მხოლოდ საამშენებლო მასალის მიმართ შეიძლება ითქვას. თუ მასალა სწავგავრია, მაშინ მდგომარეობა იცვლება: მაგალითად, ქვიშის მიმართ **3 ე ც ე რ მ ა** სხვა შედეგები მიიღო (ცხრ. 39).

ც ხ რ ი ლ ი 39

ქვიშის ნაკეთების ობიექტივაცია (3 ე ც ე რ მ ა მისხედვით)

წლოვანება	ობიექტ. შემთხ. %
1—2	0
2—3	46
3—4	56
4—5	86
5—6	100

ამრიგად, ჩვენს პერიოდში ბავშვების უმრავლესობა იმდენად მომწიფებულა, რომ როგორც სხვისი, ისე საკუთარი ნაკეთების ცნობიერ ობიექტივაციას ახერხებს.

ახლავს, თუ არა ამ ფაქტს რაიმე მნიშვნელოვანი შედეგი? შეიძლება ითქვას, რომ საკუთარი ნაწარმოებისადმი ყურადღების მიქცევის აქტით ბავშვის ცხოვრების სრულიად ახალი, უაღრესად მნიშვნელოვანი პერიოდი იწყება. ცხოველიც ახდენს განსაზღვრულ ცვლილებებს მასალაში, იგიც უცვლის მას ფორმას. იგიც ბევრს რასმე აკეთებს და ზოგჯერ გაცილებით უფრო რთულსა და ხელოვნურს. ვიდრე ადამიანი, როგორცაა მაგალ. ობობას ქსელი, ან ქიანქველათა საოცარი შენობები. მაგრამ ჯერ არავეს შეუნიშნავს, რომ ცხოველი თავის ნაწარმოებს საგანგებო ყურადღების საგნად აქცევდეს და მისი ქვრეტიტ რაიმე სიამოვნებას განიცდიდეს. სამაგიეროდ ბავშვისათვის სწორედ ესაა დამახასიათებელი: რა წამს იგი თავის ნაწარმოებს შენიშნავს, იგი ერთ ხანს თვალს არ აშორებს მას. და მთელი მისი ქცევა ისეთია. რომ ეჭვი არ რჩება ადამიანს, რომ ამით იგი ერთგვარ სიამოვნებას უნდა ღებულობდეს. განსაკუთრებით საგულისხმოა: რომ ამ ნიადაგზე სოციალური კონტაქტის ახალი წყარო ჩნდება: ბავში არ კმაყოფილდება თავისი ნაწარმოების მარტოდ-მარტო ქვრეტიტ. იგი ცდილობს სხვების ყურადღებაც მიაპყროს მას. და მათთან ერთად დასტკებს (შ. ბ ი უ ლ ე რ).

ვ ა ე ი (1,5). ძალიან უყვარს სათამაშო კუბები. სულ მუდამ რასლაც აშენებს. როგორც კი რამე გამოუვა. იმ წამსვე დიდებთან მირბის და თავისი ნაწარმოების საჩვენებლად მიჰყავს: „აი!“. ამბობს იგი ასეთ შემთხვევაში ⁷⁶).

მაგრამ შეეთომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ საკუთარი ნაწარმოების ყურადღების მიქცევა მარტო პასიური კონტემპლაციის განწყობას იწვევდეს ბავშში; პირიქით, იგი ხელახალი გაკეთების ურყევ ტენდენციასაც აღძრავს: ბავში ხელ-ახლა იწყებს იმავე პროდუქტის განმეორებით აღდგენის ცდას. და ზოგჯერ ამას საკვირველი და შეუწინაღებელი ხალისით იმეორებს. ამრიგად, საკუთარი ნაწარმოების ქვრეტი ბავშში აქტიურ განწყობასაც იწვევს. ამ მხრივ მდგომარეობა მოტორულს ფუნქციონალურ ვარჯიშს მოგვაგონებს: ჩვენ ვიცით, რომ პირველი პერიოდის ბავში არასდროს არ კმაყოფილდება რომელიმე მოტორული ფუნქციის ერთხელ ამოქმედებით: ამა თუ იმ მოძრაობის პირველ ცდას უთუოდ მეორეც სდევს თან, მეორეს მესამე და ხშირად ეს რამოდენიმე ათეულჯერ მეორდება. ერთი სიტყვით, აქაც და იქაც ერთხელ მომხდარ ცდას მისი რეპროდუქციის ურყევი ტენდენცია სდევს თან. განსხვავება მხოლოდ იმაშია. რომ პირველ შემთხვევაში ე. ი. მოტორული ვარჯიშის შემთხვევაში. ბავშვის გულისყური თვითონ მოტორული აქტისკენ არის მიმართული, ხოლო მასალა, რომელზეც ეს აქტი ვარჯიშობს, მისთვის სრულიად არაა საინტერესო; მეორე შემთხვევაში კი საწინააღმდეგო განწყობასთან

გვაქვს საქმე: ბავშის ყურადღება აქ თვითონ მასალისკენ არის მიმართული, რამდენადაც ამ უკანასკნელის გაფორმებით გარკვეული ნაწარმოების მიღებაა ნაგულისხმევი. რაც შეეხება მოტორულ ფუნქციებს, რომელთა მოქმედების პროდუქტსაც ეს ნაწარმოები შეადგენს. იგინი ბავშვის საგანგებო ყურადღების გარეშე რჩებიან და მხოლოდ რაღაც დაბრკოლების ან გართულების შემთხვევაში ხდებიან მის საგნად.

მზა ნაწარმოებიდან გამომდინარე რეპროდუქციის ტენდენცია მისს უცვლელი სახით განმეორებას როდი გულისხმობს. პირიქით. თითოეული ხელახალი პროდუქცია მისი გაუმჯობესების მიზანს ემსახურება. და ყოველი ახალი ცდა ახალ ნაბიჯს წარმოადგენს აქეთ მომავალ გზაზე. ბავშვი რომ თავის ნაწარმოებს შლის და ხელახლა აკეთებს. იგი სულ უფრო და უფრო სრულ ფორმას აძლევს მას. აქ იგივე გარემოება იჩენს თავს. რაც უწინარეს ყოვლისა მოტორიკის ფუნქციონალური ვარჯიშობისთვის უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად: ბავშვი რომ ერთსა და იმავე მოძრაობას იმეორებს, ამის შედეგი მარტო ის კი არ არის, რომ იგი სულ უფრო და უფრო უადვილდება მას და, მასთანადმე. სწავლობს მას. არამედ განსაკუთრებით ის. რომ თვითონ მოძრაობა იცვლება, სრულდება, თანდათანობით სულ უფრო და უფრო გარკვეულ სახეს ღებულობს და, ასე ვთქვათ. სულ უფრო და უფრო იხვეწება. შთაბეჭდილება ისეთია, თითქოს თითოეული ფუნქცია განსაზღვრულის. მთლიანი ფსიქო-ფიზიკური ორგანიზმის შესაფერი სტრუქტურის მატარებელი იყოს, და მისი შემოქმედება მხოლოდ იმ შემთხვევაში იყოს სუბიექტისთვის იოლი და დამაკმაყოფილებელი, როდესაც ამ სტრუქტურის შესატყვისად ხდება. დასაწყისში. როგორც ყველაფერი. კერძოდ მოტორული ფუნქციებიც დიფუზიური ხასიათის არიან; თავიდანვე მათი განმეორების ტენდენცია ჩნდება. და ერთი და იგივე მოძრაობა მანამ მეორდება; სანამ გი შედარებით დასრულებულს და დახვეწილ სახეს არ მიიღებს. ერთი სიტყვით. ყოველ ფუნქციას დასრულების. ჩამოყალიბების. ინდივიდუალური დახვეწის შინაგანი ტენდენცია ახლავს თან, და ეს ტენდენციაა, რომ სუბიექტში მისი რეპროდუქციის იმპულსს აღვიძებს⁷¹).

თუ ეს ასეა, მაშინ გასაგები ხდება, თუ რატომაა, რომ ბავშვი არა მარტო ტკბება თავისი ნაწარმოების ქვრეტით, არამედ ამავე დროს იგი უთუოდ არღვევს მას და ხელახლა მის გაკეთებას იწყებს. როგორც ჩანს, ნაწარმოების ქვრეტა მარტო კმაყოფილებას როდი აღძრავს მასში. არამედ ფორმის უსრულობას გამო ერთგვარ უკმაყოფილებასაც. და ამასთან ერთად მისი დასრულებისა და დახვეწილობის მიზნით ხელახალი შემოქმედების მისწრაფებასაც.

2. იბადება საკითხი: რას ჰქმნის ბავში, რა სახე აქვს მის ნაწარ-
 შობებს? როდესაც ადამიანს რაიმე ნივთიერი მოთხოვნილება აქვს,
 იგი შესაფერი მასალიდან განსაზღვრულ პროდუქტებს ჰქმნის და
 თავის მოთხოვნილებას მათი საშუალებით იკმაყოფილებს. ასეთ შემ-
 თხვევაში ჩვენ ადამიანის შ რ ო მ ი ს შესახებ ვლაპარაკობთ. ჩვენი
 პერიოდის ბავშვზე ეს, რასაკვირველია, არ ითქმის. როგორც ვიცით.
 მისი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაზე, ჩვეულებრივ, მოზრდილები
 ზრუნავენ. და საჭირო ნივთიერი პროდუქტების შექმნა მის სუსტ ძა-
 ლებს ჯერ კიდევ არ ევალება. მაგრამ ბავშს თავისი მოტორული
 ფუნქციების მოქმედების დროს აუცილებლად რაიმე მასალასთან უხ-
 დება საქმის დაკერა, და მასში ძალაუნებურად ამ მასალის გაფორ-
 მების ტენდენცია იჩენს თავს. რამდენადაც თამაშის შინაარსს ფუნ-
 კციონალური ტენდენცია იძლევა, ნივთიერი მასალის გაფორმების
 ტენდენციას უწინარეს ყოვლისა თამაშის ნიადაგზე უხდება ამოქმე-
 დება. ამგვარად თამაშში ახალი ნაკადი იჩენს თავს, რომე-
 ლიც მის თავისებურ სახეს, ე. წ. კ ო ნ ს ტ რ უ ქ ტ უ ლ თამაშს
 ჰქმნის. კონსტრუქტული თამაშის პროცესში ბავშვის ყურადღება
 ფუნქციისაკენ კი არა. ნივთიერი მასალის გაფორმებისაკენაა მიპყრო-
 ბილი. რადგანაც აქ მის მთავარ ინტერესს ძალთა ფორმალური ვარ-
 ჯიში კი არა. ამ უკანასკნელის შედეგად მიღებული ნივთიერი პრო-
 დუქტი შეადგენს; მაშასადამე აქ, ერთის მხრივ მაინც, იმ განწყობას-
 თან გვაქვს საქმე, რომელიც ზრდადასრულებული ადამიანის შრო-
 მის პროცესებს უდევს საფუძვლად. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ კონ-
 სტრუქტული თამაშის პროცესში სწორედ ის ფუნქციები პოულობენ
 თავისი რეალიზაციის შესაძლებლობას, რომელნიც თავის დროზე
 ნამდვილი შრომის სახით იჩენენ თავს.

კონსტრუქტული თამაშის ყველაზე უფრო მარტივ ფორმას ე. წ.
 შ ე ნ ე ბ ი ს თ ა მ ა შ ი (Bauspiel) წარმოადგენს. ჰ ე ც ე რ ი შემ-
 დგენაირად აგვიწერს მისი განვითარების მიმდინარეობას: პირვე-
 ლი წლის ბავში მის განკარგულებაში მყოფ ასაშენებელ მასალას
 ისე ეპყრობა. როგორც ყოველსავე სხვა მასალას: რისამე ასაშენებლად
 როდი იყენებს მას, არამედ მასზე სწორედ იმ მოტორულ ფუნქციას
 ამოქმედებს. რომლის გავარჯიშებაც იმ მომენტში მისი მთავარი ინ-
 ტერესის საგანს შეადგენს: „კუბები იჭნება. ჯოხები. სილა, თუ
 პლასტილინი, პირველი წლის ბავში ყველა ამ მასალას ან ხელს
 უსვებს. ერთმანეთზე უჩახუნებს, ქცლებს ან ხელს უქერს“. ერთი
 სიტყვით. იგი მას არასპეციფიურად ეპყრობა⁷⁸).

ამას მეორე ხანა სდევს თან. აქ ბავში ჯერ კიდევ არ ცდილობს
 თავისი მასალის ფორმის შეცვლას. სამაგიეროდ, იგი მზამზარეული
 ფორმებით სარგებლობს და ამა თუ იმ მასალას მათში ათავსებს; მაგ.

რომელიმე ქურქელში სილას ჰყრის ან წყალს ასხამს, ცლის და ხელახლა ავსებს მას, ერთ კუბს მეორეში დებს, თუ ეს მოსახერხებელია. კოლოფს თავს ხდის და ხელახლა ხურავს. ერთი სიტყვით, მწოდებელი სათამაშო მასალის ზოგიერთი თვისებით სარგებლობს და თავის მანიპულაციებს ამით განსაზღვრავს. მაშასადამე წმინდა არასპეციფიურ დამოკიდებულებას აქ უკვე ადგილი აღარა აქვს, მაგრამ მასალის ფორმას იგი ჯერ კიდევ ვერ სცვლის. ამისათვის იგი მეორე მასალის დახმარებას მიჰმართავს. მასალისადმი მოპყრობა მისი ობიექტური თვისებების მიხედვით სხვა შემთხვევაში იჩენს თავს. რვა თვის ბავში თავის სათამაშო კუბს ძირს დებს, წააქცევს და ხელახლა იმავე ადგილას დებს: კუბი ისეთი აგებულების არის, რომ ასეთი მოპყრობა განსაკუთრებით შეეფერება მას. შემდეგ ერთ კუბს მეორეზე ათავსებს, გადმოაგდებს და მერე ხელახლა ამავე მანიპულაციას იმეორებს. ასეთი თამაში 1,0 — 1,6-მდე გრძელდება.

ამის შემდეგ ბავში, ჩვეულებრივ, ორის ნაცვლად სამსა და მეტ კუბს იყენებს და თანდათანობით ორგანოზომილებიან შენებას იწყებს. ამ მომენტიდან დაწყებული იგი განსაკუთრებით გატაცებით იწყებს თამაშს თავისი საამშენებლო მასალით: კუბები იქნება ეს, თუ სხვა მასალა, სულერთია.

სამწუხაროდ ჩვენ არა გვაქვს შესაძლებლობა, გავითვალისწინოთ, თუ რა სახის ან ფორმის „შენობებს“ აგებს ბავში. ეს საკითხი ჯერ კიდევ აითქმის სრულიად შეუსწავლელია²⁹). ყოველ შემთხვევაში ერთი რამ ცხადია: გარკვეული მნიშვნელობა ბავშვის „შენობებს“ ჯერ კიდევ არა აქვთ; ბავშვისთვის ეს თვალსაზრისი ჯერ კიდევ უცხოა: მას წარმოდგენაც კი არ აქვს, რომ იმას, რასაც ის აგებს, შეიძლება რაიმე საგნობრივი მნიშვნელობა ჰქონდეს (ჰეცერ).

მაშ რა იტაცებს ბავშვს? რას აგებს იგი? თუ მის „შენობას“ არავითარი შინაარსი არა აქვს, მაშინ რასღა წარმოადგენს იგი მისთვის? რას სჭერტს და რით ტკბება, ან შემდეგ რისი რეპროდუქციის აპულსს გრძნობს იგი?

3. ფოლოკელი ამ ხანას თავისუფალ ფორმათა თამაშის ხანად თვლის. და მართლაც, ბავშვის მთავარ ინტერესს ამ ხანაში სწორედ ფორმა შეადგენს: მას თავის ანაგებთა მნიშვნელობა არც კი ესმის, ასეთი რამ მისთვის სრულიად არ არსებობს; სამაგიეროდ, მისი ფორმა, ან, ბიულერიის ტერმინოლოგიით, მისი ფიგურა აღუჩინებს მხარე, აი, ის, რაც ამჟამად ბავშვის ყურადღების ცენტრშია მოთავსებული. მაშასადამე, მისი ჰერეტიკა და შემდეგ მისი რეპროდუქციის საგანს სწორედ ეს ფორმა, ეს ფიგურალური მხარე შეადგენს. ფოლოკელის სიტყვით, ბავში ამ ხანაში ფორმითი კანონზომიერების არაჩვეულებრივ მაღალ დონეს აღწევს,

მიუხედავად იმისა, რომ მისი შენობები სრულიად მოკლებულნი არიან ყოველს საგნობრივ მნიშვნელობას⁸⁰). მართალია, ყოველთვის ასეთ. მაღალ დონეს ჩვენი პერიოდის ბავში ვერ აღწევს; მაგრამ ყოველ შემთხვევაში უდავოა, რომ მისი უნარი ფორმათა სახვისა უეჭველი განვითარების გზაზე დგას.

მაგრამ თუ ბავშვის ფორმები მართლა მოკლებულნი არიან ყოველ საგნობრივ შინაარსს, მაშინ რით და უნდა აიხსნას მათი გაუმჯობესების ფაქტი? რა უდევს საფუძვლად ახალისა და უკეთესი ფორმებისა-საკენ სწრაფვას? ჩვეულებრივ, გაუმჯობესებული ფორმის ძიებას გარკვეული შინაარსის ადექვატური გამოსახვის იმპულსი ჰქმნის. ასეთი რამ ჩვენი პერიოდის ბავშს არა აქვს. მაშასადამე, ასეთი იმპულსი სხვაგან უნდა ვეძიოთ.

როგორც ქვემოთ დავინახავთ, ადამიანს იმთავითვე რამოდენიმე გარკვეული გამოკვეთილი ძირეული ფორმა აქვს, და ყველაფერი, რასაც მისი ხელი ხედება, ამ ფორმებისაკენ მისწრაფების იმპულსით არის აღბეჭდილი: ყოველი ფორმა თავისი გამოკვეთილისა და დახვეწილი სახის რეალიზაციისაკენ მიისწრაფის⁸¹); იგი ცდილობს ამ ძირეულ ფორმებს დაუახლოვდეს და მათი გარკვეული სახე მიიღოს. ამისდამიხედვით, როდესაც ბავში რაიმე მასალას აფორმინებს; მიღებული ფორმის, როგორც ობიექტურად მოცემულის ჰქრება მასში შინაგან ტენდენციას აღძრავს: მისი გაუმჯობესება, მისი გამარტივება, მასში ძირეული ფორმების გამოკვეთის რეალიზაცია სცადოს. მაშასადამე, იგი შინაგანად ზღვება იძულებული, უკეთესი ფორმების ძიება დაიწყოს, და ესაა, რომ ჩვენს პერიოდში ფორმითი სახვის განვითარების იმპულსს იძლევა. ჩვენ რომ სათანადო მასალა გვქონოდა, საინტერესო იქნებოდა იმის განხილვა, თუ რა სახის ფორმები იჩენენ ბავშვის მშენებლობით თამაშში პირველად თავს და როგორ და რა თანმიმდევრობით იცვლებიან იგინი. მაგრამ, როგორც ზემოდაც აღვნიშნეთ, ამის შესაძლებლობა ჯერ კიდევ არ მოგვეპოვება. სამაგიეროდ უკეთესი მდგომარეობა გვაქვს ბავშვის კონსტრუქტული თამაშის სხვა შემთხვევებში.

3. გარდა შენებისა ბავშს ჰქვია ს ა ს ტ ი უ რ ი სა ხ ვ ი ს მისწრაფებაც ადრე უჩნდება. რა თქმა უნდა, გარემოს ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვს. იქ, სადაც თიხა და პლასტილინი მოიპოვება, პლასტიური სახვის მისწრაფება უფრო ადრე იჩენს თავს, ვიდრე იქ, სადაც ასეთი რამ ბავშს არ გააჩნია. მაგრამ ცომი და ტალახი მაინც ყველგან იშოვება, და აი, სადაც სხვა მასალა არაა, ბავში იძულებული ხდება ამათ მიმართოს და თავისი სახვითი მისწრაფება მათი გაფორმების ცდით დაიკმაყოფილოს.

პირველი წლის განმავლობაში ბავშვის დამოკიდებულებას ამ მასალ-სადმი წმინდა არასპეციფიკური ხასიათი აქვს: ბავში არაერთადა ყურადღებას არ აქცევს მის ობიექტურ თვისებებს და თავის რეაქციებს ამ თვისებათა მიხედვით კი არ განსაზღვრავს, არამედ იმ შინაგანი იმპულსების მიხედვით, რომელიც ამ დროს მის ფსიქოფიზიკურ ორგანიზმში მოქმედებს. ეს მდგომარეობა კარგა ხანს გრძელდება. სანაჯ ბავში პლასტიური მასალის თავისებურებას გაიცნობდეს, მის რეაქციებს მუდამ არასპეციფიკური ხასიათი რჩებათ, და მეორე-მესამე წლის განმავლობაში, შეიძლება ითქვას, პლასტიური სახეა ჯერ კიდევ სრულიად უცხოა ბავშვისათვის.

მაგრამ რაგინდ არასპეციფიკურადაც უნდა მოეპყრო პლასტიურ მასალას. იგი თავის სპეციფიკურ თვისებებს მაინც ადვილად იჩენს: იგი ადვილად იცვლის ფორმას. განსაკუთრებით უნდა ითქვას ეს ხელის მოჭერის ან ძირს დარტყმების შემთხვევაში, რასაც, როგორც ცნობილია, ორი-სამი წლის ბავშვის მანიპულაციათა შორის ყოველთვის დიდ ადგილი უკავია. ასეთი მოპყრობის შედეგად პლასტიური მასალა იმდენად თვალსაჩინოდ იცვლის ფორმას, რომ შეუძლებელია ბავშმა ამას ყურადღება არ მიაქციოს; ხოლო, როგორც კი აღმოაჩენს მასალის ამ ახალს, მისთვის უცნობ თვისებას, იგი იმწამსვე სარგებლობს ამით და თავის შემდეგ მანიპულაციებს ამ მასალის მიმართ ახლად აღმოჩენილ თვისების მიხედვით წარმართავს. ასე იწყება ახალი ნაბიჯი-მისი განვითარების გზაზე: იგი სპეციფიკურ დამოკიდებულებას იჩენს პლასტიური მასალის მიმართ. იმ მრავალ მანიპულაციათა შორის, რომელსაც ბავში პლასტიური მასალის ფორმის შესაცვლელად მიმართავს. ძალიან მალე იგი ისეთებზე ჩერდება, რომელთა საშუალებითაც მიზნის მიღწევა ყველაზე უფრო ადვილად და სწრაფად შეიძლება: ჭყლეტა, მოგლეჯა, მოხრა და სხვ. გაბატონებულ მანიპულაციებად იქცევა. და ბავში ეხლა ყველაზე უფრო მეტი ხალისით სწორედ ამათ მიმართავს. ამიტომაც, რომ **ო ტ ო კ რ ა უ ტ ე რ ი** ამ ხანას **ზ ე ლ ე ი ს** ხანას (Knetstadium) უწოდებს⁸²).

შემდეგი მნიშვნელოვანი ნაბიჯი იმით იწყება, რომ ბავში პლასტიურ მასალას პატარ-პატარა ნაწილებს ჰგლეჯს და ამგვარად ისეუ მასალას იძენს, რომლითაც ჩვეულებრივი შენების თამაშის გამართვა შეუძლია. და მართლაც. ახალი ნაბიჯი სწორედ იმაში მდგომარეობს, რომ იგი პლასტიურ მასალას შენების მიზნით იყენებს.

მართალია. ერთ ხანს მას მარტო ნაწილების გლეჯა აკმაყოფილებს. მაგრამ მალე თვითონ ამ ნაწილების სივრცეში განლაგებასაც აქცევს ყურადღებას და ამიერიდან მას განსაზღვრული ფორმითი პრინციპების მიხედვით აწარმოებს: ჯერ, ერთს მეორეზე აწყობს და

ამით სვეტის მაგვარ ფორმას ღებულობს. კიდევ უფრო ფართო გამოყენების შესაძლებლობას აძლევს ამ ფორმით პრინციპებს პლასტიური ნაგლეჯების სობრტყეზე განლაგება. კ რ ა უ ტ ე რ მ ა აქ შემდეგი თანმიმდევრობა დაადასტურა: 1. ყოველი ახალი ნაგლეჯი წინანდელის ახლო თავსდება. 2. ამ შემთხვევაში ერთგვარი მიმართულების მტკიცე დაცვა ხდება: ნაგლეჯები ან თვითონ ბავშვისა და ან საწინააღმდეგო მიმართულებით ლაგდება. 3. რიგი გარკვევითაა დაცული. მაგრამ არა სწორი, ხაზისებური მიმართულებით, არამედ წესიერი მრუდის სახით. რომელიც ხშირად ბავშვის ხელის რადიუსით მოხაზული ნახევარი წრის ფიგურის სახეს ღებულობს. 4. ზოგჯერ განლაგება სწორი ხაზის მიმართულებით ხდება; ამ შემთხვევაში ბავში მაგიდას, ან იმის კიდეს მიჰყვება. რაზედაც თავის პლასტიურ მასალას ალაგებს. რაც მას სწორი ხაზის მიღების შესაძლებლობას აძლევს. ოღონდ აქ თითოეულ ერთეულს შორის გარკვეული მანძილი კი არ არის დატოვებული. არამედ იგინი ერთი მეორეზე არიან მიდებულნი. ასე რომ მთელი რიგი მთლიანი ჯაჭვის შთაბეჭდილებას სტოვებს. ამრიგად. განვითარების ამ საფეხურზე პლასტიური სახვის წინსვლა შენების ფუნქციის დახმარებით ხდება. და იგი უბრალო რიგებისა და მარტივი ორნამენტული ფორმების შემოქმედებით განისაზღვრება. მაგრამ ნამდვილი პლასტიური ფორმების შექმნა აქაც ხერხდება: პლასტიური მასალის პატარ-პატარა ნაგლეჯების ერთი მეორეზე დაწყობის შედეგად. როდესაც ეს ვერტიკალური მიმართულებით ხდება, სვეტისმაგვარი წარმონაქმნი ჩნდება, ხოლო პორიზონტული დალაგების შემთხვევაში — ჯაჭვის მსგავსი პლასტიური ფიგურა.

შემდეგი განვითარება თვითონ ცალკე ელემენტების ფორმის ცვლილების მიმართულებით წარმოებს, ე. ი. პლასტიური მასალის ცალკე ერთეულების სტრუქტურის ცვლის გზით. ბავში რომ თიხას ან პლასტილინს ათამაშებს, მაგალ. ძირს ცემს ან მაგიდაზე აგორებს. ვინაიდან ეს მანიპულაცია რითმულად მეორდება, თიხა ან პლასტილინი გარკვეულ ფორმას იძენს. პირველ შემთხვევაში იგი ბრტყელდება და ბოლოს და ბოლოს ბრტყელი ფირფიტის სახეს ღებულობს: მეორე შემთხვევაში რგვალდება და გრძელდება. და ბავშვის წინაშე — მისი განზრახვის დამოუკიდებლად — გარკვეული ფორმის მქონე ძელი ჩნდება. შემდეგი მანიპულაციები ამ უკანასკნელის ორივე ბოლოს შეერთებას იწვევს ან მათს უბრალო ურთიერთდაახლოვებას, და ეხლა ახალი ფორმა ჩნდება: რგოლი ან რკალი. იმ შემთხვევაში, როდესაც ბოლოები ურთიერთს არ უერთდება. შეიძლება სპირალის ფორმაც გაჩნდეს. ასე წარმოიშვებიან შემთხვევითი მანი-

პულაციების ნიადაგზე პირველი ფორმები: ფირფიტა, ძელი, რგო-
ლი. სპირალი და ბირთვი.

თავისთავად იგულისხმება, მათი თავდაპირველი სახე მაინც და
მაინც გამოკვეთილი არაა: იგი მხოლოდ დაახლოებით ჰგავს თითო-
ეულს აღნიშნულ ფორმას. მაგრამ საკმარისია, ერთხელ მაინც შეამ-
ჩნიოს ბავშმა, რომ მის მიერ სახე-ცვლილი მასალა გარკვეულ ფორ-
მას ლებულობს, რათა იმ წამსვე მისი გაუმჯობესებული სახით რე-
პროდუქციის იმპულსი იგრძნოს, და ამ უკანასკნელის გავლენით მათ,
თანდათანობით, სულ უფრო და უფრო გამოკვეთილი სახე მისცეს.
ასე ჩნდება და ვითარდება ბავშვის პლასტიკის ძირითადი ფორმები.

როგორც ვხედავთ, როგორც მათი ჩასახვა, ისე მათი შემდეგი
განვითარებაც საგნობრივი მნიშვნელობის ზეგავლენის გარეშე და
მაშასადამე მარტო ცენტრალური ფაქტორების ზედმოქმედების გა-
მო ხდება ⁸³).

ამრიგად, როგორც შენების თამაშის პირველ პერიოდში, ისე
პლასტიური სახვის განვითარების პირველ ხანაშიც ჩვენს წინაშე ერთი
და იგივე მოვლენა იჩენს თავს: ბავშვი თავის ნამოქმედარში. ჩვეუ-
ლებრივ. ყოველს საგნობრივ მნიშვნელობას მოკლებულს, მაგრამ
სრულიად განსაზღვრულ ფორმებს ხედავს. ფორმათა დახვეწისა და
დასრულების ტენდენციის ზეგავლენით, რომელიც ყოველი მიღებუ-
ლი ფორმის განცდიდან გამომდინარეობს. იგი მათი ხელახალი რე-
პროდუქციის იმპულსს გრძნობს და მათ სულ უფრო და უფრო
გამოკვეთილსა და დამთავრებულ სახეს აძლევს.

4. იგივე მოვლენა იჩენს თავს ბავშვის სახვითი მოქმედების სხვა
შემთხვევაშიც. ამათგან ყველაზე უკეთ ბავშვის ხატვას შესწავლილი.
როგორც ცნობილია, ბავშვის სათამაშოთა შორის ნახშირი. ცარცი
და მეტადრე ფანქარი განსაზღვრული დროიდან განსაკუთრებით
თვალსაჩინო ადგილს იკავებს. ჩვენ არ შევჩერდებით ნახშირისა და
ცარცის ხმარებაზე: მათ უპირატესობას ის შეადგენს, რომ ეს მასა-
ლა ყველგან მოიპოვება და მაშასადამე ყოველი სოციალური წრის
ბავშვისთვისაა ხელმისაწვდომი. სამაგიეროდ, ფანქარი ან ქალაღი გა-
ცილებით მეტ შესაძლებლობას ჰქმნის ხატვის იმპულსის რეალიზა-
ციისათვის და მაშასადამე მისი ზედმიწევნითი დაკვირვებისა და შეს-
წავლისათვისაც.

რასაკვირველია, ბავშვი თავდაპირველად ფანქარსაც არასპეციფი-
კურად ეპყრობა; იგი ისე ექცევა მას. როგორც ყოველგვარს სხვა
მასალას, რომელიც — აქტუალური ფუნქციის მიხედვით — შეიძლე-
ბოდა მას შესაფერის სათამაშო მასალად გამოდგომოდა; და აი, ასე-
თი თამაშის პროცესში შეიძლება იგი ქალაღს მოხვდეს, რადგანაც.
ჩვეულებრივ, ფანქართან ერთად მას ქალაღიც ეძლევა, და მასზე

კვალი დასტოვოს. მაგრამ ჯერ ხნობით ეს კვალი ბავშვზე არავითარ გავლენას არ ახდენს. 3. ენ გ ი ს დაკვირვებით. ბავში თავიდანვე ყურადღებას აქცევს ასეთს შემთხვევით გაჩენილ ხაზებს და ინტერესით ათვალთვრებს მათ^{*)}. მაგრამ ეს არი ნიშნავს, რომ ბავშვის მოძრაობები ხატვის მოძრაობებს წარმოადგენდენ და იგი მაშასადამე ფანქრით სპეციფიკურად სარგებლობდეს. საქმე ისაა, რომ ფანქრის აქეთ-იქით მოძრაობა სრულიად არ უშლის მას ხელს სხვათა შორის ის კვალიც დაინახოს, რომელიც ხაზების სახით ქალაღდის ფურცელზე რჩება და შეიძლება ინტერესითაც შეაჩეროს მასზე თვალი. მაგრამ ბავშვის დამოკიდებულება ფანქრისადმი მაინც იგივე რჩება: მისი ქცევა არ იცვლება, იგი კვლავინდებურად თამაშობს. ფანქრით არა როგორც სახატავი იარაღით. არამედ როგორც ისეთი მასალით. რომელზეც ან რომლითაც მოძრაობის ფუნქციონალური ვარჯიშია შესაძლებელი. თავი და თავი აქ ისაა, რომ ბავში მიტომ კი არ ამოძრავებს ფანქარს. რომ მას ხატვის ტენდენციის დაკმაყოფილება სწყურია. არამედ მიტომ. რომ მას მოძრაობის ფუნქციონალური ინსტინქტი აქვს. და ეს უდევს საფუძვლად მის ქცევას. ამრიგად. თავდაპირველად ბავში ფანქარს, ისე როგორც სხვას — სახატავს. პლასტურს თუ ასაგებ — მასალასაც სრულიად არა სპეციფიკურად ეპყრობა.

ჩვეულებრივ. მეორე წლის პირველსავე თვეებში მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება. საქმე ისაა, რომ ეხლა ფანქრის მოძრაობათა შემთხვევითი კვალი ბავშვის ყურადღებისა და ინტერესის მთავარ საგნად აქცევა: შეიძლება ითქვას, რომ ამიერიდან იგი მიტომ კი არ ამოძრავებს ან ქალაღდზე უსვებს ფანქარს. რომ მოძრაობის მოთხოვნილება აქვს და მისი დაკმაყოფილება სწადია, არამედ მიტომ. რომ ამ მოძრაობის სპეციფიკურ ხასიათს სწვდება. და ეხლა მისი ამოქმედების ტენდენცია უჩნდება. მას ხელის მოძრაობა. კი არ აინტერესებს როგორც ასეთი. არამედ ფანქრის. რომელიც კვალს სტოვებს ქალაღდზე. ამიტომ გასაგებია. რომ ამიერიდან ბავშვის ქცევა არსებითად იცვლება: იგი ფანქრით თამაშს კი აღარ წარმოადგენს, როგორც წინა საფეხურზე. არამედ ფანქრით ჯ ლ ა ბ ნ ა ს. უეჭველია. მისი თამაშის შინაარსი შეიცვალა: ნაცვლად მოტორული ფუნქციონალური ვარჯიშისა. ახლა ჩვენს წინაშე ხატვის სპეციფიკური ფუნქციის ვარჯიში ჩნდება.

თუ წინა საფეხურზე ბავშვისათვის სულერთი იყო. მარჯვენა ხელით აათამაშებდა ფანქარს. თუ მარცხენათი, წალმა დაიქერდა მას ხელში. თუ უკუღმა, ახლა ეს სულერთი აღარაა: რაკი მთავარი ამჟამად უბრალო მოძრაობა კი არა, ჯღაბნაა. ამიტომ იგი ფანქრის მარჯვენა ხელში წალმა დაქერას ცდილობს. ენ გ ი ს დაკვირვებით

ეს 1,2-სა და 1,4 შუა ხდება⁸³), და ამიტომ მის მიერ აღწერილი ბავშვის „ხატვის“ დასაწყისის თარიღად სწორედ ეს დრო უნდა ვიგულისხმოთ.

ამას მეორე მნიშვნელოვანი გარემოებაც ემატება, რომლის მხედველობაში მიუღებლადაც ბავშვის განვითარების ამ ახალი მიღწევის გაგება შეუძლებელი იქნებოდა. საქმე ისაა, რომ ბავშს ალბად არაერთხელ ჰქონია სხვისი ხატვის პროცესის დაკვირვების შემთხვევა. მაგრამ პირველი წლის განმავლობაში მას ჯერ კიდევ არ ენმის. თუ რა ხატვა. იმ თავისებურ მოძრაობათა აზრს, რომელსაც ხატვა ეწოდება. იგი მხოლოდ მეორე წლის დასაწყისში სწვდება. რადგანაც აზრმდებლობის ფუნქცია, როგორც ვიცით. პირველად ეხლა ილევძებს. და ამის უშუალო შედეგი ისაა, რომ ბავშვი პირველად ეხლა აჩნევს. რომ მისი ფანქარი სწორედ ისევე სტოვებს კვალს ქალღღებზე, როგორც მოზრდილთა ფანქარიც ხატვის დროს. ამის შემდეგ მას არაფერი უშლის ხელს მოზრდილთა სხვა ქცევის ფორმებთან ერთად ხატვაც თავისი თამაშის სახეთა წრეში შეიტანოს. ამნაირად. ბავშვის ხატვა რღუზიის თამაშის ერთ ერთ სახედ იქცევა: და თუ წინად ფანქრით თამაში მოტორიკის უბრალო ვარჯიშს ნიშნავდა, ახლა იგი ხატვის მნიშვნელობით წარმოებს და მაშასადამე იმ ფუნქციების განვითარებას ემსახურება, რომელნიც ხატვის პროცესში ღებულობენ მონაწილეობას.

ამის მიხედვით, ბავშვის ხატვის პირველი დასაწყისი უფრო ილუზიის თამაშის სახით. ასე ეთქვათ. უფრო „ხატვობანად“ უნდა წარმოვიდგინოთ, ვიდრე ნამდვილ ხატვად: აქ ბავშვის „ნახატ“ ნამდვილ ნახატს ჯერ კიდევ არ წარმოადგენს, ვინაიდან იგი არაფერს არ გამოხატავს: რგი, „ვითომ ხატვას“ და არა ნამდვილი ხატვა: იგი უფრო ნაჯღაბნია, ვიდრე ნახატი. ამიტომაც ბავშვის სახვითი ფუნქციის განვითარების ამ საფეხურს ჯღაბნის ხანას (Kritzelstadium) უწოდებენ.

რაკი ერთხელ სწვდება ბავშვი ამ მოძრაობათა სპეციფიკურ ბუნებას. რომელთა აზრიც თვითონ მათში კი არა, მათ პროდუქტში მარხია, თანახმად ფუნქციათა ამოქმედების ძირითადი კანონისა. იგი განსაკუთრებით ენერგიულად იწყებს მათ წარმოებას: ბავშვი ხალისით ჯღაბნის. რაც გინდა, და რაზეც შეხვდება.

დადასტურებელია. რომ ჯღაბნის პროცესში ბავშვი რამდენიმე განსხვავებულ საფეხურს განვლის.

ყველაზე ადრე ე. წ. თ ა ვ ი ს კ უ ფ ა ლ ი ჯ ღ ა ბ ნ ა (Schwingkritzeln) იჩენს თავს. იგი პირდაპირი გავრძელებაა წინა საფეხურის იმ არასპეციფიკური ქცევისა, რომლის შედეგადაც ხშირად. ბავშვის დაუნებურად. უწესრიგო ხაზები და ლაქები რჩებოდა ქალღღებზე. ე ნ გ ი

ამგვარად აღწერს ამ საფეხურს: ბავშს სწრაფად მიაქვს ხელი ქვეთ და იძლევა ოდნავ მოხრილ ხაზს, ბრუნდება აქეთ, და ხელახლა მოხრილ ხაზს აჩენს ქალღმერთზე. ოღონდ ეხლა საწინააღმდეგო მიმართულებით. თითოეული ახალი ხაზი, ჩვეულებრივ, წინა ხაზის ქვემოთ ჩნდება, ზოგჯერ ზემოდაც ანდა უწესრიგოდ, ხან ზემოდ და ხან ქვემოთ. მოხრილ ხაზთა ჯღაბნა პირველ ხანებში ბავშვის ხატვის ძირითადი ფორმაა, მაგრამ მის გვერდით ან მის გარდა აქა-იქ მოკლე ხაზებიც ჩნდება, წერტილები, კუთხეები, მრუდე ხაზები; მაგრამ არასდროს არ გვხვდება წრეები, ზოგზაგური ხაზები, სპირალები და სხვა ასეთები^{*)}. ეს მდგომარეობა დაახლოებით ოთხიოდე თვეს გრძელდება, და ამის შემდეგ ჯღაბნის პერიოდის ახალი საფეხური იწყება.

ამ ახალ ხანას წ რ ი ს ჯ ღ ა ბ ნ ი ს ხ ა ნ ა ს უწოდებენ. ბავშვი ერთბაშად რგვალისა და ოვალური ხაზების ჯღაბნას იწყებს. და ეს მდგომარეობა ორიოდე თვეს გრძელდება.

1.8-ის ბავში, რომელსაც ენ გ ი აგვიწერს, უკვე „ს ხ ე ა დ ა ს ხ ე ა-ფ ო რ მ ი ა ნ ჯ ღ ა ბ ნ ა ს“ იწყებს: წინანდელ ფორმებს ეხლა ახალი ემატება: სწორი ხაზები, კუთხეები, ჯვრები. ზოგზაგის ხაზები, მაგრამ ცალცალკე კი არა, არამედ ერთიერთმანეთზე გადაბმით, ხაზთა უწყვეტი ბადის სახით. რამოდენიმე ხნის შემდეგ ეს ბადე წყდება, და ქალღმერთზე ნაჯღაბნის ცალკე ჯგუფები ჩნდება. ამის შემდეგ ერთი ნაბიჯი კიდევ იდგმის წინ, და ბავში შედარებით შეგნებულად ერთეული ფორმებისა და ხაზების ცალკე ჯღაბნას იწყებს. ამ გზით იგი თანდათანობით თავისი ნაჯღაბნის ურთიერთთან გადახლართულისა და ერთმანეთში შერეული ფორმების დიფერენციაციას ახდენს. — ამიერიდან სულ უფრო და უფრო ხშირია შემთხვევები, რომ იგი ასეთი ცალკე ფორმების ხატვითაა გატაცებული. და მალე შედარებით უფრო სწორისა და გამოკვეთილი ფორმების გამოყვანას ახერხებს. აქ იგივე კანონი იჩენს თავს, რაც სახვითი განვითარების სხვა შემთხვევებშიც, სახელდობრ, ძირეულ ფორმათა ჩამოყალიბებისა და დახვეწის კანონი. ჯღაბნის პერიოდის აზრი სწორედ ამაში მდგომარეობს: ბავში თანდათანობით ძირეული ფორმების ხატვას ეჩვევა: ხაზი, წრე, სპირალი, ოთხკუთხედი თანდათანობით ეყოფვიან ბავშვის ჯღაბნის ხლართს და სულ უფრო და უფრო წესიერ სახეს ღებულობენ.

ენ გ ი ს დაკვირვებიდან ჩანს. რომ უკვე 1.9-ის ბავში ზოგჯერ თავის ნაჯღაბნს გარკვეულ მნიშვნელობას აძლევს: 1.9 — 10-ის მარჯარიტა რამოდენიმე ხაზს ავლებს ჯვარედინად და განივ და ამბობს: „ეს დოშა“ (დროშა). რამოდენიმე დღის შემდეგ (1.9 + 13) ხატვის დროს აცხადებს: „ვხატავ დედას“ და რამოდენიმე ზოგზაგის პატარა ხაზს ავლებს. რომელიც შედარებით მოგონო ხაზით პოლოვ-

დება. და ამბობს: „ეს დედაა-ო“⁸⁷). ენ გ ი ფიქრობს, რომ ამ შემთხვევაში განვითარების ახალ საფეხურთან გვაქვს საქმე, რომელსაც იგი ს - მ ბ ო ლ უ რ ი ჯღაბნის სახელწოდებით ახასიათებს. მაშასადამე. ბავშვის ასეთი ხასიათის ჯღაბნა დახატვის განზრახვის შედეგს წარმოადგენს: „რატომ არ უნდა შეეძლოს პატარა ბავშვის ფანტაზიას ხაზი ადამიანად მოეჩვენოს, თუ კი ჩის პატარა ნაჭერს დედოფალად და ჯოხს ცხენად აჩვენებს?“ აცხადებს ენ გ ი⁸⁸). კ. ბ ი უ ლ ე რ ი ს აზრით. არ არსებობს საბუთი. ასეთ შემთხვევაში ბავშვი რისამე დახატვის განზრახვა ვიგულისხმობთ: „შეცთობა იქნებოდა გვეფიქრა. რომ პატარა ბავში უკვე ამ ხანაში რაიმე მსგავსებას ხედავდეს თავის პროდუქტებსა და იმას შორის, რაც დიდების მეტყველებანი რაიმე სახელით არის აღნიშნული“⁸⁹); და მართლაც. როგორც ხეობდაც აღვნიშნეთ. შეიძლება ჯღაბნას ბავშვისათვის ილუზიის თამაშის მნიშვნელობა ჰქონდეს.

ასეთ შემთხვევაში სრულიად ბუნებრივია. რომ მან ერთი ნაბიჯი კიდევ გადადგას წინ და მარტო ხატვის, როგორც ასეთის. ილუზიით კი არ დაკმაყოფილდეს. არამედ ერთგვარი დიფერენციაცია მოახდინოს და რისამე გარკვეულის „ხატვის ილუზიაზე“ გადავიდეს: ბავში რომ ამბობს: „დედა უნდა დაეხატო“, ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს. რომ მას ასეთი ფორმების დახატვა ჰქონდეს განზრახული, რომელიც როგორცე დედას გამოხატავს და რაიმე მხრივ მას მოგვაგონებს, არამედ უფრო სწორი იქნება. თუ ვიგულისხმებთ. რომ ამ შემთხვევაში მხოლოდ დედის დახატვის ილუზიის თამაშთან გვაქვს საქმე: ბავში რასლაც ჯღაბნის. და ეს ქცევა მისთვის „დედის ხატვას“ ნიშნავს, და არა გამოჯღაბნილი ფორმა დედის სურათს წარმოადგენს; ან და, სხეანაირად რომ გამოვთქვათ: ჯღაბნა ნიშნავს „დედის ხატვას“ და არა ნაჯღაბნი — დედას. თუ ეს ასეა. მაშინ ცხადია. რომ ასეთ შემთხვევებს შეიძლება წმინდა ჯღაბნის პერიოდშიც ჰქონდეს ადგილი და, მაშასადამე. ბავშვის ხატვის განვითარების ახალ საფეხურს არ წარმოადგენდეს.

ამგვარად. ჩვენ ვხედავთ. რომ ჯღაბნის პერიოდში რისამე დახატვის განზრახვა სრულიად უცხობა ბავშვისთვის; ამიტომ მისი ნაჯღაბნი ყოველთვის მოკლებულია რაიმე საგნობრივ მნიშვნელობას. მაგრამ ეს არ ნიშნავს. რომ ამ ხანას გარკვეული ობიექტური აზრი და მნიშვნელობა არ ჰქონდეს. იგი ქცევის ის ფორმაა. რომელიც ბავშვის თანდაყოლილი სახვითი ფუნქციის ამოქმედებასა და მომწიფების შესაძლებლობას იძლევა: ჯღაბნის პროცესში თანდათანობით ისახება და ვალდდება ის ძირითადი ფორმები, რომელთა სახითაც. ჩვეულებრივ. ადამიანის სახვის ტენდენცია იჩენს თავს. ამდენად, რა თქმა უნდა. სწორია ამ პერიოდის ჩვეულებრივი დახასიათება, რომლის

მიხედვითაც იგი ნამდვილი ხატვის უნარის მოსამზადებელ საფეხურად უნდა ჩაითვალოს.

5. ჩვენ რომ ბავშვის შემოქმედების ყველა აღნიშნული ფორმები ურთიერთს შეეადაროთ, ვნახავთ. რომ ყველგან ერთი და იგივე გარემოება იჩენს თავს. როგორც შენებასა და ძერწვაში. ისე ხატვაშიც ბავშვში მიწოდებული მასალის გაფორმებას ესწრაფის, მაგრამ — გაფორმებას არა რაიმე განსაზღვრული საგნისას. არა რაიმე გარკვეული მნიშვნელობის სახით, რომლის გამოსახვაც მას სწადია: არა, — მას ფორმე: აინტერესებს თავის თავად.

ამგვარად. საზოგადოდ შეიძლება ითქვას. რომ ბავშვის სახებითი შემოქმედების პირველი ხანის აზრს სხვადასხვა მასალის საშუალებით ძირითადი ფორმების გამოსახვის. მათი თანდათანობითი ჩამოყალიბებისა და დახვეწის, ანდა მოკლედ. ფორმების დაპყრობის ცდა შეადგენს.

14. სოციალური კავშირი.

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალურ ქცევაში საკმაოდ მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება. ამ შემთხვევაში გარდამწყვეტ როლს ის გარემოება ასრულებს, რომ ბავშვი ეხლა უკვე პიროვნებას წარმოადგენს. რომელსაც აზრის წედობის, მიზნის დასახვისა და მისი განხორციელების ცნობიერი ცდის უნარის ელემენტები აქვს. ეს გარემოება თავისებურ დასს აჩენს მის სოციალურ ქცევაზე. როგორც ვიცით. ბავშვი თავის გარემოსთან იმთავითვე ერთგვარს სოციალურ კონტაქტს ამყარებს. მაგრამ ეს კონტაქტი კერძობითი ხასიათისაა ე. ი. იგი ყოველთვის რომელსამე კერძო პირისაქენაა მიმართული. თუ მხედველობაში არ მივიღებთ უმნიშვნელო გამონაკლისებს. ეს პირი ყოველთვის მოზრდილი ადამიანია. სხვანაირად არც შეიძლება იყოს. მიტომ რომ პირველი წლის ბავშვი სუსტია და მზრუნველობას საჭიროებს, რომელსაც მას, რასაკვირველია, მხოლოდ მოზრდილები გაუწევენ.

ეს მდგომარეობა ერთხანს ჩვენს პერიოდშიც გრძელდება. სანამ ბავშვი ოჯახში რჩება. სანამ მისი ორგანიზმი ჯერ კიდევ არაა იმდენად განვითარებული, რომ დამოუკიდებლად სირბილი და თავის ტოლებთან თამაში შესძლოს. იგი უფროსებთან განაგრძობს კავშირს. მისი სოციალური კონტაქტი ძალაუნებურად აქაც კერძობითი ხასიათისაა. მაგრამ არის შემთხვევები. რომ ბავშვი ყოველთვის ოჯახში არ ატარებს დროს. საბავშვო ბაგაში, ან სახლში, სადაც ხშირად ბავშვების დიდი რიცხვი გროვდება. მათ ურთიერთთან კავშირის დამყარება უხდებათ. და აქ მათ უკვე სრული შესაძლებლობა ეძლევათ. კერძობითი კონტაქტის ნაცვლად მეტად თუ ნაკლებად მრავალწევროვა-

ნი ჯგუფები შეადგინონ. მიუხედევად ამისა, როგორც უკანასკნელი დროის გამოკვლევები ამტკიცებენ. ბავშების ურთიერთდამოკიდებულება არსებითად აქაც კერძობით ხასიათს ინარჩუნებს. მართალია, ბავში თითქმის მთელ თავის დროს ტოლებში ატარებს, მაგრამ მრავალრიცხოვან ჯგუფებს მაინც ვერ ჰქმნის და თავის ქცევას ჯგუფში ობიექტური პირობების მიხედვით არ განსაზღვრავს. ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა ს ა და ვ ო ლ ბ ე რ გ ი ს მიხედვით. 855 კოლექტივიდან, რომელშიც 3 — 4 წლის ბავშვები შედიოდნენ, 796 ე. ი. 93% ორ-ორი წევრისაგან შესდგებოდა. ორზე მეტწევრიანი კოლექტივების რიცხვი დანარჩენ 7% შეადგენდა⁹⁰). ეს იმას ნიშნავს, რომ 3 — 4 წლის ბავშვისათვის არა მარტო ოჯახის, არამედ საბავშვო ბაგის თუ სახლის პირობებშიც კერძობითი კავშირია დამახასიათებელი. როგორც ჩანს. ბავშს ჯერ კიდევ არ შესწევს ძალა, ერთსა და იმავე დროს რამდენსავე სხვადასხვა პირთან იქონიოს კონტაქტი. ამას არც რ ა ი ნ ი ნ გ ე რ ი ს დაკვირვება ეწინააღმდეგება. მართალია, მისი მიხედვით, უკვე მეორე წლის ბავშვსაც შეუძლია ერთდროულად ორ პირთან კონტაქტის დაცვა, მაგრამ, როგორც გამოიჩვენა, კონტაქტი ამ შემთხვევაში ძლიერ ხანმოკლეა და მაშინვე წყდება, როგორც კი თავის ნებაზე იქნებიან ბავშვები მიშვებულნი⁹¹).

ამგვარად, ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის უეჭველად კერძობითი ხასიათის სოციალური კონტაქტი უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. ამ მხრივ, წინა პერიოდთან შედარებით, ახალი არაფერია შეძენილი. მაგრამ სამაგიეროდ, როგორც ეხლავე დავინახავთ, ამ კონტაქტის ფორმა და შინაარსია შეცვლილი; გარდა ამისა, უფრო ფართო ხასიათის კონტაქტის დამყარების, სახელდობრ, მრავალრიცხოვან ჯგუფების შექმნის უნარიც იჩენს თავს.

2. რაკი ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის კერძობითი კონტაქტია დამახასიათებელი. ცხადია. მის სოციალურ ქცევას უფრო პირადი დამოკიდებულებების ხასიათი ექნება. ვიდრე ჯგუფურის. ეს დამოკიდებულება ორგვარია: დადებითი და უარყოფითი, რაც ერთის მხრივ თ ა ნ ნ მ ო ბ ი ს ა და თ ა ნ ა მ შ რ ო მ ლ ო ბ ი ს, და მეორის მხრივ. ბ რ ძ ო ლ ი ს სახით იჩენს თავს.

ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა ს ა და ვ ო ლ ბ ე რ გ ი ს დაკვირვებათა მიხედვით. 3 — 4 წლის ბავშვთა ურთიერთდამოკიდებულებაში ორივე ფორმა გვხვდება. მაგრამ განსაკუთრებით დამახასიათებლად ბრძოლის შემთხვევათა სიკარბე უნდა ჩაითვალოს, მეტადრე, თუ საქმე გვაქვს ვაჟებთან (45% თანამშრომლობის შემთხვევები, 53% ბრძოლის). დადებითი და უარყოფითი ხასიათი არც პირველი წლის ბავშვის სოციალური კონტაქტისათვის არის უცხო. მაგრამ ჩვენს პერიოდში საქმე ახალ გარემოებასთან გვაქვს. რამდენადაც ეხლა ბავში უკვე

პიროვნებას წარმოადგენს, იგი ცნობიერად უპირისპირებს თავის მე-ს სხვებისას და. იმის მიხედვით, თუ რა ღირებულება აქვს ამ უკანასკნელთა ქცევას მისთვის. იგი ან დადებითად ეპყრობა მას ანდა უარყოფითად. ამნაირად თანამშრომლობასა და თანხმობას, ისე როგორც უთანხმოებასა და ბრძოლას აქ შეგნებული ხასიათი ეძლევა. მართალია ეს შეგნებულობა მკაფიოდ ჩამოყალიბებული არაა და არც შეიძლება იყოს, რადგანაც ჯერ ჯერობით თითონ მე-ს ცნობიერებაც თავისი განვითარების დასაწყისის ფაზისში იმყოფება, მაგრამ იმდენად აქტუალური მაინც არის, რომ ბავშვის ქცევა წინა პერიოდის ქცევისაგან განასხვავოს.

რასაკვირველია, შეგნებული თანამშრომლობისა და ბრძოლისათვის საჭიროა, პარტნერის ქცევის აზრი გესმოდეს. ჩვენი პერიოდის ბავშს ეს უნარი უკვე შექმნილი აქვს და მაშასადამე არაფერი უშლის ხელს თავის მოწინააღმდეგეს, თუ თანამშრომელს შეგნებულად მოეპყროს. მაგრამ, ცხადია. ბავშვის გამოცდილების წრე ჯერ კიდევ ვიწროა. და მას მხოლოდ ზოგი მარტივი ქცევის გაგების ძალა შესწევს. ბ ი ბ ა ნ ო ვ ა ს გამოკვლევის მიხედვით, ჩვენი პერიოდის ბავშვის თანაგრძნობის გამოწვევა უმთავრესად ტირილს შეუძლია (40%). შემდეგ ავადმყოფობას. (27%), ძირს დაცემას (21%) და ჩხუბს (15%)¹²). რაც შეეხება ტირილს. ჩვენ ვიცით. რომ იგი ახალდაბადებულის შემთხვევაშიც გადამდებ გავლენას ახდენს. ამიტომ გასაგებია. რომ იგი ბ ი ბ ა ნ ო ვ ა ს მიხედვით, საკმაო ხნის განმავლობაში თანაგრძნობის უპირატეს საგნად რჩება. მე-3 წლიდან დაწყებული ბავში. შეხვეულ თავს ან თითოს რომ ხედავს. ან სხვას რაიმე ამის შესაგვს, ტკივილს (ავადმყოფობას) გულისხმობს, და ეს გარემოება მასში ერთგვარ თ ა ნ ა მ ქ ო ვ რ ო ბ ა ს (сострадавание, Mitleid) იწვევს. იგივე ხდება ჩხუბისა და ძირს დაცემის შემთხვევაშიც: ბავში ამათ აზრსაც წვდება და სათანადო ემოციონალური განწყობილებით უპასუხებს. ამ შემთხვევაში რომ მართლა პიროვნების მეტად თუ ნაკლებად ცნობიერ ქცევასთან გვაქვს საქმე. ეს იქედან ჩანს, რომ ბავში თავის თანაგრძნობას შესაფერის გამოხატულებას აძლევს: იგი აქტიურ ზომებს იღებს იმისათვის. რომ თავისი პარტნერის მდგომარეობა შეასუბუქოს: ბიბანოვას მიხედვით, იგი სათანამშრომელს აძლევს მას (20%), ანუგეშებს (17%), უძახის აღმზრდელს დასახმარებლად (22%), თვითონ ერევა ჩხუბში და ეხმარება დამარცხებულს (6,5%) და სხვა. ყველაფერი ეს, რასაკვირველია. უეჭველად ნებისყოფის ერთგვარ განვითარებას გულისხმობს, და ცხადია. პირველი წლის ბავშვისათვის დამახასიათებლად ვერ ჩაითვლება. კიდევ უფრო მკაფიოდ იგივე გარემოება ბავშვის ანტაგონიზმში იჩენს თავს. ჩვენ უკვე გვქონდა შემთხვევა ალგეენიზმა, თუ რაო-

დენ დამახასიათებლად უნდა ჩაითვალოს ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ენინანობა. იგი ბრძოლის თავისებური ფორმაა, რომელსაც ბავში განსაკუთრებით დიდების წინააღმდეგ მიმართავს. მაგრამ ბავში არა მარტო მოზრდილთა მიმართ იჩენს ბრძოლის ხალისს: ანტაგონიზმი ბავშვთა ურთიერთ დამოკიდებულებაშიც შეიძლება დადასტურდეს და ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა ს და ვ ო ლ ბ ე რ გ ი ს მიხედვით, უფრო ხშირადაც, ვიდრე თანხმობისა და თანამშრომლობის შემთხვევები.

ბ ი ბ ა ნ ო ვ ა ს გამოკვლევის თანახმად, ბავშვების ურთიერთის მიმართ ანტაგონიზმისა და ბრძოლის მიზეზად ჩვეულებრივ სხვადასხვა ნივთები ხდება, რომელთა დაპატრონება ერთდროულად რამდენიმეს აინტერესებს. მაგრამ ზოგიერთ შემთხვევაში ბავშვების ერთმანეთთან შეტაკებას ი კ ვ ი ა ნ ო ბ ი ს ა და შ უ რ ი ს ე მოციებიც იწვევენ. საგულისხმოა, რომ ერთხელ დაწყებული ბრძოლა ყოველთვის ერთ ერთი მხარის გამარჯვებით არ სრულდება: არის შემთხვევები, რომ რაიმე მოულოდნელი გარემოება ბავშვის ყურადღებას იწვევს და დაწყებულ ბრძოლას ერთბაშად ბოლოს უდებს. საგულისხმოა, რომ უკვე ჩვენს პერიოდში ვაყები უფრო განწყობილნი არიან საბრძოლველად, ვიდრე ქალები: იგინი საშუალოდ $\frac{1}{2}$ მინუტით უფრო დიდ ხანს რჩებიან ბრძოლის გუნებაზე, ვიდრე ქალები; ბრძოლის მაქსიმალური ხანგრძლივობა ვაყებს 15 მინ. აქვთ, ხოლო ქალებს 10 მინ. მინიმალური ხანგრძლივობა 2 და 5 სეკუნდს უდრის.

ბ ი ბ ა ნ ო ვ ა ს გამოკვლევიდან ჩანს, რომ 1 — 3 წლის ბავშვებს შორის არა მარტო პასიურ ანტაგონიზმს აქვს ადგილი, არამედ აქტიურსაც: შეტევა და თავდაცვა, ორივე გვხვდება ამ ასაკში, ოღონდ პირველი უფრო იშვიათად, ვიდრე მეორე და—განსაკუთრებით—ქალთა შორის. რაც შეეხება აქტიურ ბრძოლას ე. ი. შ ე ტ ე ვ ა ს, იგი 21 განსხვავებული ფორმით იქნა დადასტურებული; მაგრამ ამითგან დამახასიათებელი მხოლოდ შემდეგი ხუთი აღმოჩნდა: ხელიდან გამოგლეჯვა, ხელის კვრა, ცემა, კბენა, კაწვრა. ქალ-ვაჟთა შორის განსხვავება აქაც ჩანს: ვაყები უფრო აქტიური არიან და შეტევის უფრო მიზანშეწონილსა და მრავალფეროვან ფორმებს მიმართავენ, ვიდრე პატარა გოგონები.

რაც შეეხება თავდაცვის ფორმებს, მათი რიცხვი უფრო მცირეა, ვიდრე შეტევის (ბიბანოვას მიხედვით—18%): გარდა ხელიდან გამოგლეჯის, ცემისა და ბიძგების, რასაც ბავშვები შეტევის დროსაც მიმართავენ ხოლმე, აქ თავს იჩენს სპეციფიკური ფორმებიც: დამალვა და უფროსისადმი მიმართვა. ეს უფრო თავდაცვის პასიური ფორმებია, და საგულისხმოა, რომ იგინი უფრო ხშირად გოგონებს შორის გვხვდება, ვიდრე ვაყებს შორის, რომელნიც უფრო აქტიურ თავდა-

ცვას აწარმოებენ. ბ ი ბ ა ნ ო ვ ა ს დაკვირვებები 1 — 3 წლის ბავშვებს ეხება. შემდეგი ერთი წლის განმავლობაში მდგომარეობა იცვლება, მაგრამ არა იმდენად, რომ რაიმე არსებითად ახალი ჩნდება. ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა ს და ვ ო ლ ბ ე რ გ ი ს თანაბრად, სამ-ოთხწლიანებისთვის განსაკუთრებით დამახასიათებლად ერთის მხრივ შეტყევის ისეთი ფორმები უნდა ჩაითვალოს, როგორცაა კაწრვა, ხელებზე კბენა და სხვ. და მეორის მხრივ წართმევის ცდები (ხელიდან გამოგლეჯა, ხელის წაფლება, წართმევა).

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

ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა ს და ვ ო ლ ბ ე რ გ ი ს გამოკვლევაში სოციალური ურთიერთობის ამ ფორმების შესახებაც მოიპოება ცნობები. ამ უკანასკნელთა თანახმად, ბატონობის ტენდენცია ყველა ბავშვისათვის თანაბრად დამახასიათებლად ვერ ჩაითვლება: ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით დიდ როლს იმდივიდუალური განსხვავებულობა ასრულებს. მაგრამ სრულიად ცხადია, რომ ამ ტენდენციის განვითარება განსაკუთრებით მჭიდროდ მაინც ხნოვანებასთან არის დაკავშირებული. 3 — 4 წლის ბავშთა შორის ბატონობის ტენდენციის ყველა შემთხვევების მხოლოდ 5% გვხვდება, მაშინ როდესაც დანარჩენი 95% 5 — 6-ისა და 6½ — 7½-ის ასაკს ეკუთვნის. აქედან ნათელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის ბატონობის ტენდენცია არავითარ შემთხვევაში დამახასიათებლად არ ჩაითვლება.

საინტერესოა, რომ თანამშრომლობის შემთხვევები თანაწარობისა და რომელიმე ბავშვის ხელმძღვანელობის (вожачество) ნიადაგზე ასაკის მიხედვით სხვადასხვა გზით ვითარდება, როგორც ეს შემდეგი ცხრილიდან (ცხრ. 40) ჩანს.

აქედან ცხადად ირკვევა, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშს სხვა ასაკებისაზე უფრო ურჩევნია ხელმძღვანელობის ქვეშ ყოფნა. ვიდრე უამისოდ. მაშასადამე, მას მართლაც არა აქვს ბატონობის ტენდენცია, ვინაიდან 3 — 4 წლიანთა ჯგუფებში ხელმძღვანელებად უფრო ხშირად უფროსები გამოდიან. ხელმძღვანელის როლში გამოსვლის ყველა შემთხვევებიდან 3-დან 7 წლამდე სამ-ოთხ წლიანებს სულ 12% ხვდებათ, მაშინ როდესაც დანარჩენი 88% -იდან 5 — 6 წლიანებს

34% და 6—7 წლიანების 54% ხედებათ. ნეკლიუდოვასა და ვოლბერგის მიერ დადასტურებული ხელმძღვანელობის 6 კატეგორიიდან 3—4 წლიანებისათვის განსაკუთრებით პირველი ორი კატეგორიაა დამახასიათებელი ე. ი. 1) სრულიად პასიური ხელმძღვანელობა, რომელიც იმაში გამოიხატება, რომ რომელიმე ბავშვის მოძრაობას ან

(ბ რ ი ლ ი 40

	3—4 წ.	5—6 წ.	6 ¹ / ₂ —7 ¹ / ₂
თანამშრომლობა ნაწარმოების ნიადაგზე .	42%	45%	64%
თანამშრომლობა ხელმძღვანელი ბავშვის ქვეშ .	58%	55%	36%
	100%/n	100%/o	100%

თამაშს სხვები წაბაძევენ ისე, რომ პირველი თავის მხრივ არავითარ ზომებს არ ღებულობს ამისათვის, და 2) ხელმძღვანელობის ელემენტარული ფორმა. რომელიც სხვათაქ ქცევის ზოგიერთი მომენტის ორგანიზაციაში იჩენს თავს: „ბავშვის აქტივობა სუსტია, ქცევის შინაარსში არა ჩანს ერთი სახელმძღვანელო ძაფი, და ხელმძღვანელობა, რომელიც ცალკე მომენტში იჩენს თავს, სწრაფად წყდება. ან მეორე ბავშვის აქტივობის გამო ანდა შეიძლება სრულიად უმიზეზოდაც. თუ მხედველობაში მივიღებთ იმ გარემოებას, რომ სამი-ოთხი წლის ბავშს ბატონობისა და ბრძანებლობის ტენდენცია სუსტად აქვს განვითარებული. ჩვენთვის გასაგები გახდება, რომ იგი ხელმძღვანელობის სწორედ ამ ორს. შედარებით პასიურ ფორმას-მიმართავს.

აქედან თითქოს თავის თავად უნდა გამომდინარეობდეს, რომ სამ-ოთხწლიანებს მორჩილების გრძნობა უფრო განვითარებული უნდა ჰქონდესთ. ვიდრე უფროსი ჰასაკის ბავშვებს. ნამდვილად კი, ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა — ვ ო ლ ბ ე რ გ ი ს. მიხედვით, სწორედ საწინააღმდეგოს აქვს ადგილი. აღმოჩნდა. რომ სამ-ოთხწლიანები, ყოველ შემთხვევაში. გაცილებით ნაკლებ იჩენენ მორჩილების უნარს (20%), ვიდრე ხუთ-ექვსწლიანები (66%).

ეხლა საერთოდ რომ გადავაკლოთ თვალი ბავშვის სოციალურ ქცევას ამ ცნობათა მიხედვით. ჩვენ განსაკუთრებით ხაზგასმით შემდეგი მომენტები უნდა აღვნიშნოთ:

1. 2—4 წლის ბავშვის სოციალურ ქცევას წმინდა კერძობითი ხასიათი აქვს: აქ ურთიერთობა ჩვეულებრივ ცალკე პირებთან მყარდება: უფრო ხშირად უფროსებთან, მაგრამ სათანადო პირობებში (საბავშვო ბაგაში ან სახლში) ტოლებთანაც.

2. ამ კონტაქტს პირადი ხასიათი აქვს ე. ი. იგი რაიმე ობიექტურ გარემოებას როდი ემყარება, მაგალ. საქმის ინტერესს ან პარტნიორის ობიექტურ თვისებას, არამედ წმინდა სუბიექტურ განწყობილებას: სიმპათიას და ანტიპათიას, რომელიც ერთ ბავშვს მეორისადმი აქვს. მართალია. სხვა საფუძველზე დამყარებული კონტაქტი ჩვენს პერიოდშიაც გვხვდება, მაგრამ ეს ან ძლიერ იშვიათადაა ხდება ანდა ყოველ შემთხვევაში სწრაფად ირღვევა⁵²).

3. რამდენადაც 2 — 4 წლის ბავშვი პიროვნებას წარმოადგენს და თავისი ქცევის ერთი ცენტრიდან წარმართვის ცდას იწყებს, მის სიმპათია-ანტიპათიას არაცნობიერი, ასე ვთქვათ, ფიზიოლოგიური ხასიათი ეკარგება და თანდათანობით იგი ცნობიერი ქცევის სახესღებულობს, რომლებიც მისი ნებისყოფის აქტებს გარკვეულ მიმართულებას აძლევს: კონტაქტი თანდათანობით აქტიური ბუნების ხდება.

მაგრამ ნუ თუ ჩვენს პერიოდში ბავშვის მთელი სოციალური ქცევა ასეთ წმინდა კერძობითსა და სუბიექტურ ხასიათს ატარებს? ნუ თუ კოლექტივისა და ობიექტური შეკავშირების ცნობიერება სრულიად უცხოა ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის? შეუძლებელია, იმ ძირითად მონაპოვარს, რომელიც ჩვენი ბავშვის პიროვნების ე. ი. მე-ს ცნობიერების გაღვიძებაში მდგომარეობს, სათანადო გავლენა არ ჰქონდეს ბავშვის სოციალური ქცევის ამ მხარეზეც. და მართლაც, ბავშვის ქცევისა და მეტყველების დაკვირვებიდან ნათლად ჩანს, რომ ზოგიერთ შემთხვევაში 3 — 4 წლის ბავშვს ნამდვილი კოლექტიური თანამშრომლობის ცნობიერებაც მოეპოვება. ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა ვ ო ლ ბ ე რ გ ი ს მიხედვით, 3 — 4 წლიანების თანამშრომლობის შემთხვევათა შორის 7% თანამშრომლობის განვითარებულს, უმაღლესს ფორმებს აქვთ. დაკავებული ე. ი. ისეთ ფორმებს, რომელიც ბავშვებს „მოქმედების შინაარსისა“ და ერთი მთლიანი გეგმისა და მიზნის ნიადაგზე აერთიანებს⁵³). ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის ეს იმდენადაა შესაძლებელი, რამდენადაც იგი უკვე პიროვნებას წარმოადგენს. რომელიც თავის ქცევას თავისი ნებელობის ხელმძღვანელობის ქვეშ წარმართავს.

მაგრამ რადგანაც ჩვენი პერიოდი ამ მხრივ მხოლოდ დასაწყის ელემენტებს შეიცავს, ქცევის ეს ფორმა აქ მხოლოდ ელემენტარული სახით გვხვდება. ამიტომ უფრო მიზანშეწონილი იქნება, თუ მის განხილვას შემდეგ პერიოდში გადავიტანთ.

სკოლის წინარე ასაკი (4 — 8 წ.).

1. ასაკობრივი ბარემო.

წინა პერიოდის გარემოსათვის განსაკუთრებით დამახასიათებლად ის გარემოება უნდა იყოს მიჩნეული, რომ იგი ბავშვის წინაშე ისეთი ამოცანების დაყენებას იწყებს, რომელთა გადასაწყვეტადაც მოქმედების აზრის წვდომაა აუცილებელი: ბავშს რომ პატარა დავალებებს ამლევენ, იგი ვერც ერთ მათგანს ვერ შეასრულებდა, მათი აზრი რომ სრულიად მიუწოდებელი ყოფილიყო მისთვის. გარემოს რადიუსის სივრცისა და დროის მხრივ გაფართოების ფაქტი, რომელიც ამ პერიოდის მეორე მნიშვნელოვან გარემოებას შეადგენს, ამავე აზრმდებელობის ფუნქციის განვითარებას უწყობს ხელს, მაგრამ ბავშვის დამოუკიდებლობა, რაც უნდა იყოს, მაინც ძლიერ საგრძნობლადაა შემოფარგლული: სოციალური გარემო, რომელიც ამ პერიოდის ბავშვზე მოქმედობს, არსებითად ოჯახის ფარგლებს არ სცილდება, და ამდენად ბავშვი ჯერ კიდევ ვერ აღწევს თავს მის მზრუნველობას.

წინამდებარე პერიოდში მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება ბავშვის გარემო ოჯახის ფარგლებს სცილდება და, რაც დრო გადის, სულ უფრო და უფრო შორდება მას. ბავშვი ეზოში, ქუჩაზე. სათამაშო მოედნებზე, ხოლო სოფლად მინდორსა და ყანაში ატარებს დროს. ოჯახს თანდათანობით შესაძლებლობა ეკარგება, ყველგან უშუალო მზრუნველობა გაუწიოს ბავშვს, დაეხმაროს მას იმ სიტუაციებიდან გამოსასვლელად, რომელსაც გაფართოებულ გარემო აყენებს მის წინაშე, მით უმეტეს, რომ ყოველთვის მათი წინასწარ გათვალისწინება შეუძლებელი ხდება. ასეთ პირობებში, ბავშვი სულ უფრო და უფრო ხშირად რჩება თავისი ძალების ანაბარა, და მისი დამოუკიდებელი მოქმედების შემთხვევათა წრე დღითი დღე ფართოვდება.

თავის თავად იგულისხმება, ეს გარემოება სულ უფრო და უფრო აჩვენებს მას აზრიანს, მიზანშეწონილ მოქმედებას, შეგნებულ ქცევის აქტების ჩადენას. მისი გონებისა და ცნობიერი ნებელობა წინაშე აქტივობის ფართო არე იშლება. აზრმდებელობისა და მიზანდასახულობის ფუნქციების დამოუკიდებელი მოქმედების შემთხვევები მისი ყოველდღიური ცხოვრების ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა. რადგანაც მას შექმნილი სიტუაციიდან ხშირად საკუთარი ძალებით უხდება გამოსვლა, იგი იძულებული ხდება, სიტუაციის ობიექტურ თვისებებს სულ უფრო და უფრო ხშირად გაუწიოს ანგარიში და ამრიგად ობიექტური მოცემულობის იდეა განავითაროს.

რა თქმა უნდა, წინამდებარე პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ამ თვალსაზრისით შეფასებაში არ უნდა გადავჯარბოთ. საქმე ისაა, რომ ჩვენი პერიოდის დასაწყისში განსაკუთრებით და ნაწილობრივ შემდეგაც ბავში მაინც ვიწრო სოციალურ გარემოში ცხოვრობს. მართალია, ეს გარემო გაცილებით უფრო ფართოა, ვიდრე ოჯახის ფარგლები, რომელიც წინა პერიოდში საზღვრავდა მას, მაგრამ 4 — 7 წლის ბავშვის მიმართ იგი მეტად თუ ნაკლებად მაინც ოჯახის თავისებურებებს ინარჩუნებს: ზრდა დასრულებული ადამიანი, რა გინდ უცხოც უნდა იყოს ბავშვისათვის, მაინც იჩენს მისდამი ერთგვარ მზრუნველობას: ქუჩაზე იქნება ეს თუ სხვაგან სადმე, იგი ყველგან მზადაა დაეხმაროს მას, თუ იგი ისეთ სიტუაციაში მოხვდა, რომლიდანაც გამოსვლის შეუძლებლობაც მის ძალებს აშკარად აღემატება. მეტიც შეიძლება ითქვას: ფართო სოციალური გარემო წინასწარ ღებულობს ზომებს რმისათვის, რომ ბავში რაც შეიძლება ნაკლებ მოხვდეს ასეთ სიტუაციაში. იქ, სადაც ეს აუცილებელი ხდება, ბავში თვითონ მიმართავს დიდს — თუნდ უცხოსაც — დასახმარებლად, და ეს უკანასკნელი, ჩვეულებრივ, უშედეგოდ არ სტოვებს მის მიმართვას.

ეს გარემოება მიტომ არის მხედველობაში მისაღები, რომ უამისოდ ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ამოცანები ან გაცილებით უფრო რთული მოგვეჩვენებოდა, ვიდრე ეს ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა განსავითარებლად და საჭირო, ან და თვითონ ამ უკანასკნელთა დონის გადაჭარბებული შეფასება მოგვიხდებოდა.

მეორის მხრივ, ფართო სოციალური გარემო, რომელთანაც ჩვენი პერიოდის ბავშს უხდება საქმის დაქერა, მაინც საგრძნობლად განსხვავდება ოჯახისაგან: მისი მზრუნველობა, რაც უნდა იყოს, გაცილებით ნაკლებია, ვიდრე საკუთარი ოჯახის წევრთა მზრუნველობა. ამდენად იგი იმ არეს წარმოადგენს, სადაც ბავშს პირველად უხდება უცხო ადამიანთა წრეში ცხოვრება, მათთან კონტაქტის დაქერა. იმისათვის რომ მან ამ წრისადმი შეეგუება მოახერხოს, იგი იძულებული ხდება, ანგარიში გაუწიოს იმ გარემოებას, რომ სხვებთან ურთიერთობის დამყარების პროცესში მის ნებაყოფლობას, მის ეგოცენტრიზმს საზღვარი ედება და რომ ამ ურთიერთობას ობიექტური საფუძველი განსაზღვრავს. ამის შედეგად ის არის, რომ მისი ცნობიერების წინაშე ადამიანთა შორის არსებული მიმართებების ობიექტივაციის საკითხი იბადება.

კიდევ უფრო მეტ იმპულსს ამ მხრივ მას სოციალური წრის შემადგენლობის მეორე ნახევარი აძლევს. ბავშს არა მარტო ზრდადასრულებულ ადამიანთა სახით ეძლევა უცხოთა წრე: უფრო ხშირად მას თავის ტოლებთან უხდება საქმის დაქერა. აქ კი, ამ წრეში მისდამი მზრუნველობის შემთხვევებს ადგილი თითქმის სრულიად აღარა აქვთ:

იქ: სადაც მას დახმარება ესაქიოებოდა, ასეთივე დახმარება მის ტოლებსაც სჭირიათ. ამიტომ კავშირი და ურთიერთობა თანასწორუფლებიანობაზეა აგებული, და საგულისხმოა, რომ ამასაც კვლავ რაიმე ობიექტური საფუძველი წარმათავს.

განსაკუთრებით დამახასიათებლად ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოსათვის ის უნდა ჩაითვალოს, რომ ამიერიდან მასში პედაგოგურად მოწესრიგებული პირობები იწყებენ მოქმედებას. ჩვენ მხედველობაში გვაქვს საბავშვო ბაღი, რომელიც ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ახალს უაღრესად მნიშვნელოვან მომენტს შეადგენს. ობიექტურის მხრივ მისი მნიშვნელობის სიმძიმე იმაშია, რომ ნაცვლად ოჯახის ტრადიციულისა და სტიქიურად შემუშავებული აღზრდის წესებისა, ამიერიდან ბავშვზე მეცნიერულად დამუშავებულის, წინასწარ გათვალისწინებულისა და მრავალგზის შემოწმებული პედაგოგიური სისტემის მიხედვით მოქმედობენ. უნდა ვიფიქროთ, რომ გარემო, პრინციპულად მაინც, პირველად აქ იწყებს სწორედ იმ მხარეებითა და იმ სახით ბავშვზე ზემოქმედებას, რომელთაც მის ასაკობრივ შესაძლებლობათა ბუნება მოითხოვს. ამრიგად, პირველად საბავშვო ბაღში ეყრება საფუძველი ასაკობრივი გარემოს შემუშავებას, რომელიც ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათ შეესატყვისება და მშასადამე. მათი ნამდვილი განვითარების აუცილებელ პირობას იძლევა.

საბავშვო ბაღი სუბიექტურადაც (ე. ი. იმ მხრივ, თუ როგორ განიცდის მას თვითონ ბავში) ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოა მნიშვნელოვან მოვლენად უნდა ჩაითვალოს. თუ წინად აღმზრდელობითი ზეგავლენა ოჯახის ფარგლებში ხდებოდა, და ამ ზეგავლენის ობიექტი მარტო ბავში იყო, ხოლო სუბიექტი — მისი მშობლები, ახლა მდგომარეობა არსებითად იცვლება: იგი ყოველ დღე ოჯახს სტოვებს და საბავშვო ბაღში მიდის, სადაც რამოდენიმე საათს რჩება და აქ არსებულ წესებს ემორჩილება; აქ იგი თავის ტოლებთან ე. ი. უცხო ბავშვებთან ერთად განიცდის აღმზრდელობით ზეგავლენას, და ეს უკანასკნელი ზრა მისი მშობლებიდან, არამედ უცხო პირებიდან, საბავშვო ბაღის ჟანამშრომლებიდან გამომდინარეობს. ცხადია, ეს გარემოება სუბიექტურადაც ახალია მისთვის და, მშასადამე, ახალ განწყობას იწვევს მასში.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ასაკობრივი გარემო საკმაოდ თავისებური ხდება. ძირითადი მომენტი, რომელიც თავის ელფერს აძლევს მას, ეს ისაა, რომ ბავშვის წინაშე ახალი ამოცანები დგება, რომელთა გადასაჭრელადაც ობიექტური ვითარების გათვალისწინება და ამის მიხედვით შეგნებული მოქმედების წარმართვა ხდება აუცილებელი.

2. ფიზიკური განვითარება.

1. ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს ამოცანები ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარების საკმაოდ მაღალ დონეს ჰკლვის სწობენ. დამოუკიდებელი ქვევის აქტები, რომელთაც ბავშვი გარემოს გართულებულ ამოცანების საპასუხოდ მიმართავს, მისი ჩონჩხის, კუნთებისა და ნერვული სისტემის შესატყვის მდგომარეობას მოითხოვს. ამიტომ გასაგებია, რომ წინამდებარე პერიოდში ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმი ინტენსიური განვითარების გზას განივლას.

რომ ეს ასეა, ეს იქედანაც ნათლად ჩანს, რომ გარეგნულად სამი-ოთხი წლისა და შეიღირვე წლის ბავშს შორის თვალსაჩინო განსხვავება არსებობს. თუ სამი-ოთხი წლის ბავშვი, რომელიც პირველად მოდის საბავშვო ბაღში, გარეგნულად ბევრის მხრივ ჯერ კიდევ ერთწლიან ბავშვს მოგვაგონებს, სამი-ოთხი წლის შემდეგ ე. ი. წინამდებარე პერიოდის ბოლოს, იგი უკვე მოზრდილს უფრო ჰგავს. ეიდრე პატარა ბავშვს: დიდი თავი და მოკლე ფეხები, სიმსუქნე და სიმრავალე, ქსოვილების სირბილე და კუნთებისა და ჩონჩხის სისუსტე — ყველაფერი ეს, როგორც ვიცით, სწორედ თითო ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმისთვისაა დამახასიათებელი. 3-4 წლიანი ბავშვიც ასეთივეა არსებითად: მისი ფეხების სიგრძე მთელი სიმაღლის 38% -ს უდრის, ხოლო თავის — სხეულის 20% -ს. მაშასადამე, იგი, თითო ბავშვის ჰგავსად, ისევე თავიდა და მოკლე-ფეხებიან არსებად უნდა ჩაითვალოს; ამავე დროს მას არც სიმსუქნე და ქსოვილების სირბილე, მუსკულატურისა და ჩონჩხის სისუსტე აკლია. ერთი სიტყვით. იგი მართლაც თითო ბავშვის გარეგნობას მოგვაგონებს. 7-8 წლიანი ბავშვი კი სულ სხვაგვარად გამოიყურება: ფეხები მას შეუდარებლად უფრო დაგრძელებული აქვს, ახლა იგი მთელი სიმაღლის 43-45.5% -ს უდრის, თავი კი სიგრძის 1/4-ს არ აღემატება. მაშასადამე. მასი სხეულის პროპორციები თითქმის დიდისას აღწევს (დიდი ადამიანის ფეხების სიგრძე სიმაღლის 47-48% -ს უდრის, ხოლო თავის — 1/4-ს). ჩასუქებული, გამრგვალებული, პუნტულა ბავშვი ახლა სულ სხვაგვარი მოჩანს: იგი შედარებით გამხდარია, ძვლები და კუნთები განმტკიცებული და განვითარებული აქვს, ხოლო ქსოვილები საგრძნობლად გამკვრივებული.

წინამდებარე პერიოდის განმავლობაში, ამრიგად, ბავშვის გარეგნობა არსებითად იცვლება. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ შეუძლებელია, ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის განვითარების პროცესი მარტო ჩაოდენობითი ზრდის თვალსაზრისით დახასიათდეს: როგორც ჩანს, მასში არსებითი ხასიათის რომელიმე ცვლილებაც ხდება. მაგრამ ჯერ ენახოთ, როგორია ამ ცვლილებების ჩაოდენობითი მხარე!

2. სიმაღლე. შტრაცი ჩვენს პერიოდს სხეულის ხელახალი დაგრძელების ხანად სთვლის.

ცხრ. 41, რომელიც შტრაციის რიცხვებს შეიცავს, მართლაც ადასტურებს, რომ ზრდის ენერჯიას, წინა პერიოდში ერთგვარი შესუსტების შემდეგ, კვლავ გამოცოცხლება ეტყობა. სხვა ავტორების შედეგები ყველაფერში არ ეთანხმებიან შტრაციას (მაგალითად შლეზინგერის); მაგრამ ერთი მაინც უეჭველია. არის წელი ჩვენს პერიოდში, სახელდობრ, 6-7-ს შუა, როდესაც ზრდის ენერჯიას მართლაც თვალსაჩინო გამოცოცხლება ეტყობა, რის შემდეგაც იგი დროებით კვლავ სუსტდება.

ცხრილი 41

სიმაღლის ყოველწლიური მატება (შტრაციის მიხედვით)

წლოვანება	სიმაღ. მატება
0—1	25
1—2	10
2—3	8
3—4	5
4—5	6
5—6	8
6—7	10
7—8	4

რომ ზრდის ტემპების ბუნებრივი განვითარება მართლა ასეთია, ეს განსაკუთრებით ნათლად იმ გარემოებიდან ჩანს, რომ მიუხედავად მოზარდის წრის სოციალ-ეკონომიური მდგომარეობის თვალსაჩინო განსხვავებულობისა, ჩვეულებრივ, იგი უცვლელი რჩება. როგორც ვიცით, ეს უკანასკნელი უეჭველ გავლენას ახდენს ბავშვის სიმაღლის მიხედვით ზრდის პროცესებზე. მაგრამ ეს გავლენა იმით განისაზღვრება, რომ ასაკობრივი თანამიმდევრობა ბავშვის ზრდის ენერჯიის გაძლიერებისა და შესუსტების პერიოდებისა, სოციალ-ეკონომიური მდგომარეობის განსხვავების მიუხედავად, უცვლელი რჩება. რომ: ეს ასეა, ცხრ. 42 ამტკიცებს. აქ, ამ ცხრილში თავმოყრილია გუნდობინის ცნობები, რომელნიც ომის წინაპერიოდის ბავშვებს ეხება (1907 წ.), გეშელინასი, რომელმაც 1926 წ. მოსკოვის პროლეტარულისა და ნივთიერად შეღარებით უფრო უზრუნველყოფილი ოჯახის შვილების ანთროპომეტრული გაზომვა

აწარმოვა. და ივანიცკაიასი, რომელიც კიევის ფასიანისა და უფასო ზაბავშო ბაღების ბავშვების სიმაღლეს ეხება.

მიუხედავად ამ ცხრილის ცნობების სიჭრელისა, რიცხვებია საერთოდ მაინც ყველგან ისეთია, რომ 6-7 წელი უთუოდ ინტენსიური ზრდის ხანად შეიძლება ჩათვალოს, ხანად, როდესაც პირველი ორი წლის შემდეგ შენელებული ზრდის ენერჯია კვლავ იღვიძებს, რათა 7-7 წ. შემდეგ დროებით, სქესობრივი მომწიფების ხანამდე, ისევ საგრძნობლად შესუსტდეს.

ც ხ რ ი ლ ი 42

წლოანობა	ბუნდობიზით	წლიური მატება	გემულისნახ მიხედვით პროცენტული	წლიური მატება	გემულისნახ: მუსამსაფურ. შედეგები	წლიური მატება	ივანიცკაია: ყოველწლიური მატება	
							ფასიანი ბალი	უფასო ბალი
3	92	—	—	—	—	—	—	—
4	97	5	96	—	98	—	2	—
5	103	5	104	8	106	8	5,2	5,1
6	109	6	108	4	111	5	5,1	4,5
7	115	6	114	6	119	8	6,1	6,4
8	119	4	118	4	121	2	4,5	5,2

3. წონა. ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმისათვის სიმაღლეზე მეტი მნიშვნელობა წონას აქვს. წინამდებარე პერიოდში წონის ყოველწლიური მატება 1,5 — 2 კგრ. უდრის, ხოლო მეშვიდე წელში 2,5 — 3,0 კგრ. მაშასადამე, წონის მატება მეშვიდე წლამდე იმავე ტემპით მიდის წინ. როგორც წინა წლებში, ხოლო ამას შემდეგ კიდევ უფრო მეტი ენერჯიით.

წონაზე განსაკუთრებით თვალსაჩინო გავლენას კვება ახდენს. ამ მხრივ ჩვენი პერიოდის ბავშვის გარემო ერთგვარ უპირატესობას შეიცავს: საზაფხულო კოლონიები, რომელთა რიცხვიც სულ უფრო და უფრო იზრდება ჩვენში, განსაკუთრებით წინამდებარე პერიოდის ბავშვისთვისაა განზრახული. ამის გამო ბავშვს ზაფხულის განმავლობაში ხელსაყრელი პირობები ექმნება როგორც ზოგადი ფიზიკური განვითარებისათვის, ისე, კერძოდ, განსაკუთრებით ნორმალური წონის აღდგენისთვისაც.

4. ნასიცოცხლო ინდექსი, როგორც ვიცით, ჩვეულებრივ. სიმაღლის ნახევრისა და გულმკერდის გარეშემოწერილობის შეფარდებით იზომება. ახალდაბადებულის სიმაღლის ნახევარი 7 — 10

სანტიმეტრით სკარბობს მისი გულმკერდის ზომას. შემდეგ პერიოდში ეს რიცხვი თანდათანობით კლებულობს და, ბოლოს, გულმკერდის გარეშემოწერილობა სიმაღლის ნახევარზე მეტი ხდება. ჩვენი პერიოდისათვის დამახასიათებლად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბოლოს ორივე სიდიდე ურთიერთს უთანაბრდება: გულმკერდის გარეშემოწერილობა სიმაღლის ნახევარს უდრის. ცხრ. 43 შეიცავს ცნობებს. რომელიც სხვადასხვა ასაკის გულმკერდის მოცულობას ეხება.

ც ხ რ ი ლ ი 43

გულმკერდის გარეშემოწერილობისა და სიმაღლის ნახევარის მიმართება სხვადასხვა ასაკში (სანტ.) (ა რ კ ი ნ ი თ)

წლოვანობა	სიმაღლის ნახევარი		გულმკერდი		სხვაობა მათ შორის	
	ვაეი	ქალი	ვაეი	ქალი	ვაეი	ქალი
1	35	35	43	43	8,0	8,0
2	40	40	46,5	46,5	8,5	6,5
3	44	44	48	48	4,0	4,0
4	46,8	46,8	51,5	50,6	4,7	4,1
5	51,1	50,6	54,2	52	3,5	1,4
6	53,7	52,4	55,0	53,8	1,3	1,4
7	56,9	56,0	57,0	54,4	0,1	-1,6
8	58,1	58,1	59,2	56,5	0,7	-1,6
9	61,1	60,5	60,9	58,2	-0,2	-1,8
10	63,7	63,7	61,4	59,6	-2,3	-4,1
11	65,8	66,0	62,8	61,9	-3,0	-4,1
12	68,0	66,5	64,8	62,9	-3,2	-3,6
13	70,6	71,4	67,0	64,8	-3,6	-6,6
14	73,8	74,3	69,9	68,1	-3,9	-5,2
15	76,8	75,4	72,7	71,3	-3,8	-4,1
16	80,0	75,8	76,6	73,1	-3,4	-2,7
17	81,1	76,9	79,4	74,1	-1,7	-2,8
18	82,9	77,6	82,7	74,3	-1,2	-3,3

5. ძვლები გაშვებული და კბილები. წინა პერიოდის ბავშვს ძვლების ელასტიურობა ახასიათებს. კერძოდ ეს ნათლად ჩანს ზერხემლის ძვალზე, რომელიც ახალდაბადებულ ბავშვს სრულიად სწორი აქვს, მაგრამ პირველსავე წლებში სამ ადგილას

ელუნება (კისრის, ზურგისა და წელის ნაწილში). ასე რომ მისი ხერხემალი ტალღისებურ ფორმას ღებულობს. მიუხედავად ამისა, იკა მაინც იმდენად ელასტიურია, რომ გულალმა წოლისას გადუქმდობა არსად არ ეტყობა.

წინამდებარე პერიოდში ძვლების გამკვრივება ისე შორს მიდის, რომ 6—7 წლის ბავშს ხერხემლის უკვე საკმაოდ მტკიცე ფორმა უმუშავდება. ამიტომ გვხვდება შემთხვევები, რომ ხერხემლის გამრუდება უკვე ჩვენი პერიოდის ბავშვსაც ეტყობა.

ამავე დროს ბავში კბილების ცვლასაც იწყებს. ჯერ მას საძირის კბილები ამოუდის (6 წლის ბავშს უკვე აქვს ოთხი დიდი საძირის კბილი. მათსადამაგ ეხლა მას სულ 24 კბილი აქვს: 20 ძუძუს კბილი და 4-იც საძირის) და შემდეგ ძუძუს კბილების ცვლა ეწყება. კბილებს იმავე, თანამიმდევრობით იცვლის, როგორითაც ამოუვლიდა: ჯერ 4-ს შუაკბილს (2-ს ქვედას და 2-ს ზედას) და მერე 4-ს შემდეგს, ასე რომ რვა წლის ბავშს 4 საძირის კბილი აქვს და რვა მოცულილი წინაკბილი.

6. შინაგანი სეკრეცია. როგორც ვიცით ფიზიკური განვითარების მიმდინარეობა განსაკუთრებით მკიდროდ არის დაკავშირებული შინაგანი სეკრეციის ჯირკვალთა სისტემის მოქმედებასთან. ამიტომ ბევრს იმ თავისებურებათაგან, რომელთაც ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფიზიკური განვითარების პროცესში აქვთ ადგილი, მისი ენდოკრინული სისტემის მდგომარეობა ხდის გასაგებად.

მკერდს უკანა ჯირკვალი (Thymus), რომელიც წინა პერიოდებში იყო გაბატონებული, ეხლა თანდათანობით მნიშვნელობას კარგავს და ახალ ჯირკვლებს უთმობს ადგილს: ფარისებრივი ჯირკვალსა და პიპოფიზის. ეს უკანასკნელი განსაკუთრებით 6 წლის ბავშვის ორგანიზმში თვალსაჩინო როლის შესრულებას იწყებს. აღბად ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ ზრდის ენერჯია სწორედ ამ დროს იწყებს ინტენსიურ მოქმედებას. — გარდა ამისა, რადგანაც ფარისებრივი ჯირკვლისა და პიპოფიზის ჰორმონები ორგანიზმის უნაგვიტ უნარს უწყობენ ხელს და, მაშ. წვის პროცესებს აცხოველებენ. უნდა ვიფიქროთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ტენდენცია სიგამხდრისა და ქსოვილების გამკვრივებისადმი ამ ჯირკვალთა ზეგავლენითაა გამოწვეული.

სწორედ ამავე დროს იწყება თირკმელებ-ზედა-ჯირკვლების გაძლიერებული ზრდაც. როგორც ცნობილია, ამ ჯირკვლებს ჰორმონი, ადრენინი, კუნთების სისტემაზე ახდენს გავლენას: იგი ამკვრივებს და ალაგზნებს მას. ეს გარემოება კარგად ხსნის ჩვენი პერიოდის ბავშვის ფიზიკური ძალისა და გამძლეობის მომატებას. რის

განსჯენ და ეხლა იგი გაცილებით მეტს მოძრაობს და უფრო ძნელად იძვლება, ვიდრე წინა წლებში.

დასასრულ, ერთგვარი ცვლილება ხდება სქესობრივი ჯირკვლების შეშობაშიც. როგორც ცნობილია, მათი ინკრეტორული ფუნქცია ჯერ კიდევ ფეტალური მდგომარეობის დროს იჩენს თავს, და ამის შემდეგ უწყვეტი თანდათანობით ძლიერდება. მაგრამ ეს პროცესი იმდენად ნელს ნაბიჯით მიდის წინ, რამდენადაც სქესობრივი განსხვავება ქალვაჟთა შორის იმდენად მცირეა, რომ შტრაცი მაგისტელ პერიოდს 2 წლიდან 7 წლამდე ნეიტრალურ ე. ი. სქესობრივ განსხვავებულობათ მოკლებულ ზნად სთვლის. ეს გარემოება იმით აიხსნება, რომ მკერდს-უკანა ჯირკვალი, რომელიც ამ წლებს განმავლობაში მთავარ როლს ასრულებს. სქესობრივი ჯირკვლების ანტაგონისტად, მათ მუხრუქად ითვლება, ხოლო ჰიპოფიზი. რომელიც პირიქით სქესობრივი ჯირკვლების სტიმულაციას იძლევა. ჯერ კიდევ საგრძობლად დაჩრდილულია. შვიდი წლისათვის მდგომარეობა იცვლება. მკერდს-უკანა ჯირკვალი თავის აბსოლუტურ პრიორიტეტს ჰკარგავს, ხოლო ჰიპოფიზი შედარებით გაძლიერებულ ფუნქციობას იწყებს. ამას ბუნებრივ შედეგად სქესობრივი ჯირკვლების გამოცოცხლება ხდევს თან, რის გამოც განსხვავება ვაჟსა და ქალს შორის როგორც გარეგნულად, ისე ქცევის ფორმებშია მხრივაც. შედარებით უფრო თვალსაჩინო ხდება, ოღონდ ეს განსხვავება ჯერ კიდევ იმდენად მცირეა, რომ მის შესახებ მკვლევართა შორის აზრთა სხვადასხვაობას ეხედებით. ასე მაგალითად, სიმაღლესა და წონის მხრივ ვაჟი თავიდანვე სჭარბობს ქალს, მაგრამ როგორც ოდნავ საგრძობლად. სამაგიეროდ ე. წ. ენერგეტული მაჩვენებელი (სიმაღლისა და წონის ურთიერთშეფარდება), ისე როგორც ზრდის ტემპიც 10—11 წლამდე ორივე სქესს ერთნაირი აქვს: არც ყველაზე უფრო ტიპური თავისებურების (მენჯის აღნაგობისა და სუნთქვის ტიპის) მხრივ არის ჩვენი პერიოდის ქალ-ვაჟს შორის თვალსაჩინო განსხვავება: სკოლის წინარე ასაკის ვაჟი ისე სუნთქავს, როგორც ქალი, ხოლო ამ უკანასკნელის მენჯის აღნაგობა, თითქმის სავსებით ისეთივეა. როგორც ვაჟის.

7. კონსტიტუციის ანომალიები. ფარისებრივი ჯირკვლისა და ჰიპოფიზის გაძლიერებას, ერთის მხრივ, და მკერდს-უკანა ჯირკვლის პრიორიტეტის დაკარგვას, მეორის მხრივ, საგულისხმო შედეგები ახლავს თან ჩვენი პერიოდის ბავშვის ორგანიზმში. ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტური კონსტიტუციის დიათეზი, რომელიც წინა პერიოდის ბავშვისთვის იყო დამახასიათებელი, მკერდს-უკანა ჯირკვლის გაძლიერებულ ფუნქციობასთან არის დაკავშირებული. სანამ პრიორიტეტი ამ ჯირკვალს რჩება, მანამ კონსტიტუციის აღნი-

შნულ ანომალიაც ხშირია. ფარისებრივი ჯირკვალი, პიპოფინი და აგრეთვე თირკმელზედა ჯირკვლებიც შემაფერებელ გავლენას ახდენენ მკერდს-უჟანა ჯირკვალზე. რადგანაც მათი მოქმედების გაძლიერება ჩვენი პერიოდის ბოლო წლებში იჩენს თავს, ამ დროისათვის ლიმფატიკურ-ჰიპოპლასტური კონსტიტუციის ბავშვთა რიცხვი საგრძნობლად მცირდება. ამიტომ გასაგებია, რომ სათანადო კვებისა და რეჟიმის დადებითი გავლენა ლიმფატიკოს ბავშვებზე ჩვენი პერიოდის უკანასკნელ წლებში განსაკუთრებით სწრაფი წარმატებით ვითარდება.

8. ნერვული სისტემა. ნერვული სისტემის განვითარება ჩვენი პერიოდის განმავლობაში იმდენად მასი ნიეთიერი მასისა ზრდას არ ეხება. რამდენადაც ფუნქციონალურ უნარინობას. მართალია, ნერვული ქსოვილების წონა იგაფე არ რჩება, რაც წინა პერიოდში. იგი თანდათანობით იზრდება, წყალის რაოდენობის შემცირების გამო. მკვრივდება და მნიშვნელოვანი ელემენტების უფრო დიდ შეფარდებით რიცხვს შეიცავს. მაგრამ დამახასიათებელი ჩვენი პერიოდისთვის ეს კი არაა. არამედ ის, რომ პირველ რიგში ნერვული სისტემის ფუნქციონალური განვითარების ამოცანები დგება და. კერძოდ, განსაკუთრებით თავის ტვინის ქერქისა. მართალია, ეს პროცესი იმდენად შორს ჯერ კიდევ ვერ მიდის, რომ სუბკორტიკალური ცენტრები საბოლოოდ დამემორჩილონ კორტიკალურს; მაგრამ იგი იმ დონეს მაინც აღწევს, რომ ბავში ეხლა თავის-შეკავების გაცილებით მეტ უნარს იჩენს, ეხლა მას თავისი სურვილებისა და საზოგადოდ თავისი ემოციონალური განცდების შეფერხების გაცილებით მეტი ძალა შესწევს, ვიდრე წინა პერიოდში. მიუხედავად ამისა, სუბკორტიკალური ცენტრების როლი მაინც იმდენად დიდია, რომ იგი ჯერ კიდევ ემოციონალურ არსებად უნდა ჩაითვალოს და, მაშასადამე, მის ქცევას ემოციონალური განცდები უფრო უნდა წარმართავდენ. ვიდრე ქერქზე მომქმედი გამღრზიანებლები, ინტელექტუალური შინაარსის მოტივები.

თუ როგორ ვითარდება თავის-ტვინის ქერქი ფუნქციონალურად. ეს განსაკუთრებით ე. წ. პირობითი რეფლექსების უნარის შესწავლის გზით შეიძლება გამოიკვეს. სამწუხაროდ, ეს საკითხი ჩვენი პერიოდის ბავშვის მიმართ საკმაო სისრულეთ ჯერ კიდევ არ არის (დამუშავებული¹). ყველაზე უფრო ფართოდ, რამდენადაც ვიცით. ჯერ-ჯერობით იგი ამერიკულ მკვლევარს მეტი რს აქვს განხილული.²).

იგი უმთავრესად შემდეგ საკითხებს ეხება: 1. რამდენად სწრაფად უმუშავდება ბავშს პირობითი რეფლექსი; 2. რა მდგომარეობაში იმყოფება იგი 24 საათის შემდეგ მისი შემუშავების მომენტიდან;

3. როგორ მიმდინარეობს მისი ჩაქრობისა და შეფერხების პროცესები; და 4. რამდენად ადვილდება ასაკის წინსვლასთან ერთად ჩაქრობილი რეფლექსის აღდგენა. მისი შედეგები ასეთია:

1. პირობითი რეფლექსის შესამუშავებლად 4-7 წ. ბავშვთაგან 4-5 განმეორებაა საკმარისი, მაშინ როდესაც წინა ასაკებში 6-8 განმეორება იყო აუცილებელი. განმეორებათა რიცხვი გარკვეული თანამიმდევრობით მცირდება 5 წლამდე, რის შემდეგაც მდგომარეობა თითქმის სტაბილური რჩება. მაშასადამე, ჩვენს პერიოდში პირობითი რეფლექსის შემუშავების პროცესში გარკვეული გარდატეხა ხდება: ბავში ეხლა მას შედარებით ადვილად იძენს.

2. პირობითი რეფლექსის აღსადგენად განმეორებათა ნაკლები რიცხვია საჭირო, ვიდრე მის შესამუშავებლად. როგორც ჩანს, ასაკს ამ შემთხვევაში გარდამწყვეტი მნიშვნელობა არა აქვს: არ შეიძლება ითქვას რომ უფროსები უფრო ადვილად ახერხებენ რეფლექსის აღდგენას, ვიდრე უმცროსები. სამაგიეროდ, როლს ასრულებს ბავშვის სქესობრივი კუთვნილება: ქალები უფრო ადვილად აღადგენენ რეფლექსს, ვიდრე ვალები.

3. რეფლექსის ჩასაქრობად, მის შესატყვრებლად ჩვენს პერიოდში 7-5 განმეორება აღმოჩნდა საჭირო: ასაკის წინსვლასთან ერთად მათი რიცხვი თანდათანობით კლებულობს.

4. ჩაქრობილი რეფლექსის აღდგენაში წინამდებარე ასაკს არავითარი უპირატესობა არ აღმოჩნდა. მეტირის მიხედვით, ასაკი ან სქესი აქ არავითარ როლს არ უნდა ასრულებდეს. მაგრამ, როგორც თვითონ ავტორიც აღნიშნავს, ეს დასკვნა საბოლოო არაა. და მას საგანგებო შემოწმება ესაჭიროება.

8. მოტორიკა სკოლის წინარე ასაკში.

1. ადამიანის მოტორიკა მრავალის მხრივ ძელების, კუნთებისა და ნერვული სისტემის მდგომარეობაზეა დამოკიდებული. მაშასადამე, ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში, რომელსაც, როგორც დავრწმუნდით, ბავშვის ფიზიკური ორგანიზმის ენერგიული წინსვლა ახასიათებს, მასი მოტორული განვითარების მტკიცე ბაზა მუშავდება. და მართლაც, სკოლის წინარე ასაკი ყოველთვის ბავშვის მოძრაობათა სრულ-ყოფის ხანად ითვლებოდა. ამას ის გარემოებაც ეთანხმება, რომ ოთხწლიანი ბავშვის ქცევის ინვენტარში ყველაზე მეტი ადგილი სწორედ თავისუფალ მოძრაობათა თამაშს უკავია. ამისდა მიხედვით, ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოც ისეა მოწყობილი, რომ ბავშვის ამ თავისებურებას სათანადო ანგარიშს უწყევს. მაგრამ რაა ძირითადი, არსებითი ხაზი, რომლის მიმართულებითაც ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორიკა ვითარდება?

როგორც ვიცით, წინა პერიოდის ბავშვის მორტორული განვითარება სხეულის მოძრაობათა დაუფლებაში მდგომარეობს. იგი დღით-დღე თავისი სხეულის მორტორულ ფუნქციებს აძლევს. მაგრამ ამის გვერდით მეორე მნიშვნელოვანი მომენტიც იჩენს თავს: მეორე წლის მიმდინარეობაში ბავშვი მოქმედების აზრის ან მნიშვნელობის წვდომას ახერხებს და ამიერიდან ამ აზრის ნიადაგზე თავისი მოძრაობების სისტემატურ გაერთიანებას, ე. ი. შეგნებულ მოქმედებას იწყებს. ეს გარემოებაა, რომ შესაძლებლობას გვაძლევს, 2-3 წლის ბავშვს პატარ-პატარა დავალებები დავაკისროთ, რომლის შესასრულებლადაც ჯერ ამ უკანასკნელთა აზრის გაგებაა საჭირო და მერე მისი მიხედვით სათანადო მოძრაობათა შერჩევა და მთლიანი ქცევის აქტში გაერთიანება.

ამრიგად, წინა პერიოდის მორტორიკის განვითარება არა მარტო ფუნქციების გაძლიერებას ეხება, არამედ წინასწარ-დასახული მიზნის მიხედვით მორტორულ ფუნქციათა რეგულაციის უნარსაც.

მაგრამ ბავშვის თავის-ტვინის ქერქი ჯერ კიდევ არ არის ისეთ მდგომარეობაში, რომ შეფერხების პროცესების საშუალებით მოძრაობების საკმარისი რეგულაცია შესძლოს. მიზანდასახული მოქმედებისათვის კი სწორედ ესაა აუცილებელი. მაშასადამე, წინა პერიოდში ამ უკანასკნელის განვითარების ჯერ მხოლოდ დასაწყის ეტაპთან გვაქვს საქმე.

სამაგიეროდ, მთელი ჩვენი პერიოდის ბავშვის მორტორიკის განვითარება სწორედ აქეთაა მიმართული. ამისდა მიხედვით, 4-8 წლამდე ბავშვის მორტორული განვითარების ძირითად შინაარსს მისი მიზანდასახულის, შეგნებულის ან უმაღლესი მორტორიკის დაუფლების პროცესი შეადგენს. **პო მ ბ უ რ გ ე რ ი**, რომელიც წინამდებარე პერიოდს „ბავშვის გრაციის ხანას“ უწოდებს, მას „ფსიქომორტორული აპარატის გაფართოების“ პერიოდად თვლის?).

2. რომ გადავიდეთ ეხლა 4-8 წლის ბავშვის მორტორიკის განვითარების შესწავლაზე, პირველ საკითხად, ცხადია, მისი ფსიქომორტორული აპარატის მდგომარეობის საკითხი უნდა დავაყენოთ.

„იმ მოძრაობის შესრულებისათვის, რომელსაც წინასწარ და შეგნებულად აქვს დასახული მიზანი, გადამწყვეტ როლს თავის-ტვინის ქერქში მოქცეული ნერვული სისტემის უმაღლესი ცენტრები თამაშობენ. უმაღლესი ფსიქომორტორული ფუნქცია მათ ეკუთვნის: მოძრაობათა ინიციატორა, მთელი მორტორული სისტემის აქტივაციის უნარი, მოძრაობათა პროექტების შედგენა, მორტორული ფორმულების შემუშავება და შენახვა და, დასასრულ, მონაწილეობის მიღება რთული ტიპის უმაღლეს მოძრაობებში, კოორდინაციაში, რომელიც უზრუნველყოფს წამოწყებულ მოძრაობათა უწყვეტობას“⁴). მაშა-

სადამე, ფსიქომოტორიკის მთავარ აპარატად თავის-ტვინის ქერქული ცენტრები უნდა ვიგულოთ. რას ნიშნავს ეს? როდესაც რაიმე ცნობიერი მიზანშეწონილი მოძრაობა უნდა მოხდეს, ამ აპარატში სპეციფიკური ფიზიოლოგიური პროცესები იჩენენ თავს, რომელნიც ნერვული სისტემის ფიზიოლოგიურ მუშაობას სწორედ ამ მოძრაობათა შესასრულებლად მომართავენ. თავის-ტვინის ქერქული ცენტრები, ამრიგად, მოძრაობათა რეგულატორის, ან და უკეთ, რეგულაციის აპარატის როლს ასრულებენ.

როგორც ვიცით, წინამდებარე პერიოდის ერთ-ერთს საყურადღებო ნიშანს ბავშვის თავის-ტვინის ქერქის ფუნქციონალური განვითარების გამოკვლევა შეადგენს. ამიტომ წინასწარ შეიძლება იგულისხმოს კაცმა, რომ 4-8 წლის ბავშვის მოტორიკა ამ გარემოების ზეგავლენის გარეშე ვერ დარჩებოდა და მეტად თუ ნაკლებად რეგულირებულ მოძრაობათა სახეს მიიღებდა.

მაგრამ საკითხი სწორედ ისაა, თუ სახელდობრ როგორ ვითარდება ჩვენს პერიოდში მოძრაობათა რეგულაციის უნარი.

სამწუხაროდ, საბოლოო პასუხი ამ საკითხზე ჯერ კიდევ არ არის ცნობილი. მაგრამ მის შესახებ ზოგი რამ დღესაც შეიძლება ითქვას.

მ. ს. ლებედინსკიმ სპეციალური ექსპერიმენტული გამოკვლევა უძღვნა ამ საკითხს⁵⁾, და მისი შედეგებისა მიხედვით, საქმის მდგომარეობა დაახლოებით ასე უნდა წარმოვიდგინოთ:

1. ბავშს ამოცანა იძლევა, რამოდენიმეჯერ განმეორებით თავისუფლად დააჭიროს ხელი პნევმატურ აპარატს, რომელიც მარჯის დაფის საშუალებით კომოგრადთან არის შეერთებული და ბავშვის ხელის დაჭერის მოძრაობის გრაფიულ რეგისტრაციას იძლევა. ამოცანა იმდენად მარტივია, რომ 5-7 წლის ბავშვისთვის მისი გაგება არავითარ სიძნელეს არ შეიცავს. მიუხედავად ამისა, აღმოჩნდა, რომ მისი სისრულით გადაჭრის ძალა არცერთს ბავშს არ შესწევს.

არის შემთხვევები, რომ პირველი ხელის დაჭერა სრულიად თავისუფლად ხდება და საცხებით სწორი ფორმის მრუდეს იძლევა (შედარებით თანაზომიერი დაჭერა, სწორი განვითარება მრუდის აღმავალი და ჩამომავალი ხაზისა, მეტად თუ ნაკლებად მახვილი თხემი — რაც ტონური შეფერხების უქონლობას ამტკიცებს კუნთის უმაღლესი რეაქციის მომენტში — თითქმის სრული მოშვება კუნთისა დაჭერის შემდეგ, რაც იმაში პოულობს გამოხატულებას, რომ მრუდეების ფუძეები არ არიან თვალსაჩინოდ აწეულნი მაღლა), მაგრამ მეორე, მესამე და, შემდეგი ხელის დაჭერა, მიუხედავად თვითონ ცდის პირების მიერ არჩეულთ ტემპისა, არჩევულებრივი უწყსრიგობისა და მოტორული ქცევის დისკოორდინაციის სურათს იძლევა. ამრიგად, თვითონ მოძრაობა ბავშს არ უჭირს, მაგრამ ის არაა ყო-

ველთვის დაცული, რასაც ამოცანა მოითხოვს: თანაზომიერ მოქმედებათა განმეორება.

მაშასადამე, სუბკორტიკალური ცენტრები შედარებით გაძლიერებული აგზნებულობის მდგომარეობაში იმყოფებიან, რაც თავის შედეგად მოძრაობათა სიჭარბეს იძლევა, ხოლო კორტიკალური ცენტრები ამ მოძრაობათა საკმარის კონტროლს და მათს სათანადო რეგულაციას ვერ ახერხებენ.

კიდევ უფრო ხშირია ხელის არათანაზომიერი დაჭერის, კუნთების ტონუსის აწვევისა და ზედმეტი არაწესიერი მოძრაობების შემთხვევები, როდესაც ბავშვს ამავე მოძრაობათა, რაც შეიძლება, სწრაფი განმეორება ევალება. ყველაფერი ეს ნათლად ამტკიცებს, რომ ქერქი თავის ტვინის სუბკორტიკალური ცენტრების მუშაობას საკმარისად ვერ წარმართავს და ამრიგად მიზანშეწონილი მოტორული ქცევის განხორციელების პროცესს სისრულით ვერ უზრუნველყოფს.

თუ ამოცანა ცოტა უფრო რთულდება, და ბავშვს ხელის დაჭერა მხოლოდ იმ შემთხვევებში ევალება, როდესაც წინასწარ შეთანხმებულ სიგნალს მიიღებს, მოძრაობათა უწყსრიგობა კიდევ უფრო გამოკვეთილ სახეს ღებულობს: „ქცევის სხვადასხვა ნაკვეთების ერთ სტრუქტურაში გაერთიანება ამ ასაკში ძალიან გაძნელებულია და ზოგჯერ სრულიად შეუძლებელიც; რეგულაცია ქცევის გართულებული მოცულობის წინაშე უძლეური რჩება. ეს უქმარობა ასაკის წინსვლასთან ერთად კლებულობს“⁹). საინტერესოა, რომ ერთსა და იმავე სუბიექტში რეგულაციის უქმარობის ყველა სიმპტომებს პარალელურად ვხვდებით, ე. ი. ვისაც კორტიკალური რეგულაციის სისუსტის ერთ-ერთი სიმპტომი აღმოაჩნდება, იმას უთუოდ დანარჩენი სიმპტომებიც ასეთივე ექნება. ეს გარემოება, ლე ბე დი ნ ს კ ი ს აზრით, ერთის მხრივ იმას ამტკიცებს, რომ ყველა აღნიშნული სიმპტომები ერთსა და იმავე მოვლენას გამოხატავენ, და მეორის მხრივ იმას, რომ რეგულაციის ფუნქციები, მიუხედავად მათი ანატომიური ლოკალიზაციის სხვადასხვაობისა, მჭიდრო კავშირში იმყოფებიან ურთიერთთან და ამდენად განუყრელ მთლიანობას წარმოადგენენ.

გარდა კორტიკალური რეგულაციის უქმარობისა და სუბკორტიკალური მოტორული აგზნებულობის მაღალი დონისა ჩვენი პერიოდის ბავშსთვის აგზნებისა და შეფერხების პროცესების დიფერენციაციის, მათი მიზნისადმიხედვით წარმოების უნარის სისუსტეა დამახასიათებელი. ზრდადასრულებული ადამიანი მოძრაობას მაშინ იძლევა ან მაშინ აფერხებს, როდესაც ეს საჭიროა. მაშასადამე, მას როგორც აგზნების, ისე შეფერხების პროცესები დიფერენცირებული აქვს, და მათი არჩევანი მასზეა დამოკიდებული. სულ სხვაა ბავშვი:

მისი აგზნებისა და შეფერხების პროცესები ნაკლებ არიან დიფერენცირებულნი, და ამის გამო ხშირია შემთხვევები, რომ მაგალ. ნაცვლად იმისა, რომ სიგნალის მიცემამდე მან თავი შეიკავოს მოძრაობისაგან, ნამდვილად სწორედ ახლა იძლევა ხელის დაქერის რეაქციას, ხოლო როდესაც სიგნალი ესმის და პნევმატურ აპარატს ხელი უნდა დააჭიროს, აგზნების ნაცვლად, შეფერხების პროცესი ეწყება, და იგი ვერავითარ მოძრაობას ვერ იძლევა.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვისთვის ისაა დამახასიათებელი, რომ მას არ შესწევს საკმარისი ძალა, წინასწარი გეგმის მიხედვით მოაწესრიგოს თავისი მოძრაობები: „პატარა ბავშს ან სრულიად არა აქვს. ანდა მინიმალურად აქვს ძალა; ის მოძრაობები გამოიწვიოს, რომელიც ამოცანის გადაჭრისათვისაა საჭირო; პირიქით, არამიზანშეწონილი, სუბკორტიკალური მოძრაობებით იგი განსაკუთრებით მდიდარია“. მაშასადამე, როგორც უნდა იყოს ბავშვის წარმატება გონებისა და გრძობელობის განვითარების მხრივ, ხუთის, ექვსისა და შვიდი წლის ასაკში ჯერ კიდევ ხშირად შეხვედებით მოძრაობათა იმპულსურობას. სიჭარბესა და სიცხოველეს“ *).

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორული განვითარების დინამიკა კორტიკალური რეგულაციის გაძლიერებასა და სუბკორტიკალური მოტორული აგზნებულობის შესუსტებაში მდგომარეობს. ამიტომ ვასაგებია, რომ 7 — 8 წლის ბავშვი ამ მხრივ საგრძნობად განსხვავდება 3 — 4 წლის ბავშვისაგან, იმდენად საგრძნობად, რომ მას უკვე ერთგვარი ძალა შესწევს, დამოუკიდებელი ცხოვრება აწარმოოს. თუ, რა თქმა უნდა, ეს უკანასკნელი. ისეთი მარტივი შინაარსისა, რომ უმთავრესად უცვლელი მოტორული ფორმულებით კმაყოფილდება და შემოქმედებას არ მოითხოვს.

3. მაგრამ როგორია კონკრეტულად 4 — 8 წლის ბავშვის მოტორიკა? რა მოძრაობების რეგულაციის უნარს იძენს იგი ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში?

სამწუხაროდ, ქართველი ბავშვის მოტორული განვითარების შესწავლა ჯერ კიდევ არავის უცდია. სამაგიეროდ, საკმაოდ დიდი მასალა მოიპოება რუს ბავშვთა ასაკობრივ მოტორულ შესაძლებლობათა შესახებ. ამ მხრივ დიდი დამსახურება მიუძღვის ო ზ ე რ ე ც კ ის. რომელმაც „ბავშვისა და მოზრდილის (подросток) მოტორული ნიჭიერების მეტრიული სკალის“ შექმნა ცადა და ამ მიზნით რამდენიმე ათასი ბავშვის (4 წლიდან 15-მდე) მოტორული განვითარების სისტემატიური შესწავლა აწარმოვა. სკალაში თითოეული ასაკისათვის შეტანილია ისეთი მოტორული ამოცანები, რომელთაც ამ ასაკის ბავშვების 75 — 80%, ხოლო შემდეგი ასაკის 90 — 100% სწყვეტს*). ეს გარემოება შესაძლებლობას გვაძლევს. გა-

ვარკვიით, თუ რა დონეს აღწევს კერძოდ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორული განვითარება თითოეულ წელში და რა გზით მიმდინარეობს იგი.

რომ დავიწყოთ ოთხი წლის ბავშვის ტესტების განხილვით, ვნახავთ, რომ ამ ასაკის ბავშვთა 75 — 80 %, ე. ი. ყველა ნორმალურად განვითარებული ბავშვები შემდეგ მოტორულ ამოცანებს სძლევენ.

1. ცალფეხზე, როგორც მარჯვენაზე ისე მარცხენაზე, დგომა 15 სექ. განმავლობაში.

2. სამჯერ ზედი-ზედ ასტომა. რომ ორივე ფეხი ერთდროულად მოსხლტეს ნიადაგს.

3. 1 მინუტსა და 30 სექუნდში ათ-საფეხურიან კიბეზე ასვლა (თითოეული საფეხურის სიმაღლე 12 — 15 სანტ. უდრის) ისე, რომ ერთი ფეხი რომ ერთ საფეხურზე დგას. მეორე მეორეზე უნდა იყოს. ბავშმა მოაჯირს ხელი არ უნდა მოკიდოს.

4. წარბის ზევით აწევა.

5. პირის დაბანა. ე. ი. ორივე პეშვის წყლით გავსება და სახემდე შიტანა.

ხუთწლიანები შემდეგ ამოცანებს სწყვეტენ:

1. 20 სანტ. სიმაღლეზე გაბმულ ბაწარზე ადგილიდან ე. ი. გაუქცევლად გადახტანა (ზედი-ზედ 3-ჯერ).

2. ცალ ფეხზე (როგორც მარჯვენაზე, ისე მარცხენაზე) ასკინკილა ხტომა თვალხილულად 5 მეტრის მანძილზე, მხოლოდ ფეხი არც ერთხელ არ უნდა შეეხოს იატაკს.

3. იმავე კიბეზე არბენა, რომელზეც 4-წლიანი უნდა ავიდეს (იხ. ტესტი 3), 15 სექუნდში.

4. სხვის დაუხმარებლად ტანთჩაცმა (ვაჟისთვის: შარვლის, ბლუზის, ქამრისა და პალტოსი. ქალისთვის: კაბის ზედა და ქვედა წელის და პალტოსი; ყველა ლილების შებნევა).

5. ფეხსაცმლების ჩაცმა და შებნევა.

6. 25 X 25 სანტ. დაფის ნიშანში ამოღება და ბურთის მოსვედრება.

ექვსწლიანებს შემდეგი ამოცანები ეძლევათ:

1. ცალფეხზე ერთ ადგილას 15 სექ. განმავლობაში თვალდახუჭული დგომა.

2. 30 სანტ. სიმაღლიდან ჩამოხტომა, ისე რომ პირველად იატაკს ფეხის წვერები შეეხოს.

3. კიბეზე ჩამორბენა 10 სექ. განმავლობაში (კიბე იგივეა, რაც 4 და 5 წლიანებისათვის).

4. მარჯვენა ხელით 1 მეტრის მანძილზე წასროლი ბურთის დაქერა.

5. სამჯერ ზედიზედ თავისუფლად ჩაყუნცვა (приседания).

შვადწლიანებს ევალებათ:

1. 5 მეტრის მანძილის ცალფეხზე ხტომით თვალდახუჭული გავლა.

2. ცალ ფეხზე (ჯერ მარჯვენაზე, მერე მარცხენაზე) ხტომა 5 მინუტის განმავლობაში და იმავე დროს ხელის (ჯერ მარცხნა, მერე მარჯვენის) ტრიალი მხარის სახსარში.

3. მარცხენა ხელით ბურთის დაჭერა 1 მეტრის მანძილზე.

4. სავსე ჭიქის გადატანა 10 სეკუნდში გამართული ხელით, 3 მეტრის მანძილზე ისე, რომ წყალი არ დაიღვაროს (10 კუბ. სანტ. მეტი). ჭიქა ლამბაქზე დგას.

5. შუბლის შეკვრა ისე, რომ სახის კუნთების მონაწილეობა გამოირიცხოს.

6. ნასკვის გადასვენა 15 სანტ. სიგრძის ძაფზე 15 სეკუნდში.

7. 2 მინუტში სამჯერ № 50 ძაფის გაყრა № 6 ნემსის კურწში.

8. 2 საკუნდში ფანქრის წვერის წათლა.

9. 3 მეტ. მანძილზე ახანთის ცარიელი კოლოფის ფეხით გადატანა (კოლოფი ფეხის ზურგზე უნდა დაიდოს) 20 სეკუნდში.

დასასრულ, რვაწლიანებისთვის შემდეგი ითვლება ნორმალურად:

1. ცალფეხზე ხტომა 5 სეკ. განმავლობაში და ორივე ხელის ტრიალი.

2. 2 მეტრის მანძილზე ბურთის ნიშანში მოხვედრება (ნიშანი იგივეა, რაც 5-წლიანის დავალებაში).

3. მარჯვენა ხელით ბურთის დაჭერა ორი მეტრის მანძილზე.

რომ თვალი გადავაგლოთ ყველა ამ დავალებებს, ჩვენთვის ბავშვის მოტორული განვითარების დინამიკა საკმაოდ ნათელი გახდება. ოთხწლიანის პირველი სამი ტესტი ტანისა და ფეხების კოორდინაციულ მოძრაობათა რეგულაციას ეხება. მას ცალფეხზე დგომა, ახტომა და კიბეზე ასვლა შეუძლია. მაგრამ თუ ყველა ამ მოძრაობებს იმით გაართულებ, რომ მათ სპეციფიურ მიზანს დაუსახავ, რომლის შესრულების სისწორის საკონტროლოდ თვალის მონაწილეობას ჩაურთავ, მაგალ. ერთ ადგილას ცალფეხზე დგომის ნაცვლად, განსაზღვრული მანძილის ასკინკილა გავლას, ან ერთადგილას ახტომის ნაცვლად, 20 სანტ. სიმაღლეზე გაბმულ ძაფზე გადახტომას და ავალეზ, ოთხწლიანი ამას ვერ მოახერხებს. ეს მას მხოლოდ ერთი წლის შემდეგ შეუძლია. შემდეგი განვითარება ამავე გზით მიდის წინ. ეხლა მას არა მარტო ამ მოტორულ ამოცანათა გადაჭრის ძალა შესწევს, არამედ დამატებით თვალის კონტროლის ქვეშ ხელის მოძრაობის იმპულსის გამოზომეაც: პატარა მანძილზე ბურთის ნიშანში მოხვედრება. შემდეგი განვითარება იმავე გზით მიდის წინ: აღ-

ნიშნული მოტორული ფუნქციების მართვა კიდევ უფრო მწიფდება, და ბავშვს არა მარტო ცოტა უფრო გაძნელებული სახით იმავე ამოცანების გადაჭრის ძალა შესწევს, არამედ იგი უკვე იმდენად ჰფლობს თავისი ტანის, ფეხებისა და ხელების მოძრაობას, რომ ხტომა და ხელების ტრიალი ერთდროულად შეუძლია შეასრულოს. ამ შემთხვევაში მოტორული იმპულსების საკმაოდ შორსწასულ დიფერენციაციასა და ამ ნიადაგზე ტანის, ან ორივე კიდურების მოძრაობის კოორდინაციასთან გვაქვს საქმე. მერვე წელში განვითარების გზა იგივე რჩება: იმავე იმპულსების დიფერენციაციის უნარი კიდევ უფრო შორს მიდის.

ამგვარად, განვითარება მოტორული იმპულსების დიფერენციაციას ეხება. იგი თანდათანობით ფართოვდება და ძლიერდება. ჩვენი ასაკის ფარგლებში ეს პროცესი გარკვეული მიმართულებით მიმდინარეობს: ჯერ იგი სხეულისა და ფეხების იმპულსებს ეხება, მერე ხელებზეც გადადის, და ყველაფერი ეს ჯერ თვალის დახმარებით ხდება და შემდეგ უიმისოდაც. ცოტა უფრო გვიან პატარა კუნთების მოძრაობათა იმპულსების რეგულაციის უნარიც ვითარდება და ძლიერდება. შემდეგი განვითარება უმთავრესად ამ უნარის რაოდენობის ზრდაში, მის გაძლიერებაში მდგომარეობს. ამიტომაც, რ. . . . ზედა ასაკთა მოტორული ტესტების გადასაჭრელად იმდენად იმპულსების დიფერენციაციის სფეროს გაფართოება არაა საჭირო. რამდენადაც მათი გამაგრება და განმტკიცება.

თუ როგორ მიმდინარეობს მოძრაობათა სხვა კომპონენტების განვითარება, ამის პასუხს, დაახლოებით მაინც, ი ა რ მ ო ლ ე ნ კ ო ს გამოკვლევა იძლევა, რომელიც ბავშვის ყოველდღიურად აუცილებელ მოძრაობათა ცალკე კომპონენტების განვითარებას 'ესება'.

აღებულა ისეთი მოტორული ჩვევები, როგორიცაა სიარული, ხტომა, საგნების ერთი ადგილიდან მეორეზე გადატანა და სხ. ე. . . ისეთი მექანიზირებული მოტორული ფორმულები, რომელიც ყოველ ბავშვს აქვს ყოველდღიური გამოცდილების ნიადაგზე შემუშავებული. ეს მოძრაობები დაშლილია ისეთ კომპონენტებად, როგორიცაა სისწრაფე, ძალა და სისწორე. და თითოეული მათგანის აღრიცხვა ხდება. სისწრაფე აღირიცხება დროის ხანგრძლივობით, რომელიც მოძრაობის შესასრულებლად ისარჯება, ძალა — ფიზიკური ერთეულებით (კილოგრამებითა და კილოგრამ-სანტიმეტრებით) და სისწორე — შეცთომათა რაოდენობით.

სულ ცხრა დავალებაა არჩეული, რომელიც ყველა ასაკის ბავშვის გამოსაცდელად უცვლელად იხმარება. თითოეული გამოცდილი სუბიექტის მოტორული განვითარების მაჩვენებლად აღებულია მიმართება მოძრაობათა ემპირიულად მიღებულ კოეფიციენტთა და

მოსი ასაკის წინასწარ შემუშავებულ სტანდარტულ კოეფიციენტთა შორის.

სისწრაფისა და სისწორის კომპონენტების გამოსარკვევად წარმოებულ გამოცდა სიარულის, როგორც ქვედა კიდურების მუშაობის, ტიპური ფორმისა, ხელის დავლებისა და საგნების ერთი ადგილიდან მეორეზე გადასაგების (ზედა კიდურების მუშაობა) და „ადგომა-დაწოლის“ (მთელი კორპუსის მუშაობა); კერძოდ, სისწორისათვის — ბურთის სროლის სიზუსტე. ძალის გამოსარკვევად იზომება: ნახტომის სიგრძე (მთელი სხეულის ბიძგი), ზედა კიდურით ძვრება და სიმძიმის გადატანის ძალა.

მოტორული ამტანლობის გამოსარკვევად იზომება: 1. ცალფეხზე ხტომის რიცხვი (დინამიური ამტანლობა); 2. უძრავად ჰორიზონტალურ მდგომარეობაში ხელების გაჩერების დრო (სტატიური ამტანლობა).

ამ მეთოდით გამოცდილი იყვნენ ზრდადასრულებულები, სასჯოლო ასაკისა და სკოლის წინარე ასაკის ბავშვები. უკანასკნელთა რიცხვი, სამწუხაროდ, მცირე იყო (60 კაცი). ამიტომ მათზე მიღებულ შედეგებს, როგორც თვითონ ი ა რ მ ო ლ ე ნ კ ო ც აღნიშნავს, საბოლოო ხასიათი არა აქვთ; მიუხედავად ამისა, ჩვენი პერიოდის ბავშვის მოტორულ კომპონენტთა განვითარების ზაერით მიმართულებას მაინც საკმაოდ კარგად ახასიათებენ.

ც ხ რ ი ლ ი 44

სკოლის წინარე ასაკის ბავშვთა მოძრაობები (ი ა რ მ ო ლ ე ნ კ ო ც მიხედვით)

	ასაკი	სისწრაფე				სისწორე				ძ ა ლ ა			კეფა	ამტანლობა	
		სიარული	ხელის ტაცება	დაწოლა-ადგომა	სროლა	სიარული	ტაცება	დაწოლა-ადგომა	გადახტომა	ცემა	გადატანა	ხტომა		როტორი ნახტომისა	ხელის ერთ მდგომ. გაზ.
ბავშვები	5,5	32,3	8,3	79	2,0	3,0	2,1	4,1	60	5,8	10,3	2,5	48	1,50	
	6,5	40,0	16,5	111	3,4	6,1	5,3	3,1	70	13,5	11,6	2,7	59	2,47	
	7,5	41,4	21,6	123	4,0	8,6	3,3	2,2	97	26,2	15,1	2,6	101	3,02	
ქალები	5,5	31,1	11,0	105	1,6	3,6	2,7	5,0	40	5,7	8,0	2,7	11	1,42	
	6,5	36,6	19,3	120	2,9	5,9	3,4	3,0	56	15,1	11,5	2,8	109	2,81	
	7,5	40,2	27,0	128	3,7	7,5	2,5	2,5	74	25,6	13,5	2,7	84	1,43	

ცხრ. 44 შეიცავს ყველა იმ ცნობებს. რომელიც 5,5 წლიანის, 6,5-ის და 7,5 წლიანის ბავშვის მოტორიკის შემოწმების შედეგად იქმნა იარაღოლოგიკოს მიერ მიღებული.

საკმარისია, თვალი გადავავლოთ ამ ცხრილს, რათა დავრწმუნდეთ, რომ ბავშვის მოტორიკის ყველა კომპონენტებს ასაკთან ერთად გარკვეული წინსვლა ეტყობა, ოღონდ ზოგს მეტი და ზოგს ნაკლები.

1) სისწრაფის განვითარება ყველაზე უფრო თვალსაჩინოდ წყნარი კუნთების მოძრაობებში მიდის წინ (აღება და გადალაგება): ხუთიდან რვაშვიდ ვაჟებს 167% ემატებათ და ქალებს 131%. რაც შეეხება დიდი კუნთების მოძრაობათ (სიარული, დაწოლა-ადგომა). მათი წინსვლა გაცილებით ნაკლებია (25%). — აქედან გარკვეული დასკვნა გამომდინარეობს: როგორც ჩანს, დიდი კუნთების (მოძრაობათა სისწრაფის მხრივ) განვითარების გარდამწყვეტი ეტაპი უკვე ჩვენი პერიოდის დასაწყისშივეა მიღწეული, ასე რომ ამიერიდან მისთვის მხოლოდ ნელი, თანდათანობითი ზრდაა დამახასიათებელი. სამაგიეროდ, წერილი კუნთების მოძრაობათა განვითარება სისწრაფის მხრივ სწორედ წინამდებარე ასაკში აღწევს კრიტიკულ ეტაპს: რასაკვირველია, განვითარება რვა წლის შემდეგაც გრძელდება. მაგრამ, მაშინ როდესაც 5-დან 7-მდე იგი 165% მატულობს, 7-დან 14-მდე 60%-საც ვერ აღწევს. ზქესათა შორის იმდენად უმნიშვნელო განსხვავება აღმოჩნდა, რომ ამაზე შეჩერება არც ღირს.

2) მოძრაობათა სისწორე ყველაზე უფრო დიდ წარმატებას სროლაში აღწევს (250%), ყველაზე ნაკლებს — აღებასა და გადალაგებაში. სროლის ოპერაციის სისწორე შემდეგ ასაკშიც სწრაფად ვითარდება, მაგრამ უფრო ნელი ტემპით, ვიდრე 5,5-დან 7,5 წლამდე (8 წლიდან 14,5-მდე იგი 200%-საც ვერ აღწევს). მაშასადამე, ამ მხრივ ჩვენი პერიოდის ბავშვი მხოლოდ უკანასკნელ წელში აღწევს განვითარების საგრძნობ დონეს. სამაგიეროდ, ბავშვის გადალაგებისა და დაწოლა-ადგომის ოპერაციათა სისწორე პერიოდის ბოლოსაც დაბალ დონეზე დგას, ასე რომ მისი განვითარების გარდამწყვეტი მომენტის მიღწევა მხოლოდ შემდეგი ასაკის საქმედ უნდა ჩაითვალოს. ასეთი შედეგი დაწოლა-ადგომის მოძრაობათა მიმართ. ერთის მხრივ, იმით აიხსნება, რომ ამ ოპერაციის სწორად შესასრულებლად კისრის კუნთთა მუშაობის საკმარის რთული რეგულაცია საჭირო (გულადმა დაწოლა და ადგომა ისე, რომ თავი იატაკს არ შეეხოს და ტანი სრულიად გაიჭიმოს იატაკზე) და გარდა ამისა მნიშვნელოვან უნდა ჰქონოდა იმასაც, რომ ინსტრუქციაში სისწორით შესრულების მომენტი არ იყო მკაფიოდ ხაზგასმული. იგივე უნდა ითქვას გადალაგების ოპერაციათა შესახებაც: ამათი სისწორით შესრულებასათვის დაკვირვების უნარის აქტუალიზაცია აუცილებელი (საგნები

ერთი ადგილიდან მეორეზე უნდა იქნეს გადაწყობილი ისე, რომ თითოეული საგანი თავის ნახაზს დაემთხვეს, რომელიც მაგიდის მეორე ნახევარზეა გამოყვანილი), მაგრამ ინსტრუქციაში ეს მომენტი უყუარადღებოდაა დატოვებული („გადააწყვე ეს ნივთები მაგიდის მეორე ნახევარზე“).

3) მოძრაობის ძალა შემდეგნაირად ეთარღება: ყველაზე ნაკლებ იზრდება ნახტომის სიგრძე (52% ვაეებს და 32% ქალებს). მაგრამ მისი განვითარება არც შემდეგ ასაკებში მიმდინარეობს უფრო სწრაფი ტემპით; პირიქით, ტემპი იქ უფრო ნელია (8-დან 14 წლამდე 50%-ზე ნაკლებს იმატებს). მაშასადამე, მთელი სხეულის გაქანების ძალა უკვე ჩვენი ასაკის მიმდინარეობაშიც შედარებით მალა დგას. ყოველ შემთხვევაში პერიოდის ბოლო წელში მაინც. — ცოტა უფრო მეტად იზრდება სიმძიმის გადატანის მოძრაობათა ძლიერება (74% და 69%), ხოლო განსაკუთრებით სწრაფად ვითარდება „მოქნევიო ხელის დარტყმა ბურთზე“ (ვ. 352% და ქ. 349%). შემდეგ ასაკებში განვითარება წინ მიდის, მაგრამ 8-დან 14 წლამდე მხოლოდ 44%-ს იმატებს.

ამრიგად, ირკვევა, რომ ჩვენს პერიოდში მოტორიკის თითქმის ყველა კომპონენტები მაქსიმალური სისწრაფით ვითარდებიან. ეს იმას ნიშნავს, რომ სკოლის წინარე ასაკის ბავში მოტორულად ლუსტი არსებაა. რომ მას რეგულირებულ, შეგნებულ, მიზანდასახულ მოძრაობათა შესრულების უნარი ჯერ კიდევ არ აქვს ჩამოყალიბებული. მაგრამ რადგანაც პერიოდის ბოლოს მისი მოტორიკა თითქმის ყველა მიმართულებით განვითარების იმდენად მაღალ დონეს აღწევს, რომ ამიერიდან ბავშს თავისი მოტორული აპარატის შედარებით თავისუფალი, მიზანდასახული გამოყენების ძალა შესწევს, ცხადია სკოლის წინარე ასაკისათვის ფსიქო-მოტორული უნარის მომწიფებრ, სწრაფი ტემპი უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. მაშასადამე, ფსიქომოტორული ფუნქციონალური ტენდენცია განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ამ ასაკში მოქმედობს და ბავშვის ინტერესია და ქცევის ფორმებს თავისებურ მიმართულებას აძლევს.

4. მიზანდასახული ქცევის ფორმების განვითარება.

მთელი წინამდებარე პერიოდის არსებით შინაარსს მიზანდასახულობის ძირითადი ფორმების განვითარებისა და საბოლოო ჩამოყალიბების პროცესი შეადგენს. ჩვენ ვნანეთ, რომ ეს პროცესი უწინარეს ყოვლისა სხეულისა და მისი მოტორული ორგანოების ფსიქიური რეგულაციის განვითარებაში იჩენს თავს: 4 — 7 წლის ბავშვის მოტორიკა სულ უფრო და უფრო მიზანშეწონილი ხდება და შვიდი წლისათვის თავისი განვითარების გარდამწყვეტ საფეხურს აღწევს.

მიზანდასახულ მოძრაობათა შესრულების უნარი ჯერ კიდევ წინა პერიოდში უმუშავდება ბავშვს: როგორც ვიცით, იგი სხვადასხვა მარტივ დავალებათა შესრულებას იწყებს, ხოლო თამაშში ამა თუ იმ მოძრაობათა შერჩევის საშუალებით ამა თუ იმ შინაარსის ქცევის გამოხატვას ცდილობს: მაშასადამე. 2 — 4 წლის ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა, თავისი მოძრაობები ისე შეარჩიოს და წარმართოს, რომ წინასწარ-დასახული მიზანი განახორციელოს. მაგრამ ყველაფერი ეს უმეტესად იოლ მოძრაობებს ეხება. როგორც კი მის წინაშე ისეთ ამოცანას დააყენებ, რომელიც შედარებით უფრო ძნელი ან რთული მოძრაობების რეგულაციას მოითხოვს, იმწამსვე დაინახავ, რომ იგი ასეთი ამოცანის გადაჭრისათვის ჯერ კიდევ არ არის მომზადებული, რომ მისი მოტორული რეგულაციის უნარი ჯერ კიდევ იმდენად სუსტია, რომ მთელი ენერჯია ცალკეული მოძრაობების შესრულებაზე იხარჯება, ხოლო მიზნის მიხედვით მათი მოწესრიგებისათვის ბევრი აღარაფერი რჩება.

მიმდინარე პერიოდში განვითარება იმ მხრივ მიიმართება. რომ მიზანი-სულ უფრო და უფრო აქტიური ხდება და პერიოდის ბოლოს არსებითად გართულებული და გაძნელებული მოძრაობების წინაშეც არ იჩრდილება.

რომ ეს ასეა. ამას ერთის მხრივ ბავშვის ფსიქომოტორიკის შესწავლის ზემოდ გათვალისწინებული შედეგები გვიმტკიცებენ. ხოლო მეორის მხრივ. იმ ჩვენების განვითარება, რომელიც ჩვენი პერიოდის ბავშვის საყოფაცხოვრებო შრომის შემთხვევებს უღევს საფუძვლად.

1. საყოფაცხოვრებო საქმიანობა.

1. როგორც ზემოდაც იყო აღნიშნული, ბავშვი ჯერ კიდევ წინა პერიოდში ხდება იძულებული. ზოგიერთი დიდების მიერ დაკისრებული, დავალება შესრულოს და თანდათანობით სულ უფრო და უფრო ხშირად მიიღოს მონაწილეობა ოჯახის მარტივ საქმიანობაში. აქ გარდამწყვეტი მნიშვნელობა იმ სოციალურ წრეს ენიჭება, რომელსაც ბავშვი ეკუთვნის. ეკონომიურად ნაკლებ უზრუნველყოფილი ოჯახი იძულებული ხდება, რაც შეიძლება, ადრე ჩაითრიოს ბავშვი საქმიანობაში, მაშინ როდესაც ეკონომიურად უზრუნველყოფილი ოჯახი ამის აუცილებლობას არ გრძნობს. ამიტომ გასაგებია, რომ ბავშვის დატვირთულობა სხვადასხვაგვარი საქმიანობით პირველ შემთხვევაში უფრო ხშირია. ვიდრე მეორეში.

საშინაო მრეწველობის სისტემის ეპოქაში. როდესაც წვრილი მწარმოებელი ხელოსანი სახლში მუშაობდა და თავისი შრომის პროდუქტს მთლიანად კაპიტალისტს აძლევდა, რომელიც მას ნედლეუ-

ლობასა და სხვა აუცილებელს საწარმოო საშუალებებს აწვდიდა, ბავშვის შრომის პროცესებში გამოყენება განსაკუთრებით მწკავე სახეს ღებულობდა. მარქსის სიტყვით, „ქალები, რომელთაც ე. წ. დიასახლისის სახლები“ აქვთ, თვითონ ძლიერ ღარიბები არიან, სახელონო მათი ბინის ერთ-ერთ ნაწილს წარმოადგენს. ბავშები, ჩვეულებრივ, ექვსი წლიდან, იღებენ მონაწილეობას შრომაში, მაგრამ ზოგიერთი ხუთი წლის ასაკიდანაც, სამუშაო დღე, ჩვეულებრივ, დილის 8 საათიდან იწყება და საღამოს 8 საათამდე გრძელდება. 3-შაობა სულ 1½ საათით შეწყდება“.

მანუფაქტურის ხანაში, როდესაც შრომის განაწილებამ უფრო ფართო ხასიათი მიიღო, ბავშვის გამოყენების შემთხვევები კიდევ უფრო ხშირი შეიქმნა: „მაისიდან სექტემბრამდე სამუშაო დღე დილის 5 საათიდან საღამოს 8 საათამდე გრძელდება... ბავშვებს. ორივე სქესისას, ოთხი წლის ასაკიდან იღებენ სამუშაო, იგინი იმდენსავე დროს მუშაობენ, რამდენსაც დიდები. ზოგჯერ მეტსაც. შრომა სასტიკია, და ზაფხულის პაპანაქება კიდევ უფრო დამქანცველად ხდის მას“ (მარქსი 11).

ბავშვის ექსპლოატაცია კაპიტალიზმის განვითარების არც თანამედროვე საფეხურისათვის არის უცხო, მაგ. ვაშინგტონის შრომის დეპარტამენტის ოფიციალური ცნობების (1923 წ.) მიხედვით ჩრდილო ამერიკის შტატების, კოლორადოსა და მიზიგანის კარხლის პლანტაციებში 6—8 წლის ბავშებიც ეწევიან დაქირაებულ შრომას. მათი რიცხვი ამ ცნობების მიხედვით 74-ს უდრის და თითოეული საშუალოდ ზაფხულის განმავლობაში 4 აკრ ამუშავებს¹²).

2. სსრკ-ში, რა თქმა უნდა, ასეთ მოვლენას ადგილი არა აქვს. მაგრამ იქ, სადაც კერძო მეურნეობაა დარჩენილი. განსაკუთრებით სოფლად და ნაწილობრივ აგრეთვე ქალაქშიც. მეტადრე ოჯახში, ბავშს საკმაოდ რთული დავალებების შესრულება უხდება. საერთოდ კი. ბავშვის შეუფერებელი შრომით დატვირთულობა უკვე დღესაც გამოწვევის შეადგენს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის განვითარება ჩვენში შრომითი პროცესის ზედმოქმედების გარეშე ხდებოდეს. პირიქით. პოლიტიკური აღზრდის იდია. რამელიც შრომის აღმზრდელობითი მნიშვნელობის უპირატესობის აზრს ემყარება. საბავშვო ბაღის პედაგოგიკაშიც შეიქრა. და ამისდა მიხედვით. ბავშვის შრომა არა ექსპლოატაციის. არამედ რაციონალური აღზრდის მიზნით გამოიყენება.

შეითომ, თუ ჩვენი პერიოდის ბავშვის შრომითი დატვირთულობაზე შეიძლება ლაპარაკი, ეს მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც იგი სა-

ყოფაცხოვრებო საქმიანობას ეხება და საერთოდ ბავშვის სათანადო შრომითი ჩვევების განვითარების დონეს გვითვალისწინებს.

სამწუხაროდ, ჯერ კიდევ არ მოგვეპოება საქმარისი ცნობები ჩვენი ბავშვის საყოფაცხოვრებო საქმიანობის დასახასიათებლად. ამიტომ ჩვენ იძულებული ვხდებით. ექ. კრასნოპოლსკის ცნობებს დავეყრდნოთ. რომელიც ქ. ოდესის 4 - 8 წლანა ბავშვების შრომის ჩვევებს ეხება.

აეტორი ბავშვის საქმიანობის შესწავლილ შემთხვევებს სამ ჯგუფად ჰყოფს: 1. თავის მოვლა (ჩაცმა-დახურვა, ტანსაცმელისა და ფეხსაცმელის გასუფთავება, პირის დაბანა, პირის გამორეცხვა, თავის დეჰარცხნა და სხ.); 2. ჭამასთან და სუპელის მომზადებასთან დაკავშირებული პროცესები (პურის დაჭრა, ჩაის დასხმა, სუფრის გაშლა, კარტოფილის მოხარშვა და სხვ.); 3. ბინის მოვლა (ოთახის დაგვა. ფანჯრის გაღება, კარების გაღება გასაღებით. ქვეშავეკვას ალაგება, ლამპის ანთება, ცეცხლის დანთება და სხ.). აღმოჩნდა, რომ 4 — 8 წ. ბავშთა შორის ყველაზე უფრო ხშირად პირველი ორი კატეგორიის შემთხვევები გვხვდება (78%); უფრო იშვიათად — მესამე კატეგორიის (58%). აქედან შესაძლებელი ხდება დავაკენათ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშს ყველაზე უფრო ადრე ის ჩვევები უვითარდება. რომელიც თავის მოვლითა და საზრდოს მოღებოს ოპერაციებთანაა დაკავშირებული. ცხრ. 45 გვიჩვენებს, თუ როგორაა საქმიანობის ეს კატეგორია ასაკის და სქესის მიხედვით განაწილებული.

ცხრილი 45

%-ში (კრასნოპოლსკის მიხედვით)

საქმის კატეგორიები	4 წლის		5 წლის		6 წლის		7 წლის		8 წლის	
	გოგონა	ქალი	გოგონა	ქალი	გოგონა	ქალი	გოგონა	ქალი	გოგონა	ქალი
თავის მოვლა	45,6	54,4	51,8	86,9	87,6	85,0	70,4	68,3	100	—
კვებასთან დაკავშ.	57,5	53,9	77,2	83,7	79,0	75,2	89,6	89,3	90,5	—
ბინის მოვლა	32,5	34,9	51,7	71,9	80,0	68,1	75,6	65,1	80,0	—

ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ ჩვენი პერიოდის განმავლობაში ბავშვი თვალსაჩინო განვითარებას განიცდის: თუ ოთხი წლის ასაკში საქმიანობის სამივე კატეგორიის ჩვევებს დონე საშუალოდ 44%-ს აღწევს, რვა წლისათვის იგი უკვე 89%-მდე აღდის, ე. ი. უკეთი-ორად იმატებს და. შეიძლება ითქვას, საბოლოო საფეხურს აღწევს. ამისდა

მიხედვით, 8 წელი აქაც მიზანდასახული ქცევის დაუფლების მომენტს წარმოადგენს.

ქალ-ვაჟთა შორის განსხვავება იმდენად უმნიშვნელოა, რომ სათვალავში მისაღები არაა. შეიძლება აღნიშნოს მხოლოდ, რომ პირველი წლის განმავლობაში ქალები თითქოს წინ უსწრებენ ვაჟებს, ხოლო მეორე ორი წლის განმავლობაში პირიქით, უპირატესობა საერთოდ ვაჟების მხარეზე გადადის.

სოციალური წარმოშობების გავლენა, როგორც მოსალოდნელი იყო. იმ მხრავ იჩენს თავს, რომ აღნიშნული ჩვევები მუშების შეიღებს უფრო ადრე უვითარდებათ. ვიდრე ინტელიგენტთა შეიღებს (ცხრ. 46). ეს. რასაკვირველია. მიტომ ხდება. რომ პირველნი უფრო ხშირად და უფრო ადრე იწყებენ მონაწილეობის მიღებას შინაურ საქმიანობაში, ვიდრე უკანასკნელნი.

ც ხ რ ი ლ ი 46

(კ რ ა ს ნ ო პ ო ლ ს კ ი ს მიხედვით)

საქმის კატეგორიები	სოციალური წარმოშობა	
	მუშები	ინტელიგენტები
თავის მოვლა	80,1	68,5
კვება	80,8	73,7
ბინის მოვლა	64,2	63,7

ამრიგად. უეკველი ხდება. რომ მიზანდასახული ქცევის უნარი საერთოდ საქმიანობის ისეთ ფორმებში. როგორსაც საშინაო, საყოფაცხოვრებო შრომა შეიცავს. 4 — 8 წლის მიმდინარეობაში საკმაოდ ვითარდება.

2. მიზანდასახულობა მასალის გაუმორმევის პროცესში

(შემოქმედების ფორმების განვითარება).

ჩვენი პერიოდის სპეციფიკური მონაპოვარი არა ზემოდაღნიშნულში. არამედ სულ სხვა მიმართულებით უნდა ვეძიოთ. ამას მიტომ ვამბობთ. რომ ბავშვის მოტორული განვითარების აღნიშნული ხაზი, როგორც ვიცით. წინა ასაკში იწყება. და ჩვენი პერიოდი აქ არსებითად ახალს თითქმის არაფერს იძლევა: იგი მხოლოდ აგრძელებს და ამთავრებს მას. სამაგიეროდ. თავს იჩენს სხვა რაღაც. რაც 2 — 4-

წლიან ბავშვისთვის არავითარ შემთხვევაში დამახასიათებლად არ შეძლება ჩაითვალოს.

საქმე ისაა, რომ ბავშვის მოძრაობათა მიზანდასახული რეგულაცია ამიერიდან ნივთიერი მასალის ნიადაგზე იწყებს განვითარებას; უშუალო მიზნად ეხლა ამა თუ იმ მოძრაობების შესრულება კი არ ისახება, როგორც ასეთების, არამედ მიღებული ნივთიერი მასალის გარკვეული სახით გაფორმება. მისგან რისამე გაკეთება, რაიმე გარკვეული პროდუქტის შექმნა. ეს იმას ნიშნავს, რომ ბავშვის ცნობიერებაში თითოეული ცალკე მოძრაობა კი არ არის წინასწარ წარმოდგენილი. რათა ფაქტურად ნოცემული მოძრაობა რეგულაცია მისი მიხედვით მოხდეს. არა, მის ცნობიერებაში გარკვეული საგნის წარმოდგენა. ცოდნა ან იდეა დგება პირველ რიგში; და ფაქტიური მოძრაობების რეგულაცია მისგან გამომდინარეობს.

ჩვენ ვიცით, რომ მასალის გაფორმების ტენდენცია ჯერ კიდევ წინა პერიოდში აქვს ბავშს: ე. წ. კონსტრუქციის თამაშის შინაარსს სწორედ ეს ტენდენცია განსაზღვრავს. მაგრამ, როგორც წინა თავში იყო გათვალისწინებული, 2—4 წ. ბავში ამ მიმართულებით მაინცა და მაინც შორს ვერ მიდის. მასალის გაფორმებას იგი ჯერ-ჯერობით წინასწარ-განსაზღვრულს. შეგნებული მიზანდასახულობის გარეშე აწარმოებს, და ის, რაც, ამრიგად, მისი ხელიდან გამოდის. მხოლოდ უბრალო ფიგურას, რაიმე გარკვეულ ფორმას წარმოადგენს და მეტს არაფერს.

მაგრამ ჯერ კიდევ მანამდე, სანამ იგი თავისი ძირითადი ფორმების სრული დაუფლებინს დონეს მიაღწევდეს, მასში ერთგვარი ცვლილება ხდება, რომელიც მის განწყობას არსებითად ცვლის. ბავში ეხლა იმდენად ფორმისაკენ როდიღაა მიმართული, რამდენადაც იმ მნიშვნელობისაკენ, რომლის გამოსახვასაც მოცემული მასალის საშუალებითა და შეთვისებული ფორმების დახმარებით ახერხებს. ეხლა ბავში რომელიმე გარკვეული საგნის აგებით. დახატვით. გამოძერწვით არის დაინტერესებული და მთელ თავის ძალდონეს აქვთ მიმართავს: თავისი მინიპულაციების პროდუქტი ფორმალურად კი აღარ აინტერესებს მას. არამედ უწინარეს ყოველისა შინაარსეულად, საგნობრივად; იგი თავისი სათამაშო მასალით კოშკებს აგებს. ადამიანებსა და შენობებს ხატავს ან ძერწავს.

მაგრამ არ უნდა დაგვაიწყდეს, რომ კიდევ თამაშთან უკავს საქმე. ბავში ნამდვილ სახლებს კი არ აგებს: მან იცის, რომ მისი შენობები „ვითომდა“ სახლებს წარმოადგენენ. მსგავსად მისი ჩვეულებრივი ილუზიის თამაშისა. მან იცის, რომ აქაც სიმბოლოსთან აქვს საქმე და არა ნამდვილ სინამდვილესთან. იგივე უნდა ითქვას ხატვისა და ძერწვის შესახებაც.

ამრიგად, კონსტრუქტული თამაში, ისე როგორც კერძოდ ხატვა და ძერწვაც ბავშვის ილუზიის თამაშის განწყობის ნიადაგზე ჩნდება და მისი დალით არის აღბეჭდილი.

ობადება აკათხი: როგორ ხდება, რომ ბავში მის განკარგულებაში მყოფი მასალიდან საგნების კეთებას იწყება? როგორ სწვდება იგი სახვის იდეას?

აქ იგივე კანონზომიერება იჩენს თავს, რაც მრავალ სხვა შემთხვევაშიც. ბავში მთელი თვეებისა და წლების განმავლობაში მიცემული მასალის გაფორმებით არის დაინტერესებული; მაგრამ პირველ ხანებში, როგორც ვიცით, იგი უბრალო ახრსა და მნიშვნელობას მოკლებული ფორმების შექმნით კმაყოფილდება. როდესაც ამ გზით იგი საკმაოდ ეცნობა მასალას, როდესაც მეტად თუ ნაკლებად დახვეწილი ფორმების შექმნის უნარს იძენს, ერთბაშად მისა მანიპულაციები მიმართულებას იცვლიან და, ნაცვლად უაზრო ფორმებისა, სრულიად ახალი რომელობის შემოქმედებისაკენ მიიმართება: ასე ხდება, რომ ბავში მის განკარგულებაში მყოფი მასალიდან საგნების კეთებას იწყებს; ასე ხდება, რომ მისი მანიპულაციების პროდუქტები უბრალო ფორმების მაგვარად გარკვეული მნიშვნელობის სიმბოლოებად იქცევიან. ქცევის ამ ორს, სრულიად განსხვავებული რომელობის, ფორმას შორის თანდათანობით განვითარების გზა არ არსებობს. პირიქით, ფორმათა შემოქმედების განვითარების პროცესში ერთგვარი წყვეტი ჩნდება, რომელიც ახალი რომელობის, სახვითი ფუნქციის, ამოქმედებას აძლევს დასაბამს. და ფორმათა დაუფლების შემდეგი განვითარება ამ ახლად დაპყრობილი რომელობის შემოქმედების ნიადაგზე წარმოებს.

რა ცვლილება ხდება ბავშვის არსებაში ამ დროისათვის? როგორც ცნობილია, პირველ მსგავსებას საგანთა შორის ბავში მეორე წლის მიმდინარეობაში ამჩნევს: მაგ. მამის ან დედის სურათს ცნობილობს. ამის შემდეგ მთელი მისი გულისყური სწორედ ამ მსგავსებისაკენ მიიმართება: იწყება ხანა ილუზიის თამაშისა, რომლის შინაარსსაც სხვადასხვა მოვლენათა და საგანთა შორის მსგავსებას დაწესება შეადგენს: ჯოხი ვითომ ცხენია. ბავში ვითომ დედაა ან მამა და სხ. ილუზიის თამაშის პეროდში ბავშვისათვის მსოფლიო ობიექტურად არსებულ მიმართებათა სამყაროს როდი წარმოადგენს. არამედ მოვლენათა და საგანთა სამკვიდროს. რომელთა შორისაც ისეთ მიმართებას დააწესებ. როგორც ვსურს: საგანთა შორის არსებული მსგავსება და განსხვავება ობიექტურად კი არაა ბავშვისათვის მოცემული, არამედ მის მიერაა შექმნილი; ამ მხრივ მსოფლიო მისი ნებაყოფლობის ნაყოფია. მისი სურვილების მორჩილია.

მაგრამ იმავე ილუზიის თამაშის განვითარების პროცესში საწინააღმდეგო განწყობაც მუშავდება და მწიფდება: ბავში არა-ერთხელ რწმუნდება, რომ მსოფლიო მის ნებაყოფლობას არ ემორჩილება; არა ერთჯერად ხდება. რომ ობიექტურად მოცემული მიმართება ბავშვის ნებაყოფლობით არ იცვლება. ამის შედეგი ისაა, რომ ბავშვის თვალი ამ ობიექტურის მიმართ ეხსნება და სულ უფრო და უფრო ხშირად ხედავს მას: იგი ხედავს, რომ ესა თუ ის ობიექტი ყველაფერს კი არ ჰკავს, რაც მოგესურვება; არამედ მხოლოდ ზოგა რასმე, რომ მსგავსებისა და განსხვავების მიმართება ობიექტურად ეძლევა ადამიანს. ეს ცვლილება სწორედ 3 — 4 წლის მიმდინარეობაში ისახება და 4 — 5 წლისათვის მეტად თუ ნაკლებად საგრძნობი ხდება. უნდა ვიფიქროთ, რომ ამ ცვლილებას განსაკუთრებული მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს სახეობი ფუნქციების განვითარებისათვის. ბავში ეხლა იწყებს შემჩნევას. რომ მისი ნაკეთები ან მისი ნაჯღაპნი მართლა რასლაც კავს, და ამიერიდან თვითონ ცდილობს, ისე დახატოს, რომ მის ნახატსა და საგანს შორის მართლა რაიმე მსგავსება იყოს.

ამრიგად, ბავშვის განვითარებაში არსებითი ცვლილება ხდება: მასალის გაფორმებას იგი ამიერიდან მსგავსების იდეის ხელმძღვანელობით აწარმოებს. მის ცნობიერებაში გარკვეული საგნის წარმოდგენა ისახება, და იგი თავის მანიპულაციებს მოცემულ მასალაზე ისე წარმართავს, რომ შედეგად თავისი წარმოდგენის ნივთიერი რეალიზაცია მოახდინოს, მასალა ისე გააფორმოს, რომ მიღებული პროდუქტი წარმოდგენილი სახის მსგავსი იყოს.

რა საფეხურებს განვლის ბავში განვითარების ამ ხაზზე? დასაწყისი ფაზისები: ამ მიმართულებით განვითარებისა ჩვენ უკვე ვიცით. ეს ის ფაზისებია. რომელთაც ბავში წინა ასაკში აღწევს. ესაა ჯერ ხანა სხვისი და მერე თავისი საკუთარი პროდუქტის ან ნაკეთების ყურადღების მიქცევისა. ამის შემდეგ იწყება ფაზისი ნაწარმოების. როგორც ფიგურის ან ფორმის გაგებისა და კვლადაკვალ ძირითადი ფორმების თანდათანობითი დაუფლებისა. დასასრულ, თავს იჩენს განვითარების ძირითადად განსხვავებული საფეხური, რომელზეც ბავში თავის ნაწარმოებს მსგავსების იდეის ნიადაგზე გარკვეული მნიშვნელობის მქონედ. გარკვეულ საგნად აღიარებს. და ამიერიდან ნივთიერი მასალის აზრიან გაფორმებას იწყებს.

3 ე ტ ე რ ი, რომელსაც ბავშვის შემოქმედების განვითარება საგანგებოდ აქვს შესწავლილი, ამ უკანასკნელ შემთხვევაში განვითარების ოთხ საფეხურს აღნიშნავს. 1. ბავში სხვადასხვა მანიპულაციებს აწარმოებს რაიმე ნივთიერ მასალაზე, მისი ხელიდან რაღაც გამოდის, მაგრამ მას არაფერს უწოდებს, შესაფერისი სახელწოდე-

ბით არ აღნიშნავს. 2. როდესაც ხედავს, რომ რაღაც გააკეთა, მხოლოდ ამას შემდეგ აძლევს მან სახელს, ამბობს, თუ რა გააკეთა. 3. თვითონ კეთების დროს, მანამ, სანამ მისი ნაწარმოები საბოლოოდ დასრულდებოდეს. აძლევს მას სახელს, ამბობს, თუ რას აკეთებს. 4. ჯერ იტყვიან. რისი გაკეთება უნდა, და მხოლოდ ამას შემდეგ შეუდგება მასალის გაფორმების ცდებს. მაშასადამე, იგი ორ მთავარ საფეხურს განვლიან: წინასწარი განზრახვის გარეშე და წინასწარი განზრახვის მიხედვით ნაწარმოების შექმნის საფეხურს¹³).

უეჭველია, განვითარების ამ საფეხურებს შორის საკმაოდ დიდი განსხვავება უნდა ვიგულისხმოთ. როდესაც ბავში თავის ნაწარმოებს ყოველგვარი წინასწარი განზრახვის გარეშე აკეთებს, მისი შემოქმედება შემთხვევითი ხასიათისაა: იგი არ არის წინასწარი მიზნით დეტერმინაცია-ქმნილი. იგი არ არის მკვეთრად რეგულირებულ აქტივობის საშუალებით მასალის ინტერესების დაძლევის შედეგად მღლებულა; ამდენად იგი მიზანდასახული ქცევის უნარის სისუსტეს მოწმობს. მაშასადამე, როდესაც ბავში განვითარების ამ საფეხურზე დგას, მას ჯერ კიდევ არ აქვს მთელის სისრულით ის განწყობა ძლეული, რომელიც ბავშვის თამაშს ახასიათებს და მასალაზე მანიპულაციების პროცესში მის ყურადღებას ჯერ კიდევ შესაქმნელი პროდუქტის გარე მიმართავს. სულ სხვაა მეორე საფეხური. აქ განწყობის შეცვლა საბოლოოდ მომხდარ ფაქტად უნდა ვიგულოთ, და ბავშვის მოძრაობების რეგულაცია, რომელიც ამიერიდან ყურადღების ცენტრშია მოთავსებული, შესაქმნელი პროდუქტის იდეიდან გამომდინარეობს. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში შრომის უნარის მთავარი პირობის მომწიფებასთან გვაქვს საქმე.

უეჭველია, ამ მეორე საფეხურის მიღწევა ბავშვის განვითარების უმნიშვნელოვანეს მონაპოვარს წარმოადგენს.

როგორ ვითარდება იგი სხვადასხვა მასალის ნიადაგზე, რომელიც ბავშს სათამაშოდ ეძლევა?

ა. საამშენებლო მასალა.

სხვადასხვა მასალიდან, რომლითაც პატარა ბავში განსაკუთრებით ხშირად და ხალისით თამაშობს, საამშენებლო მასალას — ხის პატარა კუბების სახით — შეიძლება ითქვას, განსაზღვრულ ასაკში პირველი ადგილი ეკუთვნის. ამ მასალაზე ბავში ადრე იწყებს თამაშს, მაგრამ არც საბავშვო ბაღის ასაკში ანებებს მას თავს. ამიტომ ბავშვის შემოქმედების დასაწყისი ფორმების შესასწავლად კუბებით თამაშის ანალიზს უეჭველად დიდი მნიშვნელობა აქვს¹⁴).

როგორ ექცევა ბავში თავის პატარა კუბებს? ჩვეულებრივი დაკვირვებიდან ვიცით, რომ დასაწყისში იგი მათ ერთი მეორის გვერ-

დით ალაგვის, ახ ეოთძაეთზე აწყობს. ძთელი შისი კონსტრუქციული თამაში არსებითად ამით ამოიწურება. განვითარება იმაში იქნეს თავს, თუ რამდენ ერთეულს ხმარობს ბავში სხვადასხვა ასაკში და რამდენი განზომილების „შენობებს“ აგებს. ცხრ. 47. როშელიც 3. ჰეცერიის ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგებს შეეცავა: ნათლად ამტკიცებს, რომ სხვადასხვა ხნოვანობის ბავშვები ა) შხრავ თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ურთიერთისაგან.

ც ხ რ ი ლ ი 47
(% გამოცდილი ბავშვისა)

ხნოვანობა	ერთიმეორ. დალაგ- და ელემენ. რაოდ.			ჯ ა შ ი	ერთიმეორ. გვერ.	ორგანზომილებიანი ანაგებები		
	2	3-4	4-6			სიგრძე საგანე	ჰორიზ. ვერტ.	ჯ ა შ ი
2-3	60	20	—	80	80	—	20	20
3-4	10	40	50	100	70	10	30	40
4-5	—	20	80	100	30	20	30	50
5-6	—	20	80	100	30	20	50	70

1. კუბების ერთი მეორის გვერდით დალაგება მხოლოდ შესამე და მეოთხე წლის ბავშვისათვისაა დამახასიათებელი; მეხუთე და მეექვსე წლის ბავში ამას თითქმის სულ ანებებს თავს და კუბების ერთი მეორეზე დაწყობით უფრო ინტერესდება. 2. მესამე წლის ბავშვების უმრავლესობა ორ ელემენტს იყენებს, მეოთხე. მეხუთე და მეექვსე წლიანი კი არა უმეტეს 3 — 6 ელემენტისა, ე. ი. რაც უფრო მოზრდილია ბავში, ელემენტების მით უფრო მეტი რიცხვის გამოყენების უნარი უფითარდება; მაგრამ ექვს წლამდე არა უმეტეს ექვსისა. 3. ორგანზომილებიანი „შენობების“ აგების უნარი ასაკთან ერთად მწიფდება, კერძოდ, ჰორიზონტალურ-ვერტიკალურ-მრმართულებით. ჰეცერიის დამატებითი ცდებიდან გამოიკვია, რომ სამგანზომილებიანი ფორმების აგება მხოლოდ მეშვიდე წლის მიმდინარეობაში იჩენს თავს.

ის გარემოება, რომ ორგანზომილებიან შენობათა აგების უნარი მხოლოდ მეხუთე (50%) და მეექვსე წლის (70%) ბავშვების უმრავლესობას აქვს, აყენებს საკითხს: ხომ არ ამტკიცებს ეს, რომ ავ ასაკის ბავშვები უბრალოდ კი არ აწყობენ კუბებს ერთი მეორეზე, არამედ გარკვეული მნიშვნელობის მქონე ობიექტის აგებას ცდილობენ? შეიძლება, ეს გარემოება მათი ტექნიკის გაუმჯობესების ბრალად იყოს?

ბაგრამ სულ ერთია, მაშინ უფრო მცირე ასაკის ბავშვები — თუნდ ზეჟნიკის განუვითარებლობის გამოც — ხომ არ არიან მოკლებულნი მესაძლებლობას, რაიმე გარკვეული საგნის მსგავსი ფორმები ააგონ? ჩაშასადამე. დგება საკითხი: როდის უჩნდება ბავშს განზრახვა გარკვეული მნიშვნელობის მქონე კომპლექსის აგებისა? რომელ ასაკში იწყებს იგი თავისი სათამაშო მასალიდან რისამე აზრიანის აგებას?

ჰეცერი საგანგებოდ აღეგნებდა თვალყურს, თუ რომელ ასაკში იწყებს ბავშვი თავისი ანაგებების რაიმე საგნის სახელწოდებით აღიშენას. გამოიკვია, რომ მესამე წელში ბავშვები თვითონ ვერასდროს იქ ახერხებენ სპონტანურად დასახელებას, თუ რისი გაკეთება უნდათ, რას აკეთებენ ან რა გააკეთეს, ხოლო ამ ასაკის ბავშვების 10% საშინაო კი ვერაფერს გეუბნება, როდესაც საგანგებოდ ჰკითხავ, თუ რისი გაკეთება სურთ, ან რა გააკეთეს მათ. სანიმუშოდ შეიძლება ჰეცერის ოქმის შემდეგი ამონაწერი მოვიყვანოთ:

ვაჟი 2:4. მივუთითებ მის მიერ დამთავრებულ შენობას და ვეკითხები: აბა მითხარი. რა ააშენე? პასუხი: „—“. „რა არის ეს?“ „ეს“. — ვაჟი 2:9 შენების დროს მიმართავს ხმამალა ექსპერიმენტატორს: „აი, შეხედე!“ მიუთითებს თავის შენობაზე. „რა არის ეს?“ — „ეს“. უნებურად ხელს მოახვედრებს შენობას ისე, რომ ეს უკანასკნელი ინგრევა. გულნატკენი პაპობს: „ეს“ დაინგრა“.

ცხრილი 48

პროცენტული დასახელების მომენტი %-ში (ჰეცერის მიხედვით)

ხნოვანება	ვერ ასახელებს	ბოლოს ასახელებს	შენების დროს ასახელებს	წინასწარ ასახელებს	ჯ ა მ ი
1—2	90	10	—	—	100
2—3	20	—	40	40	100
3—4	—	—	20	80	100
4—5	—	—	—	100	100
5—6	—	—	—	100	100

ცხრ. 48 შეიცავს ცნობებს. რომელთა მიხედვითაც ჩვენს საკითხზე პასუხის გაცემა შეიძლება. ამ ცხრილიდან ჩანს, რომ ბავშვების უმრავლესობა (80%) მხოლოდ მეოთხე წლიდან ახერხებს თავისი „შენობების“ მნიშვნელობის ან აზრის წინასწარ დასახელებას, ხოლო მეხუთე წლიდან — უკვე მთელი 100%. მაგრამ საქმე ისაა.

რომ ყველა ეს ცნობები იმ შემთხვევებს ეხება, როდესაც ბავშს დასახელების განწყობას საგანგებოდ უქმნიდნენ, სახელდობრ, როდესაც მას ჰკითხავენ: — აბა მითხარი, რას გააკეთებ, რას აკეთებ ეხლა, ან რა გააკეთო? ცხადია, რომ ბავშვის დასახასიათებლად უფრო ზღვსაყრელი იქნებოდა, გამოგვერკვია, თუ თვითონ, ყოველგვარი პროვოკაციის გარეშე, როდის ასახელებს იგი თავისი „შენობების“ რაობას. ასეთი სპონტანური დასახელების გამოყენება მოზრდილის შემთხვევაში გაცილებით ნაკლებადაა სახდო, ვიდრე პატარა ბავშვის შემთხვევაში. ეს მიტომ რომ უკანასკნელს ეგოცენტრული მეტყველება ახასიათებს და ამიტომ. როდესაც არ ასახელებს, თუ რას აკეთებს. უნდა ვიფიქროთ, უმეტეს შემთხვევაში ეს მიტომ ხდება, რომ წინასწარი განზრახვა რისამე გარკვეულის გაკეთებისა მას არც აქვს. ყოველ შემთხვევაში. სპონტანური დასახელება იმის მაჩვენებელი მაინც უნდა იყოს, რომ სუბიექტს იმდენად მომწიფებული აქვს წინასწარი განზრახვის მიხედვით გარკვეული მნიშვნელობის მქონე კომპლექსების აგების უნარი, რომ ამ თავის განზრახვას თვითონ ასახელებს. ჰ. ე. ც. უ. რ. ი. ს. გამოკვლევაში ასეთი სპონტანური დასახელების შესახები ცნობებიც მოიპოვება, და იქედან სჩანს, რომ

2—3 წლამდე სპონტანურად ასახელებენ .	0%
3—4	. 10%
4—5	. 20%
5—6	. 40%
6—7	. 90%

მაშასადამე, 6 — 7 წლის ბავშს ყოველ შემთხვევაში საბოლოოდ მომწიფებული აქვს თავისი შენობების წინასწარი განზრახვის მიხედვით აგების უნარი.

ამავე საკითხის გადასაწყვეტად დიდი მნიშვნელობა აქვს იმის გამორკვევას, თუ რამდენად შესწევს ბავშს დაწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანის ძალა. ეს მიტომ, რომ წინასწარი განზრახვის მიხედვით მოქმედება მხოლოდ იმისთვის შეიძლება დამახასიათებელი იყოს. ვისაც ეს უნარი საკმარისად აქვს განვითარებული. — ჰ. ე. ც. უ. რ. ი. ამ უნარის შესახებ შემდეგ ცნობებს იძლევა (ცხრილი 49). ზოგიერთმა ბავშმა კუბების ერთმანეთში ჩალაგება დაიწყო, მაგრამ მხოლოდ მუხუთე და მეექვსე წლის ბავშვების მცირე უმრავლესობამ (60% -მა) შესძლო დაწყებული საქმის წარმატებით ბოლომდე მიყვანა.

რას გვეუბნება ეს ფაქტი? უეჭველია, იმას, რომ ოთხ წლამდე ბავშვის დეტერმინაციის ტენდენცია იმდენად სუსტად არის განვითარებული, რომ კუბების მიზანდასახული დალაგების უნარი მაქვე

ც ხ რ ი ლ ი 49

ხნოვანება	დაიწყეს დალაგება	წარმატ. დასრულ.
2,0	20	0
3,0	50	30
4,0	60	60
5,0	60	60

კიდევ არ შესწევს. მაშასადამე, ეს უნარი საგრძნობლად მხოლოდ მეხუთესა და მეექვსე წელში მწიფდება, ხოლო 7 — 8 წლისათვის საკმაოდ მაღალ დონეს უნდა აღწევდეს. ამისდა მიხედვით, უნდა ვიფიქროთ, რომ არ შეიძლება. ბავშვის „პროვოცირებული“ დასახელების შემთხვევები მისი განზრახული შენების უნარის სანდო მაჩვენებლად ჩავთვალოთ.

ყველა ამ მასალის მიხედვით შეიძლება ითქვას, რომ განზრახ შენების უნარი ზოგჯერ ოთხ წელზე ადრეც აქვს ბავშს, განსაკუთრებით, თუ მას საგანგებო პირობებში ჩააყენებ და ამ უნარის საპროვოცაციოდ ცალკე ზომებს მიმართავ: მაგრამ ჩვეულებრივს. ბუნებრივ პირობებში ამ უნარის გაძლიერებული განვითარება მხოლოდ მეხუთე-მექვსე წელში წარმოიქმნება და შემვიდგეში თავისი დასრულებას დონეს აღწევს.

ც ხ რ ი ლ ი 50

შენობები .	62
ე ტ ლ ი .	18
ადამიანი და ცხოველი .	12
იარაღი .	8
ხ ე .	5

მაგრამ რას აშენებს ბავში თავისი კუბების საშუალებით? უეჭველია, რამდენადაც აქ წინასწარ განზრახული შინაარსისა და მნიშვნელობის მქონე ანაგებების გაკეთებასთან გვაქვს საქმე. ბავში სპეციფიკურად უნდა მოეპყროს თავის მასალას. მაშასადამე, თუ რას

აშენებს იგი, ეს მასალაზე უნდა იყოს განსაკუთრებით დამოკიდებული. კუბები კი სამშენებლო მასალას წარმოადგენენ. ამიტომ მოსალოდნელია, რომ ბავშვის ანაგებთა შორის განსაკუთრებით დიდი ადგილი სხვადასხვა სახის შენობებს (სახლებს, კოშკებს და სხ.) უნდა ეკუთვნოდეს. 3. ჰეცერის ცდების შედეგები საბოლოოდ ამტკიცებს ამ მოსაზრებას, ისე. როგორც ჩვეულებრივი დაკვირვების შემთხვევებიც. ცხრ. 50 გვიჩვენებს, რომ შენობების აგების შემთხვევები მართლაც ყველაზე უფრო ხშირად გვხვდება (62%).

ბ. ქვიშაზე თამაში.

ქვიშა განსაკუთრებით უყვარს ბავშვს. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი მანცა და მანც ხელსაყრელ მასალას წარმოადგენს კონსტრუქტული მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად. მართალია, ერთი მხრით მას სხვა მასალასთან შედარებით ერთგვარი უპირატესობაც აქვს: მისი დაგროვება, ადგილიდან-ადგილზე გადატანა, რაშიმე ჩაყრა და გადმოყრა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე სხვა მასალისა. რამდენადაც ბავშვი მასალის გაფართოვების ამ მარტივი სახეებითაა დაინტერესებული, ქვიშა განსაკუთრებით უნდა იზიდავდეს მას; მაგრამ. როდესაც მასში კონსტრუქტული ტენდენციის უფრო მაღალი ფორმები ილვიძებენ, როდესაც იგი განსაკუთრებით მასალის აზრიანსა და მაშ მიზანდასახულ გაფორმებას ესწრაფის. ქვიშამ უშუალოდ, უეჭველია, თავისი მნიშვნელობა უნდა დაკარგოს. ამდენად, შეიძლება ითქვას, რომ ქვიშაზე თამაშისადმი ინტერესის შესუსტება იმის ნიშნად უნდა ჩაითვალოს, რომ ამიერიდან ბავშვში კონსტრუქტული ტენდენციის მაღალი ფორმების მიხედვით მასალის მიზანდასახული „დამუშავების“ მოთხოვნილება ილვიძებს. მაგრამ მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ, რომ ქვიშისადმი ინტერესის შესუსტება სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ ბავშვი ამ მასალაზე თამაშს საბოლოოდ თავს ანებებს. არა, ჩვენ აქ მხოლოდ ქვიშისადმი უშუალო ინტერესის შესუსტების შესახებ ვლაპარაკობთ, თორემ სათანადო პირობებში (მაგალ. ზღვის პირას) ამ მასალაზე თამაშს იგი ჯერ კიდევ დიდხანს განაგრძნობს; მაგრამ ამ შემთხვევაში თვითონ ქვიშის გაფორმებით კი არ არის უშუალოდ დაინტერესებული, არამედ იგი სხვას რასმე „აკეთებს“ და ქვიშით მხოლოდ როგორც დამხმარე მასალით სარგებლობს. მაგალ. თავისი ცხენისთვის ქვიშისადან „თავლას“ აგებს, ან „ქალაქს“, ან ლიანდაგს თავისი მატარებლისათვის და სხვა. (ჰეცერ).¹⁵⁾

ამრიგად, ქვიშაზე ბავშვის თამაშის განხილვა განსაკუთრებით იმ მხრივ გვინტერესებს, რომ მისდამი უშუალო ინტერესის შესუსტების მომენტის დადარტურება შესაძლებლობას მოგვცემს გავარკვიოთ,

თუ როდის იწყება ბავშვი მიზან-დასახული კონსტრუქციის ინტერესის ძლიერი განვითარება.

ქვიშის გაფორმება ან დამუშავება შემდეგი სახეებით ხდება:

1. ბავშვი ავსებს მის განკარგულებაში მყოფ ფორმებს და შერე კლას მა. 2. ავსებს ფორმებს და შერე ფრთხილად გადმოაბრუნებს მათ, რათა ქვიშა ისე გამოაყალიბოს, რომ მას მიღებული ფორმა შერჩეს. ამრ-გად, იგი მასალის გაფორმებით არის დაინტერესებული. 3. აგროვებს ქვიშას ერთ ადგილას, თითქოს რასაც აშენებდეს. ცოტა უფრო გვიან ცდილობს ხელით ან სათამაშო ნიჩბით ჩამოყალიბებული ფორმა მისცეს მას: ამრიგად აშენებს კედლებს, გორაკებს, კოშკებს. 4. თბრის სრხს. გაჰყავს გვირაბი.

ქვიშის დამუშავების ოთხივე ეს სახე შემდეგნაირად არის სხვადასხვა ასაკის წარმომადგენელთა შორის განაწილებული (ცხრ. 51).

ც ხ რ ი ლ ი 51

(3 ე ტ ე რ ი ს მასალის მიხედვით)

ხნოვანება	გავსება დაკლა	გაფორმება	დაგროვება	ამოთხრა	რამდენი % ასახელებს თავის ნაქ.
1-2	100	—	—	—	8
2-3	80	20	57	42	21
3-4	40	60	86	57	28
4-5	25	75	70	54	61
5-6	—	100	100	75	75

ცხრილის უკანასკნელი სვეტი აღნიშნავს იმ ბავშვების პროცენტულ რაოდენობას, რომელთაც თავისი ნაკეთების დასახელების უნარი შესწევთ. ჩვენ ვხედავთ, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვებს ეკითხებოდნენ, თუ რა გააკეთეს მათ, იგინი საკმაო პროცენტით (61%) მხოლოდ მეხუთე წელში ახერხებდნენ თავისი ნაკეთებისთვის რაიმე სახელის მიცემას. მისთვის რაიმე მნიშვნელობის მინიჭებას. მაშასადამე. ბავშვების უმრავლესობა მხოლოდ მეხუთე წელში იწყებს ქვიშიდან გარკვეული მნიშვნელობის მქონე ფორმების შედგენას.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ როგორ უნდა აიხსნას ის გარემოება, რომ ბავშვების უმრავლესობა უკვე მეოთხე წელში აწარმოებს ქვიშის გაფორმებას (60%), ერთ ადგილას დაგროვებას (86%) და ამოთხრას (57%)? შეეძლება, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვები მასალის უშუალო სახის ცვლილებით უფრო არიან დაინტერესებულნი, ვიდრე მისგან

რაივე მნიშვნელობის მქონე ობიექტების გაკეთებით. ამისდა მიხედვით გამოდის, ორისა და სამი წლის ბავშვები ქვიშის მიმართაც ისევე იქცევიან, როგორც სხვა მასალის (მაგ. პლასტილინის) მიმართ: იგინი უბრალოდ ფორმებს ჰქმნიან, მხოლოდ ფიგურალური მხარით არიან დაინტერესებულნი ან და მარტო ოპერაციებით. უამისოდ სრულიად გაუგებარი იქნებოდა, თუ რატომაა, რომ, ცხრილის მიხედვით: ქვიშის დაგროვებისა და ამოთხრის შემთხვევები მეხუთე წელში უფრო იშვიათად გვხვდება, ვიდრე მეოთხე წელში. ეს მით უფრო საკვირველია, რომ. ჰეცერის დაკვირვებით, მასალის პროდუქტულ დამუშავებასთან (გვირაბის გაყვანა. კოშკების აგება და სხვ.) განსაკუთრებით ხშირად სწორედ ამ შემთხვევებში გვაქვს საქმე. შეიძლება იფიქროს კაცმა: ეს იმიტომ ხდება, რომ ხუთი წლის ბავშს ქვიშით თამაშის ინტერესი საზოგადოდ უსუსტდება. მაგრამ ეს რომ ასე ყოფილიყო. შემდეგ წელში კიდევ უფრო მცირე რიცხვები უნდა გექონოდა. ნამდვილად კი საწინააღმდეგო მოვლენას აქვს ადგილი: მეექვსე წლის ბავშვები აღნიშნული ოპერაციების მაქსიმალურ პროცენტებს იძლევიან (100% და 75%).

უნდა ვიფიქროთ, ამ გარემოების ახსნა ყველაზე უკეთ შემდეგნაირად შეიძლება: ბავშვები ოთხ წლამდე ქვიშის დაგროვებისა და თხრის ოპერაციებს იმ მიზნით როდი აწარმოებენ, რომ რაივე გააკეთონ, რადგანაც ამის უნარი მათ ჯერ კიდევ მინიმალურად აქვთ განვითარებული, არამედ იმ მიზნით, რომ მასალას უბრალოდ სახე შეუცვალონ. სამაგიეროდ, მეხუთე წელში ეს ინტერესი ბავშს ძლიერ უსუსტდება, და პირველ რიგში რისაზე აზრიანის გაკეთების ტენდენცია დგება. მაგრამ ეს უკანასკნელი ჯერ კიდევ არ არის იმ დონემდე მომწიფებული, რომ წინა წლის ინტერესის ინტენსიობას მიაღწიოს. ამიტომ ბუნებრივია, რომ ქვიშის დაგროვებისა და თხრის ოპერაციები, რომელთაც ესლა არსებითად სხვა შინაარსი აქვთ ვიდრე წინა პერიოდში. ისეთი სიხშირით ვერ წარმოებს. როგორც მეოთხე წლის მიმდინარეობაში.

ამრიგად. ეს ფაქტები იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ ბავშს მიზანდასახული ოპერაციების წარმოება რისაზე აზრიანის შესაქმნელად ქვიშით თამაშის შემთხვევაშიც მეხუთე წელს შეუძლია.

სწორედ ამავე დროს. როგორც ვიცით. თვითონ ქვიშაც. მისთვის. უსუსტო ინტერესს ჰკარგავს; სამაგიეროდ ესლა იგი შემოქმედებითი ტენდენციის სხვა მასალაზე ამოქმედებას უწყობს ხელს. ჰეცერის დაკვირვებით 4-5 წლიანებიდან 75% იქცევა ასე. მაშინ როდესაც სამწლიანებიდან — მხოლოდ 15%. — მაშასადამე. ესეც იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ აზრიანი შემოქმედების უნარი სწორედ ამ დროისათვის ვითარდება.

მაგრამ რას აკეთებს ბავში ქვიშიდან თავის განვითარების ამ საფეხურზე? თუ ყველაფერს, რასაც ბავში აკეთებს 100-ით აღწერილ-ნავთ, მაშინ, პეტერის მიხედვით, შემდეგს მივიღებთ:

ც ხ რ ი ლ ი 52

მთა 18%
გვირაბი 15 "
საქჰელი	15 "
თბრილი	12 "
ბალი, ეზო 12 "
მდინარე	6 "
სახლი	3 "
წყარო	7 "
ნებისმიერ დასახელ. შება ხვ.	. 12 "

ჩვენ ვხედავთ, რამდენად ადექვატურად ეპყრობა ბავში თავის მა-სალას: ქვიშით იგი თითქმის მხოლოდ ისეთის რისამე გასაკეთებლად სარგებლობს, რისთვისაც იგი მართლაც შესაფერის მასალას წარმოადგენს. უეჭველია, ეს გარემოებაც იმის სასარგებლოდ ლაპარაკობს, რომ ბავში მეტად თუ ნაკლებად წინასწარ-შემუშავებული. შეგნე-ბული გეგმის მიხედვით იწყებს ქვიშის დამუშავებას.

გ. ხატვის განვითარება.

1. ბავშვის ქცევის ფორმათა შორის ხატვა განსაკუთრებული ყურადღების ღირსია. იგი მკაფიოდ გამოსახავს განვითარების ყველა იმ საფეხურებს, რომელსაც ბავშვის შემოქმედების უნარი განვლია. ხატვის უნარის განვითარების დოკუმენტები ადვილად შეიძლება და-გროვდეს და ფსიქოლოგიურ თვალსაზრისით გაანალიზდეს. ამიტომ საკვირველი არაა, რომ ბავშუს ხატვის განვითარება შედარებით კა-რგადაა შესწავლილი.

როგორც წინა თავში დავრწმუნდით, „ხატვას“ ბავში საკმაოდ ადრე იწყებს. მაგრამ მეოთხე წლამდე არსებითად მხოლოდ მოსამზა-დებელი საფეხურის განვითარების შესახებ შეიძლება ლაპარაკი: 2-3 წლის ბავში ჯერ მხოლოდ „ჯღაბნის“, ამით ზოგიერთს ძირითად ფორმას ეუფლება და, ჩვეულებრივ, რისამე გარკვეული მნიშვნელო-ბის ან აზრის მქონე ობიექტის დახატვას არც ცდილობს და ვერც ახერხებს.

სამაგიეროდ ჩვენს პერიოდში მდგომარეობა იცვლება: იგი ეხლა ნამდვილ ხატვას იწყებს და ამით ახალ საფეხურზე დგება. მაგრამ სა-ნამ ამ უკანასკნელის შესახებ დავიწყებდეთ ლაპარაკს. საჭიროა გა-მოირკვეს, უშუალოდ სცელის ეს საფეხური წინა საფეხურს თუ არა. Lukens-ი აღნიშნავს, რომ ორ ხანას შორის გარდამავალი საფე-

„ურე არსებობს. რომელსაც იგი ლოკალური დაჯგუფების პერიოდს უწოდებს: ბავში ხაზების ცალ-ცალკე ჯგუფებს ჯღაზნის და თითოეულს მათგანს რაიმე გარკვეულ საგნობრივ მნიშვნელობას აძლევს: ერთი ჯგუფი მისთვის ადამიანის თავს გამოხატავს, მეორე. ცოტა ქვემოდ, ფეხებს და სხე.¹⁶⁾“

მოზრდილის თვალსაზრისით, არავითარი მსგავსება არ არსებობს ამ ნაჯღაზნსა და მას შორის, რის გამოხატულებასაც იგი უნდა წარმოადგენდეს. აო არსებობს არავითარი საბუთი ვიფიქროთ, რომ ამ შემთხვევაში ბავში რაიმე ობიექტურად მოცემული მსგავსებით ხელმძღვანელობდეს. მაგრამ ასეთი რამ არც არის აუცილებელი. უნდა ვიგულისხმოთ, რომ ამ შემთხვევაში ბავშვის ხატვას ის თავისებურება უდევს საფუძვლად, რომელიც საგანთა შორის ნებაყოფლობით მსგავსების დაწესებაში მდგომარეობს და რომელიც თავის ცხად გამოხატულებას ილუზიის თამაშში პოულობს. ამიტომ უნდა ვიფიქროთ, ბავშვის ხატვის ეს შემთხვევებიც ილუზიის თამაშის ერთ-ერთ სახეს წარმოადგენს.

ამრიგად, პირველი ხანა ბავშვის „ხატვისა“ უბრალო „ჯღაზნას“ წარმოადგენს. ამას მეორე ხანა სდევს თან, რომელიც მაინცა და მაინც გამოცალკევებულ პერიოდს არ შეადგენს. ვინაიდან იგი თვითონ ჯღაზნის ხანაშიც გვხვდება და ილუზიის თამაშის ნიშნებით ხასიათდება.

2. ნამდვილი ხატვა მხოლოდ მას შემდეგ იწყება, რაც ბავში ობიექტური მსგავსების დაწესებას ცდილობს თავის ნახატსა და მის მნიშვნელობას შორის. ენ გის აზრით. ნამდვილი ხატვის დაწყების ნიშნად ბავშვის განზრახვა უნდა ჩაითვალოს, რომ მას რისამე დახატვა სურს: „ღედა უნდა დაეხატო“, ამბობს ბავში და ამით თვითონ მიგვითითებს. რომ მას გარკვეულის რასმე დახატვის განზრახვა აქვს¹⁷⁾. მაგრამ ბავშვის ეს სიტყვა შეიძლება მხოლოდ მისი თამაშის განზრახვაზეც მიგვითითებდეს. იმაზე. რომ მას „ღე დ ი ს და ხ ა ტ ვ ო ბ ი ა“ უნდა ითამაშოს. გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქ იმას აქვს, თუ რამდენად ობიექტურია ნახატისა და საგნის მსგავსება და, მაშასადამე, რამდენად ხელმძღვანელობს იგი ხატვის დროს ამ განზრახვით.

თავისთავად იგულისხმება, ეს მსგავსება პირველ ხანებში შეიძლება მხოლოდ ძლიერ შორეული იყოს. რადგანაც ბავში დასახატი საგნის მხოლოდ ჰქემატურ გამოხატულებას იძლევა, ამ პერიოდს ს ქ ე მ ი ს ხ ა ნ ა ს უწოდებენ.

საინტერესოა თუ როდის აღწევს ბავში იმ მდგომარეობას, რომ წინასწარ განზრახული საგნის თუნდ სქემატური ხატვა დაიწყოს. ე. ი. როდის აღწევს იგი შემოქმედების საფეხურს?

ისე, როგორც სხვა შემთხვევებშიც, აქაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს, თუ რა დროიდან იწყებს იგი თავისი ნახატების მნიშვნელობის დასახელებას სიტყვის საშუალებით. ცხრ. 53 გვიჩვენებს, რომ ბავშვის უმრავლესობა (80%) მხოლოდ მეხუთე წლიდან ახერხებს თავისი განზრახვის წინასწარ დასახელებას. მაშასადამე, მეხუთე წელი აქაც კრიტიკულ ხანას წარმოადგენს: იგი ხატვაშიც შემოქმედების ტენდენციის სწრაფი განვითარების ნიშნით არის აღბეჭდილი.

ც ხ რ ი ლ ი 53

სახელწოდების ხმარების სტადიები ხატვის დროს (%-ში)

ხნოვანობა	ვერ ასახელებს სრულიად	ბოლოს ასახელ.	ხატვის დროს ასა- ხელებს	წინასწარ ასახელებს	ჯ ა მ ი
3	90	10	—	—	100
4	18	9	37	36	100
5	—	—	20	80	100
6	—	—	—	100	100

3. რას ხატავს ბავში ყველაზე უფრო ადრე და ყველაზე უფრო ხშირად? როგორც თითქმის ყველა მკვლევარი ადასტურებს, ადამიანზე ადრე ბავში, ჩვეულებრივ, არაფერს ხატავს. მაგრამ ეს არ ნიშნავს, რომ, რაკი იგი ადამიანის ხატვას დაიწყებს. სანამ ამას კარგად არ ისწავლის, მანამდე სხვა საგნების ხატვაზე არ გადადიოდეს. როგორც ენ გ ი აღნიშნავს: „პირველი სქემა ადამიანისა ძლიერ პრიმიტიულია. მ ა რ გ ა რ ი ტ ა რამოდენიმეჯერ იმეორებს მას, რის შემდეგაც ივიწყებს: მერე ახალი ფორმა ვითარდება. რომელიც რამოდენიმე ხნის შემდეგ წრისებრ ჯღაბნად იქცევა; არც ეს რჩება დიდხანს; და მხოლოდ მეხუთე წლის დასაწყისში იქცევა ადამიანის სახე ბავშვის ნახატების მტკიცე წევრად“¹⁸).

ბავშუს პირველ ნახატებში ადამიანი, ჩვეულებრივ, პატარა წრი-
სა და მასთან შეერთებული ორი ხაზის სახით არის გამოხატული.
ეს ის ცნობილი სქემაა ადამიანისა, რომელიც პრიმიტიულ ხელოვნე-
ბის ნაშთებშიც გვხვდება და მეცნიერებაში თ ა ე ფ ე ხ ა ს სა-
ხელწოდებითაა ცნობილი (Kopffüssler, têtard). როგორც ჩანს.
ადამიანის აღნაგობის ძირითადი ფორმები თავი და ფეხებია. და
ამიტომაც, რომ ბავშვის სქემატურ ნახატში მათ ყველგან ერთი და
იგივე ადგილი უკავიათ.

ადამიანის ხატვის ეს პრიმიტიული პერიოდი საკმაო ხანს გრძელდება. განვითარება უმთავრესად სქემის გართულებაში წდგომარეობს: თავსა და ფეხებს ხელები ემატება, მერე კისერი, თმა და სხ. მაგრამ ეს არც ისე მალე ხდება: „ჯერ კიდევ მეექვსე წელში ხატავდა მარგარიტა თავის ადამიანებს უყისროდ და უთმოდ. ზოგჯერ უხელოდაც“-ო, ამბობს ენ გ ი ს¹⁹). ამავე ენ გ ი ს (ცნობით²⁰), ლენა პ ე რ ტ რ ი ჯ ს გამოანგარიშებული ჰქონდა, თუ თითოეული ასაკის ბავშვთა რა პროცენტს რა შეაქვს თავის ადამიანის სქემატურ ნახატში (ცხრ. 54).

ც ხ რ ი ლ ი 54

წლოვანება	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ტანი	50	52	92	93	98	99	98	99	100	100
ფეხები	39	83	92	93	94	98	98	97	95	98
ხელები	45	67	71	80	76	85	93	91	95	95
კისერი	8	22	20	37	51	33	79	79	90	93
თმა	6	26	27	32	38	58	70	65	73	82
ტანისამოსი	16	29	42	56	63	77	82	91	83	99
ქუდი	32	57	59	76	78	61	84	69	65	60
ფულაქები	30	37	37	52	55	66	61	61	79	83

როგორც ამ ცხრილიდან ჩანს, ყველა აქ ჩამოთვლილ მომენტებს ბავშვების უმრავლესობა მხოლოდ ცხრა წლიდან ითვალისწინებს; მანამდე კი მათ ზოგი რამ უყურადღებოდ რჩებათ (მაგალ. თმა). ყოველ შემთხვევაში. ნათლად სჩანს. რომ წლოვანების წინსვლასთან ერთად ადამიანის სქემატურ ნახატში სულ მეტი და მეტი შერილმანი შედის.

მაგრამ განვითარება მარტო ამაში როდი იჩენს თავს. პირველად ბავში მხოლოდ e n f a c e ხატავს თავის ადამიანს. მერე თანდათანობით პ რ ო ფ ი ლ ზ ე ვაუადის, „მაგრამ ისე კი არა, რომ მისი ადამიანები ერთბაშად მთლიანად პროფილში დგებოდენ: არა, სხეულის ცალკე ნაწილები სხვადასხვა დროს გადადიან ამ მდგომარეობაში, სახელოდობრ, პ ე რ ტ რ ი ჯ ი ს მიხედვით, შემდეგი თანამიმდევრობით: ჯერ ფეხები, მერე ცხვირი, ამას შემდეგ — თვალები და პირი. მერე ხელები და დასასრულ ტანიც. კ რ ე ჯ ი ს მიხედვით: ფეხები, ხელები, თავი და ბოლოს ტანიც“²¹). ამგვარად, განვითარების გზა პირდაპირი ნახატიდან პროფილისაკენ მიიპართე-

ბა ღა. სანამ ამაზე გადავიდოდეს, წინასწარ პროფილისა და en face-ის ნარევზე ჩერდება: ხშირია შემთხვევა, რომ ბავში ცხვირს პროფილში ხატავს, ხოლო თვალებს, ხშირად პირსაც და ზოგჯერ მეორე ცხვირსაც en face. ენ გ ი ს სიტყვით, მეექვსესა და მეშვიდე წელს შუა ბავშვების ნახატთა თითქმის 50% ასეთ ნარევს წარმოადგენს. სამაგიეროდ, სასკოლო ასაკში ბავში უკვე წმინდა პროფილის ხატვაზე გადასვლას ახერხებს.

რა ძირითად ფორმებს მიმართავს ბავში ადამიანის გამოსახატავად? უწინარეს ყოვლისა წრესა და ხაზს: თავი, ტანი და თვალი, ზოგჯერ ყური და პირიც წრის ან ხაზის სახით იხატება; ხელი და ფეხი, ხანდახან ცხვირიც სწორი ხაზების, ხოლო ტანი, კისერი, ზოგჯერ თავი ოთხკუთხედის ფორმას ლებულობს; გვხვდება აგრეთვე მოხრილი ხაზებიც — მაგ. წარბების გამოსახატავად — და უწესრიგო ნაჯღაბნიც — თმისათვის.

მ ტ ე რ ი ს, ბ ი უ ლ ე რ ი ხ ა და სხვების აზრით, ადამიანის შემდეგ ყველაზე მეტი ხალისით ბავში ცხოველების ხატვას იწყებს²²). ვინაიდან ეს უკანასკნელნი, როგორც შოძრავი და ცოცხალი არსებები. ბავშვის ყურადღებას სხვა ობიექტებზე მეტად იპყრობენ. ენ გ ი ს დაკვირვებით, ეს არ უნდა იყოს სწორი: მისი მოწმობით 5 — 10 წლიანი ბავშვების მხოლოდ მეოთხედი ხატავს ცხოველებს. ხოლო რაც შეეხება უფროსებს (11 — 17 წლამდე). მათი რიცხვი კიდევ უფრო მცირდება.

თუ რამდენად აინტერესებს ჩვენი პერიოდის ბავშს ცხოველის მორტივი. ამის გამოსარკვევად ენ გ მ ა შემდეგი ცდა მოახდინა: ერთ დასაწყის კლასში, რომელიც შეიდწლიანებისაგან შესდგებოდა. მან დაავალა ბავშვებს. ადამიანს, სახლის, ვაშლის, ბოლოკია და ცხენის თავისუფლად დახატვა, როგორც შეეძლოთ; დასასრულს, მათ კიდევ უნდა დაეხატათ რამე, მათი სურვილის მიხედვით. ამ მეექვსე ნახატის გადათვალთვლებისას აღმოჩნდა, რომ ბავშვები ხშირად იმეორებდნენ პირველ ოთხ ნახატს. ხოლო რაც შეეხება მეხუთეს, ე. ი. ცხენს. მისი არჩევანი ერთი ბავშვის მეტს არ მოუხდენია. არც ახალ ნახატებში აღმოჩნდა რაიმე ცხოველის სურათი, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ ერთად-ერთ შემთხვევას, როდესაც ერთ-ერთმა ბავშვმა ფრინველის სქემატური დახატვა სცადა.

ამგვარად, ირკვევა, რომ ცხოველის ხატვა არც ისე უნდა იტაცებდეს ბავშს. როგორც ეს მკვლევართა უმრავლესობას ჰგონია.

ხშირია შემთხვევა, რომ ბავში მხოლოდ მას შემდეგ გადადის ცხოველის ხატვაზე, რაც იგი ადამიანის სქემატურ გამოსახატვაში ცოტად თუ ბევრად დახელოვნებულად გრძნობს თავს. მაშინ იგი უბრალო ხერხს მიმართავს: ცხოველის გმოსახატავად, ადამიანს

სქემას იყენებს: ოღონდ ნაცვლად ვერტიკალურისა პორიზონტულ მდგომარეობას აძლევს მას, და ფეხებად ოთხ ხაზს უკეთებს, მიახატავს კუდს და ამით ათავენს საქმეს. მაგრამ რა ცხოველია, ამას ვერავენ იტყვის, ისე როგორც ვერც მისი ადამიანების შესახებ იტყვი. თუ- სახელდობრ. ვინ არის დახატული. იქაც და აქაც ნაშ- დვილი სქემაა, რომელსაც კონკრეტი ცოცხალი შინაარსი ჯერ კი- დევ არა აქვს.

როდესაც ბავში სპეციალურად ცხოველის სქემის ხატვას ითვი- სებას. ამ სქემას მცირეოდენი ცვლილების შეტანის შემდეგ უნივერ- სალურად იყენებს. განვითარება მისს თანდათანობით დიფერენცი- აციაში იჩენს თავს: ძირითად სქემაში სულ უფრო მეტი და მეტი ცვლილება შედის. და სურათი სულ უფრო და უფრო უახლოვდება ორიგინალს. თუმცა სქემის საფეხური ჯერ კიდევ გადაულახველი რჩება.

ცხოველის სქემებში შემდეგი თავისებურება იჩენს თავს: ცხო- ველი იმთავითვე პროფილში იხატება; ამიტომაც, რომ ბავში ზოგ- ჯერ ოთხი ფეხის ნაცვლად ორ ფეხს ხატავს. ე ნ გ ი ს აზრიო, ცხოველის ხატვისას პროფილს მითრმ ეძლევა უპირატესობა. რომ ცხოველის დამახასიათებელი თავისებურება პროფილში უფრო ცხადად ჩანს. ვიდრე პირდაპირ²³). გარდა ამისა. ცხოველის ნახატში პროპორციები უკეთ არის დაცული. ვიდრე ადამიანისაში, „ალბად მიტომ-ო. ამბობს ენგი. რომ ცხოველის ხატვა ადამიანისაზე უფრო გვიან იწყება“.

როგორც ადამიანის. ისე ცხოველის ხატვისას ბავში უფრო ხში- რად უბრალო ხაზებით სარგებლობს. ვიდრე კონტურებით. მაგრამ ეს პირველ ხანებში ხდება. ამის შემდეგ იგი კონტურულ ხატვასაც იწყებს: თუ წინად, მაგალ. ფეხებს უბრალო ხაზების საშუალებით ხატავდა. ეხლა ასეთი ხაზებით აღარ კმაყოფილდება და მათი ფორ- მის შემოხაზვას ცდილობს. იგივე ხდება ყველა სხვა შემთხვევაშიც.

ბავშვის ნახატების ერთ-ერთს საკმაოდ ხშირ მოტივს მ ც ე ნ ა რ ე ც შეადგენს. სახელდობრ. ხე და ყვავილი. რა თქმა უნდა. ბავ- შის ნახატები აქაც სქემატურია. კერ შ ე ნ შ ტ ე ი ნ ე რ ი ს შევ- დეგ ცნობილია, რომ ბავშვის ნახატებში ხის სქემის შემდეგი ფორ- მები გვხვდება: 1. ცოცხის სქემა ე. ი. დახატული ტანი და ზემოდ უბრალო სწორი თუ მრუდე გაუწევრებელი ხაზების სახით ტოტები. 2. ტოტები ორივე მხრივ ცალკე დამოუკიდებელი ხაზების საშუალებით იხატება (ფ რ თ ი ს სქემა). 3. ხის ტანს. რომელიც ხაზის საშუალებითაა გამოხატული, ზემოდან წრე აზის, რომელიც შტო- ზისა და ფოთლების სქემას წარმოადგენს (Knäuelschema). 4. ხის ტანს ზემო ნაწილში ცოცხისებური კონტური აქვს ტოტებისა და

ფოთლების ნიშნად (Lappenschema), 5. ხის ტანზე გავლებულია ჰორიზონტულად რამდენიმე ხაზი, რომელიც წვერამდე გრძელდება, ასე რომ ნამდვილი კიბის შთაბეჭდილება ჩნდება (კ ი ბ უ რ ი სქემა).

საგულისხმოა, რომ ხშირია შემთხვევები, რომ ბავში არა მარტო ხის ტანსა და ტოტებს ხატავს, არამედ ფესვებსაც: მიუხედავად იმისა, რომ იგი სინამდვილეში არასდროს არ ჩანს, ბავშს საჭიროდ მიანიჭია მისი დახატვა.

რაც შეეხება ყვავილებს, აქ ჩვეულებრივ, სამი სქემატური ფორმა გვხვდება²¹). 1. ყვავილი გადმოცემულია წრის ან წრისებრი ნაჯღაბნის საშუალებით. რომელიც ზემოდან აქვს მიხატული მოკლე სწორ ხაზს (ლილის სქემა). 2. ყვავილის ნახატი ორი ნაწილისაგან შედგება: ზემოდ — წრე და ქვემოდ — ფოთლები (რთული სქემა). და 3. ყვავილი ზარის ფორმას მოგვაგონებს (Tulpenschema). არა იშვიათად გვხვდება მეოთხე ფორმაც, რომელსაც კერ შენ შტეინერი ვარდის სქემას უწოდებს.

მაგრამ განსაკუთრებული ზალისით ბავშვები სახლებს ხატავენ. რა თქმა უნდა, ყველაზე მეტ შთაბეჭდილებას ბავშვზე სახლის ფასადი ახდენს. ამიტომ ბუნებრივია, რომ პირველ ხანებში ბავში მარტო მისი დახატვით კმაყოფილდება: არც ფანჯრები, არც კარები; არც სახურავი, უბრალო ოთხკუთხედი, აი სახლის პრიმიტიული სქემა. ხოლო, როდესაც ამ სქემას ფანჯრები, კარები და სახურავი ემატება, ბავშვის ნახატი, რა თქმა უნდა, განვითარების შედარებით მაღალ საფეხურზე დგება. საგულისხმოა, რომ ამ შემთხვევაში ბავში სხვადასხვა ფორმებს მიმართავს: სამკუთხს, ტრაპეციას. ნახევარწრეს, რომელთა საშუალებითაც განსაკუთრებით ხშირად სახურავის გადმოცემას ცდილობს. საინტერესოა, რომ ბავშვის სახლის ნახატებში თითქმის ყველგან არაჩვეულებრივ ხშირად გვხვდება ერთი რამ: სახელდობრ, ბუხრის მილი, რომლიდანაც ყოველთვის ბოლი ამოდის: ამის დახატვა თითქმის არასდროს არ ავიწყდება ბავშს. რიჩის თქმით, ეს იმით აიხსნება, რომ პატარა მხატვარზე არაჩვეულებრივ დიდ შთაბეჭდილებას უნდა ახდენდეს ფანტასტიური სახე მოძრავი ბოლის სვეტისა²²). შემდეგი განვითარება აქაც. ისე როგორც სხვა შემთხვევაშიც დიფერენციაციის გზით მიმდინარეობს: ბავშს სულ მეტი და მეტი წერილმანი შეაქვს იმ ძირითად სქემაში, რომლითაც იგი პირველ საფეხურზე კმაყოფილდებოდა. ამ მხრავ იგი იმდენად შორს მიდის, რომ ხშირად იმის დახატვასაც კი ცდილობს, რაც შიგნითაა მოთავსებული და, მაშასადამე, გარედან უხილავია. ეს უმთავრესად სახლის ავეჯეულობა და მოწყობილობაა, რომელიც ბავშს ყოველ სახლში ეგულება. ამიტომაც. რომ ბავშვის მიერ

დახატული სახლის კედლები თითქოს გამსჭვირვალეა, და გარედანაც ჩანს, რაც შიგნითაა მოთავსებული. ამგვარად, ბავში ჯერ ის; ხატავს სახლს, როგორც ეს უკანასკნელი მას გარედან ეჩვენება, ხოლო შემდეგ მეორე თვალსაზრისზე დგება, რათა მისი შინაარსის დახატვაც მოახერხოს.

ალბად ამითვე აიხსნება, რომ ბავში, ჯერ ერთი, წინიდან ხატავს სახლს, ასე რომ, ჩვეულებრივ, მარტო წინა მხარე ან ფასადი ჩანს; მაგრამ მალე სხვა მხარეების ხატვასაც იწყებს; ხოლო ისე კი არა, როგორც დიდი — პერსპექტივის დაკვით, — არამედ ხშირად სამივე მხარეს ერთ სიბრტყეზე აწყობს. უნდა ვიფიქროთ, რომ ესეც თვალსაზრისთა თანამიმდევრობითი ცვლის შედეგს წარმოადგენს.

სახლს გარდა ბავში ხალისით ურებს, მატარებელს, ავტომობილს, თუ მას ასეთი რამ უნახავს. და მალე სხვა მოტივებზეც გადადის. ამ მხრივ იგი შედარებით ადრე აღწევს თავისი განვითარების უმაღლეს დონეს.

4. როგორ ხატავს ყველაფერს ამას ბავში? საკმარისია ოდნავ გადაავლოთ თვალი ბავშვის ამ ნახატებს, რომ იმ წამსვე დაინახოთ. რომ იგინი უბრალო სქემის მეტს არაფერს წარმოადგენენ. ამიტომაც, რომ ბავშვის ხატვის განვითარების ამ საფეხურს ს ქ ე მ ი ს პ ე რ ი ო დ ს უწოდებენ.

როგორც ზემოდაც აღვნიშნეთ, აქ ორი ხანა უნდა განვასხვაოთ: პირველ ხანაში საგნის თითოეული ნაწილი უბრალო ხაზების საშუალებით გადმოიცემა. მაგრამ მალე მდგომარეობა იცვლება, და ბავში საგნის ამა თუ იმ ნაწილის დასახატავად, უბრალო ხაზის ნაცვლად, მისი მოხაზულობის გადმოცემას ცდილობს: თუ მაგალ. ადამიანის სხეულის ან ფეხისა და ხელის სქემა წინად უბრალო ხაზებს შეიცავდა, ეხლა მასში სხეულის ამ ნაწილების მოხაზულობას გადმოცემის ცდასაც შევხვდებით.

მაგრამ ბავშვის სქემატური ხატვის განვითარების თავისებურება მარტო ამით არ ამოიწურება. თვალი რომ ვადევნოთ, თუ რამდენად უახლოვდება დროის მიმდინარეობაში ბავშვის სქემები დასახატი საგნების ფორმას, რამდენად მოგვაგონებენ იგინი ორიგინალს, ვნახავთ, რომ ბავშვის სქემატური ხატვა ამ მხრივაც თვალსაჩინოდ ვითარდება.

ა. უადრეს საფეხურზე ბავშვის სქემაში ტყუილი დავიწყებით დასახატი საგნის ცალკე ფორმების ან ნიშნების ძიებას: ამის მსგავსს აქ ვერაფერს შევხვდებოდით. სამაგიეროდ, თითოეული სქემა ამ მთლიან შთაბეჭდილებას გადმოგვცემს, რომელიც საგანს მოუხდენია ბავშვზე. ეს არის ან ფიგურალური ძირითადი სტრუქტურა, მაგალითად, ადამიანის ან ხის სიმაღლე, თავის სიპრგვალე და სხვა; ან და ამ

ძირითადი სტრუქტურის მიმართულება სივრცეში, მაგ. ადამიანის სხეულის ვერტიკალური, ხოლო ცხოველის ჰორიზონტული მდგომარეობა. ამიტომაც, რომ ამ პირველ საფეხურზე ადამიანი ზოგჯერ მხოლოდ უბრალო ვერტიკალური გრძელი ხაზის საშუალებით იხატება და ცხოველი ასეთისავე, ოღონდ ჰორიზონტულად მიმართული ხაზის საშუალებით.

ეს ზოგადი ძირითადი სტრუქტურა ან სრულიად არაა განაწევრებული, როგორც უკანასკნელ მაგალითში, ან და, საუკეთესო შემთხვევაში, ორზე მეტ წევრს აქ შეიცავს. მაგ. ადამიანი ე. წ. თავფეხას სქემით გადმოიკვამ, ცხოველი — ტანისა და ფეხების ან თავის სქემით. თითოეული ცალკე ნაწილი, მაგ. ტანი ან თავი, მთლიანი სახით არის გადმოცემული და, ჩვეულებრივ, მოკლებულია ყოველს შინაგან განაწევრებულობას.

აღსანიშნავია, რომ ჩვეულებრივ ამ ორი წევრის სივრცეში მიმართულება დაახლოვებით სწორედ არის გარჩეული და გადმოცემული: მაგალ. ცხოველის თავი ვერტიკალური მიმართულებით იხატება და სხეული ჰორიზონტალურით.

ბ. მეორე საფეხურზე მდგომარეობა იცვლება. განვითარება უწინარეს ყოვლისა იმაში იჩენს თავს, რომ ბავშვის სქემებში ცალკე ნაწილებისა და ნიშნების სულ უფრო და უფრო მეტი რიცხვი გვხვდება: ადამიანის სქემაში ერთი ხაზის ნაცვლად, რომელიც წინა საფეხურზე მთელ ადამიანს გამოსახავდა, ჩვეულებრივ თავის, ხელების, ფეხების, ტანისა და ზოგჯერ სხვა ნაწილების ცალკე საშუალებით გადმოცემის ცდას ვხვდებით: სახლის ხატვისას ბავში კარების. ფანჯრების, სახურავის, ბუხრის მილის შეტანასაც ცდილობს თავის სქემაში. დამახასიათებელი ამ საფეხურისათვის განსაკუთრებით ის არის, რომ განვითარება მთლიანის ან ცალკე ნაწილთა ფორმის გაუმჯობესებაში როდი იჩენს თავს; არამედ მის რიცხვობრივ ზრდაში: თითოეული ფორმა არსებითად ისევე უხეშია და უმწეო, როგორც პირველ საფეხურზე; საშაგიეროდ მთლიანი ძირითადი სტრუქტურის ნაცვლად, ცალკე ნაწილების მეტი რიცხვი იხატება. მაშასადამე. განვითარება უფრო რაოდენობითი ხასიათისაა, ვიდრე რომელიმე მართალია, ამ საფეხურის სქემების ცნობა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე წინა საფეხურისა, მაგრამ იმიტომ კი არა, რომ იგინი უფრო ზედმიწევნით გადმოგვცემენ ორიგინალს ან უფრო ჰგვანან მას, არამედ იმიტომ, რომ მისი დამახასიათებელი ნიშნებისა და ნაწილების მეტ რიცხვს შეიცავს.

გ. მესამე საფეხურზე ბავშვის სქემატური ხატვა თავისი განვითარების უმაღლეს საფეხურს აღწევს. წინსვლა მრავალის მხრივ თვალ-

საჩინო ხდება: თუ წინა საფეხურზე იგი უმთავრესად რაოდენობითი ხასიათის იყო, ესლა რომელობითი ხასიათის ხდება.

პირველყოვლისა, ბავშვის ნახატებში საგანთა ნიშნებიც სულ უფრო და უფრო მეტ რაოდენობას ვხვდებით. ამის ბუნებრივი შედეგი ისაა, რომ ნახატი გაცილებით უფრო ადვილი გამოსაცნობი ხდება, ვიდრე წინა საფეხურზე: საგნის ზოგადი ფორმის განაწევრებას უნარი თვალსაჩინოდ უმჯობესდება: ადამიანის ნახატი ყოველთვის მკაფიოდ გამოკვეთილ ნაწილებს შეიცავს: თავს. კისერს. ხელფეხს, სხეულს. იგივე ითქმის სხვა ობიექტთა სქემების შესახებაც. — მაგრამ ამაზე უფრო საყურადღებო ისაა, რომ თვით ცალკე ნაწილების, სხეულის, ხელფეხის და სხ. ფორმის დამუშავებას ექვევა ყურადღება: დანაწევრება და თითოეული ნაწილის ზომისა და პროპორციის სწორი გადმოცემის ცდა ამ პერიოდის ახალს, მნიშვნელოვან მონაპოვარს წარმოადგენს. ეს გარემოება კიდევ უფრო აადვილებს ბავშვის სქემების მნიშვნელობის გამოცნობას. შეიძლება ითქვას, რომ თუ წინა საფეხურებზე ბავშვის „ნახატი“ უფრო იმ სუბიექტური შთაბეჭდილების სიძბოლოს წარმოადგენდა, რომელსაც ობიექტი ახდენდა მასზე, ვიდრე თვითონ ობიექტის გამოხატულებას. ესლა ამ მესამე საფეხურზე, მას, მართალია, სქემატური, მაგრამ მაინც ნამდვილი ნახატი შეგვიძლია ვუწოდოთ.

5. განვითარება სამივე ამ საფეხურზე ფორმების მრავალფეროვნობასა და გამოკვეთილობასაც ეხება. თუ ჯღაბნის პერიოდის აზრო ძირითადი ფორმების დაუფლებაში მდგომარეობდა, სქემატური ხატვის პერიოდში ამ ფორმების შემდეგ გაუმჯობესებისა და ახალი ფორმების მოპოების პროცესს აქვს ადგილი. მაგრამ დამახასიათებელი ესლა ის გარემოებაა, რომ ფორმების განვითარება დამოუკიდებლად როდი ხდება: იგი გამოსახატავად არჩეული საგნების ფორმათა გამოვლინების განზრახვის ზეგავლენის ქვეშ წარმოებს: თითოეული ფორმა იცვლება, მოქნილ სახეს ღებულობს და დასახატ ობიექტთა მოყვანილობის თავისებურებებს ეგუება. ამ გზით. ის ძირითადი ფორმები, რომელსაც პირველად ჯღაბნის პერიოდში ითვისებს ბავში, საგნის თავისებურებათა ზეგავლენის გამო იცვლება და, განსაკუთრებით მესამე საფეხურზე, იმდენად უახლოვდება მათ, რომ ბავშვის ნახატების ობიექტური მნიშვნელობის ცნობა ადვილი ხდება. ამრიგად, ჯღაბნის პერიოდში დაწყებული პროცესი გრძელდება: მაგრამ ფორმათა განვითარების შინაგან იმპულსს გარე საგანთა ფორმების ზეგავლენა ერთვის, და განვითარება შინაგანისა და გარეგანის ურთიეთრ შეგუების გზას ადგება.

თავის-თავად იგულისხმება, სქემატური ხატვის პროცესში ახალი ფორმებიც ჩნდება, ისეთები, რომელსაც ჯღაბნის პერიოდში ვერსად

წევხვდებით. ყველაფრის ამის თვალსაჩინო შედეგი ისაა, რომ ხატვა შინაგანის, სუბიექტური სახვის სწრაფვის ნაცვლად ობიექტურად მოცემულ საგანთა გამოსახვის მიდრეკილებად იქცევა, და ბავში ამ უკანასკნელის რეალიზაციის სულ უფრო და უფრო მეტ შესაძლებლობას პოულობს: ჩვენ ვამბობთ, რომ ბავშვის ხატვა ტექნიკურად წინ მიდის, რომ საზოგადოდ მისი სახვითი ხელოვნების უნარი უმჯობესდება²⁰).

6. ჩვენ რომ ბავშვის თავისუფალი ხატვის შემთხვევები გავითვალისწინოთ, ვნახავთ, რომ იგი დასახატ საგანს ე. ი. იმას, რასაც ხატავს. ნიმუშად არ იყენებს. ამით იგი საგრძნობლად განსხვავდება დიდისაგან: მაშინ როდესაც ჩვენ, ზრდადასრულებულებს, მოცემული ორიგინალიც თვალწინ ქონება და გადმოხატვა გვირჩევენია, ვინაიდან ეს გარემოება საგრძნობლად გვიადვილებს მუშაობას. ბავში, ჩვეულებრივ, ორიგინალით არ სარგებლობს: მას გადმოხატვა არ ემარჯვება. იგი მეხსიერებით ხატვას ამჯობინებს.

ეს ფაქტი უკვე დიდი ხანია ცნობილია. კერ შ ე ნ შ ტ ე ი ნ ე რ მ ა ექსპერიმენტულად დაამტკიცა, რომ იგი ბავშვის ხატვის დამახასიათებელ თავისებურებას წარმოადგენს, ყოველ შემთხვევაში, მანამ მაინც სანამ საქმე სქემის პერიოდთან გვაქვს. მან შემდეგი ცდა ჩაატარა: ბავშვების წინაშე ერთ-ერთი მათი ამხანაგი დააყენა მარცხნივ მიბრუნებული სახით და მისი დახატვა დაავალა. 1124 ბავშიდან 360-მა მაინც en face დახატა თავისი ამხანაგი, ხოლო 22-მა მარჯვნივ მიბრუნებული პროფილით. 1401 ბავშიდან 815-მა მჯდომარე მოდელი ფეხზე მდგომარედ გამოსახა. საერთოდ, შედეგი, რომელიც კერ შ ე ნ შ ტ ე ი ნ ე რ მ ა მიიღო, ასეთი აღმოჩნდა: ბავშვები შედარებით უკეთ ხატავდნენ, როდესაც დასახატი საგანი მათ წინაშე არაყო. ვიდრე პირიქით²¹). კ ა ც-მა რამდენიმე მარტივი მოდელი მიაწოდა 5-7 წლიან ბავშვებს გადასახატავად. შედეგი ასეთი აღმოჩნდა: მაგიდა ოთხკუთხედის და თითოეული კუთხიდან გარეთ ან შიგნით მიმართული ოთხი ხაზის ან მარტო ერთი მხრივ გამოყვანილი ოთხი ხაზის საშუალებით იქნა გადმოცემული²²). ამ მხრივ არც ჩვენბურთი ბავშვები წარმოადგენენ გამონაკლისს: 3-4 წლის საბავშვო ბაღის ბავშვებს სხვადასხვა გეომეტრიული ფიგურა მიეცა გადმოსახატავად: ივინი იზვიათად აკვირდებოდნენ ნიმუშს, და ბევრმა, მაგალ. ცილინდრი. რომელიც ვერტიკალურ მდგომარეობაში იყო დახატული, პორიზონტულ მდგომარეობაში დახატა.

ერთი სიტყვით, სქემატური ხატვის პერიოდში მაინც, ბავში ორიგინალს როდი აკვირდება და მისი მიხედვით ცვლის თავის ნახატს. არამედ, ჩვეულებრივ, უნიმუშოდ ხატავს და, მაშასადამე, იმას კი არ

ხატავს. რაც მის წინაშე დგას ნიმუშის სახით. არამედ იმას, რაც მუხსიერებაში აქვს საგნის შესახებ დაცული.

ბუნებრივად ისმის საკითხი: რად ხდება ასე? რატომ ხატავს ბავში მუხსიერების და არა აქტუალური აღქმის მიხედვით? უწინარეს ყოვლისა უნდა აღინიშნოს, რომ სქემატური ხატვის განვითარების ყველა საფეხურის შესახებ როდი ითქმის, რომ ბავში ყოველთვის თანაბრად უყურადღებოდ ეპყრობა დასახატავი საგნის ორიგინალს. არა! სრულიად უეჭველია, რომ სქემატური ხატვის განვითარების მესამე საფეხურზე მაინც ორიგინალს მეტი გავლენა აქვს სქემაზე, ვიდრე პირველ საფეხურზე. ეს გარემოება სხვათა შორის იმაშიც იჩენს თავს, რომ ამ საფეხურზე მდგომ ბავშვთა შორის უფრო დიდ პროცენტს ვხვდებით ისეთებისას, რომელნიც შედარებით ხშირად სარგებლობენ ორიგინალის დაკვირვებით და შედარებით იშვიათად გაურბიან მის გადმოხატვის ცდას. საინტერესო იქნებოდა, საგანგებო გამოკვლევის საგნად დაესახა ვისმე ეს საკითხი. შედეგი. უნდა ვიფიქროთ. დაამტკიცებდა. რომ ბავში მით უფრო ხშირად ხატავს მუხსიერებიდან. რაც უფრო დაბალ საფეხურზე დგას იგი ხატვის უნარის განვითარების მხრივ.

მეორის მხრივ, შეიძლება დაისვას საკითხი: ხომ არ აქვს ბავშს დასახატა საგნის სახე წარმოდგენილი და ამ წარმოდგენის მიხედვით ხატავს. ე. ი. ხომ არ შეიძლება ითქვას, რომ იგი საგანთა იმ სახის გამოხატვას ცდილობს, რომელიც წარმოდგენის სახით დგას მისი შინაგანი მხედველობის წინაშე? თუ ეს ასეა, მაშინ შეიძლება ითქვას, რომ ბავში აღქმაში კი არა, წარმოდგენაში მოცემულ საგანთა გადახატვას ცდილობს. და რადგანაც მისი წარმოდგენა, როგორც ენგოცი აღნიშნავს, ცხადი და ნათელი კი არა. დიფუზიურად და უსრულლოა. ამიტომ მისი ნახატებიც ამავე თვისების გამოდიან²⁰). მაგრამ არა გვაქვს არაერთი საბუთი ვიფიქროთ, რომ ბავში მართლა თავისი წარმოდგენების გადახატვას ცდილობს, ვინაიდან, როგორც ბიულერი აღნიშნავს, შეუძლებელია ბავშს ადამიანი მაგალ. ორი ცხვირით ქონდეს წარმოდგენილი (არის შემთხვევები, რომ იგი ერთსა და იმავე სახეზე ერთს ცხვირს პროფილში ხატავს და მეორეს — en face).

ამრიგად. უეჭველია. თავისი სქემატური ხატვის დროს ბავში არც წარმოდგენილი ორიგინალის გადახატვას ცდილობს და არც მის წინაშე ობიექტურად მოცემული საგნისას.

რა დასკვნა გამომდინარეობს აქედან? უეჭველია, ერთი მაინც. რადგანაც აქ. როგორც აღქმის, ისე წარმოდგენის შემთხვევაშიც, ერთი და იგივე ბუნების შინაარსი, სახელდობრ, დასახატავი საგნის მხედველობითი სახე იგულისხმება. ცხადია, რომ ბავშვის ნახატებზე

საგანს ეს უკანასკნელი არ უნდა შეადგენდეს: მაშ. ბავში იმაა როდი ხატავს, რასაც დიდი, ე. ი. საგანთა ვიზუალურ სახეს, არამედ რასაც სხვას.

მაგრამ რას? ამ საკითხისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს იმ თავისებურებათა გათვალისწინებას, რომელნიც ბავშვის ნახატს ახასიათებენ. როგორც ცნობილია; ბავშვის მიერ დახატულ სახლში მისი შინაარსიც მოჩანს. ხუთი წლის ბავშს ფრინველის ჩანასახის განვითარებისა და გამოჩეკის შესახებ ესაუბრებოდნენ, და შემდეგ ცხოველების შესახებაც ჩამოვარდა საუბარი. „ყაუბარი რომ გათავდა. რიჩარდმა აიღო ქაღალდის ფურცელი და დაიწყო ლომებისა და ვეფხების ხატვა, რომელთაც მუცელში კვერცხები ჩაუხატა და ამ კვერცხებში კიდევ პატარა ლომები და ვეფხვები“. ³⁰). როდესაც ბავში მხედარს ხატავს, ეს უკანასკნელი ცხენზე ზის. მაგრამ მაინც ორევე ფეხები მოუჩანს. ყველა ამდაგვარ ფაქტებს ჯერ კიდევ რიჩარდმა მიაქცია ყურადღება, და იგი იმ დასკვნამდე მივიდა, რომ ბავში იმას კი არ ხატავს, რასაც ხედავს, არამედ იმას, რაც იცის დასახატი ობიექტის შესახებ. რიჩარდის კლასიკური ფრაზა: „ბავშმა იცის, რომ ადამიანს ორი ფეხი აქვს და ამიტომ ხატავს მას ორივე ფეხით, მიუხედავად იმისა, რომ შესაძლოა შემთხვევით იგი ისე ზღვეს. რომ არც ერთი მისი ფეხი არ მოჩანდეს“ ³¹), ეს ფრაზა ბავშვის ხატვის მკვლევართა საერთო კუთვნილებად გარდაიქცა.

მაგრამ როგორ უნდა გვესმოდეს იგი? შექველია, ბავშმა ძალიან კარგად იცის, რომ ცხენზე მჯდომ კაცს ორივე ფეხი არ უჩანს, და არც ის ჩანს გარედან, თუ რაა მაგალ. სახლში მოთავსებული. მაშასადამე მისი ნახატის თავისებურება სრულიად არ ამტკიცებს, თითქოს მან არ იცოდეს, თუ როგორი ოპტიკური სახე აქვს მის მიერ დასახატავად არჩეულ საგნებს. არა. ეს მან ძლეურ კარგად იცის. მაგრამ თუ იგი მაინც განსხვავებულ სახეს აძლევს მათ, ეს იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ მას თავისი ნახატის შინაარსად საგნის ოპტიკური სახე როდი აქვს დასახული, არამედ ის, რაც მან ამ საგნის შესახებ იცის: იგი იმას როდი ხატავს, რასაც თვალს ხედავს, არამედ იმას, რასაც ფიქრობს.

მაგრამ დიდმაც იცის ხომ, რომ ადამიანს ორი ფეხი აქვს! ხოლო ეს სრულიად არ ავალებს მას. რომ მხედარი ისე დახატოს, რომ ორივე ფეხი მთლიანად მოუჩანდეს: ცხენოსანი ადამიანის კარგა სურათი ოდნავაც არ ეწინააღმდეგება იმას, რაც ჩვენ ადამიანის შესახებ ვიცით. ასე რომ მართო ის გარემოება, რომ ბავში თავისი ცოდნის შინაარსის გადმოცემას ცდილობს, არ კმარა ბავშვის ხატვის თავისებურების ასახნელოდ. საქმე ისაა, რომ ბავშვის მიერ დახატული ცხენო-

სანი ცხენოსნის მთლიან სახეს როდი იძლევა, არამედ ცხენისა და ადამიანის დამოუკიდებელ სურათების მექანიკურ შეკოწიწებას. ასეა სხვა შემთხვევებშიც: ბავში, ჩვეულებრივ, მთლიანის ცალკე ნაწილებს ხატავს, ჯერ ერთს, მერე მეორეს, და შემდეგ ყველაფერს ამას მექანიკურად უერთებს ურთიერთს, ასე რომ მისი ნახატები იმ უქვევლი ფაქტის თვალსაჩინო ილუსტრაციას წარმოადგენენ, რომ მთლიანი არავითარ შემთხვევაში მისი ნაწილების უბრალო ჯამად არ ჩაითვლება. რომ იგი მეტია. ვიდრე ნაწილების ჯამი, რომ იგი ახალ რომელიღაც წარმოადგენს.

ჩვეულებრივ. ბავშვის ნახატების ამ თავისებურებას ბავშვის სინთეზის სისუსტეს მიაწერენ (პიაჟე). მაგრამ საიდან გამომდინარეობს ეს სისუსტე, საკითხავი ესაა, და არა იმ ყველასათვის თვალსაჩინო ფაქტის დადასტურება, რომ ბავშვის ნახატებში რთული საგანი მთლიანად სახით ვერაა მოცემული.

უეჭველია, რომ იქ, სადაც ბავშვს რთული ობიექტი აქვს დასახატი. რომელიც რამოდენიმე მეტად თუ ნაკლებად დამოუკიდებელ ნაწილებს შეიცავს, იგი ამ მთლიანის ერთი იმპულსით გამოსახვის განზრახვას მოკლებულია, და ამიტომ ან მისი ტლანქი მთლიანი ფორმის გამოხატულებას იძლევა — მაშინ მისი ნაწილობრივი მომენტები გამოსახვის განზრახვის გარეშე რჩება — ან და თითოეული ნაწილის ფორმის ცალკე ვადმოცემას იწყებს და მაშინ მთლიანის აღდგენას ამ უკანასკნელთა მექანიკური გაერთიანების გზით ცდილობს. შედეგი ისაა, რომ მთლიანი განაწევრებული ფორმის ნაცვლად ცალკე ნაწილებს შეკოწიწებული ჯამი ჩნდება.

რასაკვირველია, შეუძლებელია ითქვას, თითქოს ამ შემთხვევაში ბავშვის ნახატის შინაარსს ის შეადგენდეს, რაც მან საგნის შესახებ იცის. და რომ ამ მიზეზით იყოს მისი ნახატი მთლიანობას მოკლებული. არა! სრულიად უეჭველია, რომ აქ ბავში საგნის ოპტიკური შინაარსის გრაფიკულ გამოსახვას ცდილობს. მაგრამ ამ შინაარსის განაწევრებული სახით ვადმოცემას ვერ ახერხებს. შთაბეჭდილება ისეთია. თითქოს ალქმის აქტში დასახატი ობიექტი ყოველთვის მარტო ერთი ნაწილის ან ერთი მომენტის ასპექტში ეძლეოდეს მას: ამ შემთხვევაში იძულებული ვიქნებოდით აღგვეარებია. რომ ბავში მიტომ ხატავს ცალკე ნაწილებს. როგორც დამოუკიდებელ ერთეულებს და არა როგორც მთლიანის ცალკე მომენტებს, რომ იგი სწორედ ასე აღიქვამს მთლიანს, რომ იგი ერთი ალქმის აქტში ვერ აერთებს რამდენიმე ნაწილობრივ მომენტს, რომ, ერთი სიტყვით, თითონ მისი ალქმა არაა განაწევრებული.

მაგრამ რატომღა, მაშინ, რომ იგი მარტო ერთი რომელიმე ნაწილის ან მომენტის დახატვით არ კმაყოფილდება და რამოდენიმე ასეთი ნაწილის მექანიკურ შეერთებას ცდილობს? უეჭველია, რომ მისი აქტუალური აღქმა ამ პრიმიტიულ საფეხურზე აღარ ღვას, რომ ამიტომ მან უკვე იცის, რომ ცალკე ნაწილები დამოუკიდებლად კი არა. მთლიანში არსებობენ. და აი, ეს ცოდნაა, რომ მას აიძულებს. ცალკე ნაწილების ოპტიკური სახე ურთიერთს დაუკავშიროს და მათი მთლიანობის ფაქტი ამ გზით მაინც გამოსახოს.

მაშასადამე, ბავშვის ნახატში ერთი და იმავე ობიექტის სხვადასხვა ასპექტით აღქმის რამოდენიმე აქტში მოცემული შინაარსის შეერთებასთან გვაქვს საქმე. ჩვენ ვიცით, რომ ბავშვის პრიმიტიული აღქმისათვის სწორედ ეს დიფერენციაციას-მოკლებულობაა დამახასიათებელი: რომ აღქმის პრიმიტიულ საფეხურზე მთლიანი ობიექტი ერთი რომელიმე ასპექტით გვეძლევა, რომ საგანი არა რამოდენიმე, არამედ მხოლოდ ერთი ნიშნის მატარებლად აღიქმება. თავისთავად იგულისხმება, წინამდებარე პერიოდში ე. ი. 4 — 8 წლამდე. აღქმის ეს პრიმიტიული საფეხური უკვე განდახლებულია, და ბავში შედარებით განაწევრებული მთლიანის აღქმას ახერხებს. ამიტომ უეჭველია, რომ იგი ისე როდი აღიქვამს ობიექტს, როგორც ხედავს მას. მაგალ. თუ D. K a t z-ის მიერ აღებულ შემთხვევაში ბავში სამწახანაგოვან პირამიდას სიბრტყეზე დახატულის ოთხის თუ სამის ერთმანეთთან დაკავშირებული სამკუთხედის სახით გადმოგვეცემს. ეს გარემოება სრულიად არ ამტკიცებს, რომ იგი სწორედ ასე აღიქვამდეს პირამიდას⁸²). უნდა ვიფიქროთ, რომ ოდესღაც, თავისი განვითარების წინა საფეხურზე, იგი მართლა სამკუთხედის, მაგრამ არა რამდენისამე, არამედ ერთი სამკუთხედის სახით აღიქვამდა პირამიდას. მაგრამ ახლა დახატვის დროსაც კი არ კმაყოფილდება ერთი სამკუთხედით: უეჭველია, რომ მისი აღქმა ახლა უფრო განაწევრებული სახისაა.

ამრიგად, იძულებული ვართ აღვიაროთ, რომ იქ, სადაც ბავში ობიექტის ოპტიკური სახის გამოხატვას ცდილობს, მისი ნახატი ისე კი არ გამოხატავს მას, როგორც ეხლა აღიქვამს. არამედ ისე, როგორც თავისი განვითარების წინა საფეხურზე აღიქვამდა. ბავშვის ნახატი. მაშასადამე, რამდენადაც იგი ოპტიკურ შინაარსს გადმოგვეცემს, პრაქტიკული აღქმის მასალის აღდგენასა და განსახიერებას წარმოადგენს: ბავშვის ხატვაში მისი აღქმის პრიმიტიული ფორმების აქტუალიზაცია ხდება.

ბავშვის ხატვის ასეთი ინტერპრეტაცია ნათელს ჰფენს სხვა ცნობილს მის თავისებურებებსაც. აქ მხოლოდ ზოგიერთ მათგანზე შევჩერდებით.

ყველა აღნიშნავს, რომ ბავშვის ხატვის ერთ-ერთ თავისებურებას სწორი ორიენტაციის უქონლობა შეადგენს. ენ გ-ის მიხედვით. ეს გარემოება სხვადასხვა სახით იჩენს თავს: ა) ბავში ერთი მთლიანის წარმოდგენის ნაწილებს სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს ურთიერთს: თავის პირველ ნახატებში ერთი წრის სახით აღმნიშნავს თავის ცენტრს და მის ტანსაც: შიგნი რამოდენიმე წერტილს ათავსებს თვალების ნიშნად და გარედ — სულ ერთია. რა ადგილას — ორიოდ ხაზს მიუხატავს ფეხების ნიშნად და იქვე ასეთსავე ხაზებს — თმის გამოსასახავად („არა სწორი სინთეზი“). ან და მაგალ. 5 წლის მადლენა „ცალ-ცალკე და გაბნეულად ხატავს ქალაღზე სახურავს. ოთხ ფანჯარას და კარს, და ჰგონია, სახლი დახატა („თანამდებარება“). ბ) საგნებს, რომელნიც ერთი მთლიანია. მაგალ. ლანდშაფტის წიგნებს წარმოადგენენ. ბავში ურთიერთ-დამოკიდებულების გარეშე ხატავს ან და სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს ურთიერთს. ვ. ენ გ-ის აზრით. ყველაფერი ეს იმით აიხსნება, რომ ბავშვები იმას კი არ ხატავენ. რასაც ხედავენ, არამედ იმას, რაც იციან“²³). გ) ხშირია შემთხვევები. რომ ბავში ყველაფერს უკუღმა ხატავს ან და სურათის ზოგ ნაწილს ერთი მიმართულებით და ზოგს მეორეთი („ინდიფერენტული ორიენტაცია“, R o u m ა-ს მიხედვით)²⁴). თითქოს დახატულ საგნებს არც ერთმანეთთან ქონდეს კავშირი და არც სხვა რაიმესთან. რაც იზგველვ არსებობს.

უეჭველია, ბავშვის ნახატების ეს თავისებურება ძნელი ასახსნელი იქნებოდა იმით. რომ იგი „იმას კი არ ხატავს. რასაც ხედავს. არამედ იმას, რაც იცის“. საქმე ისაა, რომ მან კარგად იცის, რომ დახატული საგნები სწორედ ერთი მთლიანის ნაწილთ წარმოადგენენ. თორემ. ეს რომ არ ყოფილიყო. მაშინ როგორღა აეხსნიდით. რომ ცალკე დახატულს სახურავს, კედლებსა და კარს ერთად სახლს უწოდებს! ცოდნა იმას კი არ ჰქნის, რომ ბავში მთლიანის ნაწილებს ცალკე ხატავს ან სრულიად შეუსაბამოდ უკავშირებს. არამედ სწორედ საწინააღმდეგოს ე. ი. იმას, რომ იგი დამოუკიდებლად დახატულ ნაწილებს ერთმანეთს უკავშირებს და ერთი მთლიანი ობიექტის სახელწოდებას აძლევს.

სამაგიეროდ. ბავშვის ხატვაში მოცემული ორიენტაციის უქონლობის ყველა შემთხვევები იმწამსვე გასაგები გახდება. როგორც კი ვაგულისხმებთ, რომ მას პრიმიტიული აღქმის აქტუალიზაცია უდევს საფუძვლად და ამ მიზეზით თითოეული ნაწილის ხატვის დროს დანარჩენი ნაწილები სრულიად მხედველობის გარეშე რჩებიან. თითოეული ცალკე ნაწილის გადმოცემისას იგი მთლიანის ერთ-ერთ ნაწილად კი არ იგულისხმება, არამედ სრულიად დამოუკიდებელ ერთეულად. რომელსაც არცერთ სხვა ერთეულთან საერთო არაფერი აქვს. ამიტომ იგი არც დაკავშირებულია სხვა რომელსაღე ნაწილთან და

არც ვალდებულია მის მიმართ რაიმე ვრცელ დამოკიდებულებაში იმყოფებოდეს; ერთი ნაწილი რომ წალშაა დახატული ან ერთ ადგილასაა მოთავსებული, მეორის თავისებურებას სრულიად არ ეხება; თუ რა მიმართულებით ან რა ადგილას იქნება იგი დახატული: ერთი და იგივე წრე ხატვის ერთ აქტში შეიძლება ადამიანის თავად გამოდგეს. და მეორე აქტში, როდესაც მხატვარს თავთან უკვე ალარავითარ საქმე ალარა აქვს, ტანად; ან და, რატომ არ შეიძლება, ფეხები ე.წ. გვარი ხაზების საშუალებით გამოისახოს. ხოლო ხატვის მეორე აქტში, როდესაც ფეხებთან ანგარიში გასწორებულია და მხატვარს იგინი დაეწყებული აქვს, ასეთივე ხაზების საშუალებით თმა იქნეს გამოსახული. — მაგრამ რადგანაც აქტუალური დიფერენცირებული აღქმის ნადაგზე ბავშმა მაინც იცის, რომ მთლიანს რამოდენიმე ნაწილი აქვს, იგი ხელახლა უბრუნდება ამ დამოუკიდებელ ნაწილებს და ყველას ერთად მთლიანის სახელწოდებით აღნიშნავს.

იგივე გარემოება გასაგებად ხდის ბავშვის ნახატების მეორე თავისებურებასაც. მართლაც და. თუ ბავში ყველაფერს მარტო ერთი რომელიმე ასპექტით გამოსახავს, ასე რომ თითოეულს ცალკე ნაწილს ან მომენტს დანარჩენების დამოუკიდებლად ხატავს. მაშინ გასაგებია, რომ ეს ნაწილები და მომენტები მის ნახატში ურთიე თზე ზეგავლენის გარეშე უნდა იყვნენ გადმოცემულნი. პროპორცია მიმართებით ცნებაა; და მისი არსებობის შესახებ მხოლოდ იმ შემთხვევაშია შესაძლო ლაპარაკი, როდესაც ერთი საგნის ან ერთ-ერთი მისი ნაწილის ხატვისას სხვებიც გვაქვს მხედველობაში: პროპორცია მხოლოდ რამოდენიმე საგანს, ან ერთი საგნის რამოდენიმე ნაწილს შორის შეიძლება იყოს დაცული. ამიტომაც, რომ, როდესაც საქმე ერთ ობიექტთან გვაქვს, ისე რომ სხვა ობიექტები სრულიად ყურადღების გარეშე არიან მოქცეულნი, მაშინ ეს ობიექტი ყოველგვარი სიდიდის შეიძლება დაიხატოს, და ამით არავითარი პროპორცია არ იქნება დარღვეული.

საოცარია, რომ ეს მარტივი გარემოება მკვლევართა მიერ სწორად უყურადღებოდაა დატოვებული მიუხედავად იმისა. რომ ბავშვის ნახატების ერთ-ერთ თავისებურებად თითქმის ყველა სწორი პროპორციების დაუცველობას აღნიშნავს: „ბავშვის ნახატებში ყურადღებას იქცევს არა მარტო საგნის ან სხეულის სხვადასხვა ნაწილებს შორის არსებული პროპორციის დაუცველობა. არამედ საგანთა და ადამიანთა ურთიერთშორისაც. როდესაც ესენი ერთი რთული მთლიანის სურათში არიან მოქცეულნი“—ო. ამბობს ე ნ გ ი ა). „სწორი მიმართებების გადმოცემის ზისუსტე განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ლანდშაფტებში, სიტუაციებისა და სხვა ასეთების კომპოზიციებში იჩენს თავს. ადამიანები ხშირად ორსართულიანი სახლის ან სამრეკლოს სიმბოლისანი

არაან. ცხენი წელამდე უწევს ადამიანს და სხ." გარდა ამისა. უკვე დიდი ხანია. შენეშნულია. რომ ბავში ადამიანს არა ჩვეულებრივ დიდთავანს ხატავს. სხელს ზოგჯერ ძალიან მცირე მოცულობისა და ზოგჯერ უზომო სიმაღლისას; იგივე უნდა ითქვას სხვა ნაწილებს შესახებაც. ერთი სიტყვით, ადამიანის სხეულის ნაწილთა შორის არსებული პროპორცია სრულიად არაერთარ გაველენას არ ახდენს ბავშვის სქემატურ ნახატებზე.

ბ ი უ ლ ე რ ი ს აზრით, ხშირად ამის ახსნა იმ შთაბეჭდულების ინტენსივობით შეიძლება. რომელსაც დასახატი ობიექტის ნაწილი ახდენს ბავშვზე ²¹). ე ნ გ ი უფრო ახლო დგას ჰემმარიტეტასთან, როდესაც ამბობს, რომ „უმნიშვნელოვანესი საფუძველი ბავშვის ხატვის ამ თავისებურებისა მისი სინთეზის ნიკის სისუსტეში უნდა ვეძიოთ“-ო. ეს ფიქრობს. რომ ბავში ნაწილებს ხატავს. და მთლიანი სრულიად მხედველობის გარეშე აქვს მოქცეული. რის გამოც ნაწილთა სწორი პროპორციები სრულიად უყურადღებოდ რჩება ²²). ეს მხედულება სავსებით მისაღები იქნებოდა. რომ ბავში მართლა ნაწილებს ხატავდეს მთლიანისაგან სრულიად დამოუკიდებლად. მაგრამ მაშინ გაუგებარი იქნებოდა. თუ რა უდევს მის ნახატს საფუძველად. ჩვენ ვიცით. რომ ბავშვის ხატვის განვითარება სულ საწინააღმდეგო გზით მიდის წინ: ის ნაწილებით კი არ იწყებს და მთლიანზე შემდეგ გადადის. არამედ პირიქით: დიფუზიური ტლანქი მთლიანად ამ უკანასკნელის წევრთა გათვალისწინების გზაზე გადადის. ე ნ გ-ის აზრი რომ მართებული ყოფილიყო. მაშინ, სწორი პროპორციის დარღვევას შემთხვევებს პირველ ხანებში უფრო იშვიათად უნდა ჰქონოდა ადგილი. ვიდრე შემდეგ. ნამდვილად კი სრულიად საწინააღმდეგოს აქვს ადგილი. ამიტომ უფრო სწორი იქნება. თუ ვიტყვი. რომ ბავშვის ხატვაში მისი პრიმიტიული აღქმის აქტუალიზაცია ხდება. პრიმიტიული აღქმის. რომელიც მთლიანს მხოლოდ ერთი რომელიმე ასპექტით გვიჩვენებს და ყოველს ცალკე შემთხვევაში მართო ერთი რომელიმე მომენტის ან ნაწილის მატარებლად წარმოადგენს. ამიტომ ბავში არაჩვეულებრივ დიდი თავით რომ ხატავს ადამიანს, ეს იმიტომ რომ მისი პრიმიტიული აღქმისათვის ადამიანი ამ ასპექტითაა მოცემული. საკმარისია ნაცადი იყოს მეორეჯერ ამავე ადამიანის სხვა ასპექტით აღქმა. რომ ესლა მან არაჩვეულებრივი სიმაღლისა და არაჩვეულებრივ პატარა თავიანი ადამიანი დახატოს.

დ. პლასტიური შემოქმედების განვითარება.

1. როგორც წინა თავში დავრწმუნდით, 2—3 წლის ბავში. მიუხედავად იმისა, რომ საკმაოდ დიდი ხალისით თამაშობს თიხით ან პლასტილინით, ჯერ კიდევ უძლურია, რაიმე გარკვეული შინაარსის ან

მნიშვნელობის მქონე სახე გამოძერწოს: სახვის იდეა ბავშვებს დიდ უმრავლესობისათვის ჯერ კიდევ სრულიად მიუწოდებელია. იგი ფიგურალური მომენტით კმაყოფილდება და ამიტომ სხვადასხვა ფორმებს ძერწავს, რომელნიც ოპტაკური შინაარსის მეტს სხვას არაფერის წარმოადგენენ.

საგნის სახვის ინტერესი აქაც მხოლოდ წინამდებარე პერიოდში უჩნდება ბავშს. მართალია, ხშირია შემთხვევები, რომ ორი-სამი წლის ბავში თავის ნაძერწს რაიმე სახელწოდებით აღნიშნავს (ორწლიანებს 20% და სამწლიანების 80%); მაგრამ ეს სრულიად არ გამოდგება საბუთად. თითქოს სახვის იდეა პლასტიურ მასალაზე ასე ადრე უმწოდებოდეს ბავშს. საქმე ისაა, რომ ყველა ასეთ შემთხვევაში ბავში რაიმე ტყბილულს, უფრო ხშირად, ნამცხვარს ასახელებს. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს, რომ აქ სახვის იდეასთან კი არა, ილუზიის თამაშის შემთხვევასთან უნდა გვექონდეს საქმე: „ბავშვები პლასტიკის ცომსავეთ ეპყრობიან, რომელიც ალბად დედას არა ერთხელ გადაუყია სამზარეულოში მათთვის სათამაშოდ. იგინი ჰბადებენ პროცესს, რომელიც უნახავთ, თამაშობენ ილუზიის თამაშს, რომელშიც პლასტიკის არსებით ფაქტორს წარმოადგენს და არა ჰქმნიან მისგან რასმე, ამ სიტყვის ნამდვილი მნიშვნელობით“ (ჰეცერი). ამიტომ ეს შემთხვევები მხედველობაში არაა მისაღები. ისინი რომ გამოვყოთ. მაშინ შემდეგ რიცხვებს მივიღებთ (ცხრ. 55) ³⁶.

ც ხ რ ი ლ ი 55

(ჰეცერი)

ხნოვანობა	დასახ. შემთხვევები %-ში
2-3	6
3-4	30
4-5	90
5-6	90

როგორც ვხედავთ 4 — 5 წელი აქაც გარდატეხის ხანად უნდა ჩაითვალოს. ბავშვების 90% უკვე გარკვევით ახალ საფეხურზე დგას: მათთვის ძერწვა უბრალო ფორმათა დამზადებას კი აღარ წარმოადგენს. არამედ გარკვეული მნიშვნელობის მქონე საგნებს გამოსახვას. აღსანიშნავია ოლონდ, რომ ბავშვების მთელი 100% ექვსი წლისთვისაც ვერ აღწევს ამ საფეხურს (90%).

ენახოთ ეხლა უფრო დაწვრილებით. თუ როგორ ვითარდება პლასტიური შემოქმედება ჩვენს პერიოდში.

2; ბერგემან-კენიციერიის მიხედვით. რომელიც მეხუთე. მეექვსე და მეშვიდე წლის ბავშვების ძერწვის დაკვირვება აწარმოებდა; ბავშვის პლასტიური სახვის ინტერესი შემდეგნაირადაა სხვადასხვა საგნებზე განაწილებული (ცხრ. 56) **).

ცხრილი 56

გამოდერწული ობიექტები % -ში

	ს ა გ ნ ე ბ ი	ვაეი	ქალი
1	ადამიანი	13	35
2	სატრანსპ. საშუალ. .	24	11
3	შენობა	20	2
4	იარაღი	8	1
5	სახლის მოწყობილობა . .	10	19
6	კურკელი	4	4
7	ცხოველი	7	3
8	მცენარე	4	5
9	სხვადასხვა .	10	20

თუ მეცხრე რუბრიკასაც („სხვადასხვა“) მხედველობაში მივიღებთ (ამ რუბრიკაში ნაძერწების მთელი რიგი შედის. რომელიც წინა რუბრიკებს არ უდგება), მაშინ ბავშვის მიერ გამონაძერწი ობიექტების გვარის რაოდენობა საგრძნობლად გაიზრდება. როგორც ჩანს, პლასტილინიდან ბავში საგანთა საკმაოდ დიდ რიცხვს ვამჩნავს. ეს ალბად მასალის ბუნებით აიხსნება: პლასტიური მასალა ყოველგვარი საგნის გაფორმების შესაძლებლობას იძლევა.—ამრიგად, ისე როგორც სხვა შემთხვევებშიც, მასალა აქაც მიშენელოვ-ნ ფაქტორს წარმოადგენს.

საინტერესოა, რომ ერთგვარი სქესობრივი დიფერენციალა უკვე ჩვენს პერიოდში იჩენს თავს: მაშინ როდესაც ვაჟის გულსყუთი უმთავრესად სატრანსპორტო საშუალებათა და შენობების პლასტიური გაფორმებისაკენ არის მიმართული, ქალს განსაკუთრებით ადამიანი და სახლის მოწყობილობა აინტერესებს.

უნდა ვიფიქროთ, რომ პლასტიური სახვის ობიექტების შერჩევას, ისე როგორც სახვის სხვა ფორმების შემთხვევებშიც ბავშვის გარემო განსაზღვრავს: ბავში იმას ხატავს ან ძერწავს, რასაც თავის რვე-

ღევ ხედავს, მაგრამ აქედან ყველაფერს კი არა, არამედ განსაკუთრებით იმას, რაც მისთვის ემოციონალურად არის აღბეჭდილი და ამრიგად მისი აქტუალური ინტერესების ფარგლებში შედის. რომ განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა სწორედ ემოციონალურ ფაქტორს აქვს, ეს იქედან ჩანს, რომ ბავშვი ზოგჯერ ისეთის რისამე გამოსახვას ცდილობს, რაც მის სახვით შესაძლებლობას სრულიად არ შეეფერება: მიუხედავად იმისა, რომ ასეთ შემთხვევებში დამაკმაყოფილებელ შედეგს ვერ აღწევს, იგი მაინც თავს არ ანებებს დაწყებულ საქმეს: ემოციონალური შინაარსი მის „დეტერმინაციის ტენდენციას“ აძლიერებს და დაწყებული ოპერაციების ბოლომდე მიყვანის შესაძლებლობას აძლევს.

როგორ ახერხებს ბავშვი ზემოაღნიშნული საგნების პლასტიურ გამოსახვას? ჩვენ არ შეეჩერდებით ცალკე საგნების განხილვაზე. როგორც ხატვის შესწავლის დროს მოვიქცით; მაგრამ, მეორის მხრივ, არც ის იქნებოდა სწორი, რომ სანიმუშოდ ძერწვის ერთი რომელიმე კერძო სახე აგველო, რადგანაც, როგორც კრახტერიც აღნიშნავს. „განვითარება სხვადასხვა საგნების შემთხვევებში უცვლელი სახით არ მიმდინარეობს“. ამიტომ უფრო სწორი იქნება, თუ ბავშვის პლასტიური სახვის განვიფარების ზოგადი დახასიათებით დაეკმაყოფილდებით.

3. **კ რ ა უ ტ ე რ ი**, რომელსაც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის პლასტიური სახვის განვითარების პროცესი სპეციალურად აქვს შესწავლილი. მასში სამს ურთიერთისაგან მკაფიოდ განსხვავებულ საფეხურს ადასტურებს. როგორც დავინახავთ, ეს არსებითად იგივე საფეხურებია, რომელიც ხატვის განვითარების პროცესში იქნა დადასტურებული.

პირველ საფეხურს **კ რ ა უ ტ ე რ ი** „ტლანქი მთლიანი ფორმის სახვის“ საფეხურს უწოდებს. დასაწყისში ბავშვი საგნის ცალკეული ფორმების გამოსახვას როდი ცდილობს: იგი ჯერ მხოლოდ ზოგად ნიშნებს მამართავს, რომელნიც საგანს, როგორც მთლიანს, ახასიათებენ. ეს მისი **ფ ი გ უ რ ა ლ უ რ ი ძ ი რ ი თ ა დ ი ს ტ რ უ ქ ტ უ რ ა ა**. მაგალ. სიგრძე ადამიანის ან ხის გამოსახვის შემთხვევაში. სიბრტყე — მაგიდას შემთხვევაში. ამასთან მჭიდროდ არის დაკავშირებული **მ ი მ ა რ თ უ ლ ე ბ ა** სივრცეში (ვერტიკალური — ადამიანის შემთხვევაში, ჰორიზონტური — ცხოველსაში).

განაწევრება ორ ელემენტს არ სცილდება: მაგალ. ადამიანი ან ცხოველი თავისა და ტანისაგან შეადგება. ზოგჯერ მიმართულება სწორად არის დაცული: ცხოველს მაგალ. თავი ვერტიკალური მიმართულებით აქვს და ტანი ჰორიზონტალურით. პროპორციები ან

ორ ნაწილს შორის ჯერ კიდევ არ არის სწორი: მაგალ. თავი და ტანი ერთნაირი ზომისაა.

წინამდებარე პერიოდისთვის მეორე საფეხური უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად: ნიშნის საფეხური, როგორც მას კრატერი; უწოდებს. ბავში ეხლა უფრო თავისუფლად ხმარობს ფორმებს; იმიტომ რომ ფსიქიური ენერგია, რომელიც წინად ფორმების ხაზვის სიძნელეთა გადალახვისაკენ იყო მიმართული. თავისუფლდება და განზრახული საგნის უფრო სწორი პლასტიური გამოსახვის მიზნით წარიმართება. ნაძერწში მეტი ელემენტები, მეტი ატრიბუტები შედის. განვითარებას აქ, მაშასადამე, ქვანტიტატური ხასიათი აქვს; ხოლო თვითონ ამ ელემენტების ფორმა ისევე დაუმუშავებელი რჩება.

ამ პერიოდის მინალწევს შემდეგი წარმოდგენს: ნაძერწი ზოგადი სტრუქტურის გვერდით ცალკე ნიშნებსაც შეიცავს; მაგ. ადამიანს მარტო თავი და ტანი კი არ აქვს, არამედ სახეც, სახლს — ბუხარი. კარები. ფანჯრები. განსაკუთრებით აღსანიშნავია, რომ მიმართულება — ვერტიკალური და ჰორიზონტალური, რომელიც ზოგჯერ წინა საფეხურზეც გვხვდება, — ეხლა გაცილებით უფრო შეკნებულად და სწორად იხმარება. ბავში განსაკუთრებით ხშირად ისეთ ფორმებს ირჩევს; რომელთაც სწორკუთხოვანი ძირითადი სტრუქტურა ახასიათებს: დროშა, ჩაქუჩი, ქოლგა. მაგრამ თავს იჩენს აგრეთვე სხივისებური განლაგების პრინციპიც. მაგ. ხის ტოტების გამოძერწვის შემთხვევაში.

შესამე საფეხური 'გ ა ნ ა წ ე ვ რ ე ბ უ ლ ი მ თ ლ ი ა ნ ა ფ ო რ პ ი ს საფეხურს წარმოადგენს. პირველი. რაც ამ საფეხურს ახასიათებს, ეს გამოსაძერწი საგნის უმნიშვნელოვანეს ნიშანთა გადმოცემის ტენდენციაა: ადამიანის ნაძერწში მაგ. ეხლა ნათლად მოჩანს ცალკე თავის, სხეულისა და კიდურების გამოსახვის განზრახვა. ასეა ცხოველების გამოძერწვის შემთხვევებშიც. ამის გამო პლასტიური ფორმა უფრო განაწევრებული გამოდის, და მისი ცნობა შეუდარებლად უფრო ადვილი ხდება, ვიდრე წინა საფეხურებზე. ყველაფრიდან ჩანს, რომ ბავში მსგავსების შედარებით უფრო გამოკვეთილი პრინციპით ხელმძღვანელობს; ვიდრე წინად, და რომ ამ პრინციპს უფრო ინტელექტუალური ხასიათი აქვს, ვიდრე პრინციპულური, დიფუზიური, ემოციონალური.

ამასთანავეა დაკავშირებული ამ საფეხურის მეორე თავისებურებაც. რომელსაც კრატერი განსაკუთრებით დამახასიათებლად სთვლის, სახელდობრ, ცალკე ფორმების დამუშავება. „მას შემდეგ რაც ბავშმა საგანთა უმთავრესი ნიშნები დაადასტურა და სწორად მოათავსა სივრცეში, იგი არა მარტო საგანთა „რა“-თა განსა-

ზღვრული. არამედ ამიერიდან მას თანდათან სულ უფრო და უფრო მეტად შეუშლია მათი „როგორ“-ობის შესახებაც იზრუნოს“. თუ წინა პერიოდის მონაპოვარს ნიშანთა მეტი რაოდენობის გამოყენების უნარი შეადგენდა, ესლა ყურადღება მათს რომელობით მხარეს ექცევა; თუ მაშინ ბავში საგნის ნაწილთა ზოგადი ხასიათის ვადმოცემითაც კმაყოფილდებოდა, ესლა თვითონ ამ ნაწილებსაც ამუშავებს. მათში დიფერენციაცია შეაქვს და მათი ურთიერთდამოკიდებულები გადმოცემასაც კი ცდილობს. ამ საფეხურზე გამოჩნდებიან ადამიანის სხეულის პროპორციები ბუნებრივს უახლოვდებიან: ფეხი და ხელი თავის ადგილას თავსდება; სხეულის ნაწილებს ყველას სათანადო სიდიდე და სიმსხო ეძლევა, სივრცეში მიმართულებას გადმოცემის უნარი ისე შორს მიდის, რომ დამჯდარი ადამიანის პლასტიური გაფორმებაც კარ ხერხდება⁴⁰).

ერთი ზიტყვით, მსგავსების პრინციპით ხელმძღვანელობა ყველაფერში ნათლად ჩანს, და ამიტომ ბავშვის პლასტიური ფორმები თანდათანობით ჩვენთვისაც ორიგინალის მსგავსად გამოიყურებიან. უკვე ელია, რომ ამით ბავშვის სახვითი შემოქმედება თავისი განვითარების უმაღლეს დონეს აღწევს. და შემდეგი საფეხურები არსებობდა ახალს აღარაფერს იძლევა.

4. ბუნებრივად იბადება კითხვა: განვლის თუ არა ბავში აქაც სქემის პერიოდს? როგორც ვიცით. ხატვის განვითარების პროცესში სქემას განსაკუთრებით დიდი ადგილი უკავია: შეიძლება ითქვას, რომ ჩვეულებრივ, საშუალო ბავში ამ პერიოდის საზღვრებს იშვიათად სცილდება. მაშინ როდესაც პლასტიური სახვის განვითარების პროცესში მესამე საფეხურს უკვე ექვსი-შვიდი წლის ბავშიც აღწევს. სქემატურ სახვას შემდეგი ნიშნები ახასიათებს: 1. გამარტივება საგნის ფორმისა და ამიტომ მისი გამოსახვა არა სრული სხეულებრივი ფორმით, არამედ მხოლოდ ზოგადი განყენებული ნიშნებით. რომელნიც, ჩვეულებრივ, სიმბოლოს შთაბეჭდილებას სტოვებენ. 2. ხშირი განმეორება ერთისა და იმავე გაქვეავებულის უცვლელი ფორმისა, რომელიც საგნის ბუნებრივი ფორმის გამოსახვის შესაძლებლობას არ იძლევა. (Kröttsch⁴¹). 3. განაწევრება ცოდნის მიხედვით და არა ორგანული და ოპტიკური შთაბეჭდილების მიხედვით⁴²).

უეკველია. პლასტიური მასალა გაცილებით ნაკლებ ხელსაყრელ პირობებს იძლევა სქემას ამ ნიშნების განსავეითარებლად. ვიდრე ხატვა, და მისი საშუალებით სხეულებრივი ფორმების შექმნა შეუდარებლად უფრო ადვილია, ვიდრე ხატვის დროს, რომელსაც ბუნებრივად მუდამ ორგანოზომილებიან სიბრტყესთან აქვს საქმე: უეკველია. სიბრტყეზე სამგანზომილებიანი ფორმის გამოსახვა ტუქნი-

კურად რთულ ამოცანას წარმოადგენს. მაშინ როდესაც პლასტიური მასალა თავისთავად სამგანზომილებიან ფორმებს იძლევა. გარდა ამისა. დახატული ძნელი გასასწორებელია. იგი მანამდე რჩება თვალწინ. სანამ არ ამოშლი მას და ხელახლა თავიდან არ დახატავ. სულ სხვაა პლასტილინი. ან თიხა: ერთხელ გამოყვანილი ფორმა ადვილად იცვლება, და ამისათვის სრულიად არაა საჭირო, საქმე თავიდან დაიწყო. ამ მიზეზის გამო. ფორმების გაქვევებისა და მარად ერთი და იმავე ფორმით სარგებლობისთვის იგი გაცილებით ნაკლებ შესაძლებლობას იძლევა. ვიდრე ხატვის პირობები. ამას ისიც უწყობს ხელს. როგორც კრაუტერი აღნიშნავს, რომ ძერწვაში გამოსასახველ ობიექტთა რიცხვი ისე დიდია, და მათი ცვლა იწვევს შირი. რომ აქ სახვის ფორმის კონვენციონალიზაცია ნაკლებაა მოსალოდნელი. ვიდრე ხატვაში. გარდა ამისა. პლასტიური სახვის პროცესში იმდენად რთული და მრავალსახოვანი მოძრაობები ღებულობენ მონაწილეობას, რომ მათი მექანიზაცია და უცვლელი სახით ჩამოყალიბება ძნელი მოსალოდნელია.⁴³).

მიუხედავად ამისა კროგორც ბერგემან-კენიციერი. ისე განსაკუთრებით კრაუტერიც ამოწმებენ, რომ სქემატური სახვის ნიშნები ბავშვის პლასტიკის განვითარებაშიც გვხვდება. განსაკუთრებით უნდა ითქვას ეს პირველი საფეხურის შესახებ, როდესაც ბავში ნამდვილი ზოგადი, განყენებული ნიშნებით სარგებლობს. რომლითაც იგი გამოსასახველი საგნის მთლიანობას გადმოგეცემს. მაგ. აღამიანს ვერტიკალური ფორმით, ცხოველს ჰორიზონტულით. საქმის მეორე ნიშანი: კონვენციონალური. გაქვევებული ფორმებით სარგებლობა. იმაში იჩენს თავს. რომ პლასტიური სახვის დროს ბავში ხანგრძლივად ელემენტარულს სტერეომეტრიულ ფორმებს (ცილინდრს, ბირთვის, კონუსსა და სხ.) იყენებს, მიუხედავად იმისა, რომ გამოსასახვად არჩეული საგანი ცუდად უდგება მათ. — ბავშვის პლასტიური ფორმები რომ ცოდნის და არა ოპტიკური შთაბეჭდილების მიხედვით ყალიბდება. ამისი მაგალითიც ბევრი შეიძლება დადასტურდეს: მაგ. ჰაეროპლანის პროპელერი, რომელიც თვალით არც კი ჩანს, მაგრამ რომლის არსებობაც ბავშმაც იცის. გადაჭარბებული სიდიდის იძერწება.

მაგრამ სქემატურობა მინც იმდენად მცირედ ახასიათებს ბავშვის პლასტიურ სახვას, იგი იმდენად მკრთალად არის მასში წარმოდგენილი, რომ თითქმის დაბეჯითებით შეიძლება ითქვას: ბავშვის ხატვაში რომ არ ყოფილიყო იგი ადრევე აღმოჩენილი. პლასტიურ ფორმებში მას ვერავინ დაინახავდა; ყოველ შემთხვევაში, მაშინ არ გვეცოდინებოდა. რომ ბავშვის სახვითი შემოქმედების განვითარებაში.

მართლაც მთელი პერიოდი არსებობს, რომელსაც სქემატური ფორმების გამოყენება ახასიათებს.

ყოველ შემთხვევაში ერთი რამ უნდა იქნას: პლასტიური სახეის განვითარება ძალიან სწრაფად სცილდება სქემის საფეხურს და საგნობრივი სახეის სტადიაში გადადის.

მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, თითქოს ბავში უკვე ჩვენს პერიოდში აღწევდეს საბოლოოდ იმ მდგომარეობას, რომ მას თავისი პლასტიური ფორმების იმ თვალსაზრისით კრიტიკული შეფასება შეეძლოს, თუ რამდენად ეთანხმება იგი სინამდვილეს. ეს თვალსაზრისით მას ჯერ კიდევ არა აქვს, და ამიტომ, რომ იგი ხალისით განაგრძობს ძერწვას. როგორც კი დადგება დრო, და იგი ამ თვალსაზრისითაც დაიწყებს თავისი პლასტიური ფორმების შეფასებას; როგორც კი შეამჩნევს, თუ რამდენად უსრულოდ გამოხატავენ მისი ფორმები სინამდვილეს, მაშინ იგი ხელს აიღებს ძერწვაზე.

5. მსახველმოგები ფუნქციის საფეხურები და მასალის როლი.

1. რომ ხელახლა გადავხედოთ, თუ როგორ ეპყრობა ბავში სხვადასხვა მასალას თავისი განვითარების სხვადასხვა საფეხურებზე, ენახავთ, რომ იგი სამს არსებითად განსხვავებულ პერიოდს განვლის. პირველი პერიოდისათვის დამახასიათებელი ისაა, რომ ბავში ყოველგვარ მასალას არასპეციფიკურად ეპყრობა. მეორე პერიოდში სპეციფიკური დამოკიდებულება იჩენს თავს. მაგრამ არა ისეთ, რომ მასალა რაიმე გარკვეული მნიშვნელობის მქონე პროდუქტის დამუშავებისათვის იყოს გამოყენებული. საუკეთესო შემთხვევაში, ბავში გარკვეული ფორმის, გარკვეული ფიგურების გამოსახვით არის დაინტერესებული. როგორც ვიცით, ორივე ამ საფეხურს ბავში ოთხ წლამდე განვლის. დასასრულ, მესამე პერიოდი იწყება; პერიოდი გარკვეული მნიშვნელობის მქონე საგნის განზრახ დამუშავებისა, პერიოდი, რომელიც მომწიფებული სახეის ფუნქციის აუცილებელ მონაწილეობას ჰგულისხმობს. განვითარების ამ პერიოდს ბავში მეოთხე-მეხუთე წლის ასაკში იწყებს და 7 — 8 წლისათვის აყალიბებს.

მას ორი მოსამზადებელი საფეხური უსწრებს წინ: 1. ბავში ყურადღებას აქცევს მისი ხელიდან შემთხვევით გამოსულ პროდუქტს და ამ უკანასკნელს რაიმე სახელით აღნიშნავს; 2. იგი თავიდანვე იწყებს მასალის დამუშავებას იმ განზრახვით, რომ „რაიმე“ გააკეთოს; მაგრამ სახელდობრ რა, ამის განსაზღვრის ძალა მას ჯერ კიდევ არ შესწევს, ხოლო როდესაც იგი იმ მდგომარეობაზეც აღ-

წევს, რომ მის განკარგულებაში მყოფი მასალიდან თავიდანვე გაიკვეთილი პროდუქტის გაკეთებას ისახავს მიზნად და თავის ნაწილს აქციებს ამ მიზნის მიხედვით წარმართავს, მაშინ იგი უკვე მესამე, საბოლოო საფეხურზე დგას: ეხლა იგი განზრახულს, შეგნებულ შემოქმედებას აწარმოებს.

რა თქმა უნდა, მისი წარმატება მით უფრო მაღალი იქნება, რაც უფრო მეტად შესძლებს იგი მსგავსების პრინციპით ხელმძღვანელობს; ე. ი. რაც უფრო მეტად დაამსგავსებს თავის პროდუქტს იმას, რისი გამოსახვის განზრახვაც თავიდანვე აქვს. მაგრამ იგი ამ მხრეზეც ორ საფეხურს განვიხილავთ: პირველად, ასე ვთქვათ, მხოლოდ სუბიექტური მსგავსებით (ზოგადით, ემოციონალურით) ხელმძღვანელობს და ობიექტური მსგავსების გამოყენებაზე მხოლოდ ამას შემდეგ გადადის. ამიტომ ვასაგებია, რომ ბავშვის მსახველობითი ფუნქცია ჯერ მხოლოდ სიმბოლოებით სარგებლობს. ხოლო შემდეგ, მეორე საფეხურზე, განზრახული საგნის დამახასიათებელი ნიშნების გადმოცემით. მსგავსების პრინციპის სრულ გამოყენებას ისე, რომ მისი პროდუქტები მართლა ნამდვილი საგნების სწორ გამოხატულებას წარმოადგენდნენ, იგი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ბავშვი მსახველობითი ფუნქციის განვითარების მესამე საფეხურს აღწევს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამიერიდან მას ნივთიერი მასალის წინასწარგანზრახული, შეგნებული გაფორმების ინტერესი უჩნდება, და მისი დაკმაყოფილების ძალაც თვალსაჩინოდ უმწიფდება. მაშასადამე, ეხლა მას უკვე წინასწარ შეუძლია განსაზღვროს, თუ რას გააკეთებს მიწოდებული მასალიდან, და თავისი მანიპულაციები ამ განზრახვის ხელმძღვანელობით წარმართოს, სანამ მას საბოლოოდ არ შეასრულებს. ამ ბავშვის განვითარებაში არსებითი ცვლილება ხდება: მასალა, რომელიც აქამდე მხოლოდ სათამაშო ობიექტს წარმოადგენდა, ამიერიდან „შრომის“ მასალად იქცევა, და ბავშვს ძალა შესწევს, სანამ მასზე ამა თუ იმ მანიპულაციების წარმოებას დაიწყებდეს. წინასწარ გამოარკვიოს, თუ რამ უნდა განსაზღვროს ეს მანიპულაციები. რამ მიზანს უნდა ემსახურებოდნენ იგინი.

2. ჩვენ ვიცით, რომ აზრიანი, მიზანდასახული ქცევის პირველი, ელემენტარული ფორმები ილუზიის თამაშის, მარტივ დავალებათა შესრულებისა და მეტყველების ფაქტების სახით ჯერ კიდევ პეორეწლის მიმდინარეობაში იჩენს თავს. შემდეგ პერიოდში განვითარება არა მარტო ამავე ხაზით მიმდინარეობს წინ, არამედ აქ ქვალიტატურად ახალი ნაბიჯის გადადგმის მოწმენიც ვხვდებით: კონსტრუქტული თამაშის პროცესში ბავშვი პროდუქტის აზრს წვდება: იგი

ჯერ სხვისი და მერე თავისი „შემოქმედების“ შედეგის აზრიანობას ითვალისწინებს. ამასთან ერთად, რაც დრო გადის, თავისი სხეულს მოტორიკის რეგულაციასაც უფრო ადვილად ახერხებს, და ბოლოს, როგორც ვხედავთ. შემოქმედების იდეის აქტუალიზაციას სხვადასხვა ნივთიერი მასალის ნიადაგზეც წინასწარი განზრახვის მიხედვით აწარმოებს.

იზადება საკითხი: თუ მოძრაობათა აზრის, მიზნის. იდეას ბავშვი პრინციპულად. უკვე მეორე წელში აღწევს. რატომ ხდება, რომ მისი აქტუალიზაციის უნარი მოქმედების ყველა სფეროში ერთდროულად არ იჩენს თავს?

რომ ვადავხედოთ ბავშვის აზრიანი. მიზანდასახული მოძრაობების განვითარების თანამიმდევრობას, იმ წამსვე დაინახავთ. რომ აქ განსაკუთრებით დიდ როლს დასახული მიზნის განსახორციელებლად საჭირო მ ა ძ რ ა ბ ა თ ა . ს ი რ თ უ ლ ე უნდა ასრულებდეს. თუ ავიღებთ ჩვენი სხეულისა და მისი ორგანოების მოძრაობას. როდესაც იგი თავისთავად წარმოებს. თუ ავიღებთ თვითონ მოძრაობებს ისე. რომ მიზნად რაიმე ჩვენი სხეულის გარეთ არსებულის ამოძრავება ან შეცვლა კი არ გვქონდეს დასახული. არამედ თვითონ მოძრაობის შესრულება გვაინტერესებდეს. მაშინ მათი რეგულაცია უფრო ადვილი იქნება. ვიდრე იმ შემთხვევაში. როდესაც მოძრაობა რაიმე ობიექტურ მასალასთან არის დაკავშირებული.

თუ ასეთ მოძრაობებს თ ა ვ ი ს უ ფ ა ლ ს ე უწოდებთ. ხოლო მეორე გვარის მოძრაობებს — შ ე ზ ლ უ ლ უ ლ თ. მაშინ ჩვენი აზრი ასე შეიძლება გამოითქვას: რაც უფრო თავისუფალია მოძრაობა. მით უფრო ადვილია მისი რეგულაცია. და მით უფრო ძნელია ეს უკანასკნელი. რაც უფრო შეზღუდულ მოძრაობასთან გვაქვს საქმე.

რომ ავიღოთ სხეულის მოტორიკა, იგი საერთოდ თავისუფალ მოძრაობებს შეიცავს. ამიტომ ბავშვი ყველაზე უფრო ადრე მათ რეგულაციას ახერხებს. მაგრამ იმისდა მიხედვით, თუ როგორ იზღუდება სხეულის მოძრაობები, მათი რეგულაციის საქმეც რთულდება. მათი შეზღუდვა პირველ რიგში თვითონ მოძრაობის გაძნელებით ხერხდება: მაგალ. ცალ ფეხზე ხტომა, კიბეზე განსაზღვრული სიწრაფით არბენა — ყველაფერი ეს განსაზღვრულ ასაკში უკვე შეზღუდულ მოძრაობად უნდა ჩაითვალოს: ორგანიზმს ასეთ შემთხვევაში იმგვარი ამოცანა ევალება, რომ მისი გადაჭრა მხოლოდ მაშინაა შესაძლებელი, თუ იგი ცალკეულ ელემენტარულ მოძრაობებს, რომელთაც დამოუკიდებლად, ჩვეულებრივ, ადვილად ასრულებს. ისე შეუთანხმებს ურთიერთს, რომ წონასწორობა მაგალ. ერთ ფეხზე დგომის ან კიბეზე არბენის შემთხვევაშიც დაიცვას.

განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ მაშინ იხლუდება მოძრაობა, როდესაც იგი ნივთიერ მასალასთან დაკავშირებით ხდება: აქ ნივთიერება ახალი წინააღმდეგობის ძლევას ხდება საჭირო; და აი, იბისდა მიხედვით. თუ რამდენად დიდია ეს წინააღმდეგობა, და, მაშასადამე, რააღებად უახლოვდება მოძრაობა თავისუფალს, მისი რეგულაცია ან უფრო ძნელი ხდება და ან უფრო ადვილი. მე ვფიქრობ. ეს გარემოება საკმაოდ კარგად ხსნის იმ ფაქტს, რომ მიზანდასახულის, აზრიანი მოძრაობების შესრულების უნარი თავისუფალი მოტორიკის და მარტივი დავალებების სფეროში უფრო ადრე მწიფდება, ვიდრე ნივთიერი მასალის დამუშავების სფეროში.

3. მაგრამ ნივთიერი მასალის სხვადასხვა სახეებიც განსხვავდებიან უროთიერთისაგან იმ წინააღმდეგობის თვალსაზრისით, რომელსაც იგი იმ დასახულად მიზნის შესრულებას უწევენ. მაგალ. არის მასალა, რომელიც ისეთი ბუნებისაა, რომ წინასწარ-დასახული მიზნის განსახორციელებლად მარტო მისი სიერკეში განლაგებუა საკმარისი. მაგალ. არსებობს ისეთი მასალაც, რომლისგანაც ვერაფერს გააკეთებ, თუ წინასწარ თვით მის ერთეულებში არ შეიტანე სათანადო ცვლილება.

თავისთავად იგულისხმება, შესაძლებელია, ბავშს მიზანდასახულაქცევის უნარი საკმაოდ განვითარებული ჰქონდეს, მაგრამ ეს კიდევ არ იძლევა გარანტიას, რომ იგი ამ უნარს ორივე მასალის მიმართ ერთნაირი წარმატებით ააპოქმედებს. ეს გარემოება გვაფიქრებინებს. რომ ბავშვის შემოქმედების უნარს მომწიფება ყოველნაირი მასალის მიმართ ერთი და იგივე ტემპებით როდი უნდა ვითარდებოდეს.

და მართლაც. ბავშვის შემოქმედების ყველა ზემოდაწინაშულ ფორმებსა და მათ შესატყვის ცხრილებს რომ გადავხედოთ, დავინახავთ, რომ ეს მართლაც ასეა: ზოგ მასალაზე გარკვეული ასაკის ბავშვების უფრო დიდი უმრავლესობა აღწევს განვითარების უმაღლეს საფეხურს და ზოგზე უფრო მცირე უმრავლესობა. 3. 3 ე ც ე რ ის მიხედვით, ყველაზე უფრო ადრე მსახველობითი ფუნქცია საამშენებლზო მასალაზე ვითარდება: მერე — ხატვის ნამართ, შემდეგ, ძერწვის პროცესში. ბერე ქვიზისა და, ბოლოს. ე. წ. მატადორის გამოყენების შემთხვევებში (დიაგრამა 3 — იხ. წიგნის ბოლოს).

ხართალია. ეს დიაგრამა პროეოკირებული დასახლებას შემთხვევების მასალაზეა აგებული და ამდენად მიზანდასახული ქვეყნის ცოტა ნაადრევ თარიღებს იძლევა. მაგრამ ჩვენი მიზანისთვის იგი მაინც სიმპტომატურად უნდა ჩათვალოს.

როგორც ვიცით, მსახველობითი ფუნქციის განვითარება განსაკუთრებით სწრაფად მეხუთე წელში ნიმიდინარეობს. რომ ავილოო ამიტომ სანიმუშოდ ხუთი წელი და დიაგრამაზე ვნახოთ, ბავშვებია რა რაოდენობას აქვს იგი ამა თუ იმ მასალაზე განვითარებული. და-

ვინახავთ, რომ საამშენებლო მასალაზე ბავშვების მთელ 100%-ს შეუძლია მისი აქტიულობა, ხატვის შემთხვევაში — 100%-ზე ნაკლებს, პლასტილინზე — 90%-ს, ქვიშაზე — 75%-სა და მატალორზე — მხოლოდ 70%-ს.

რით აიხსნება ეს ფაქტი? უეჭველია. როგორც ყველა მკვლევარი აღნიშნავს, ამ მოვლენის მიზეზი მასალის ბუნებაში უნდა ვეძიოთ. მაგრამ, რამდენადაც ვიცით, არავის არა აქვს საგანგებოდ აღნიშნული, თუ რაა ამა თუ იმ მალასაში ისეთი, რომ მსახველობითი ფუნქციის ამოქმედებას აძნელებდეს.

საამშენებლო კუბები ისეთი მასალაა, რომ საკმარისია მათი სივრცეში განწესრიგება, რათა ესა თუ ის აზრობანი ნაშენი მიიღოს. აქ მაშასადამე, პროდუქტის შექმნა შესაღის ადგილგადასაცვლები და დაწყობის საშუალებით შეიძლება მოხერხდეს. ეს კი ისეთი ოპერაციაა, რომ მასალა არა თუ წინააღმდეგობას უწევს და აძნელებს, არამედ, პირიქით, აცხოველებს კიდევ მას. ადგილგადასაცვლება, დაწყობა ისეთ ოპერაციებს ჰგულისხმობს. რომელნიც ბევრით არაფრით განსხვავდებიან თავისუფალი მოძრაობებისაგან.

უფრო რთული ბუნებისაა ხატვის მოძრაობები. ეს უკანასკნელნი იარაღის (ფანქარის) საშუალებით ხდებიან: მართალია, ისეთი იარაღის საშუალებით. რომლის მუშაობასაც მასალა წინააღმდეგობას არ უწევს — ფანქარი თავისუფლად მოძრაობს ქალაღზე, და განსაზღვრული ეფექტის მისაღებად თვითონ მასალის დამუშავება სრულიად არაა საჭირო — მაგრამ საამშენებლო მასალასთან შედარებით, იგი მაინც უფრო გაძნელებულ ოპერაციებს შეიცავს. არსებითად, მასალა აქ წინასწარ არის შექმნილი (ნახატისათვის ასეთ მასალას ხაზები წარმოადგენენ) და, მაშასადამე, წინასწარ დასამუშავებელი.

კიდევ უფრო მეტ წინააღმდეგობას უწევს საჭირო ოპერაციებს პლასტიური მასალა. თინა ან პლასტილინი თავის-თავად არაფერს არ წარმოადგენს; უცვლელი სახით მისი საშუალებით არაფრის გაკეთება არ შეიძლება: იგი უნდა გაფორმდეს. მაგრამ გაფორმების პროცესი, გაცილებით უფრო რთულია, ვიდრე მაგალ. მზაჩხარეული საამშენებლო მასალის დალაგების ან დაწყობის პროცესი. მასში ისეთი ოპერაციები იღებენ მონაწილეობას, რომ თავისუფალი მოძრაობების მათში თითქმის არაფერია დარჩენილი.

ქვიშა სათამაშოდ ძალიან ხელსაყრელი მასალაა. მაგრამ რაიმე აზრობანი პროდუქტის შესაქმნელად არც ის ვარგა: ძნელია მისგან რაიმე, გარკვეული, ფორმის საგანი გააკეთო, როცა იგი შედარებით დიდ წინააღმდეგობას უწევს მისგან რაიმე საგნის განოსახვის განზრახვას, და ამიტომ ვასაგებია, რომ ამ წინააღმდეგობის გადალახვას ხუთწლიანი ბავშვების შედარებით ნაკლები რაოდენობა ახერხებს. —კი-

დევ უფრო ნაკლებ ხელსაყრელ მასალას წარმოადგენს ამ მხრივ მატალორი. მაგრამ მის შესახებ ცალკე გვექნება საუბარი და ამიტომ ეხლა მასზე არ შევჩერდებით.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ მსახველობითი ფუნქციის აქტუალიზაცია მჭიდროდ არის იმ მასალის ბუნებასთან დაკავშირებული. რომლის დამუშავებაც ხდება. რაც უფრო ხელსაყრელია მასალა, ამ ფუნქციის მით უფრო მაღალი ფორმის აქტუალიზაცია ხერხდება. მაგრამ. თუ მასალა ნაკლებ ხელსაყრელია, მაშინ მისი დამუშავება მსახველობითი ფუნქციის განვითარების დაბალი ფორმების ნიადაგზე წარმოებს. — მით უფრო დაბალის, რაც უფრო მეტი წინააღმდეგობის გადალახვა ხდება საჭირო.

მაშასადამე, ბავშვი რომ ერთ მასალაზე შრომის უნარს იჩენს, ეს სრულიად არ ნიშნავს იმას, რომ მას სხვა მასალის დამუშავების ძალაც შესწევს. ამ გარემოებას, უეჭველია. დიდი პედაგოგიური მნიშვნელობა აქვს.

გ. მასალის დამუშავების წესი სკოლის წინააღმდეგ ახსაკში.

1. ყოველგვარი შრომის პროცესი პრინციპულად ან ს ი ნ თ ე - ტ უ რ ი გზით შეიძლება წარმოებდეს და ან ან ა ლ ი ტ უ რ ი თ . პირველ შემთხვევაში პროდუქტი მოცემული, მზამზარეული ერთეულების შეერთების გზით იქმნება, როგორც ეს მაგ. შენობის აგების დროს ხდება; მეორე შემთხვევაში შრომა გაუფორმებელი მასალის გაფორმების აქტებში მდგომარეობს: მასალა იზილება, ითლება, შალაზინდება, იკოდება, იხსმება და ამ გზით განაწევრებულ მთლიან პროდუქტად იქცევა (Krauter). ჩვეულებრივ, შრომის პროცესში ადამიანი ორსავე ამ გზას მიმართავს: ჯერ ერთეულებს ამზადებს ანალიტიკური გზით და მერე, რთული პროდუქტების წარმოების შემთხვევაში, გაფორმებულ ერთეულებს ურთიერთს უკავშირებს და საბოლოო პროდუქტს ზინთეტიკური გზით ღებულობს.

იბადება საკითხი: მუშაობის რომელ წესს მიმართავს ბავშვი შრომის უნარის ჩამოყალიბების დასაწყის პერიოდში, ე. ი. 8 — 9 წლამდე? რომ ბავშვს იმთავითვე ორივე წესით შეუძლია თავისი მასალის დამუშავება, ეს უეჭველია. ჩვენ ვიცით, რომ ჯერ კიდევ 2 — 4 წლიანი ბავშვი არა მარტო ალაგებს თავის სათამაშო კუბებს ურთიერთზე და ამით მისთვის საინტერესო ფიგურალურ ერთეულებს იღებს. არამედ ამავე დროს პლასტილინისა და თიხისაგან სხვადასხვა ელემენტარულ ფორმებსაც ძერწავს. რასაკვირველია, ეს უნარი მას შემდეგ მოც რჩება, როდესაც ნამდვილი მსახველობის საფეხურზე გადადის.

2. მაგრამ აძლევს თუ არა იგი ერთ-ერთს მათგანს უპირატესობას? უნდა ვიფიქროთ, რომ სინთეტური წესით მუშაობა უფრო ადვილია, ვიდრე ანალიტურით: იგი მასალის გაცილებით ნაკლებ დამუშავებას მოითხოვს, ვიდრე უკანასკნელი. მაშასადამე, მოსალოდნელია, რომ მსახველობითი ფუნქციის განვითარების უადრეს საფეხურზე მასალის დამუშავების სინთეტური გზა უფრო ხშირად უნდა გვხვდებოდეს, ვიდრე ანალიტური. — მაგრამ, მეორის მხრივ, ჩვენ ვიცით, რომ, რაც უფრო პატარაა ბავში, მით უფრო ძნელია მისთვის საგნის ნაწილების ცალკე, იზოლირებული წევრების სახით განცდა. ბავშვს განცდა მთლიანი ხასიათისა, და ნაწილების შეერთების გზით მთელის შედგენა განსაკუთრებით დიდ სიძნელეს უნდა წარმოადგენდეს მისთვის. მაშასადამე, ამ თვალსაზრისით პატარა ბავშვმთვის ანალიტური გზა უფრო ხელმისაწვდომი უნდა იყოს, ვიდრე სინთეტური.

და მართლაც, განჩევას შედეგები, ისე როგორც ჰეცერიისაც სავსებით ეთანხმებიან ამ დასკვნას (ცხრ. 57) ⁴¹.

ც ხ რ ი ლ ი 57

ასაკი	განჩევა	ჰეცერი
3—4	45,5	33
4—5	22,5	30
5—6	26,5	27

აქედან ნათლად ჩანს, რომ ანალიტური გზით მუშაობა დაბალ ასაკში უფრო ხშირია; ვიდრე შედარებით მაღალში. მართალია, განჩევას ცხრილში 3—4 წლისათვის ცოტა უფრო მაღალი რიცხვებით ნაჩვენებია, ვიდრე ჰეცერიისაში, მაგრამ არსებითად ამით მდგომარეობა არ იცვლება: კანონზომიერება ორივე შემთხვევაში იგივე რჩება.

ცხრ. 58, რომელიც პ. ჰეცერიის დაკვირვების შედეგებს შეიცავს, გვიჩვენებს, რომ სინთეტური წესი მაინც ყველა ასაკში სპარბობს ანალიტურს და მით უფრო შეტად, რაც უფრო მაღალია ასაკი. თუ მხედველობაში მივიღებთ, რომ ყველა ეს შედეგები პლასტიური მასალის დამუშავების შემთხვევებშია მიღებული; ე. ი. ისეთი მასალის, რომელიც თავის ბუნებით უწინარეს ყოვლისა ანალიტურ წესს მოითხოვს, გასაგები გახდება, რომ ზედა ასაკებში (ე. ი. სკოლის წინარე ასაკის შემდეგ) მთელი ბავშვების 100% მხოლოდ ანა-
 ...ად ამუშავებს ამ მასალას.

მაშასადამე, გამოდის, რომ სინთეტური წესით მუშაობის შემთხვევათა რიცხვი ასაკთან ერთად ჯერ მატულობს და მერე არა მარტო კლებულობს, არამედ სრულიად ისპობა. ანალიტური წესის გამოყენება პირიქით, ჯერ ასაკის წინსვლასთან ერთად სულ უფრო და უფრო იშვიათი ხდება, ხოლო მერე იმდენად ხშირდება, რომ სინთეტური წესისთვის სრულიად აღარ ტოვებს ადგილს.

ც ხ რ ი ლ ი 58

ასაკი	სინტეტ.	ანალიტ.	ჯ ა მ ი
3-4	67	33	100
4-5	70	30	100
5-6	73	27	100

პირველი შეხედვით, ეს შედეგები თითქოს სრულიად ეწინააღმდეგება ურთიერთს, და, მაშასადამე, მათი ახსნა შეუძლებელი გამოდის. ნამდვილად კი გაუგებარი აქვს არაფერია. საქმე ისაა, რომ დამალი ასაკის ბავშვის მუშაობის შემთხვევებში სიმბოლოურ სახევს გაცილებით მეტად ადგილი უკავია, ვიდრე სახევს დამახასიათებელი ნიშნის გადმოცემის საშუალებით, როგორც ამას პ ე ც ე რ ი ს შედეგებიც ამტკიცებს (ცხრ. 59). სიმბოლოურ კი სრულიად დაუმუშავებელი მასალის გამოყენებაც შეიძლება. ამიტომაც, რომ ვანეითარების ამ საფეხურზე ბავშს. არაფერი უშლის ხელს, პლასტილინიან უბრალო ნაგლეჯს „კაცი“ ან „მგელი“ უწოდოს. იმ გარემოებას, რომ ობიექტურად იგი არაფრით არ ჰგავს „მგელს“, — ბავშვისთვის მნიშვნელობა არა აქვს. მაშასადამე, გასაგებია, რომ პატარა ბავშთა შორის საკმაოდ დიდი უნდა იყოს ისეთების რიცხვი, რომელნიც თავის პლასტიურ ფორმებს ერთი ნაპრიდან „ძერწვენ“. ასაკის წინსვლასთან ერთად კი ასეთი შემთხვევების რიცხვი სულ უფრო და უფრო უნდა კლებულობდეს, რადგანაც ეხლა სიმბოლოს ადგილს დამახასიათებელი ნიშანი იჭერს. ამისდა მიხედვით, ანალიტური წესის გამოყენების შემთხვევები, რამდენადაც იგინი სიმბოლოს გამოყენების ხარჯზე იზრდებიან, ასაკის წინსვლასთან ერთად უნდა მცირდებოდნენ. ხოლო რამდენადაც მასალის ნამდვილი გაფორმების შემთხვევებს შეიცავენ, სულ უფრო და უფრო ხშირად უნდა გვხვდებოდნენ. ზემოდ-მოყვანილი ცხრილები ამტკიცებენ, რომ ეს მართლაც ასე ხდება.

ამას შემდეგ ადვილი გასაგები ხდება, რომ სინთეტურის, როგორც უფრო ადვილი წესის შემთხვევების რიცხვი ასაკთან ერთად მატუ-

მომწიფდება და მას სრულიად არ დაჩრდილავს; ეს კი მხოლოდ მსახველობითი ფუნქციის განვითარების უფრო მაღალ საფეხურზე შეიძლება მოხდეს ე. ი. ბავშობის ასაკის შემდეგ პერიოდში.

მაშასადამე, სკოლის წინარე ასაკის პერიოდში სინთეტური წესის ასაკის წინსვლასთან ერთად ხშირი გამოყენება იმის მომასწავლებელია, რომ ბავშვის მსახველობითი ფუნქცია სიზბოლოს გამოყენების საფეხურს თანდათანობით სცილდება და სულ უფრო და უფრო პტიკულ იწყებს ობიექტური მსგავსების პრინციპით ხელმძღვანელობას. მაგრამ იმდენად ჯერ კიდევ არ არის მომწიფებული, რომ ანალიტიკური გზით სარგებლობა შესძლოს.

ამრიგად, ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის მუშაობის სინთეტური წესი უნდა ჩაითვალოს დამახასიათებლად. რომ ეს ასეა, ამას განსაკუთრებით ის გარემოება ამტკიცებს, რომ ბავშვი პლასტილინსა და თიხასაც კი სინთეტური წესით უფრო ხშირად ამუშავებს, ვიდრე ანალიტიკურით. საგულისხმოა, რომ ჰეცე და კრაუტერიის მასალებში ისეთი, პირველი შეხედვით, საოცარი შემთხვევებიც კი მოიპოვება, როგორც მაგალ. რგოლის, კალათისა და ქოთინის გაკეთება პლასტილინის ცალცალკე ნაჭრების შეკოწიწების საშუალებით⁴⁵).

როდესაც ზემოდ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ნახატების თავისებურებებს ვეცნობოდით, ჩვენ იმის აღნიშვნაც მოგვიხდა, რომ ბავშვი ამა თუ იმ რთული საგნის ხატვის დროს მისი ცალკე ნაწილების ნახატითა და მერე მათი მექანიკური შეკავშირებით კმაყოფილდება. მე ვფიქრობ, ამ გარემოებას ისიც უნდა უწყობდეს ხელს, რომ ჩვენი ბავშვი სინთეტური გზით მუშაობას უფრო ახერხებს ვიდრე ანალიტიკურით.

ტექნიკურ-კონსტრუქტული უნარი.

1. სინთეტური წესი, როგორც წმინდა მექანიკური პრინციპი, განსაკუთრებით ტექნიკური და არქიტექტონიკური ფორმების შემუშავებისთვის არის გამოსადეგი (კრაუტერი). ამიტომ იბადება საკითხი: იყენებს თუ არა მას ჩვენი პერიოდის ბავშვი ტექნიკურ-კონსტრუქტული მიზნებისთვის?

ნოიბაუერი, რომელმაც პირველად დასვა საკითხი ბავშვის ტექნიკური უნარის განვითარების შესახებ, ამ მიზნისთვის ე. წ. მატადორის სამშენებლო ყუთს (Matadorbaukasten) იყენებს.

ეს უკანასკნელი სხვადასხვა ფორმის ხის მასალას შეიცავს: ძელებს, ბორბლებს, ფიცრებს. ძელების ძირითად ფორმებს

კუბები (20 მილიმ.) წარმოადგენს, რომელთაც ყოველ გვერდზე შუაში ნახვრეტი აქვთ. ასე რომ მასში პატარა, ჯოხებს ჩარკობა შეიძლება. ამნაირად, შესაძლებელი ხდება, ჯოხების საშუალებით კუბების საკმაოდ რთული კომპლექსების მიღება. ფიცრებს კუბების ნახევარი სიმაღლე აქვთ. ხოლო სიგრძე და სიგანე — სხვადასხვა სიდიდის, ისე რომ თითოეულ მათგანში რამოდენიმე კუბი შეიძლება ჩაეტოს. — ბორბლები შუაში და სიდიდის მიხედვით აგრეთვე გვერდებზეც ვახვრეტილია. ეს ნახვრეტები ისე არიან ურთიერთს დაშორებულნი, რომ შესაძლებელი ხდება ჯოხების საშუალებით კუბების შეერთება ბორბლებთან. — გარდა ამ ძირითადი მასალისა, ყუთში სპეციალური ფორმებიც მოიპოვება, რომელთა საშუალებითაც სხვადასხვაგვარი მანქანების აგება შეიძლება, მაგალ. საფეიქრო დაზგის და ჰხვ. აქვეა სხვადასხვა სიგრძის პატარა ჯოხები, პატარა ჩაქუჩი და სხვა⁴¹).

აქედან ნათლად ჩანს. რომ მასალა მართლაც ისეთია, რომ მას ადვილად შეუძლია, ბავშის კონსტრუქტული უნარის სტიმულიზაცია მოახდინოს. ამ მხრივ იგი საკმარისად ჰგავს ე. წ. კონსტრუქტორებს, რომელთაც ჩვენებურს საბავშვო ბაღებშიც იყენებენ. იგი თვალსაჩინოდ განსხვავდება ისეთი საამშენებლო სათამაშო მასალისგან, როგორიცაა კუბები. ეს უკანასკნელი ბავშს თავისი აგებულებით პირდაპირ ჩვეულებრივი შენობების აგებას შთააგონებენ. მატადორი კი ისეთი ბუნებისაა, რომ პირველი შეხედვით ძნელი გამოსარკვევია. რისი გაკეთება შეიძლება მისგან. თუ რომ ბავშს ტექნიკური კონსტრუქციის უნარი აქვს, იგი იმწაშვე მიხედვება, რომ ამ მასალიდან მანქანების, ურმების და სხვა ასეთების აგება შეიძლება; თუ არა და, მას ძალიან გაუჭირდება. იგი რაიმე გარკვეული ობიექტის გამოსასახავად გამოიყენოს. ამ მხრივ, მატადორი ყველა შემოდ-აღნიშნულ მასალაზე ნაკლებ ხელსაყრელია. ეს გარემოება ორის მხრივ საინტერესოდ ხდის მატადორზე მუშაობის შესწავლას: ჯერ ერთი, იგი ბავშვის კონსტრუქტული უნარის დონის შესწავლის შესაძლებლობას გვაძლევს, მეორის მხრივ კი — როგორც არა ხელსაყრელი მასალა მსახველობის ფუნქციის ამოქმედებისათვის — იმის შესწავლის შესაძლებლობასაც, თუ რამდენად მტკიცედ აქვს ბავშს ეს ფუნქცია განვითარებული.

2. ჰეცერმა საგანგებო ცდები დააყენა მატადორის საამშენებლო ყუთით 2 წლის ბავშვებზე. გამოიკვია, რომ 2 — 3 წლის ბავშვების უდიდესი უმრავლესობა (80%) არასპეციფიკურად ებყრობა მიწოდებულ მასალას, ე. ი. საგნებით ისე, როგორც მოეპყრობოდა ყოველ-

გვარ სხვა მასალას, რომელიც ჰრუღიად არაა კონსტრუქტული და-
 მუშავებისათვის განკუთვნილი. საინტერესოა, რომ ასეთი დამოკიდე-
 ბულება მატადორისაღმი მეოთხე წელშიც გრძელდება (20%). სპეცი-
 ფიკური დამოკიდებულების შემთხვევები კი პირველად მეხუთე
 წლის მიწინარეობაში ხდება ყველა ბავშვისათვის დამახასიათებელი.
 მაგრამ ეს კიდევ არ ნიშნავს, რომ მატადორის მასალა ეხლა მაინც
 გარკვეული ობიექტის საკონსტრუქციოდ იხმარება. ცხრ. 59 გვიჩვენ-
 ნებს, რომ მეხუთე წელში ბავშვების მხოლოდ 60% აღნიშნავს თავის
 ნაწარმოებს რაიმე გარკვეული სახელწოდებით, ხოლო მეექვსეში --
 არა უმეტეს 70%-ისა, მაშინ როდესაც სხვა მასალის მიმართ, რო-
 გორც ვიცით, ეს საფეხური გაცილებით უფრო მტკიცეა და დაპყ-
 რობილი.

ც ხ რ ი ლ ი 59

ასაკი	დაუსახელ. პროდუქტი	სახელწო- დებული	პ ა მ ი
2-3	20	—	20
3-4	30	10	40
4-5	20	60	80
5-6	10	70	80

მაგრამ არც ეს ციფრებია მაჩვენებელი ბავშვის კონსტრუქციის
 უნარის დონისათვის. საქმე ისაა, რომ კონსტრუქტული უნარის ნამ-
 დვილ განვითარებასთან მხოლოდ იმ შემთხვევაში გვაქვს საქმე, როდ-
 ესაც ბავში მზავსების ობიექტური პრინციპით ხელმძღვანელობს და
 არა სუბიექტურით, და თავის კონსტრუქციებში აგებული ობიექტის
 დამახასიათებელი ნიშნების შეტანას მაინც ცდილობს. სიმბოლური
 მნიშვნელობის კონსტრუქციები, მაშასადამე, ამ თვალსაზრისით, სათ-
 ვალავეში მისაღები არ არის. ცხრ. 60 გვიჩვენებს, რომ 3 ე ც ე რ ი ს
 დაკვირვებით დამახასიათებელი ნიშნების გადმოცემის ცდები პირვე-
 ლად მხოლოდ მეხუთე წლის მიწინარეობაში იწყება (26%) და მე-
 ექვსეში ძლივს 60%-მდე აღის ⁴⁷).

ამრავალ, მაშ, მხოლოდ ექვსწლიანების უმრავლესობა, და ისიც
 'მედარებით მცირე რაოდენობით. ახერხებს მატადორის გამოყენებას
 საკონსტრუქციო მიზნით.

ნ ო ი ბ ა უ ე რ ი ს მიხედვით, ბავშვის ნამდვილი ტექნიკურ-კონს-
 ტრუქტული უნარის განვითარების მაჩვენებლად იმ საფეხურის მიღ-
 წევა უნდა ჩაითვალოს, როდესაც იგი არა მარტო დამახასიათებელი:

ნიშნის მიხედვით აგებს რაიმე საგანს, ან და თუნდ ფორმის სრული შესავსების მიხედვითაც, არამედ როდესაც იგი ისეთი საგნების კონსტრუქციას ახერხებს, რომელნიც „საფუნქციოდ არიან მომწოდებულნი“, ე. ი. არაა საკმარისი ბავშმა, ვთქვათ, ურმის ფორმალურად სწორი კონსტრუქცია მოახდინოს, არამედ საჭიროა. მის მიერ აგებულა

ც ხ რ ი ლ ი 63

ასაკი	სიმბოლო	დ.მან. სიწინაი	წ. ა მ ი
3-4	100	—	100
4-5	64	36	100
5-6	32	68	100

ურემი ისე იყოს გაკეთებული, რომ მას ფუნქციობის უნარიც ჰქონდეს. ასეთი კონსტრუქციები სკოლის წინარე ასაკში სრულიად არ გვხვდება, თუ მხედველობაში არ მივიღებთ იმ 12%-ს, რომელსაც 8 წლიანთა შორის ვხედავთ⁴⁹).

ამრიგად, შეიძლება ითქვას, რომ ისეთი ძნელი მასალის მიმართ. როგორცაა მატადორი, ექვსი წლისათვის მხოლოდ ბავშვების მცირე უმრავლესობა აღწევს წინასწარი განზრახვის მიხედვით ამა თუ იმ მნიშვნელობის მქონე პროდუქტს აგების საფეხურს. ხოლო, რადგანაც მეორის მხრივ მატადორი ნამდვილი კონსტრუქტულ-ტექნიკური ფუნქციის ასამოქმედებლად უმკველად ხელსაყრელ მასალად უნდა ჩაითვალოს, გარკვეულად შეიძლება ითქვას, რომ ეს ფუნქცია ძეხუთე წელში თავის განვითარების მხოლოდ პირველ ნაბიჯებს აღგამს და მეექვსეში ჯერ კიდევ იმ დონეზე დგას, რომ შეუძლებელია მისი ამოქმედება ყველა ბავშს თანაბრად მოეთხოვოს.

3. ტექნიკური უნარის განვითარება, ნო ბ ა უ ე რ ი ს⁵⁰ მიხედვით, სამ საფეხურს განელის: „პრიმიტიულ სტადიას“, „გარდამავალს“ და „ტექნიკურს საბოლოო სტადიას“. ჩვენი პერიოდის ბავშვი ჯერ კიდევ პირველ საფეხურზე დგას, ე. ი. მისი ტექნიკური მოაზრების უნარი მხოლოდ განვითარების დასაწყის საფეხურზე იმყოფება: მისი კონსტრუქციები საუკეთესო შემთხვევაში მხოლოდ დამახასიათებელი ნიშნის გადმოცემით კმაყოფილდება. უბრალო სქემის ფარგლებს არ სცილდება და, როგორც ქვემოდაც ვნახაეთ. სათამაშო საგნების წარმოებაში ტრილობს. მას აზრადაც არ მოდის, თავისი კონსტრუქციები ისე ააგოს, რომ მათ ფუნქციობა შეეძლოს.

მიუხედავად ამისა, პ რ ი მ ი ტ უ ლ ი ს ტ ა დ ი ა მაინც ტექნიკური განვითარების ერთერთ საფეხურს წარმოადგენს. და მასასადამე

4 წლისა. საქმე ისაა, რომ როდესაც ეს უკანასკნელი იმ მიზნით აკეთებს რასმე, რომ გარკვეული მანიპულაციები აწარმოოს, მაინც უბრალო სიმბოლოით კმაყოფილდება, მიუხედავად იმისა, რომ სხვა მასალის მიმართ შეიძლება სიმბოლოს საფეხური უკვე განვლილი ჰქონდეს. ნო ბ ა უ ე რ მ ა ბავშვებს მატადორის საამშენებლო ყუთი მისცა: ზოგიერთმა მათგანმა უგრძესი ძელები აირჩია, დააკავშირა ერთმანეთთან და წინაზე, საკვამური მილის ნიშნად. მატადორის ერთეულ ნაჭერი დაამგრა: ამნაირად „მატარებელი“ გამოვიდა, რომელიც დიდ სიამოვნებას, ჰგვრიდა ბავშვებს, რამდენადაც მთელ ამ კონსტრუქციას „ბორბლები“ აკლდა, იგი არაერთხელ შემთხვევაში დამახასიათებელი ნიშნის წინგდვით აგებულ ფორმად არ შეიძლებოდა ჩათვლილიყო: ბავშვებს ამ შემთხვევაში მხოლოდ მატარებლის სიმბოლურ სახესთან ჰქონდათ საქმე. და, მიუხედავად იმისა, რომ კონსტრუქციას მატარებლის თითქმის არაფერი არ გააჩნდა, ბავშვები მას მაინც მატარებელსავით ეპყრობოდნენ.

სიმბოლური სახვის ხანაში, რომელიც 5 — 6 წლის ასაკს უსწრებს წინ, ბავშვს შეიძლება ყველაფერი ყოველგვარი მიზნისთვის გამოადგეს: იგი არაა იძულებული: თავისი ფანტაზია საგნის ფაქტიური ტექნიკური შესაძლებლობით შეზღუდოს. ამდენად ტექნიკური მომზადების მხრივ იგი გაცილებით უფრო შორს დგას „ტექნიკურ საბოლოო სტადიასთან“, ვიდრე პ რ ი მ ი ტ უ ლ ი პ ე რ ი ო დ ი ს ბავში, რომელიც დამახასიათებელი ნიშნებით მაინც ხელმძღვანელობს და ამდენად ობიექტის ფაქტიურ შესაძლებლობათ შედარებით მეტ ანგარიშს უწევს, რითაც თავის ფანტაზიას გარკვეულ ჩარჩოში აყენებს. მას შემდეგ, რაც ბავში საგანთა ფაქტიურ შესაძლებლობათ კიდევ უფრო ახლოს გაეცნობა („გარდამავალ საფეხურზე“), მისთვის ტექნიკური გაგების საბოლოო საფეხურზე გადასვლა ძნელი აღარ იქნება⁴⁰).

ამრიგად, პრიმიტულ საფეხურს „წინასტადია“ უსწრებს წინ, რომელიც იმით ხასიათდება, რომ ბავში თავისი მანიპულაციების ასამოქმედებლად სიმბოლოებს ჰქმნის და მათ საგნის ტექნიკურ შესაძლებლობათ ანგარიშს არ უწევს. განვითარების შემდეგი საფეხურები ამ წინა სტადიის წიალიდან გამომდინარეობენ, როგორც ხელოვნურის, ისე ტექნიკური კონსტრუქტული შემოქმედების: ხაზით. ამ უკანასკნელის პირველ ეტაპს პრიმიტული სტადია წარმოადგენს, მეორეს — გარდამავალი (9—12 წლამდე) და, დასასრულს, მესამეს — ტექნიკური საბოლოო სტადია (13 წლიდან) (კრავტმერი). ჩვენი პერიოდის ბავში, როგორც დავინახეთ, ჩვეულებრივ: ვერა კიდევ პრიმიტულ საფეხურზე დგას.

გან? ამ საკითხზე ცხრ. 61 იძლევა პასუხს.

ც ხ რ ი ლ ი 61

დამზადებულ საგანთა % (პეცერის მიხედვით)

ს ა გ ნ ე ბ ი	ვაეი	ქალი
სატრანსპ. საშუაღ.	41	32
მოწყობილობა	28	17
მანქანები .	9	—
სახლი	7	7
სათამაშო	8	7
ადამ-ანის	4	4
სხვადასხვა	3	3

როგორც ვხედავთ, აქ ჩამოთვლილი სახელწოდების ობიექტებზე საგრძნობლად განსხვავებებიან სხვა მასალიდგან დამზადებული საგნებისაგან, და საინტერესოა, რომ ყველაზე უფრო მაღალი რიცხვები სატრანსპორტო საშუალებებზე, სახლის მოწყობილობასა და მანქანებზე მოდის ე. ი. ისეთ რაზედმე, რისთვისაც მატაღორი განსაკუთრებით სპეციფიკურ მასალად უნდა ჩაითვალოს.

მეორის მხრივ, საგულბხმოა, რომ ქაღებსა და ვაყებს შორის თვალსაჩინო განსხვავება იჩენს თავს. მაშინ როდესაც ვაყები უფრო სატრანსპორტო საშუალებათა და მანქანათა კონსტრუქციის უმეტეს შემთხვევებს იძლევიან, ქაღები სახლის მოწყობილობით უფრო არა-ან დაინტერესებულნი. ეს გარემოება თითქოს იმის მაჩვენებლად უნდა ჩაითვალოს, რომ ტექნიკური ინტერესი ვაყებში უფრო აღრე იჩენს თავს, ვიდრე ქაღებში: მოძრაობის მომენტი საზოგადოდ ვაყებისთვის უფრო მნიშვნელოვანი ჩანს, ვიდრე ქაღებისთვის: თითქმის ყველაფერი, რასაც იგინი აკეთებენ, ან ასამოძრაებელს და ან მოძრავს რასმე წარმოადგენენ, და ერთგვარი ტექნიკური გაუმჯობესების შემდეგ შეიძლებოდა მართლა მოძრავი გამხდარიყვნენ. „საფიქრებელია, რომ ვაყი, რომელიც ჯერ კიდევ 4 — 6 წლის ასაკში 58% -ით მბოლოდ მოძრავ საგანთა აგებას ცდილობს, სულ უფრო და უფრო მეტ იმპულსს იგრძნობს, თავისი კონსტრუქციები ისე დამზადოს, რომ მათი ამოძრაება მართლა შესაძლებელი შეიქნეს. ამიტომ იგი ქაღზე უფრო აღრე და უფრო ზშირად დაიწყებს ფუნქციონალურად მომწოდებული კონსტრუქციების აგებას“-ო, ამბობს პეცერი¹⁰⁾, და თუ ნოიბაუერის შედეგების მიხედვით ვიმსჯელებთ. ეს მართლაც

ასე ხდება: მაშინ როდესაც ვაეები უკვე 12 წლის ასაკში აღწევენ ფუნქციონალურად მომწიფებული კონსტრუქციების აგების საფეხურს, ქალები მხოლოდ მეთხუთმეტე წელში ახერხებენ ამას.

რით აიხსნება ეს განსხვავება? ამას უშუალოდ ახალი საკითხის გაანალიზაზე გადავყავართ: აქვს თუ არა გავლენა ბავშვის მსახველოებთან ფუნქციის განვითარებაზე სოციალურ წრეს?

8. სოციალური გარემოს გავლენა მსახველობითი ფუნქციის განვითარებაზე.

მსახველობითი ფუნქციის განვითარება ყველგან ზემოდ აღნიშნული საფეხურების მიხედვით მიდის წინ: მათი თანმიმდევრობა ყველგან და ყოველთვის ერთი და იგივე რჩება. მაგრამ ეს არ უარყოფს, რომ ამა თუ იმ ცალკე შემთხვევაში მათი სიღრმის ტემპი სხვადასხვა იყოს. რასაკვირველია, შეიძლება, ზოგი ბავშვი უფრო სწრაფი ტემპით ვითარდებოდეს ამ მხრივ, და ზოგი კიდევ უფრო ნელით. მაგრამ რა უნდა ჩაითვალოს ამის მიზეზად? ნუ თუ მხოლოდ მისი შინაგანი შესაძლებლობანი?

უჩვეელია. რომ გარემოს გავლენას აქაც გარდამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს. იქ სადაც ბავშვი ისეთ პირობებში იმყოფება, რომ მისმა მსახველობით ფუნქციამ თავისი მომწიფების დონის შესაფერისი მასალის პოვნა შესძლოს, იქ მას ამ ფუნქციის აქტუალიზაციისა და განვითარების მეტი შემთხვევა ექნება, ვიდრე იქ, სადაც ასეთი პირობები არ მოიპოვება. მეორის მხრივ, ამავე მიზეზით მსახველობითი ფუნქციის განვითარების მიმართულეპაც გარემოს პირობებზე უნდა იყოს დამოკიდებული.

ამ დებულების მართებულობის თვალსაჩინო საბუთს 3 ე ც უ რ ი ს შემდეგი ცხრილი იძლევა (ცხრ. 62). აქ შედარებულია ერთიერთს ორი განსხვავებული სოციალური წრის ბავშვები, და ჩვენ ვხედავთ, რომ მსახველობითი თუნქცია როგორც საამშენებლო მასალაზე, ისე ხატვაშიც ჩამორჩენილი წრის ბავშვებს უფრო ნაკლებ აქვთ განვითარებული, ვიდრე იმ სოციალური წრისას, რომელსაც თავის ბავშვებზე მზრუნველობის გაწევის მეტი შესაძლებლობა აქვს²⁾. მეორის მხრივ, ციფრებიდან ნათლად ჩანს, რომ პირველი წრის ბავშვები მეორესთან შედარებით ხატვაში უფრო ჩამორჩენილნი არიან, ვიდრე შენებაში. ეს გარემოება კვლავ გარემოს პირობების გავლენის საბუთად უნდა ჩაითვალოს: საამშენებლო მასალის სუროგატის შოვნა გაცილებით უფრო ადვილია, ვიდრე ხატვის მასალის (ქაღალდისა და ფანქრის), და ამიტომ სოციალური წრის გავლენა პირველ შემთხვევაში უფრო ნაკლები უნდა იყოს, ვიდრე მეორეში.

აპრიგად, უეჭველია, რომ მსახველობითი ფუნქციის მიმართულუ-
ბასა და ტემპის განვითარებაზე სოციალური გარემო თვალსაჩინო
გავლენას ახდენს.

ც ბ რ ი ლ ი 62

შენებისა და ხატვის შემთხვევაში სახელწოდების გამოყენება % - ზი

ასაკი	ნაკლებ უზრუნველ. წრე		უზრუნველუ- აობ. წრე		ნაკლ. უზრუნველ.		უზრუნველუ.	
	შენების დროს სა- ხელწოდ.	წინასწარ სახელ- წოდება	შენების დროს	წინასწარ.	ხატვის დროს	წინასწარ.	ხატვის დროს	წინასწარ.
3	40	60	20	80	—	—	—	—
4	10	90	—	100	16	84	60	40
5	—	100	—	100	40	60	—	100
6	—	100	—	100	—	100	—	100

**9. ნებელობის განვითარება, როგორც პირობა შრი-
მითი უსაჩინოების მოქმედებისა.**

1. პროდუქტის ცნობიერების მომწიფება, რომელიც ჩვენი პე-
რიოდის მიმდინარეობაში წარმოებს, შრომის უნარის განვითარების
მხოლოდ ერთ-ერთ პირობას წარმოადგენს. მართალია, ამ პირობის
გარეშე შრომის პროცესების შესრულება შეუძლებელი იქნებოდა,
მაგრამ უეჭველია, რომ ამისთვის იგი საეხსიანო საკმარისი მაინც არ
არის: შესაძლებელია, პროდუქტის შექმნის იდეა თვალსაჩინოდ
იყოს მომწიფებული, მაგრამ მისი რეალიზაცია მხოლოდ თამაშის
განწყობის ნიადაგზე ხორციელდებოდეს. ამის საბუთს კონსტრუქ-
ციის თამაშის ფაქტი იძლევა. ნამდვილი შრომისთვის მეორე პირო-
ბაცაა აუცილებელი: სახელდობრ — ქცევის პროცესის არა აქტუა-
ლური მიდრეკილებისა და მომენტის ინტერესების მიხედვით. არა-
მედ მათ მიუხედავად და ზოგჯერ მათ წინააღმდეგაც წარმართვის
უნარი: შრომის წარმოების აუცილებელ პირობას განზრახვის ობი-
ექტური ღირებულებების, ცნობა და აქედან გამომდინ-
არე მოვალეობის გრძობის მიხედვით მოქმედების რე-
გულაცია შეადგენს.

წინა პერიოდში ნებელობის საფუძვლების შემუშავება იწყება.
ბავში საგანთა და მოვლენათა ღირებულების სხვადასხვაობას სწვდება
და, როდესაც იგი ორის, ან რამოდენიმე ისეთი საგნის წინაშე დგება,

ეს უკანასკნელნი იმ წამსვე. უშუალოდ, როდი იწვევენ რეაქციას, არა-
მედ მათი ღირებულების სხვადასხვაობის გამო მოქმედების აქტის შე-
ფერხება და წინამდებარე საგანთა ღირებულების ობიექტივაცია; ხდე-
ბა. ქცევის აქტი მხოლოდ ამის შემდეგ ხორციელდება: მას ღირებუ-
ლების ობიექტური წონა განსაზღვრავს. მაგრამ შეცდომა იქნებოდა
გვეფიქრა, რომ ეს თავიდანვე ასე ხდება: უფრო ხშირია შემთხვევა,
რომ ბავში არა ობიექტურის. არამედ სუბიექტური ღირებულების
წონით ხელმძღვანელობს.

ბავშვის ნებელობის შემდგომი განვითარება იმაში მდგომარეობს,
რომ იგი ქცევის ო ბ ი ე ქ ტ უ რ ი ღ ი რ ე ბ უ ლ ე ბ ი ს მიხედ-
ვით წარმართვას ეჩვევა. როგორც ვიცით, აქ განსაკუთრებით დიდ
როლს სოციალური გარემოს წაქეზება და ხშირად იძულება ასრუ-
ლებს. მაგრამ არცერთს ამათგანს არ შესწევს ძალა, განსაზღვრულ
შედგეს მიაღწიოს, სანამ მათი გავლენის წარმატების პირობები
თვით ბავშვის შინაგან არსებაში არ მომწიფდება. სანამ ბავში
ობიექტური ღირებულების მიხედვით თავისი ქცევის წარმარ-
თვის საფუძვლებს თავისი იმანენტური განვითარების პროცესში არ
წვდება. მეორის მხრივ, მარტო ამ იმანენტური განვითარების პირო-
ბებში იგი ვერასდროს თავისი ქცევის ობიექტური ღირებულებას
მიხედვით წარმართვს უნარს ვერ შეიმუშაებდა, რომ სოციალური
წრის წაქეზებას, დარიგებასა და ზოგჯერ იძულებასაც ადგილი არ
ქმნოდა: კონცეიდენციის პრინციპს, როგორც ყველგან, აქაც გარ-
დამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს.

ობიექტური ღირებულების ცნობიერების იმანენტური მომწი-
ფება სწორედ წინამდებარე პერიოდში ხდება. აქ გარდამწყვეტ
როლს სახვითი უნარის განვითარება ასრულებს. საქმე ისაა, რომ
როდესაც ბავში ნივთიერი მასალიდან რაიმე გარკვეული პროდუქ-
ტის შექმნის მოთხოვნილებას გრძნობს და ამ უკანასკნელის რეალი-
ზაციას იწყებს, იგი ვერასდროს ვერ აღწევს მიზანს, თუ რომ დაწყე-
ბულ საქმეს ბოლომდე არ მიიყვანს: შემთხვევით წამოჭრილი ინტე-
რესი, ან მომენტის მიდრეკილება, რომელიც მის ყურადღებას სხვა-
მხრივ მიმართავს. სახვითი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას შეუ-
ძლებელყოფს. იგი იძულებული ხდება, გამოსასახველი ობიექტი-
დან გამომდინარე მოთხოვნილებებს ანგარიში გაუწიოს და მომენ-
ტის მიდრეკილებათა ნაცვლად, მათ დაეპოროჩილოს; ანტიკონსტრუქციულ
იმის კვალობაზე, თუ როგორ მწიფდება მისი სახვითი უნარი, იგი
სულ უფრო და უფრო ხშირად ხდება იძულებული, დასახული მიზ-
ნის ობიექტივაცია მოახდინოს და თავისი ქცევა მისგან გამომდინარე
მოთხოვნილებებს შეუთანხმოს. ამრიგად იგი ობიექტური აუცილებე-
ლობის ფაქტს ეცნობა, აუცილებლობის ფაქტს. რომელიც სუბიექ-

ტის ნებაყოფლობაზე, მის მოთხოვნაზე კი არ არის დაპოკიდებული, როგორც ეს დიდების მიერ დაკისრებულ დავალებათა, ან მათ მოთხოვნათა შემთხვევაში ხდება, არამედ ობიექტის ბუნებაზე, რომლის შეცვლაც არას დროს არ არის ნებაყოფლობაზე დაპოკიდებული.

ამნიარად ბავში უკვე კონსტრუქციის თამაშის, ხატვია და ძერწვის სხვადასხვა შემთხვევებში თავისი ქცევის ობიექტური ერთობით განსაზღვრულობის ფაქტს ხელება და ეცნობა. ამიერიდან დიდების დაქინებითი მოთხოვნა, რომ იგი უთუოდ ასე მოიქცეს და არა ისე, რომ ეს ასე შეიძლება და ისე არა. ნოყიერ ნიადაგს პოულობს: ეხლა ეს მოთხოვნა მისთვის სუბიექტურისა და ნებაყოფლობითის იერს ჰკარგავს და ობიექტურად დასაბუთებული აუცილებლობის ხასიათს ღებულობს. ამრიგად მასში ვ ა ლ დ ე ბ უ ლ ო ბ ი ს გ რ ძ ნ ო ბ ა იღვიძებს, რომელიც მას თავისი სუბიექტური მდრეკილებისა და მომენტის სურვილების ობიექტური, ღირებულეზისადმი დაქვემდებარებას მოსთხოვს.

2. ეს ძირითადი ხასიათის ცვლილება, როგორც ვნახეთ, სახვითი შემოქმედების განვითარების პროცესში ხორციელდება, და ჩვენი პერიოდის ბოლოს იგი უკვე იმდენადაა მომწიფებული, რომ ბავშსს საკმაო ძალა შესწევს, თავისი სუბიექტური მდრეკილებები ობიექტურად განსაზღვრულ მოთხოვნილებებს დაუქვემდებაროს. ამ მხრივ იგი საგრძობლად განსხვავდება წინა პერიოდის ბავშისაგან.

ც ვ ა ი გ ლ-ის ერთ-ერთი ცდა ამის თვალსაჩინო ნიმუშს იძლევა. როდესაც ბავშს არჩევანს აძლევდენ, ან ცდის ხელმძღვანელისათვის მოეტანა გასაღები, ან და თავისთვის შოკოლადი, 3—5 წლის ასაკში იგი თითქმის ორჯერ უფრო ხშირად ირჩევდა შოკოლადს, ვიდრე 5—6 წლისაში. როგორც ჩანს, თუ პირველ შემთხვევაში ბავშის ქცევას თითქმის ყოველთვის პირადი სიამოვნების გრძნობა განსაზღვრავდა, მეორე შემთხვევაში ბავში იმდენად მომწიფებული აღმოჩნდა, რომ ეხლა იგი გაცილებით უფრო ხშირად ვალდებულობის გრძნობით ხელმძღვანელობდა.

ამავე საკითხისათვის ა ბ ე ლ ს კ ა ი ა ს და ნ ე ო პ ი ნ ხ ა ნ ო ვ ა ს შედეგებსაც აქვს მნიშვნელობა. გამოიჩვენა, რომ მიცემული ამოცანა (დავალება) ყველა ასაკში ერთნაირად არ განსაზღვრავს ბავშის მოქმედებას: სამწლიანების ქცევაში უმთავრეს როლს ასრულებს გარემო-წრის შემოქმედება, რომელიც განუწყვეტლივ აიძულებს ბავშს, განსაზღვრული მიმართულებით იმოქმედოს. „პირიქით, შეიღწლიანების შრომითი პროცესი ამოცანით განისაზღვრება, მაშასადამე, იგი ხასიათდება მტკიცე მიმართულებით გარკვეული მიზნისადმი, რომელიც მთელ პროცესზე ბატონობს“⁵²). ეს იმას ნიშნავს, რომ სამწლიანების მოქმედებაში ასოციატური რეგულა-

ცია სკარბობს, ხოლო შვიდწლიანებისაში უფრო აქტიური რეგულაციის ფორმა, სახელდობრ, დეტერმინაციის ტენდენცია.

ამრიგად, ჩვენ ვხედავთ, რომ ჩვენი პერიოდის ერთ-ერთს ძირითად მონაპოვარს ვალდებულობის ცენობიერების ჩასახვა და მომაგრება შეადგენს. მაშასადამე, 4—8 წლის ბავშვში საფუძველი ეყრება შრომის უნარის ორივე მთავარ პირობას: ერთის მხრივ, პროდუქტისა და მეორის მხრივ, ვალდებულობის ცნობიერებას. ამის გამო ამიერიდან მას ძალა შესწევს არა მარტო ნივთიერი მასალიდან რაიმე პროდუქტის შექმნა დაისახოს მიზნად, რაც კონსტრუქციის თამაშის ფარგლებშიც ხდება, არამედ მისი ობიექტურად დასაბუთებული სავალდებულო ხასიათიც სცნოს და თავისი ქცევა მას დაუქვემდებაროს.

10. სოციალური გზავის განვითარება.

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ინვენტარში უპირატესი ადგილი ისევ თამაშს ეკუთვნის. მაგრამ დამახასიათებელი 4—8 წლის ბავშვისთვის ისაა, რომ მეხუთე წლიდან დაწყებული ე. წ. კონსტრუქციის თამაშის სწრაფი განვითარება იწყება და შეეჭვება წლიდან ყველა დანარჩენ ფორმებს ქარბობს. ამ გარემოებას დიდი მნიშვნელობა აქვს ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური ქცევის განვითარების შესასწავლად.

საქმე ისაა, რომ კონსტრუქციის თამაშის პროცესი თავის ელემენტარულ ფორმებში მიიწეო უფრო ინდივიდუალურ ფარგლებში მიმდინარეობს, ვიდრე სოციალურში: ნივთიერი მასალის გაფორმება შეიძლება მხოლოდ ინდივიდუალურად წარმოებდეს; სოციალური ხასიათი მას შრომის განაწილების შემთხვევაში ეძლევა, ე. ი. მაშინ, როდესაც რამოდენიმე სუბიექტი ერთი და იმავე რთული პროდუქტის სხვადასხვა ნაწილებს ამზადებს, ან ნაწილობრივ ოპერაციებს ასრულებს და ამგვარად არაპირდაპირ ერთსა და იმავე საბოლოო მიზანს ემსახურება. ჩვენი პერიოდის კონსტრუქციის თამაშის დროს „შრომის განაწილებაზე“ ჯერ კიდევ არ შეიძლება ლაპარაკი. მაშასადამე, იგი ინდივიდუალური „მუშაობის“ სტიმულაციას უფრო იძლევა, ვიდრე გვეუფურისას. ამ მხრივ იგი საგრძობლად განსხვავდება წინა პერიოდის თამაშის მთავარი ფორმისაგან, ილუზიის თამაშისაგან, რომლის შინაარსიც დიდების ქცევის თავისებურ რეპროდუქციას წარმოადგენს და თავისი სტრუქტურით რამოდენიმე სუბიექტის მონაწილეობას უფრო ხშირად ჰკულისხმობს, ვიდრე ერთეული ბავშვისას. ამიტომ საფიქრებელია, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევის ხასიათი მისი სოციალურ განვითარებისთვის წინა პერიოდზე უფრო ნაკლებად ხელსაყრელ პირობებს უნდა ჰქმნიდეს.

მაგრამ ნამდვილად ეს ასე არაა. საქმე ისაა, რომ კონსტრუქციის თამაშს მეორე მხარეც აქვს, რომელიც სწორედ სოციალური განვითარების მძლავრ სტიმულაციას იძლევა და, შეიძლება ითქვას, ნამდვილი სოციალური ქცევის განვითარების შესაძლებლობას პირველად ჰქმნის. მართალია, ნივთიერი მასალის დამუშავება ინდივიდუალური ძალეებით წარმოებს. და ამ მხრივ ბავშვის დამოუკიდებლობის განვითარებას მტკიცე საფუძველი უმუშავდება. მაგრამ ამავე დროს შექმნილი პროდუქტიდან უძლეველი იმპულსი გამოპოინარეობს, რომელიც აიძულებს ბავშვს. თავისი შემონაქმედი სხვას, მეორე ადამიანს აჩვენოს. რადგანაც უამისოდ შემოქმედების ნაყოფის ჰკვრეტა და ამ უკანასკნელით ტკობა თითქმის სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა. მეორის მხრივ, როგორც ვიცით, პროდუქტის დამუშავების პროცესი მასში ო ბ ი ე ქ ტ უ რ ი ს ც ნ ო ბ ი ე რ ე ბ ა ს აღვიძებს და სუბიექტური მიდრეკილებების დომინანტობას ასუბტებს. წინა პერიოდში სოციალური კონტაქტი უწინარეს ყოვლისა ასეთ სუბიექტურ საფუძველზე ისახებოდა. ამიტომ იგი, არაუბითად, ნამდვილ სოციალურ კონტაქტს არც კი წარმოადგენდა. პირადი მიდრეკილება შემთხვევითია, და არათერს ჭაველდებულს არ შეიცავს: ამის გამო მის ნიადაგზე წამოჭრილი კონტაქტი შეიძლება მხოლოდ შემთხვევითი ხასიათის იყოს და, მაშასადამე, მულამ ცვალებადი და მერყევი. სოციალური პირადის პოლარულ კატეგორიას წარმოადგენს, იგი პირადის დაქვემდებარებას ჰგულისხმობს და, მაშასადამე, მასზე ლაპარაკი სრულიად შეუძლებელია, სანამ სუბიექტს ობიექტურის ცნობიერება არ გასჩენია, სანამ იგი არ სწვდომია იდეას. რომ სუბიექტური, პირადი კი არ განსაზღვრავს ყველაფერს. არამედ თვითონ განისაზღვრება ობიექტურით. როგორც ვიცით, ამ ცნობიერებას სწორედ კონსტრუქციის თამაშის პროცესში ეყრება საფუძველები. მაშასადამე, შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ბავშვს ნამდვილი სოციალური განვითარების ძირითად პირობას პირველი რიგში ჩვენი პერიოდის თამაშის ფორმა ჰქმნის.

ამრიგად, ნივთიერი მასალის მიზანდასახული დამუშავების პროცესი ერთსა და იმავე დროს ბავშვის ინდივიდუალური დამოუკიდებლობის განვითარებასაც უწყობს ხელს და მისი სოციალური დამოკიდებულობის შეგნების სტიმულაციასაც იძლევა; ნამდვილი სოციალობის ცნება კი, როგორც ვნახეთ, სწორედ ამ ორი პოლარული კატეგორიის ერთიანობას წარმოადგენს: როდესაც ორგანიზმი სრულიად მოკლებულია დამოუკიდებელი ცხოვრების უნარს (მაგ. თუთო ბავშვი ან სრული ინვალიდი), იგი აიძულებული ხდება, რომელსამე სოციალურ ჯგუფში იცხოვროს და სავსებით მას დაეპოზიონოს: ამ შემთხვევაში, მისი სოციალობა შესახებ სრულიად არ შე-

იძლება ვილაპარაკოთ, რადგანაც მის ქცევას სოციალური ცნობიერება კი არ წარმართავს, არამედ მისი სრული უმწეობა. სოციალური ცნობიერებაც აქტივობასთან მხოლოდ იმ შემთხვევაში გვექნებოდა საქმე, რომ იგი განვითარებული ინდივიდუალური ძალების მატარებელი ყოფილიყო, თორემ უამისოდ სოციალურისადმი დასამორჩილებელი მას არაფერი ექნებოდა. ყველაფერი ეს გვაფიქრებინებს, რომ სკოლის წინარე ასაკის მიმდინარეობაში ბავშვის სოციალური ქცევაც საგრძნობ სპეციფიურ ცვლილებებს უნდა განიცდიდეს.

2. მცირეოდენი დაკვირვებაც საკმარისია. რათა დაერწმუნდეთ, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის მისწრაფება სოციალური კონტაქტისადმი განსაკუთრებით სწრაფად იზრდება. ამ საკითხის სპეციალური გამოკვლევა საბოლოოდ გვარწმუნებს, რომ ეს მართლაც ასეა. შევალთ ვას გამოკვლევის მიხედვით, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის დაწესებულებებში იყო ჩატარებული. სამწლიანი ბავშვები საშუალოდ, 7,16-ჯერ იღებენ ერთისა და იმავე დროის განმავლობაში ჯგუფურ თამაშში მონაწილეობას, ოთხწლიანები — 11,90-ჯერ, ხუთწლიანები — 12,25-ჯერ, ექვსწლიანები — 12,55-ჯერ, შვიდწლიანები 12,75-ჯერ და რვაწლიანები — 16,43-ჯერ²³). აქედან ნათლად ჩანს. ჯერ ერთი, რომ სოციალური კონტაქტისადმი მისწრაფების გაძლიერება ძლიერ სწრაფი ტემპით მიდის წინ. (რვაწლიანებს ორჯერ უფრო ძლიერი აქვთ ეს მისწრაფება, ვიდრე სამწლიანებს (7,16 და 16,43) და მეორე, რომ ყველაზე უფრო საგრძნობი ცვლილება ამ მხრივ ჯერ ჩვენი პერიოდის დასაწყისში ხდება (ოთხწლიანები) და მერე — მის ბოლოს (რვაწლიანები). ეს გარემოება იმის უდავო საბუთად უნდა ჩაითვალოს, რომ სკოლას წინარე ასაკის პირობები რასღაც სპეციფიკურს უნდა შეიცავდენ. რაც ბავშვის სოციალური განვითარების იმპულსის ეგოდენ საგრძნობ გაცხოველებას იწვევს.

ასეთსავე შედეგს იძლევა ჰეცერიის დაკვირვებაც. რომელიც განსაკუთრებით იმ მხრივ არის საინტერესო. რომ იგი საბავშვო ბაღისა და საბავშვო სახლის პირობებში კი არ იყო ნაწარმოები, არამედ ქუჩაზე. სადაც ბავშვები სპეციალურად სათამაშოდ იყრიდნენ თავს (ცხრ. 63)²⁴).

როგორც ვხედავთ. საერთო თამაშში მონაწილეობის შემთხვევების რიცხვი 5 — 7 წლის ასაკში ერთბაშად მაქსიმალურ დონეს აღწევს. მაშასადამე, ცხადია, რომ აქ რაღაც საგანგებო მიზეზი იჩენს თავს, რომელიც ბავშვის სოციალურ მიდრეკილებას აძლიერებს.

დასასრულს, ბავშვის სოციალური მომწიფების მაჩვენებლად ისიც უნდა ჩაითვალოს. თუ რამდენად ხანგრძლივად ახერხებს იგი ჯგუფ-

ში დარჩენას. ა რ კ ი ნ ი ს მიხედვით. 3—4 წლიანების დაჯგუფებათა ხანგრძლივობა 5 — 10 წუთამდე გრძელდება, ხოლო 6 — 7 წლიანთა — უმეტეს შემთხვევაში (61%) 20 წუთსა და ხშირად მეტსაც²²).

ც ხ რ ი ლ ი 63

(ჰეცერით)

	ა ს ა კ ი					
	3—5	5—7	7—9	9—11	11—13	13—15
მონაწილეობის შემთხვევა %-ში	15	22,5	21,5	21	12,5	7,5

ამრიგად, ნათელი ხდება, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშს სოციალური კონტაქტის ძლიერი იმპულსი უჩნდება.

3. იბადება საკითხი: რა უდევს ამას საფუძვლად, და მაშ რაში უნდა ვეძიოთ ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური განვითარების თავისებურება?

სანამ უშუალოდ ამ საკითხის გამორკვევას შევუდგებოდეთ. საკიროა, ბავშვის დაჯგუფებათა იმ თავისებურებებს გავეცნოთ, რომელნიც ჩვენს პერიოდში იჩენენ თავს.

პირველი, რასაც ჩვენი საკითხის ყველა მკვლევარი აღნიშნავს. ეს ისაა, რომ ბავშვის ჯგუფების სიდიდე მონაწილეთა რაოდენობის მხრივ საგრძნობლად იცვლება. ა რ კ ი ნ ი ს მიხედვით, ორწევრიანი ჯგუფების რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად მცირდება. ხოლო უფრო ფართო შემადგენლობის (მაგალ. 6—8 წევრიანი) ჯგუფების რიცხვი დაბალ ასაკში ან სრულიად არ გვხვდება. ან და იშვიათი გამონაკლისის სახით. მაშინ როდესაც 6—7 წლიანთა შორის ასეთი ჯგუფები ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენენ. — ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური განვითარების მეორე თავისებურება იმაში იჩენს თავს, რომ 6—8 წლის მოზარდს განსაკუთრებით ტოლების მიმართ უჩნდება კონტაქტის დამყარების იმპულსი. ხოლო წინა პერიოდის ბავშს უფრო დიდებთან აინტერესებს კავშირის დაკერა. ჰ ე ც ე რ ი ს ცნობით, 2—6 წლამდე ბავშვების მთელი 100% დიდების ირგვლივ იყრის თავს და მათი ხელმძღვანელობით თამაშობს. მეექვსე წლიდან კი მდგომარეობა საგრძნობლად იცვლება: ბავშვები თავის ტოლებს ეძებენ და მათთან ერთად იწყებენ თამაშს. მოუხედავად იმისა, რომ ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა და ვ ო ლ ბ ე რ გ ი საბავშვო კერის ბავშვებს აკვირდებოდნენ. სადაც მრავალი

ბავში ცხოვრობს ერთად, რის გამოც იგინი იძულებული ხდებიან. ძალაუნებურად ურთიერთთან დაიკვირონ კავშირი, მათაც არსებთან იგივე შედეგი მიიღეს, რაც ჰეცერმა (ცხრ. 64) ⁵⁰.

ც ხ რ ი ლ ი 64

(%ში)

ვას უკავშირდება	ტოლებს	3 წლიან.	5 წლიან.	7 წლიან.
სამწლიანები	43	48	46	11
ხუთწლიანები	80	8	50	11
შვიდწლიანები	72	4	24	72

როგორც ვხედავთ. ტოლების მიმართ კონტაქტის ტენდენცია პირველად სწორედ ხუთწლიანებში იჩენს განსაკუთრებით თვალჩინოდ თავს. უეჭველია, ეს გარემოება სინტომატურად უნდა ჩაითვალოს ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური ქცევის დასახასიათებლად.

მესამე თავისებურების შესახებ უკვე ზემოდ გვქონდა საუბარი. იგი იმაში მდგომარეობს, რომ ბავში ესლა გაცილებით უფრო ხანგრძლივად რჩება კოლექტივში, ვიდრე წინა პერიოდში.

4. რას გვეუბნება ყველაფერი ეს ჩვენი ბავშვის სოციალური განვითარების ბუნების შესახებ? ამ საკითხის გადასაჭრელად გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ექნებოდა იმის შესწავლას. თუ რა ნიადაგზე წარმოებს ბავშვა ჯგუფებად გაერთიანება, რა ხასიათი აქვს მათ თანამშრომლობას. რა აკავშირებს მათ ჯგუფებს.

როგორც წინა თავშიც იყო აღნიშნული, ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა ს ა და ვ ო ლ ბ ე რ გ ი ს გამოკვლევათა მიხედვით, ბავშვა თანამშრომლობის შემთხვევებში სამი განსხვავებული ფორმა გვხვდება: 1. თანამშრომლობის წინა საფეხური, 2. ელემენტარული თანამშრომლობა და 3. რთული თანამშრომლობა. ეს უკანასკნელი, ბ ა ს ო ვ ი ს სიტყვით, რომლის ხელმძღვანელობითაც იყო ჩატარებული აღნიშნული გამოკვლევა. ჰგულისხმობს ბავშვის კოლექტივის მთლიანი მიზნისა და საერთო მოქმედების გაგების ფაქტს⁵¹. ეს იმას ნიშნავს. რომ ბავშვის ქცევას ჯგუფში მთლიანი მიზანი და მისი მიხედვით შედგენილი გეგმა განსაზღვრავს. მაშასადამე, გადამწყვეტ როლს არა თვითონ ცელკეულ მონაწილეთა სუბიექტური მიდრეკილება და შემთხვევით წამოჭრილი მომენტის ცვალებადი ინტერესი ასრულებს, არამედ ის მოთხოვნილება, რომელიც ერთ-

ხელ დასახული მიზნიდან გამომდინარეობს და თითოეულის წინაშე ობიექტურის, მის ნებაყოფლობაზე სრულიად დამოუკიდებელისა და სავალდებულო ღირებულების სახით დგება. ვინც ასეთ კოლექტივში იღებს მონაწილეობას, ის იძულებული ხდება. თავისი სუბიექტური მიდრეკილებები და მომენტის შესაძლო სურვილები იმთავითვე ა) ობიექტურ მოთხოვნალების ინტერესებს დაუქვემდებაროს. და, მაშასადამე, თავისი სოციალური კონტაქტი არა პირადი გრძნობის, არამედ ობიექტურის მოთხოვნალების საფუძველზე დაამყაროს.

საინტერესოა, რომ ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში სწორედ რთული თანამშრომლობის ფორმა იწყებს და აგრძელებს განვითარებას, როგორც ეს აღნიშნული ავტორების ცხრილიდან ჩანს (ცხ.რ. 65). 3—4 წლის ასაკში იგი მკირედ არის წარმოდგენილი, ხოლო ხუთა წლიდან მისი სიხშირე ერთი სამად იზრდება და მერვე წლისათვის საკმაოდ მაღალ დონეს აღწევს.

ც ხ რ ი ლ ი 65

თანამშრომლობის ფორმ.		ა ს ა კ ი		
		3—4	5—6	6½—7½
1	თანამშრ. წინა საფეხური	14	6	4
2	ელემენტ. თანამშრომლობა	79	79	74
3	რთული თანამშრომლობა	7	15	22

3 ე ც ე რ ი ოთხ ჯგუფად ჰყოფს თამაშის იმ ფორმებს, რომელთა დაკვირვებაც მას მოუხდა, იმის მიხედვით, თუ რა როლს ასრულებს მათში ამოცანა: 1. თამაში, რომელიც არავითარ ამოცანას არ შეიცავს. 2. წაბაძვისა და სხვების აყოლის თამაში, 3. მტკიცედ განსაზღვრული ამოცანის შემცველი თამაში: იგი მტკიცე წესებს შეიცავს, და მთელი თამაში ამ წესების უცვლელად შესრულებას ჰგულისხმობს; 4. ამოცანა მოცემულია, მაგრამ მის გადასაწყვეტად თითოეულ მონაწილეს თავისუფალი სარბიელი ეძლევა: იგი ისევ წესს მიმართავს, რომელიც მას უფრო მიზანშეწონილად მიაჩნია. 3 ე ც ე რ ი ს შედეგების მიხედვით, რომელიც 66 ცხრილშია მოცემული, ჩვენი პერიოდის ბავშვებისათვის დამახასიათებლად თამაშის მესამე ფორმა უნდა ჩაითვალოს. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ მათ ქცევას თამაშის ობიექტურად მოცემული მომენტი განსაზღვრავს.

ამრიგად უეჭველი ხდება, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის სოციალური ქცევა პირადს, სუბიექტურ ხასიათს ჰკარგავს და ობიექტურის საფუძველზე იწყებს დაყრდნობას.

ცხრილი 66
(პეცერით)

ასაკი	თამაშის ფორმები			
	1 ფ.	2 ფ.	3 ფ.	4 ფ.
3	33	50	17	—
4-6	16	30	51	3
6-10	2	18	60	20
10-15	—	13	24	63

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ ამან სხვა მომენტებშიც უნდა იჩინოს თავი, განსაკუთრებით იმაში, თუ როგორ ეპყრობიან ბავშვები ურთიერთს, როდესაც რომელიმე მათგანი საერთო თამაშის მოთხოვნილებებს არ აკმაყოფილებს და ამნაირად სავალდებულო წესებს არღვევს.

ნეკლიუდოვას და ვოლბერგის მიხედვით, ბავშვთა შორის სოციალური ურთიერთობის შემთხვევებში ბრძოლის ექვსი განსხვავებული ფორმა იჩენს თავს: პროტესტი, თავდასხმა, წაგლეჯა, გაბრაზება, მუქარა და ჩხუბი. მათ შორის ყველაზე უფრო ხშირად პროტესტის შემთხვევებს აქვთ ადგილი. მათი მიზეზები და ფორმები სხვადასხვაგვარია. 1. აგრესიული მოქმედება ერთი პირის ან მთელი ჯგუფისა ბავშვის პიროვნების წინააღმდეგ; 2. აგრესიული მოქმედება. რომელიც მიმართულია საკუთრების წინააღმდეგ (წართმევა, გაუუქება); 3. დაუმორჩილებლობა; 4. უარი თანამშრომლობაზე; 5. თამაშის ან სხვა საერთო წესების დარღვევა; 6. აგრესიული მოქმედება ჯგუფის რომელიმე წევრის მიმართ. — ამ ექვსი ფორმიდან სამს უკანასკნელს, როგორც ბასოვიც აღნიშნავს, გარკვეული სოციალური მნიშვნელობა აქვს: უარს თანამშრომლობაზე, განსაკუთრებით საერთო წესების დარღვევას და აგრესიულობას ჯგუფის წევრის მიმართ — ყველას ამას ობიექტურის, საერთო სავალდებულო მოთხოვნილების დარღვევის ხასიათი აქვს, მაშინ როდესაც პირველის სამის შესახებ ამის თქმა არ შეიძლება.

ჩვენთვის ამჟამად განსაკუთრებით ის გარემოებაა საინტერესო, რომ პროტესტის აღნიშნულ მოტივთა შორის უფროს ბავშვებში ყველაზე უფრო ხშირად სოციალური ხასიათის მოტივები გვხვდება. ხოლო უმცროსთა შორის პირველი ადგილი პირადი ხასიათის მო-

ტივებს ეკუთვნის. ამრიგად. აქედანაც ნათელი ხდება. რომ ბავშთა სოციალურ განვითარებას ჩვენს პერიოდში ობიექტური საფუძვლავად ძლიერების ტენდენცია ახასიათებს.

5. ამის შემდეგ ნათელი ხდება, თუ რატომაა, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის ჯგუფები მრავალ-რიცხოვანი ხდება. ხანგრძლივად ფუნქციობს და უმთავრესად ტოლებისაგან შესდგება. თუ ბავშვებმა ეხლა ურთიერთთან არა პირადი დამოკიდებულება. პირადი სიმპათია, არამედ საერთო „საქმე“ (ჩვეულებრივ თამაში) აკავშირებს. მაშინ გასაგებია, რომ მათი ჯგუფების უმადგენლობა შედარებით მრავალრიცხოვანი ხდება: ბავში ეხლა თამაშის პარტნერს ეძებს. და მისთვის სულ ერთია, ახლობელი და ნაცნობი ბავში შევა მას ჯგუფში, თუ სხვა ვინმე. ბავშვის კონტაქტი რომ ეხლაც პირადი დამოკიდებულების მომენტს განესაზღვრა, მაშინ მრავალრიცხოვანი ჯგუფის შედგენა სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა.

მეორის მხრივ, ობიექტური მიზანი, რომელიც ეხლა ბავშთა უჯგუფებას უღვევს საფუძვლად, სრულიად დაკარგავდა თავის აზრს. რომ ჯგუფი საკმაო ხანგრძლივობით არსებობის უნარს ყოფილიყო მოკლებული. დაწყებული საქმე დასრულებას მოითხოვს, და გასაგებია, რომ ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში ბავშთა ჯგუფები სულ უფრო და უფრო ხანგრძლივი ხდება.

დასასრულ. საერთო მიზანი, საერთო საქმე საერთო ინტერესსა და შედარებით ერთნაირ ძალებს გულისხმობს: უამისოდ მის ნიადაგზე შეკავშირებას ყოველი აზრი დაეკარგებოდა, თუ იგი სრულიად შეუძლებელი არ აღმოჩნდებოდა. ასეთი ჯგუფები მოკლებული იქნებოდნენ ობიექტურ საფუძველს და შედგენის უმაღვე დაიშლებოდნენ.

6. ამის შემდეგ ნათელი ხდება ისიც, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშთა შორის მძლვარის (ძოჯანს, Fühner) როლი და თვისებები სულ უფრო და უფრო გარკვეულ სახეს ღებულობს.

იმავე ნეკლი უდოქასა და ვოლბერგის გამოკვლევათა მიხედვით. მძლვარის როლში 3—4 წლიანებიდან 12% გამოდის. 5—6 წლიანებიდან—34% და 6—7 წლიანებიდან—54%. მაშასადამე. ასაკი აქ განსაკუთრებით გადამწყვეტ როლს ასრულებს. ეს იქედანაც სჩანს, რომ მძლვარობის ხანგრძლივობაც ამ ფაქტორთან აღმოჩნდა დაკავშირებული: 3—4 წლიანთა მძლვარობა საშუალოდ 5 მინუტს გრძელდება. 5—6 წლიანთა — 8 მინუტს და 6—7 წლიანთა — 13 მინუტს. ამასთან ერთად მძლვარობის განვითარების საფეხურებიც ასაკის მიხედვით იცვლება. აღნიშნულ გამოკვლევაში სულ ექვსი ასეთი საფეხურია დადასტურებული.

1. პასიური მძღვარობის საფეხური: მძღვარი თავისდაუნებურად ხდება ბავშვების ხელმძღვანელად; მას არავითარი ინტერესი და სურვილი არა აქვს, სხვათა ქცევაზე გავლენა მოახდინოს, მაგრამ ბავშვები თვითონ იყრიან მის გარშემო თავს და ყოველნაირად ჰბაძავენ მას.

2. აქტიური მძღვარობის საფეხური: მძღვარობა ეხლა უკვე აქტიური ხდება, მაგრამ იგი სისტემატურ ხასიათს არ ატარებს: მხოლოდ ზოგიერთ შემთხვევაში იჩენს თავს და ადვილად გადადის ხილიდან ხელში.

3. აქტიური მძღვარობა. რომელიც საკმაო ხანს გრძელდება და ზოგჯერ ქცევის მთელს დამოუკიდებელ ნაწილებს წარმართავს. მაგრამ მთელ პროცესზე ჯერ კიდევ ვერ ვრცელდება და ამიტომ შედარებით შემთხვევითი ხასიათის არის.

4. აქტიური მძღვარობის საფეხური: აქ მძღვარი მთელი ქცევის პროცესს ჰვლობს, ხელმძღვანელობს მთელ ჯგუფს და თავიდან ბოლომდე ბელადობას არავის უთმობს.

5. მეხუთე საფეხურს ავტორები იმ შემთხვევებს მიაკუთვნებენ. როდესაც ერთი მთავარი მძღვარის გვერდით მეორეც გამოდის. რომელიც პირველს ეხმარება და ავსებს და ამით თვითონაც ერთგვარ გავლენას ასდენს ჯგუფზე.

6. მეექვსე საფეხურზე ერთი ნაცვლად ორი თანასწორუფლებიანი და გავლენიანი მძღვარი არსებობს, მაგრამ თითოეულს მათგანს გავლენის საკუთარი სფერო აქვს ამორჩეული.

ასაკის მიხედვით, ეს საფეხურები შემდეგნაირადაა განაწილებული (ცხრ. 67). როგორც ვხედავთ. 3 — 4 წლის ასაკში აქტიური

ც ხ რ ი ლ ი 67
(ბასოვის მიხედვით)

მძღვარ. საფ.	3—4	5—6	6½—7½
1—3 საფ. . .	87%	56%	34%
4—6	13%	44%	66%

მძღვარობის შემთხვევები თითქმის სრულიად არ გვხვდება (13%). მაშინ როდესაც ჩვენი პერიოდის ბოლოს იგი თითქმის ჩვეულებრივ მოვლენად იქცევა (66%).

ამგვარად, ჩვენ ვრწმუნდებით. რომ ჩვენი პერიოდის ბოლოს ბავში იმდენად მომწიფებულია სოციალურად. რომ ამიერიდან იგი არსებითად ნამდვილ სოციალურ არსებად უნდა ჩაითვალოს.

კოლექტიური ქცევის ობიექტური განსაზღვრულობა თანდათან ამტკიცებს ბავშვის ობიექტურ ცნობიერებას და კიდევ უფრო აყალიბებს და ასრულებს ვ ა ლ დ ე ბ უ ლ ო ბ ი ს გ რ ძ ნ ო ბ ა ს. რომელიც პირველად პროდუქტის შემოქმედების პროცესში ისახება და დიდების დარიგებისა და ხელმძღვანელობის ზეგავლენით ფორმირდება. ამრიგად, ნათელი ხდება, რომ ზნეობრივი ცნობიერების ელემენტები ბავშს უკვე ჩვენს პერიოდში უმუშავდება. ვალდებულობის გრძნობის ზეგავლენით სოციალური გარემოს ზნეობრივი შეხედულებები და ჩვეულებანი შესაძლავს კაულობენ მის ცნობიერებაში და სულ უფრო და უფრო მტკიცე რეგულატორულ გავლენას ახდენენ მის ქცევაზე.

11. ჩაცმვისიანი განვითარების ხაზი.

როგორც სხეულის მოტორიკის, ისე შემოქმედებითი ქცევის სხვადასხვა ფორმის განხილვა უდავოდ გვითვალისწინებს, რომ წინამდებარე პერიოდის ბავშვის სპეციფიკურ თავისებურებას მიზანშეწონილის. წინასწარგანზრახული ქცევის მომწიფების პროცესი შეადგენს ჩვენ დავრწმუნდით, რომ 7—8 წლისთვის ეს პროცესი იმდენად შორს მიდის, რომ ამ ასაკის ბავშვი არა მარტო „საქმიანობისთვის“ არის მზად, არამედ ნამდვილი შრომის წარმოებისთვისაც. ეს მნიშვნელოვანი მიღწევა ინერტული ნივთიერი მასალის დაძლევის, მისი წინასწარ-დასახული მიზნის მხედვით გარდაქმნის. მისი თანდათანობითი დაუფლების ცდის პროცესში ხორციელდება. ჩვენს პერიოდში ეს ცდა პირველ რიგში ე. წ. კონსტრუქციის თამაშის ფარგლებში შემდინარეობს, მაგრამ პერიოდის ბოლოს ამ ფარგლებს არღვევს და ნამდვილი შრომითი ქცევის ფორმების სახით გამოვლინდება.

გზადაგზა, იმის კვალობაზე. თუ როგორ წარმოებს ობიექტურად მოცემული ნივთიერი მასალის წინააღმდეგობასთან ბრძოლა, იმის კვალობაზე, თუ როგორ მწიფდება ბავშვი შრომითი ქცევის უნარი. მისი პიროვნების მთელი სტრუქტურის გარდაქმნა ხდება უწინარეს ყოვლისა. დასახული მიზნის განხორციელების იმპულსა. რომელიც მოცემული მასალის მიზანშეწონილ გარდაქმნას ესწრაფის, მისი თავისებურებების ყურადღებით გათვალისწინებას. ანუ ობიექტივაციის მოითხოვს. ამ ნიადაგზე ობიექტურ/ სინამდვილის აღქმის. მასში არსებულ მიმართებათა გათვალისწინებისა და ბავშვის მთელი სოფლმხედველობის სტრუქტურაში ძირითადი ხასიათის ცვლილებებმა უნდა იჩინონ თავი. უეჭველია, ამ ცვლილებათა მთავარი აზრი ბავშვის ქცევაში სუბიექტური პრინციპის დომინანტობის დაშლისა და ობიექტურის პირველ რიგში წამოყენების პროცესში უნდა ვეძიოთ.

1. 2 — 4 წლის ბავშვის აღქმას. როგორც ვიცით, სუბიექტური ხასიათი აქვს. და ამიტომ იგი ჯერ კიდევ მეტად თუ ნაკლებად დიფერენციაციას — მოკლებული მთლიანის განცდას წარმოადგენს.

ჩვენი პერიოდის ბავშვი ისეთი ცვლილებები ხდება. რომ ობიექტურად მოცემულის აღქმა სუბიექტური, განუწყვერებელი მთლიანის სახით სრულიად აღარაა მისთვის საკმარისი. საქმე ისაა, რომ ბავშვი თანდათანობით წინასწარი მიზნის მიხედვით ობიექტური მასალის გარდაქმნას ეჩვევა. და აი, ამ გარდაქმნის პროცესში მასალის თავისებურებათა ობიექტური მოცემულობის საკითხი სულ უფრო და უფრო ხშირად დგება მის წინაშე და სულ უფრო და უფრო მეტად აიძულებს მას, თავისი ქცევა ამ ობიექტური მოცემულობის მიხედვით წარმართოს. წინააღმდეგ შემთხვევაში. დასახული მიზნის განხორციელება თუ ყოველთვის შეუძლებელი არაა, საგრძნობლად გაძნელებული მაინც იქნებოდა. ეს გარემოება თანდათანობით ამზადებდა ნიადაგს, რომ ბავშვის აღქმის სტრუქტურა შეეცვალოს, რათა მასში ობიექტის თავისებურებებმა ჯერ დამახასიათებლისა და შემდეგ სხვა ნიშნების სახითაც კპოვონ თავისი ანარეკლი.

ამრიგად, აღქმას წინანდელი დიფერენციალური ხასიათი ეკარგება. და მის წინააღმდეგ სულ უფრო და უფრო მეტი დიფერენციაციის იჩენს თავს. საგანთა განსხვავებასა და მსგავსებას ამიერიდან ობიექტური ნიშნები განსაზღვრავენ და არა. წინანდებურად, ერთ-ერთი მხარე. რომელსაც შემთხვევით ძლიერი შთაბეჭდილება მოუხდენია ბავშვზე.

2. რომ ჩვენი პერიოდის ბავშვის აღქმაში მართლა ასეთი ხასიათის ცვლილება ხდება. ამას არა მარტო აღნიშნული მოსაზრება ამტკიცებს. არამედ ის მასალაც, რომელიც ერთ-ერთი ჩვენი ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგად იქმნა მიუღებელი.

ბავშვის წინაშე ფერით, ფორმით. სიდიდითა და ფერების რიცხვით ურთიერთისაგან განსხვავებული მუყაოს ფიგურება გაშლილი. ბავშვს ამოცანა ეძლევა; მთელი ეს მასალა რამდენიმე ჯგუფად გაჰყოს. ისე რომ თითოეულ ჯგუფში მსგავსი ფიგურები მოთავსდეს. ამ ამოცანის გადასაჭრელად აუცილებელია. თითოეული ფიგურის ნიშნების ობიექტუალური მოხდენის და ჯგუფებად განაწილება ამ ნიშნების მიხედვით იქნეს წარმოებული. მაშასადამე. ამოცანა შესაძლებლობას იძლევა გავარკვიოთ, ახერხებს თუ არა ბავშვი მოცემული მასალის სხვადასხვა ნიშნების თვალსაზრისით აღქმას და მერე ამ დაკვირ-

ვების ნიადაგზე მასალის დაჯგუფებას. განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ამ ცდებისათვის ისაა, რომ როდესაც ცპ. სრულაუ ვერ ახერხებს ამოცანის გადაჭრას, ცდის ხელმძღვანელი მას დახმარებას უწევს: 1. აჯგუფებს მასალის ნაწილს რომელიმე ნიშნის მიხედვით და წინადადებას აძლევს ცპ. დანარჩენი მასალა თვითონ გაანაწილოს მოცემულ ჯგუფებში. 2. თუ ცპ. ვერც ეს მოახერხა, მაშინ ცდის ხელმძღვანელი აიღებს დანარჩენი მასალიდან ერთ-ერთ ფიგურას და ეკითხება ცპ-ს: „ეს რომელს ჰგავს, ამას თუ იმას“ (ზიუთითებს ჯგუფებზე)? თუ ცპ. პასუხი სწორი აღმოჩნდა, მაშინ ფიგურა ნაჩვენებ ჯგუფში თავსდება, ხოლო დანარჩენებს თვით ცპ. ანაწილებს; თუ არა და, ექსპერიმენტატორი თითონ უჩვენებს. თუ რომელს ჰგავს იგი, და თავსებს შესაფერის ჯგუფში. 3. თუ ვერც ამან უშველა, მაშინ ექსპერიმენტატორი პირდაპირ ეუბნება ცპ-ს: ყველა წითელი ფიგურები ერთად დააწყვე, ყვითელი ერთად და სხ. — იმის მიხედვით, დახმარების რომელი საფეხური აღმოჩნდება ც. პ.-სათვის საკმარისი, შეგვიძლია დავასკვნათ, რამდენად ახერხებს იგი მოცემული ფიგურების ნიშნების დიფერენციაციას და თავის მუშაობაში ამით ხელმძღვანელობას“).

რა გამოირკვა ამ ცდების შედეგად? ჩვენი საკითხისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს იმის გათვალისწინებას, თუ რამდენად დამოუკიდებლად ახერხებს ამა თუ იმ ასაკის ბავში დასახეული ამოცანის გადაწყვეტას ე. ი. მიწოდებული მასალის ამა თუ იმ ნიშნის მიხედვით დაჯგუფებას. უეჭველია. რადგანაც დაჯგუფება ამა თუ იმ ნიშნის მიხედვით წარმოებს, დამოუკიდებელი დაჯგუფების შემთხვევა იმის საბუთად უნდა ჩაითვალოს. რომ მიწოდებულ მასალაში ბავში მის ცალკეულ ნიშნებსაც ხედავს. ხოლო იმის მიხედვით, თუ რამდენად დიდი დახმარებაა მისთვის საჭირო. რათა დაჯგუფება მოახერხოს, შეიძლება დავასკვნათ. თუ რამდენად ძნელია მისთვის ამ ცალკეული ნიშნების დიფერენციაცია.

ცხრ. 68 სწორედ ამ საკითხზე გვაძლევს პასუხს. პირველ რუბრიკაში აღნიშნულია დამოუკიდებლობის სამი საფეხური, რომელსაც ექსპერიმენტატორი მიმართავს, რათა ბავშვს დაჯგუფების ამოცანის გადაჭრა გაუადვილოს. დანარჩენ რუბრიკებში სხვადასხვა ასაკის ბავშვთა სწორი დაჯგუფების შემთხვევების პროცენტული რაოდენობაა მოყვანილი.

ცხრილიდან ჩანს, რომ 3 — 4 წლამდე ამოცანის დამოუკიდებელი გადაჭრის არცერთი შემთხვევა არ გვხვდება. ეს იმას ამტკიცებს,

რომ, თუ საგანგებო ზომებს არ მიმართე, ამ ასაკის ბავშს ძალა არ შესწევს, მიწოდებული მასალის ეგზემპლიარები ცალკეული ნიშნების მატარებლებად აღიქვას. მაშასადამე, მისი აღქმა ჯერ კიდევ „ინტრადიფუზიურია“, ჯერ კიდევ მოკლებულია შინაარსის დიფერენციაციას, როგორც ეს წინა პერიოდის განხილვის დროსაც დადასტურდა. საინტერესოა, რომ ოთხი წლის შემდეგ. ე. ი. სწორედ ამ

ცხრილი 68

დამოუკიდებლ. საფეხურები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	—	56	44	43	63
II	64	36	22	43	32
III	36	56	34	14	5

დროიდან, როდესაც მიზანდასახული შემოქმედების უნარის სწრაფი განვითარება იწყება. როდესაც მაშასადამე მასალის თვისებათა ობიექტივაციის მკვეთრი საჭიროება იბადება. ბავში დამოუკიდებელი დაჯგუფების წარმოებას იწყებს (26%) და შემდეგ წლებში იმდენად ავითარებს ამ უნარს, რომ 7 — 8 წლისათვის უკვე უმეტეს შემთხვევაში (63%) ექსპერიმენტატორის დახმარების გარეშე სწყვეტს მოცემულ ამოცანას.

მაშასადამე, მთლიანი ობიექტის აღქმა ნაწევრდება და მის წინანდელ დიფუზიურობას თანდათანობით ბოლო ეღება.

3. მაგრამ გადამწყვეტი მნიშვნელობა იმას აქვს, თუ რამდენად შორს მიდის ბავშვის აღქმის დანაწევრებულობის უნარი?

ცხრ. 69 ამ საკითხის პასუხს იძლევა. აქ, ამ ცხრილში აღრიცხულია ის შემთხვევები, როდესაც ამა თუ იმ ასაკის ბავში დამოუკიდებლად ახერხებს მასალის დაჯგუფებას ჯერ ერთის, მერე მეორის და მერე დანარჩენი ნიშნების მიხედვით. უნდა ვიფიქროთ, რომ ასეთი რამ მხოლოდ იმ შემთხვევაში უნდა იყოს შესაძლებელი, თუ რომ იგი მიწოდებული ობიექტის აღქმისას ყველა ამ ნიშნების (ფერი, ფორმა, სიდიდე, რიცხვი) ობიექტივაციას ახერხებს. ცხრილიდან ნათლად ჩანს, რომ მეხუთე წელში ერთბაშად სამი ნიშნის დიფერენციაციას ახდენს ბავში და მეშვიდეში უკვე იმდენად შორს მიდის, რომ ისეთი რთული ნიშნის შემჩნევასაც კი ახერხებს, როგორცაა აღქმული ობიექტის ფერთა რიცხვი.

ამრიგად უდავო ხდება, რომ აღქმის დიფუზიურობის დარღვევა და განაწევრებული მთლიანის სახით ობიექტის აღქმა მართლაც ნი-

თიერი მასალის მიზანდასახული დამუშავების უნარის განვითარებას მიჰყვება კვალდაკვალ. სრულიად ცხადია, რომ ეს ბავშვის დაკვირვებულობის შედარებით მაღალ დონეს ადასტურებს.

ცხრილი 69

ასაკი	ფერი	ფორმა	სიდიდე	რიცხვი
3-4	—	—	—	—
4-5	64	33	26	—
5-6	110	77	44	—
6-7	90	37	50	30
7-8	100	88	50	33

და მართლაც, სემიონოვ აბოლტუნოვას ექსპერიმენტული გამოკვლევის შედეგები, რომელიც 4—6 წლის 99 ბავშვის მიერ 81 სურათის აღწერის ანალიზის გზით იქნა მიღებული, საკვებით ამტკიცებს ამ დებულებას⁸⁰). გამოირკვა, რომ ჩვენი პერიოდის ბავში მით უფრო მეტ დეტალებს აღიქვამს მიწოდებულ სურათში. რაც უფრო მაღალია მისი ასაკი. ამის თვალსაჩინო ილუსტრაციას ცხრ. 70 იძლევა, რომელიც ზემოდაღნიშნული ავტორის შედეგების დაჯგუფების გზით მივიღეთ.

ცხრილი 70

ასაკი	ვლემენტების რიცხვი
4	105
5	119
6	196

4. საინტერესოა, რას აქცევს ჩვენი პერიოდის ბავში ყურადღებას იმ სურათში, რომელიც მას აღსაწერად ეძლევა. ჩვენი ვიცი, რომ, შტერნის მიხედვით, სურათის დაკვირვებისას ბავშვის თვალსაზრისი მისი ასაკის ზრდასთან ერთად გარკვეული თანმიმდევრობით იცვლება („სუბსტანციის ხანა“, „აქციის ხანა“, „რელაციის ხანა“ და „ნიშნის ხანა“). სემიონოვ აბოლტუნოვას იმავე გამოკვლევის შედეგების დაჯგუფება ამ საკითხის გასარკვევად შემდეგ სურათს იძლევა (ცხრ. 71).

როგორც ვხედავთ, საგნების შემჩნევის შემთხვევათა რიცხვი ასაკის წინსვლასთან ერთად კლებულობს, ოდნავ მატულობს მოქმედებათა დასახელების შემთხვევები, ხოლო მიმართებათა და ნიშანთა სიხშირის მაჩვენებლები განსაკუთრებით თვალსაჩინო ზრდას განიც-

ც ხ რ ი ლ ი 71

ასაკი	საგნები	მოქმედ.	მიმართ.	ნიშანი
4	1445	178	106	73
5	1311	218	155	117
6	1175	292	219	114

დიან. აქედან ცხადი ხდება, რომ ბავში, განსაკუთრებით ხუთი წლიდან. არა მარტო აღქმული მასალის ნიშანთა, არამედ მასში გამოსახულ მიმართებათა დიფერენციაციის უნარსაც სწრაფი ტემპით ავითარებს.

შეცდომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ ამ შემთხვევაში განსაკუთრებით ხშირად ლოლიკურ ან კაუზალურ მიმართებასთან გვაქვს საქმე. არა! ბავშვის ყურადღება უფრო სივრცის და ზოგიერთი სხვა ნაკლებ მნიშვნელოვანი მიმართების დადასტურებისაკენაა მიპყრობილი.

საინტერესოა გავერკვიოთ, თუ როგორ ვითარდება ჩვენს პერიოდში კერძოდ სივრცითი მიმართების უნარი. უეჭველია, რომ ნივთიერი მასალის დამუშავების შემთხვევაში სივრცითი მიმართების ობიექტივაციის საჭიროება განსაკუთრებით ხშირად უნდა იჩენდეს თავს და, მაშასადამე, მისი სწრაფი განვითარება პირველად სწორედ A—B წლის ასაკში უნდა წარმოებდეს.

ამ საკითხის გამოსარკვევად ნ ე კ ლ ი უ დ ო ვ ა მ შემდეგი ცდები ჩაატარა: იგი აწოდებდა ბავშს ექვს მუყაოს კვადრატს, რომელთაგანაც თითოეულში მოთავსებული იყო ორ-ორი ყოველმხრივ ერთნაირი, მაგრამ სხვადასხვა სივრცის ურთიერთმიმართებაში მყოფი კ ა ტ ი ს სურათი. (I კვადრატში კატა A მარჯვნივ, კატა B მარცხნივ; მეორეში, პიროქით; მესამეში A — ზემოდ მარცხნივ, B ქვემოდ მარჯვნივ, მეოთხეში — A ქვემოდ მარცხნივ; B ქვემოდ მარჯვნივ, მეხუთეში — A ზემოდ მარჯვნივ, B ქვემოდ მარცხნივ, და მეექვსეში — A ქვემოდ მარჯვნივ და B ზემოდ მარცხნივ). ბავშს ეძლეოდა ერთ-ერთი ასეთ კვადრატთაგანი და ევალებოდა, ექვს აღნიშნულ კვადრატს შორის მიწოდებული ნიმუშის შესატყვისი აერჩია. რო-

გორც ვხედავთ, ბავშვის პასუხის სისწორე სავსებით იმაზე იქნება დამოკიდებული. შესძლებს იგი სივრცითი მიმართების იდენტიფიკაციას თუ ვერა. მაგრამ ამ შემთხვევაში ამოცანა შედარებით მარტივია, რადგანაც მოცემული სურათები მარტო ერთი სივრცითი ნიშნის მიხედვით განსხვავდებიან ერთი-ერთისაგან. თავის ცდების მეორე სერიაში ნეკლი უღოვამ ცოტა უფრო გართულებული ამოცანა მისცა ბავშვებს: კვადრატებში ჩახატული იყო ხელიანი დოქი და ხელიანი ჭიქა, მაგრამ ისე, რომ თითოეულ კვადრატში ჭიქასა და დოქს შორის ორის მხრივ განსხვავებული სივრცითი მიმართება იყო დატული: ერთში — დოქი მარჯვნივ, ჭიქა მარცხნივ, მაგრამ ხელი ორივეს მარჯვნივ, მეორეში — დოქი მარცხნივ, ჭიქა მარჯვნივ, მაგრამ ხელი პირველს მარჯვნივ და მეორეს მარცხნივ. ამ პრინციპით ცხრა კვადრატი იყო შედგენილი. ამოცანის გადაჭრა აქ არა მარტო მოცემული ობიექტების სივრცითი მიმართების შემჩნევას მოითხოვს, არამედ მათი ნაწილებისასაც; მაშასადამე, იგი უფრო დიფერენცირებული დაკვირვების უნარს ჰჭეულისხმობს.

ცდების შედეგებიდან გამოიკვეა, რომ პირველ სერიაში ოთხწლიანების 38% ვერცერთ ამოცანას ვერ სწყვეტს. ხოლო ყველა ამოცანის შეუცდომლად გადაჭრას ვერც ერთი ამ ასაკის ბავშვი ვერ ახერხებს. მეხუთე წელში მდგომარეობა იცვლება: ვერცერთ ამოცანას მხოლოდ 19% ვერ სწყვეტს. ხოლო ყველა ამოცანას უკვე 11% ჰკრის შეუცდომლად. ექვსწლიანებთან 8% ვერცერთს ვერ სწყვეტს, 34% კი ყველას. შეიდწლიანებიდან ვერცერთს — 4%, ყველას — 46%. რვაწლიანებიდან 0% — ვერცერთს და 69% — ყველას.

მეორე უფრო რთული ცდების სერიაში შემდეგი რიცხვები იქმნა მიღებული: ოთხწლიანებიდან 68% ვერ სჭრის შეუცდომლად ვერცერთ ამოცანას; ხუთწლიანებიდან — 16% ვერც ერთს და ყველას — ვერც ერთი %; ექვსწლიანებიდან ვერც ერთს — 23%. და ყველა ამოცანებს — 4%, შეიდწლიანებიდან ვერც ერთს — ვერცერთი %, და ყველას 19%; დასასრულ, რვაწლიანებიდან — ვერც ერთს 8% და ყველას 54%⁶⁰).

ამ რიცხვებიდან ნათლად ჩანს, რომ მეხუთე წლიდან დაწყებული სივრცითი მიმართების დიფერენციაციის განვითარებაც საკმაოდ სწრაფად მიდის წინ.

ბ. ახტიური მახსიარების მომზადება.

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის ქცევაში თანდათანობით იზრდება წარსული გამოცდილების როლიც. ამისდამხედვით. მისი მეხსიერების

განვითარებაც ახალ მიმართულებას, ღებულობს. ერთის მხრივ, იგი სულ უფრო და უფრო ფართოვდება და დიფერენცირებული შინაარსის წარმოდგენათა რეპროდუქციის შესაძლებლობას იჩენს; მეორის მხრივ, მიზანდასახულობის განვითარების ზეგავლენით პასიური რეპროდუქციის გვერდით აქტიური მოგონებისა და დამახსოვრების უნარიც თვალსაჩინო მომწიფებას განიცდის. ეს პროცესი იმდენად შორს მიდის, რომ ჩვენი პერიოდის ბოლოს ბავშს უკვე ძალა შესწევს. ამა თუ იმ მასალის ხანგრძლივი დამახსოვრება დაისახოს მიზნად და, მაშასადამე, თავისი მენსიერების მუშაობა მეტად თუ ნაკლებად აქტიურად წარმართოს.

2. თუ რამდენად თვალსაჩინო ცვლილებას განიცდის ორივე მხრით ბავშვის მენსიერება, ეს ნათლად ჩანს იმ ცდების შედეგებიდან, რომელიც ვ. შტერნმა თავის სამწლიანსა (2,11) და ხუთწლიან (5,5) ბავშვებზე ჩაატარა. ამ შედეგების განხილვა ორივე პერიოდის ბავშვის შედარებისა და იმ წარმატების გათვალისწინების შესაძლებლობას გვაძლევს, რომელსაც ჩვენი პერიოდის ბავშვის მენსიერება აღწევს.

შტერნი ჯერ სურათს აჩვენებდა ბავშვებს და შემდეგ ნახულის აღწერას ავალებდა. პირველ ჩვენებას ბავშვები იმ წამსვე იძლეოდნენ, როგორც კი სურათის დათვალიერებას მორჩებოდნენ, ხოლო მეორე ჩვენებას უმცროსი სამი დღის შემდეგ იძლეოდა და უფროსი რვა დღის შემდეგ.

გამოიკვია. რომ უმცროსი ბავში ჩვენებათა ძლიერ მცირე რაოდენობას იძლეოდა დამოუკიდებლად (5-6), ხოლო გამოკითხვის შემდეგ — გაცილებით მეტს (35-ს; აქედან 30 სწორი იყო და 5 მცთარი). სამი დღის შემდეგ დამოუკიდებელ ჩვენებათა რიცხვი კიდევ უფრო შემცირდა (3-4) და მათ შორის ზოგიერთი შემცთარიც აღმოჩნდა, ხოლო დახმარების შემდეგ 37 ჩვენება იქმნა მიღებული (აქედან 8 მცთარი).

აქედან ნათლად ჩანს, რომ სამი წლის ბავშს აქტიური დამახსოვრებისა და მოგონების უნარი სუსტად ჰქონია განვითარებული. — თუ ავიღებთ — შტერნის მიხედვით — მიღებულ ჩვენებათა საერთო რიცხვს და დამოუკიდებლად მიღებულ ჩვენებათა რიცხვს გავყოფთ მასზე, ხოლო ამას მენსიერების აქტივობის კოეფიციენტიად ჩავთვლით, უმცროსი ბავშვის კოეფიციენტიად მეორეჯერ მოცემულ ჩვენებათა შემთხვევაში $\frac{1}{37}$ ე. ი. 0,08-ს მივიღებთ.

რაც შეეხება უფროს ბავშს, პირველად მან 20 დამოუკიდებელი ჩვენების მიცემა შესძლო, ხოლო დაკითხვის დახმარებით — 67-ის (აქედან 20% მცთარი იყო); საინტერესოა. რომ რვა დღის შემდეგაც იგივე

შედგები იქნა მიღებული. მაშასადამე მისი მეხსიერების აქტიუობის კოეფიციენტი რვა დღის შემდეგაც კი 0,3-ს უდრიდა.

რაც შეეხება მეხსიერების მოცულობას, როგორც ციფრებიდან ჩანს, ხუთი წლის ბავში ამ მხრივაც გაცილებით მაღლა დგას სიმწლიანთან შედარებით.

ამრიგად უდავოა, რომ მიზანდასახულობის იდეის გავლენა მეხსიერების არეშიც იჭრება და იქაც სათანადო ცვლილებებს იწვევს.

12. აზროვნების განვითარება.

ა. პრაქტიკული აზროვნება.

1. სკოლის წინარე ასაკში ბავშვის აზროვნების თავისებურებაც საგრძნობ ცვლილებას განიცდის. განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ ეს ლოლიკური აზროვნების სფეროში იჩენს თავს. რაც შეეხება პრაქტიკულ აზროვნებას, აქ წინსვლა, რამდენადაც არსებული გამოკვლევების მიხედვით შეგვიძლია ვიმსჯელოთ, არსებითად იმავე ხაზით მიმდინარეობს, რომელიც წინა პერიოდის ბოლოს იქნა გამოკვეთილი.

ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემო, რომელიც შედარებით რთულ ამოცანებს აყენებს ბავშვის წინაშე (საშინაო-საყოფაცხოვრებო შრომა, კონსტრუქციის თამაშის ფორმები და სხვა), გაცილებით უფრო ინტენსიურსა და მრავალმხრივ სტიმულაციას ჰქმნის მისი პრაქტიკული აზროვნებისათვის, ვიდრე წინა პერიოდის გარემო. ამიტომ გასაგებია, რომ, როგორც წინა თავშიც იყო აღნიშნული, მეოთხე წლის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების სტრუქტურა, ე. ი. ბავშვის, რომელიც წინამდებარე პერიოდის ფარგლებში იწყებს შემოხვლას, უფრო რთული ხდება, ვიდრე სტრუქტურა მესამე წლის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნებისა. ჩვენი პერიოდის მიმდინარეობაში განვითარება, როგორც ზემოდაც აღვნიშნეთ, ამ ხაზის შემდგომ გართულებაში მდგომარეობს. ეს ნათლად ჩანს შემდეგი გამოკვლევებიდან, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის პრაქტიკულ აზროვნებას ეხება.

2. ბავშვის წინაშე ყოველი მხრიდან დახშული რიკულებიანი გალიაა, რომელშიც შოკოლადის ნაჭერი მოჩანს. გალიას სახურავი აქვს, მაგრამ იგი დაკეტილია, და მისი ახდა არ შეიძლება. რიკულებს შუა ვიწრო ჰანძილია, ასე რომ ხელი არსად არ შეეტივა. გალიას ოთხ ადგილას (ყურეებში) შედარებით მოზრდილი ნაჭვრეტები აქვს დატოვებული, მაგრამ ხელით შოკოლადის გამოღება არც აქედან შეიძლება. გალიის გვერდით ჯოხებზეა მოთავსებული (ჯერ ერთი, მერე რამოდენიმე—სხვადასხვა სიგრძისა). ბავშვის წინაშე ამოცანა დგება, გალიიდან შოკოლადის გამოღება მოახერხოს. — მეთოდის პრინციპი აქაც

იგივეა, რაც წინა პერიოდის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების შესწავლისას: ამოცანის გადაჭრის ხერხების შთაგონება და მათი შეცვლის აუცილებლობა; სათანადო განწყობის შექმნა და მისი დარღვევა, განწყობის განაწევრება. ახალი განსაკუთრებით ისაა, რომ ამოცანის გადასაჭრელად მრავალგვარი ხერხის გამოყენება შეიძლება და არცერთი მათგანის დახმარებით ამოცანა ისე იოლად არ წყდება, როგორც წინა პერიოდის ცდებში: აქ ერთის მხრივ მოთმინებაა საჭირო და მეორის მხრივ ხელის მოტორული განვითარების საკმაოდ მაღალი დონე (ხელმარჯვობა). ეს გარემოება შესაძლებლობას ჰქმნის, თვალყური ვადევნოთ, თუ რამდენად ხანგრძლივად შეუძლია ბავშს დასახული მიზნის მიხედვით თავისი მოძრაობის რეგულაცია, და რამდენად ახერხებს იგი თავისი ხელის მოძრაობების მიზანშეწონილ გამოყენებას. დასასრულ, რაც მთავარია, რამდენად შესწევს მას შექმნილი განწყობის დარღვევისა და მთავარი განწყობის ნიადაგზე დაქვემდებარებულ განწყობათა გაერთიანების ძალა. — მიუხედავად იმისა, რომ გამოკვლევა ჯერ დამთავრებული არ არის, მისი შედეგების გამოყენება ეხლავე შეიძლება. შესწავლილია სულ 28 ბავშვი (10 ოთხი წლის, 10 ხუთი წლის და 8 ექვსიდან რვა წლამდე).¹¹⁾

რა ხერხს მიმართავს ბავშვი მიწოდებული ამოცანის გადასაწყვეტად? აღვნიშნავთ აქ მხოლოდ უმთავრესს. გამოირკვა, რომ ბავშვების ერთი ჯგუფი მარტო ხელით ცდილობს როგორმე შოკოლადის ამოღებას, ან მარტო ჯოხით. მეორე ჯგუფი — ჯერ მარტო ხელით და მერე მარტო ჯოხით. ან და პირიქით. მესამე ჯგუფი — მარტო ხელით, მერე — მარტო ჯოხით. მერე კიდევ — რამდენიმე სხვა ხერხით (სახურავის ახდის ცდა, გალიის გადაბრუნების ცდა), შემდეგი ჯგუფი სხვა გზას მიმართავს: ჯოხითა და ხელით ერთდროულად სარგებლობს. ან ორივე ჯოხით და ამავე დროს სხვა დამხმარე ხერხსაც მიმართავს (მაგ. სახურავის შემოწმება, ფსკერის გასინჯვა იმ მიზნით. რომ დარწმუნდეს, ხომ არ შეიძლება მისი მოძრაობა; ჯოხებს ცვლის: ხან ერთით ცდის, ხან მეორით, ხან მესამით). ფსიქოლოგიური შინაარსის მიხედვით. ყველა ეს ხერხები შეიძლება სამად დავაჯგუფოთ: 1. მარტო ერთ ხერხის გამოყენების; შემთხვევები. როგორც ჩანს, ბავშვი მოკლებულია უნარს, ერთხელ არჩეული განწყობა დაარღვიოს და მეორით შესცვალოს. ეს, რა თქმა უნდა, მისი პრაქტიკული აზროვნების განვითარების დაბალ დონეს ადასტურებს (განწყობის სიტლანქე). 2. ერთი ხერხიდან მეორეზე გადადის: მაშასადამე მას განწყობის ლაბილობა ახასიათებს: იგი ადვილად ახერხებს ერთი განწყობის მეორით შეცვლას (განწყობის ლაბილობა).

ორი მთავარი შემთხვევა გვაქვს: მარტო ერთხელ განწყობის შეცვლა და მერე ცდაზე ზელის აღება, და შეცვლა განწყობისა ჰრავალჯეო. მართალია, აქ განვითარების უფრო მაღალ დონესთან გვაქვს საქმე, მაგრამ ბავშვს ჯერ მაინც არ შესწევს ძალა, თავისი ქცევის განწყობები ერთი ძირითადი განწყობის ნიადაგზე გააერთიანოს: იგი ერთი განწყობიდან ისე გადადის მეორეზე, რომ პირველს მხედველობიდან უშეუბნს. 3. მესამე ჯგუფში საწინააღმდეგო მოვლენასთან გვაქვს საქმე; აქ რამდენიმე ხერხი ერთად იხმარება. ბავშვს თავიდანვე მხედველობაში აქვს მიზანი და თავის ხერხებს ერთი მეორის შემდეგ კი არ მიმართავს, არამედ იგინი ძირითადი განწყობის სისტემაში შეაქვს და ამრიგად განაწევრებული განწყობის შექმნის უნარს ააშკარავებს (გ ა ნ წ ყ ო ბ ი ს გ ა ნ ა წ ე ვ რ ე ბ ა). რასაკვირველია, ქცევის ეს ფორმა წინანდელზე უფრო მიზანშეწონილია და, ჩვეულებრივ, წარმატებითაც სრულდება.

ცხრ. 72 გვიჩვენებს, თუ როგორაა ქცევის ეს ფორმები ბავშთა ხმოვანების მიხედვით განაწილებული. როგორც ვხედავთ, განწყობის სიტლანქე — შედარებით რთული ამოცანის შემთხვევაში — ჯერ კიდევ ოთხწლიანების 50% -ს ახასიათებს; სამაგიეროდ, მეორე 50% -დან თითქმის ყველა (40%) ლაბილური განწყობის საფეხურზე დგას.

ც ხ რ ი ლ ი 72
%/ში

განწყ. ფორმ.	4—5	5—6	6—8
ტლანქი	50	50	12
ლაბილური	40	40	25
განაწევრ.	10	50	63

მაშასადამე; ისეთი შედარებით რთული ამოცანის შემთხვევებში. როგორსაც ჩვენი ცდის პირობებში აქვს ადგილი. ოთხწლიანი ბავში თავისი განწყობის განაწევრებას იშვიათად ახერხებს. ხუთწლიანებისათვის უფრო დამახასიათებლად ლაბილური (40%) და განაწევრებული (30%) განწყობა უნდა ჩაითვალოს, თუმცა მათ წრეში ტლანქი განწყობის მატარებლებიც მოიხაზება. ოღონდ უფრო იშვიათად. ვიდრე ოთხწლიანთა შორის (30%). დასასრულ. საგულისხმოა. რომ ჩვენი პერიოდის უკანასკნელ წლებში განაწევრებული განწყობის უნარი ბავშვების უმრავლესობას მოეპოება (63%), მაშინ როდესაც განწყობის სიტლანქეს თითქმის სულ აღარ აქვს ადგილი (12%).

განწყობის სათანადო განაწევრების უნარი ამოცანის რეგულატორული როლის გაძლიერებას უნდა მივაწეროთ. მაშასადამე, ჩვენი პერიოდის ბავშვის პრაქტიკული აზროვნების პროცესშიც იგივე ხაზი იჩენს თავს, რაც მის განვითარების საერთო მიმდინარეობაში დავდასტურეთ.

რომ ეს ასეა, ამას ისიც ამტკიცებს, რომ მოწოდებული ამოცანის წარმატებით გადაქრის შემთხვევათა რაოდენობა ხნოვანობასთან ერთად თვალსაჩინოდ იზრდება: 4-5 წლიანთა შორის ამოცანას წარმატებით ქრის ბავშვების 30%, 5 — 6 წლიანებიდან 40% და 6 — 8-იდან უკვე 63%. უეჭველია ეს იმით აიხსნება, რომ ბავშვის მოტორიკა პერიოდის ბოლო წლებში იმდენად მომწიფებულია, რომ მის საფუძვეტყოდ სუბიექტის მთელი ენერგია საჭირო აღარ არის და ამიტომ მის დაქვემდებარებას დასახული მიზნის ობიექტური მოთხოვნილებისადმი ხელს ბევრი არაფერი უშლის.

ბ. ლოლიკური აზროვნება.

1. ლოლიკური აზროვნების განვითარების ცენტრალურ პრობლემას ცნების გენეზისი წარმოადგენს: დანაორჩენი ორი ფორმა ლოლიკური აზროვნებისა, მსჯელობა და დასკვნა არსებითად იმაზეა დაშოკიდებული, თუ რამდენად მომწიფებული აქვს სუბიექტს ცნების აზროვნების უნარი. რომ ეს შართლა ასეა, ამაში წინა პერიოდის ბავშვის ლოლიკურ - გერბალური აზროვნების გათვალისწინებამაც დაგვარწმუნა. ამიტომ აქ განსაკუთრებით ბავშვის ცნების ევოლუციანზე შევჩერდებით.

როგორც ვიცით, 2—4 წლის ბავშვის აზროვნებაში ნამდვილი ცნების ნაცვლად, მის თავისებურ სუროგატებს ვხვდებით. წინამდებარე პერიოდის ბავშვის აღქმის განაწევრებულობა ისე, როგორც მისი განვითარების საერთო ტენდენციის გათვალისწინებაც გვაფიქრებინებს. რომ მნიშვნელოვანი ცვლილების დადასტურება მისი აზროვნების სფეროშიც უნდა იყოს შესაძლებელი. ვნახოთ. რაში მდგომარეობს ეს ცვლილება!

ნამდვილი ცნების ფორმით აზროვნება შემდეგ მომენტებს ჰგულისხმობს: წარმოდგენის ობიექტის ნიშანთა დიფერენციაციის. მათი აბსტრაქციის, აბსტრაქტიზმულ ნიშანთა სიტყვის მნიშვნელობის სახით გაერთიანების. მისი განწოგადობისა და ახალი მინაარსების მართ გამოყენების უნარს. მაგრამ ნამდვილი ცნების შესასებ მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება დაპარაკი. თუ რომ ყველა ეს ოპერაციები ცნობიერად წარმოებს, თუ რომ სუბიექტს შეუძლია თუ ნაქლებად სწორი ანგარიშის მოცემა შეუძლია მათ შესახებ. ერთი სიტყვით, თუ რომ იგი მათ ობიექტივაციას ახერხებს. ამას

მიტომ ვამბობ, რომ შესაძლოა „ცნებით“ სარგებლობა, მისი პრაქტიკული განცდა და ყველა აღნიშნული ოპერაციების წარმოება მოცემული გეჟონდეს. მაგრამ ნამდვილი ცნების ლოლიკურ აზროვნებასთან მაინც არ გეჟონდეს საქმე. ამ უკანასკნელისთვის მისი განცდა და პრაქტიკული გამოყენება, მისი სუბიექტური ფაქტიურობა კი არ არის სპეციფიკური, არამედ მისი ცნობიერება, მისი ობიექტური ფაქტიურობა, მაშასადამე, სუბიექტისათვის მისი ობიექტივაციის შესაძლებლობა. ამიტომ, ყველა ზემოაღნიშნულ მომენტებს გარდა, ნამდვილი ლოლიკური ცნების აზროვნება თითოეული მათგანის ობიექტივაციის უნარსაც ჰვლისხმობს, ე. ი. წარმოებულ ოპერაციების დასაბუთებისა და აგრეთვე გამოყენებულ ცნების განსაზღვრის უნარსაც, რამდენადაც ეს უკანასკნელი წმინდა გამოთქმის სიძნელესთან არ იქნება დაკავშირებული.

ცნების გენეზისის ნაყოფიერი შესწავლა ამ მომენტების გათვალისწინების გარეშე შეუძლებელია. ამიტომაც, რომ ჩვენი ექსპერიმენტული გამოკვლევა, რომელიც სკოლის წინარე ასაკის ბავშვის ცნების განვითარებას ეხება, მარტო ერთ-ერთი მომენტის გათვალისწინებით არ კმაყოფილდება და, ერთის მხრივ, მიწოდებული მასალის დაჯგუფების (წარმოდგენის ნიშანთა დიფერენციაციისა და განყენების შესაქმნელად), სახელდების, სახელის გამოყოფის (აბსტრაპირებულ ნიშანთა გაერთიანების უნარის შესამოწმებლად) და დასასრულ, განზოგადობის ცდებს შეიცავს, ხოლო მეორის მხრივ — რაც მთავარია — ამასთან ერთად ყველა წარმოებულ ოპერაციების დასაბუთების და ბოლოს, თვითონ ცნების ლოლიკური განსაზღვრის ცდებს. პირველ სერიაში ცნების სახვისათვის საპირო ოპერაციების ფაქტიურობა მოწმდება. ხოლო მეორეში — მათი ობიექტივაციის მომწიფების დონე“).

ჩვენ აქ არ შევჩერდებით თვითონ ცდების ტექნიკაზე: ანის შესახებ უკვე წინა თავში გეჟონდა საუბარი, როდესაც 2—4 წლ. ბავშვის ლოლიკური აზროვნების შესახებ ვლაპარაკობდით. აქ მხოლოდ ამ გამოკვლევის იმ მთავარ შედეგებს გავეცნობით, რომელნიც ჩვენი პერიოდის ბავშვის აზროვნებას ახასიათებენ.

2. როგორ აჯგუფებენ ჩვენი პერიოდის ბავშვები მიწოდებულ მასალას. რომელიც, როგორც ვიცით, ფერით, ფორმით, სიდიდითა და ფერთა რიცხვით განსხვავებულ ელემენტებს შეიცავს? გამოირკვა, რომ ბავშვები, საზოგადოდ, დაჯგუფების შემდეგ ფორმებს მიმართავენ.

1. დაჯგუფება ერთი რომელიმე ნიშნის მიხედვით ხდება, ისე რომ სხვა ნიშნები ყურადღების გარეშე რჩება, რის გამოც თითოეულ ჯგუ-

ფში მარტო ამ ნიშნების მქონე, ხოლო სხვა ნიშნებით სრულიად გახსნავებული ფიგურები შედიან (მაგალ. ფერადი ფიგურები ერთად, უფერული ერთად, მიუხედავად მათი ფორმისა და სიდიდის სხვადასხვაობისა). დაჯგუფების ამ ფორმისათვის დამახასიათებელი აღმოჩნდა შეუძლებლობა ერთხელ შედგენილი ჯგუფების სხვა ნიშნის მიხედვით ახალ ქვეჯგუფებად განაწილებისა. — უეჭველია. ამ შემთხვევაში ცდის პირს მთლიანის განუწყვერებელი წარმოდგენა აქვს. რომელიც მის ცნობიერებაში ან მარტო ერთი ნიშნით (ფერით). ან მარტო მეორით (ფორმით) არის წარმოდგენილი. და ამიტომ ერთი და იგივე ნიშნით აღბეჭდილი ობიექტების სხვადასხვა ჯგუფებაში შეყვანა მისთვის შეუძლებელი ხდება. ეს მხოლოდ მაშინ იქნებოდა მოსახერხებელი. რომ ობიექტი მისთვისაც რამდენიმე სხვადასხვა ცალკეული ნიშნის მატარებელი ყოფილიყო: მაშინ იგი ერთი ნიშნის მიხედვით მას ერთ ჯგუფში შეიყვანდა და მეორის მიხედვით — მეორეში.

II. დაჯგუფება იმავე მთლიანი განუწყვერებელი წარმოდგენის ნიადაგზე. მაგრამ იმ განსხვავებით. რომ ცდის ხელმძღვანელის რამოდენიმე დამხმარე კითხვის შემდეგ მოსახერხებელი ხდება. ცდის პირმა ცალკეული ნიშნების მიხედვით დაიწყო დაჯგუფების წარმოება. ამ შემთხვევაში ჩვენს წინაშე განვითარების გარდამავალი საფეხური დგას. რომელზეც სუბიექტს ცალკეულ ნიშანთა აბსტრაქციის უნარი ჯერ მხოლოდ ემბრიონალურ მდგომარეობაში აქვს.

III. დაჯგუფება ორის ან მეტი ცალკეული ნიშნის იძულებითი აბსტრაქციის ნიადაგზე: ცდის პირი მაგალ. დიდს ფერად ფიგურებს ერთად აწყობს და პატარა ფერადს ერთად, დიდ უფერულს ერთად და პატარა უფერულს ერთად. უნდა ვიგულისხმობთ, რომ ბავში ამ შემთხვევაში რამოდენიმე ნიშნის აბსტრაქციასა და სიმულტანურად ცნობიერებაში მათს ხანგრძლივ დაცვას ახერხებს. მაგრამ ცდის პირი დაჯგუფების ამ ფორმას მხოლოდ მას შემდეგ მიიპარტავს. რაც ცდის ხელმძღვანელი სათანადო ნიმუშს აჩვენებს მას, ან საგანგებოდ შერჩეული შთაგონებითი კითხვებით დაეხმარება. ნიშანთა აბსტრაქციის უნარი, როგორც ჩანს. აქ გაცილებით მეტადაა განვითარებული. ვიდრე დაჯგუფების წინა ფორმის შემთხვევაში (აქ ორისა და მეტი ნიშნის მიხედვით ხდება შედარება და დაჯგუფება. იქ კი მხოლოდ ერთი ნიშნის მიხედვით). მაგრამ იგი ჯერ კიდევ არ არის იმდენად მომაგრებული. რომ სუბიექტს თავიდანვე მისი აქტუალიზაცია შეეძლოს.

IV. დაჯგუფება ორის ან მეტი ცალკეული ნიშნის სპონტანური აბსტრაქციის ნიადაგზე: დაჯგუფების პრინციპის არჩევა თავისუფლად ხდება, რის გამოც ხელმძღვანელის დახმარება აღარაა საჭირო.

აქ: მაშასადამე, განვითარების უმაღლეს დონესთან გვაქვს საქმე, რომელიც განსაკუთრებით ზრდადსრულებული ადამიანისთვისაა დამახასიათებელი.

ცხრ. 73 გვიჩვენებს. თუ რა სიხშირითაა სხვადასხვა ხნოვანობის ბავშვთა შორის დაჯგუფების ეს ფორმები განაწილებული. რიცხვებიდან ნათლად ჩანს, რომ ჩვენი პერიოდის ბავშსთვის დაჯგუფების

ც ხ რ ი ლ ი 73

(¹/₆-ში)

დაჯგუფ. ფორმები	3-4	4-5	6-6	6-7	7-8
I	23	0	0	11	0
II	55	23	8	6	0
III	22	67	76	83	81
IV	0	0	16	0	19

შესამე ფორმაა დამახასიათებელი. ეს იმას ნიშნავს, რომ მას რამოდენიმე ნიშნის აბსტრაქციის უნარი იმდენად მაინც აქვს განვითარებული, რომ სათანადო დახმარების შემდეგ მისი აქტუალიზაცია შეუძლებელია, მაგრამ იმ დონემდე მაინც არა აქვს მომწიფებული, რომ მისი გამოყენება სპონტანურად მოახერხოს. ამ უკანასკნელს მხოლოდ 7-8 წლიანთა მცირე რაოდენობა (19%) ახერხებს.

მაგრამ მართლა ნამდვილ აბსტრაქციასთან გვაქვს აქ საქმე. თუ კონკრეტ ნიშანთა უბრალო გამოცალკევებასთან, რომელიც ცნების განვითარების პრიმიტიულ საფეხურებზეც გვხვდება? ამ საკითხზე პასუხს იძლევა ცხრ. 74 და 75, რომელთაგანაც პირველი განზოგადოების შედეგებს შეიცავს, ხოლო მეორე — წარმოებული დაჯგუფების დასაბუთების ფორმებს. განზოგადოების ცდებში ბავშს ჩვეულებრივ მასალასთან ერთად ახალი. მარტო რაიმე ნიშნით მსგავსი, ხოლო სხვაგვარი ფენოტიპურად სრულიად განსხვავებული ობიექტებიც ეძლეოდა. ამოცანა იმაში მდგომარეობს, შესძლებდა, თუ არა ცდის პირი ამ განსხვავებული ობიექტების შეტანასაც გეომეტრიული ფიგურების იმ ჯგუფში, რომელსაც იგი თავისი ნიშნის მიხედვით ეკუთვნოდა. მაგალ. ბავშმა დააჯგუფა ექსპერიმენტული მასალა ფორმისა და სიდიდის მიხედვით. მის წინაშე გეომეტრიულ ფიგურათა შორის. ვთქვათ. ს ა ა თ ი ც ა ა. თუ ვიგულისხმებთ, რომ მან ჯგუფები მართლა ფორმისა და სიდიდის ნიშანთა ცნობიერი განყენების ნიადაგზე ააგო. მაშინ მოსალოდნელია, რომ იგი სააო-

საც ადვილად მოუნახავს შესაფერის ჯგუფს (მოზრდილი რგველი ფიგურები).

აღმოჩნდა, რომ ბავშვები, მას შემდეგ რაც ამოცანის მოთხოვნი-
ლებას გაივებენ. მისი გადაწყვეტის სამს განსაზღვრულ ფორმას იქ-
ლევინ: I. სრულიად ვერ ახერხებენ პეტეროგენულ ოპიექტთა გე-
ომეტრიული ფიგურების სათანადო ჯგუფებში მოთავსებას. II. ამო-
ცანას სჭირან მხოლოდ ცდის ხელმძღვანელის ხანგრძლივი დახმა-
რებით. III. ამოცანას სჭირან ცდის ხელმძღვანელის მკირეოდენი და-
ხმარების შემდეგ. IV. ამოცანას სჭირან დამოუკიდებლად.

როგორც ცხრილიდან ჩანს (ცხრ. 74), ჩვენი პერიოდის დასაწყისი-
ში (4—5 წელში) მნიშვნელოვანი ცვლილება ხდება: ბავშვების
50% საკმაოდ თავისუფლად ქრის განზოგადოების ამოცანას, ხოლო
შემდეგ წლებში განვითარება თავის საბოლოო დონეს აღწევს (7—8
წლის ასაკში უკვე ბავშვების 100% ახერხებს პეტეროგენულ საგან-
თა შესაფერის ჯგუფებში მოთავსებას).

ც ხ რ ი ლ ი 74

განზოგად. ფორმები	3—4	4—5	5—6	6—7	7—8
I	4%	0	0	0	0
II	57	50	14	16	0
III	0	25	43	58	40
IV	0	25	43	26	60

ამ შედეგების ახსნა სრულიად შეუძლებელი იქნებოდა, თუ არ
აღვიარებდით, რომ მასალის დაჯგუფებას ბავში მთლიანი შთაბეჭ-
დილების მიხედვით კი არა, სათანადო ნიშანთა განყენების გზით
აწარმოებს.

შეგნებულად იყენებს ბავში ამ ოპერაციას, თუ არა, ეს იქიდან ჩანს,
თუ როგორ ასაბუთებს იგი თავის დაჯგუფების სისწორეს. როდესაც
ცდის პირს ვეკითხებით, თუ რატომ სწორედ ამ ჯგუფში ათავსებს
ამა თუ იმ ფიგურას, იგი თავისი ქცევის დასაბუთების შემდეგ ფორ-
მებს იძლევა: I. ვერ ახერხებს დასაბუთებას („არ ვიცი“, გვიპასუ-
ხებს); II. მხოლოდ მსგავსების ფაქტს აღნიშნავს („აქ ყველა ასე-
თებია“—ო, ამბობს); III. ასახელებს მარტო ერთ ნიშანს, მაშინ რო-
დესაც ჯგუფი ორი ნიშნის მიხედვით არის შედგენილი („მიტომ რომ
აქ დიდებია“—ო, თუმცა დიდები სხვა ჯგუფებშიც მოიპოვება. უნდა
ეთქვა, მაგალ. „აქ დიდი საკვთხედებია“), ან და ორივეს. მაგრამ

მას შემდეგ, რაც კდის ხელმძღვანელი შთაგონებითი კითხვების სა-
შუალებით უწევს მას დახმარებას. IV. თავისუფლად და სწორად
ასაბუთებს.

ცხრილი 75

დასაბუთ. ფორმები	3—4	4—5	5—6	6—7	7—8
I	60	12	0	8	0
II	20	38	17	8	14
III	20	50	50	67	42
IV	0	0	33	17	44

უქველია, პირველი ორი ფორმა დასაბუთების უძღურებას ამ-
ტყიცებს. იგი 3—4 წლიანისთვის აღმოჩნდა დამახასიათებელი, ხოლო
ჩვენს პერიოდში, თუ მეხუთე წელს არ მივიღებთ მხედველობაში.
ასეთი რამ იშვიათად გვხვდება; სამაგიეროდ, ორი უკანასკნელი
ფორმა, რომელიც აბსტრაქციის შეგნებულობის ფაქტს ადასტუ-
რებს, სულ უფრო და უფრო ხშირი ხდება; მიუხედავად ამისა, იგი
არცერთ ასაკში არ აღწევს ისეთ ღონეს, რომ ბავშვის უდიდესი
ემრავლესობისთვის ჩაითვალოს დამახასიათებლად. ყოველ შემთხვე-
ვაში, სიმპტომატურად უნდა მივიჩნიოთ, რომ შეიძლება 44%
უკვე სწორის დასაბუთების თავისუფლად მოცემას ახერხებს (ცხ. 75).

ამრიგად ნათელი ხდება, რომ ჩვენი პერიოდის მიჰდინარეობაში
ნიშანთა აბსტრაქციის უნარი თანდათანობით მწიფდება და ბოლო
წლებში უკვე საკმაოდ მაღალ ღონეს აღწევს. მიუხედავად ამისა.
ბავში ჯერ კიდევ ვერ იყენებს სპონტანურად ამ უნარს. მართალია,
მას კვალდაკვალ აბსტრაქციის ცნობიერებაც უჩნდება. მაგრამ იმ-
დენად სუსტად, რომ არ შეიძლება იგი მისი ჩვეულებრივის. ბუნებ-
რივი ქცევის მთავარ განმსაზღვრელ ფაქტორად ჩაითვალოს. ყოველ
შემთხვევაში 7—8 წლ. ბავშვის განვითარება ისეთ ღონეზე მიიწე-
დვას, რომ სულ მცირე დროა საჭირო, რათა მასში ვარდატეხა მოხ-
დეს; და აბსტრაქციის უნარის შეგნებულო, თავისუფალი გამოყენება
დაიწყოს.

ასეთია ცნებებით აზროვნების განვითარების ერთი პირობა. რო-
გორც ვხედავთ, ჩვენი პერიოდის ტენდენცია მისი მომწიფების და-
სრულებისაკენ არის მიმართული.

3. მაგრამ ცნებისათვის მარტო ნიშანთა ანალიზის უნარი არ
კმარა. განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა მათ სინთეზსა და მათ

ახალის, არა თვალსაჩინო. არა კონკრეტი ობიექტის (იდეური ობიექტის) იდეის ძეჟმნას აქვს. როგორ უვითარდება ბავშვს ამის უნარი. ეს ჩვენს ს ა ხ ე ლ დ ე ბ ი ს ცდებში გამოიკვია.

ბავშვს ამოცანა ეძლევა, თითოეულს მის მიერ შედგენილ ჯგუფს რაიმე სახელწოდება მისცეს ან და ასეთად ცდის ხელმძღვანელის მიერ მიწოდებული სახელი გაპოიყენოს. ფითონ სახელწოდების მოცემა ჯერ კიდევ არ ამტკიცებს. რომ ცდის პირი მის ქვეშ აბსტრაქტიზებულ ნიშანთა სინთეზს გულისხმობს. შესაძლებელია, ჯგუფებს შან ესა თუ ის სახელწოდება მოუნანოს, მაგრამ თითოეული სახელის მნიშვნელობად ან მთლიანის კონკრეტ წარმოდგენას ჰგულისხმობდეს ან ჭა რომელსამე კვალე ნიშანს. მაშასადამე, ცდა ისე უნდა მოეწყოს, რომ ეს საკითხი საბოლოოდ გამოირკვეს. ამიტომ სახელდების ცდებს ჯერ უშუალოდ არჩეული სახელის (სიტყვის) სწორი გამოყენების ცდები სდევს თან და შემდეგ სიტყვის განხორგადობის ცდები. მას შემდეგ რაც გამოყენების ცდების საშუალებით ირკვევა. რომ ახალი სიტყვა ბავშვს შეთვისებული აქვს და ყოველთვის შესაფერისი ჯგუფის აღსანიშნავად ხმარობს. აუცილებელი ხდება. შემოწმდეს, რას ჰგულისხმობს იგი მის მნიშვნელობად; ამ მიზნით მას ამოცანა ეძლევა. მიცემულს ახალს მასალაში. რომელიც არა მარტო ახალს გეომეტრიულ ფიგურებს შეიცავს. არამედ ნამდვილ საგნებსაც. ისეთები აირჩიოს და ცდის ხელმძღვანელს მიაწოდოს. რომელნიც ამ უკანასკნელის მიერ დასახელებული ახალი სიტყვის საშუალებით შეიძლება აღინიშნოს (მაგალ. „ამომირჩიე ამ მასალაში სამი ედეზა და ოთხი ბრამი“. უნდა გეახსოვდეს. რომ ძველ მასალაზე ეს სიტყვები ბავშვს შეთვისებული აქვს). ამოცანის გადაჭრა ორი გზით შეიძლება, ან მთლიანი წარმოდგენის იდენტიფიკაციის გზით (მაგალ. ნეგრების ერთ-ერთი ტომი ქოლგას ღამურას უწოდებს). ან და სიტყვის მნიშვნელობად სათანადო ნიშნების აზროვნების გზით. პირველ შემთხვევაში, უძველლია. დიფუზიური აღქმის სუბიექტურ მსგავსებასთან გვექნებოდა საქმე. ხოლო მეორე შემთხვევაში -- საერთო ნიშნების გამოყოფის. მათი ზონთეზისა და ამ უკანასკნელის სიტყვის მნიშვნელობად გაგების უნართან. ე. ი. იმასთან, რასაც ნამდვილი ცნების სწორი გამოყენების შემთხვევებში აქვს ადგილი.

როგორც ცხრილიდან ჩანს (ცხრ. 76), სახელდების უნარი ბავშვების უმრავლესობას სწორედ ჩვენს პერიოდში უმწიფდება, და საგულისხმოა. რომ გარდატეხის ხანად აქაც მესხეთე წელი გვევლინება (3—4 წლ. 44% და 5—6 წლ. ერთბაშად 82%). მაგრამ შეცთომია იქნებოდა გვეფიქრა, რომ სახელდების შემთხვევებმა სიტყვის მნიშვნელობად ყველა ბავშვები ერთა და იმასვე გულისხმობდენ. პირი-

ქით, განსხვავება ბევრთა შორის საგრძნობი აღმოჩნდა: 1. ზოგი მათგანი სიტყვის მნიშვნელობად მთელ ჯგუფს ქველისხმობს. და არა ჯგუფის ცალკე ეგზემპლარებს. 2. ზოგიერთს ახალი სიტყვა ცალკე ეგზემპლარებზეც გადააქვს. მაგრამ ჩვეულებრივ. შეცუთომით. რადგანაც მის მნიშვნელობად მარტო ერთი ნიშანი მიაჩნია. 3. დასასრულ, ზოგიერთს ახალი სიტყვების მნიშვნელობა სწორად ესმის, ე. ი. მისი ხმარების დროს ორივე ნიშანი აქვს მხედველობაში.

ც ბ რ ი ლ ი 76

ასაკი	სახეწოდებ. მჭაუვეები
3-4	44
4-5	82
5-6	90
6-7	62
7-8	30

თუ როგორაა სიტყვის გაგების ეს ფორმები სწავლასხეა ასაკის წარმომადგენელთა შორის განაწილებული. ამაზე არ შევიჩრდებით. რადგანაც წინამდებარე საკითხის გამოსარკვევად განზოგადოების ცდების შედეგებს უფრო ამომწურველი მნიშვნელობა აქვთ.

ამ ცდების შედეგები მე-77 ცხრილშია მოცემული.

ც ბ რ ი ლ ი 77

განზოგ. ფ. ფორმა	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	33	55	22	24	16
II	22	45	55	24	0
III	0	0	28	40	84

როგორც ვხედავთ, აქ ამოცანის გადაჭრის სულ სამი ფორმაა აღნიშნული. I ფორმა იმ შემთხვევებს შეიცავს, როდესაც ბავში მხოლოდ ცდის ხელმძღვანელის დახმარებით ახერხებს ახალი სიტყვის ახალ ობიექტზე გადატანას. მაგრამ მაშინაც ან მთლიანი შთაბეჭდილებით ხელმძღვანელობს და ან ერთ-ერთი ნიშნის დადასტურებით.

II ფორმა: ბავში სწორედ ახერხებს განზოგადობას, მაგრამ როდესაც დასაბუთებებს სთხოვ, თუ რატომ უწოდებს ამ ახალ ობიექტსაც. იმავე ჩანელს, რასაც ჩვეულებრივს გეომეტრიულ ფიგურებს. თავის პასუხში იგი პირველის. უფრო დაბალი ფორმის საფეხურზე გადადის. მაშასადამე, შეგნებული განზოგადობის უნარს იგი ჯერ კიდევ მოკლებულია. III ფორმა უკვე სრულიად დამთავრებულია და შეგნებული განზოგადობის შემთხვევებს შეიცავს. აქ სიტყვა იმთავითვე განსაზღვრულ ნიშანთა კომპლექსის სიმბოლოს წარმოადგენს. ამიტომ ვასაგებია. რომ მისი გადატანა ყველა ობიექტზე ადვილად ხერხდება, თუ. რასაკვირველია, ეს უკანასკნელი ამავე ნიშნების მატარებელიცაა. საგულისხმოა, რომ ამ კატეგორიის ცდის პირები ხშირად თვითონაც, ცდის ხელმძღვანელის თხოვნის გარეშეც, ასაბუთებენ, თუ რატომ მიაჩნიათ ესა თუ ის ობიექტი მაგალ. „ედეზად“ და არა „ხროუთ“.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, პირველი ორი ფორმის შემთხვევათა რიცხვი ხნოვანობის წინსვლასთან ერთად მცირდება, სამაგიეროდ, უკანასკნელი ფორმა სულ უფრო და უფრო ხშირად გვხვდება და რვა წლასათვის უკვე 84% აღწევს.

დასასრულ, უნდა შევიჩრდეთ განსაზღვრის ცდების შედეგებზე. ახერხებს თუ არა ბავში ახალი სიტყვის განსაზღვრას, ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად ცნობიერად ხმარობს იგი მას. ცნების მომწიფების დონის დასახასიათებლად ამ ცდას შედეგებს განსაკუთრებით დიდი მნიშვნელობა აქვთ; ეს მათ უმეტეს, რომ განსაზღვრას აქ საგრძნობ სიტყვიერ სიმწიფეთა გადალახვა არ უხდება: ამოცანა მოითხოვს, რომ ცდის პირმა სიტყვას მნიშვნელობაში გაერთიანებული ორი ნიშანი ერთად დაასახელოს (მაგ. „ედეზა არს ფერადი წრები“). უეჭველია, ის ამას მხოლოდ მაშინ შესძლებს, თუ რომ აბსტრაქტიზებული ნიშანთა სინთეზს სრულის ცნობიერებით ხმარობს ახალი სიტყვის მნიშვნელობად.

ცდების მიმდინარეობაში გამოირკვეა. რომ ხუთი განსხვავებული სახის განსაზღვრის ფორმა იჩენს თავს: 1. ბავში სრულიად არ ცდილობს განსაზღვრის მოცემას: იგი ან სულ არაფერს ამბობს ცდის ხელმძღვანელის შეკითხვაზე და ან უარყოფით პასუხს იძლევა: „არ ვიცი“—ო. 2. განსაზღვრა მარტო ერთი ნიშნის დასახელებით ამოიწურება, უმეტეს ნაწილად ემოციონალურად აღბეჭდილი ნიშნის, ან და ისეთი ნიშნის დასახელებით, რომელსაც არავითარი კავშირი არა აქვს მოცემული სიტყვის სპეციფიკურ მნიშვნელობასთან (მაგ. „ედეზა ყველაზე ლამაზი რომაა“; ან „ედეზა — სათამაშო ქალაქს ჰქვია“). 3. განსაზღვრა ნიშნების დასახელებით, რომელიც მართლა იგულისხმება სიტყვის მნიშვნელობად: მაგრამ ეს ნიშნები ცალცალკე სა-

ხელდება: ხან ერთი, ხან მეორე, მაგრამ არასდროს სინთეტურად არ ერთიანდება, მიუხედავად ცდის ხელმძღვანელის ხანგრძლივი დამხმარე კითხვებისა. განსაზღვრის სამივე ამ ფორმის შესახებ უნდა ითქვას, რომ აქ სიტყვის შინაარსად ყოველ შემთხვევაში ნიშანთა სინთეზი არ არის ცნობიერად ნაგულისხმევი. სამაგიეროდ, შემდეგა ორი ფორმა ისეთია, რომ მათი მოცემა მხოლოდ ასეთი სინთეზის ნიადაგზეა შესაძლებელი: 4. განსაზღვრა ორივე ნიშნის დასახელებიან საშუალებით ხდება, მაგრამ არა იმთავითვე და დამოუკიდებლად, არამედ დამხმარე კითხვების შემდეგ და, დასასრულ, 5. განსაზღვრა დამოუკიდებლად ორივე ნიშნის დასახელებას იძლევა.

ცხრილი 78

განსაზღვ. ფორმები	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8
I	100	0	18	1	11
II	0	78	27	28	0
III	0	0	18	0	11
IV	0	0	0	28	33
V	0	0	9	21	

ცხრ. 78 გვიჩვენებს, რომ პირველი ორი ფორმის შემთხვევები ასაკის წინვლასთან ერთად სულ უფრო და უფრო იშვიათად გვხვდება. ეს იმას ნიშნავს, რომ სიტყვის მნიშვნელობად მთლიანი კონკრეტული წარმოდგენის გულისხმობა ჩვენი პერიოდისათვის თანდათანობით იკვეთება, სამაგიეროდ, თავს იჩენს აბსტრაქტიზმულ ნიშანთა ცნობიერი სინთეზის უნარი, რომელიც ნაწილობრივ ექსპერიმენტატორის კითხვების იმპულსით იწყებს ფუნქციობას (IV ფორმა) და ნაწილობრივ — სრულიად დამოუკიდებლად (V ფორმა). მართალია, ცალცალკე არცერთი მათგანი არ არის ჩვენი პერიოდის რომელიმე ასაკის ბავშთა უმრავლესობისთვის დამახასიათებელი, მაგრამ რადგანაც ორივე ერთისა და იმავე ფუნქციის მომწიფების ფაქტს ადასტურებს, საგულისხმოა, რომ 7 — 8 წლიანთა შორის 66%-ის სისწილით გვხვდება.

4. იმისათვის, რომ ნათელი შეიქმნეს წინამდებარე პერიოდში ბავშვის აზროვნების განვითარების ტენდენცია, 7 — 8 წლიანების დახასიათებაზე შევჩერდებით, ე. ი. იმ ასაკის დახასიათებაზე, რომელიც ჩვენი პერიოდისა და ახალი პერიოდის მიჯნაზე დგას. რა უნდა ითქვას ზემოდაღნიშნული შედეგების მიხედვით 7 — 8 წლიანი ბავშვების აზროვნების შესახებ? როგორც დავინახეთ, მიწოდებულია მ-

სალის დაჯგუფებას ორი ნიშნის მიხედვით დამოუკიდებლად ამ ასაკის ბავშვების მხოლოდ 19% ახერხებს, მაგრამ მცირეოდენი დახმარების შემდეგ — დანარჩენი 81%-იც. როდესაც ამის შემდეგ მათ წინაშე უკვე შედგენილ ჯგუფებში ახალის პეტეროგენულისა, მაგრამ ამავე ორი ნიშნის მქონე ობიექტების განაწილების ამოცანა დგება. დამოუკიდებელი სწორი გადაჭრის შემთხვევებს ბავშვების 60% იძლევა, ხოლო დახმარების შემდეგ — დანარჩენი 40%-იც. ამ შედეგებს რომ დასაბუთების ცდათა შედეგებიც დაუმატოთ, მაშინ სურათი სრულიად ნათელი შეიქნება. ჩვენ დავინახავთ, რომ გამოცდილი ბავშვების 44% სრულის შეგნებით სჭრის ზემოაღნიშნულ ამოცანებს, ხოლო 42% ექსპერიმენტატორის. სტიმულაციის შემდეგ იჩენს ამ შეგნებას. ყველაფერი ეს იმას ნიშნავს, რომ ცნობიერის, განზრახული ანალიზის ან აბსტრაქციის უნარი 7 — 8 წლიანების დიდ უმრავლესობას აქვს განვითარებული, მაგრამ იმდენად ჯერ კიდევ არა. რომ მას ყველა შემთხვევაში დამოუკიდებელი აქტივაციის ძალა შესწევდეს. მაშ, ცხადია, რომ საკმარისია, ბავშვის ასაკობრივი გარემო იმ მხრივ შეიცვალოს. რომ ცნობიერი აბსტრაქციის ამოქმედების მოთხოვნილება წარმოაყენოს. რათა იგი მალე დამოუკიდებელი მოქმედების დონეზე ავიდეს.

ვენახოთ ეხლა, რა მდგომარეობაში აქვს ბავშს აბსტრაქტიზებულ ნიშანთა სინთეზის უნარი? როგორც ვიცით, ამ საკითხზე სახელდების, განსაზოგადობისა და განსაზღვრის ცდები იძლევიან პასუხს. სახელდებას გამოცდილ შეიდ-რვა წლიანთა 90% ახერხებს, ახალ სახელთა განზოგადობას — თითქმის ამდენივე (84%). მაგრამ როდესაც მათ წინაშე განსაზღვრის ამოცანა დგება, სრულიად დამოუკიდებლად სწორ პასუხს მხოლოდ 33% იძლევა და ექსპერიმენტატორის სტიმულაციის შემდეგაც ამდენივე (33%). მაშასადამე, აქაც შეიძლება ითქვას. რომ ცნობიერი ლოგიკური სინთეზის წარმოების უნარი უკვე იმდენად აქვს 7 — 8 წლიანთა უმრავლესობას (66%-ს) მომწიფებული, რომ საკმარისია გარემომ ამ ფუნქციის სათანადო სტიმულაცია მოახდინოს. რომ მან მალე დამოუკიდებელი მოქმედების ძალა შეიძინოს.

ამნაირად. ჩვენი პერიოდის მთავარ მონაპოვარს აზროვნების განვითარების სფეროში ცნებათა შექმნის ძირითადი პირობის, აბსტრაქციის გზით ანალიზისა და ცნობიერი სინთეზის ფუნქციათა მომწიფება შეადგენს. ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემო ისეთია. რომ იგი ბავშვის აზროვნებას ლოგიკურ ცნებათა საშუალებით ხელმძღვანელობას არ ავალდებს. ამიტომ 4 — 8 წლის ასაკში ცნებითი აზროვნება სახელმძღვანელო როლს არ ასრულებს. მაგრამ მისი პირობები ისეთი მაინცაა. რომ ბავში. განსაკუთრებით კონსტრუქ-

ციის თამაშის პირობათა ზეგავლენით. ობიექტური აუცი-
ლებლობის ფაქტს ეცნობა და მისი ზეგავლენით თანდათანო-
ბით თავისი აზროვნების საფუძვლების ახალ სტრუქტურისადაც ახ-
დენს. საკმარისია, მისი ასაკობრივი გარემო სათანადოდ შეიცვალოს.
რომ რამოდენიმე ხნის შემდეგ აზროვნების ახალმა სტრუქტურამ
ხელმძღვანელი როლი იკისროს, და ბავშვმა ცნებებით აზროვნება და-
იწყოს. ეს ცვლილება სკოლის ასაკის პერიოდში მოხდება⁴¹).

5. რაც შეეხება ბავშვის ლოლიკური აზროვნების სხვა ფორმებს.
მსჯელობასა და დასკვნას, მათი განვითარების საგანგებო განხილ-
ვაზე აქ არ შეეჩერდებით. როგორც ზემოდაც იყო აღნიშნული,
მათთვის გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ცნების აზროვნებას აქვს. და
მაშასადამე, მათი პირობების მომწიფება ცნებითა აზროვნების მო-
წიფების კვალობაზე ხდება. რამდენადაც ცნებით აზროვნება ჯერ
კიდევ მხოლოდ მომზადების პროცესში იმყოფება, მსჯელობისა და
დასკვნის უნარი. რომელიც ლოლიკური აუცილებლობის იდეას
ჰგულისხმობს. ჯერ კიდევ არ აქვს ჩვენი პერიოდის ბავშვი დაპყრო-
ბილი. მაგრამ უეჭველია, რომ ობიექტური აუცილებლობის იდეას
შეჰქრა მის ცნობიერებაში, რაც, როგორც ვიცით. პირველად ჩვენს
პერიოდში იწყება, თანდათანობით მოამზადებს მასში ნიადაგს ლოლი-
კური მსჯელობისა და დასკვნის ოპერაციებისათვის. რომ ეს ასეა,
ამას უ. პ. ი ა ე ს შედეგებიც ამტკიცებენ. რომელთა მიხედვი-
თაც ბავშვის აზროვნების პრიმიტიული საფეხურია. ტ რ ა ნ ს დ უ ქ-
ც ი ი ს ეტაპი. 7 — 8 წლისათვის სრულდება. და ლოლიკური აუ-
ცილებლობის დაუფლების ხანაც სწორედ ამ დროიდან იწყება.

18. სოფლმცოდნეობის განვითარება სკოლის წინარე ასაკში.

1. ჩვენი პერიოდის ბავშვის სინამდვილის არე, როგორც ვიცით.
შეუდარებლად უფრო ფართოა, ვიდრე წინა პერიოდის ბავშვისა.
რადგან ახლა საკმაოდ ხშირია შემთხვევები. რომ მას ამ სინამდვილის
მიმართ შეგუების დამოუკიდებელი აქტების წარმოება უხდება, აუცი-
ლებელი ხდება, მის შესახებ ერთგვარი წარმოდგენა შეიმუშაოს და
თავისი ქცევა ამ უკანასკნელის მიხედვით ჩამოაყალიბოს. მართალია.
სინამდვილისადმი შესაგუებლად, ყოველთვის ასეთი დამოუკიდებელი
აქტების წარმოება მას არ სჭირია. რადგანაც იგი არა მარტო უფრო-
სების უშუალო დახმარებით სარგებლობს. არამედ ვანსაკუთრებით
ხშირად იმ სოციალური გამოცდილებითაც. რომლის ნიადაგზეც სა-
ზოგადოდ მთელი მისი განვითარება მიმდინარეობს. მაგრამ. მიუხე-
დავად ამისა, შედარებით წინა ასაკთან. მას მაინც ხშირად აქვს შემ-

თხვევები, რომ შექმნილი სიტუაციიდან დამოუკიდებელი აქტის საშუალებით გამოვიდეს. ამიტომ ცხადია, სრულიად შეუძლებელია, ბავშვის ქცევის თავისებურებას საკმაო სისრულით ვსწვდეთ, თუ რომ გათვალისწინებული არ გვექნება, თუ როგორ აქვს მას სინამდვილე წარმოდგენილი ან, მოკლედ, როგორია მისი სოფლმხედველობა.

რასაკვირველია, იმთავითვე ცხადია, რომ ბავშვის სოფლმხედველობა სინამდვილეს თავისებურებათა შესახები პრობლემის ცნობიერად დაყენებისა და ამ უკანასკნელის, საგანგებო ლოღოკური აზროვნების საშუალებით გადაჭრის პროდუქტს არ წარმოადგენს. არც ის შეიძლება ითქვას, რომ იგი ყოველმხრივ მზავარებული დასრულებული წარმონაქმნის სახით არის ბავშვი მოცემული. უფრო სწორი იქნებოდა, თუ ვიტყვოდით, რომ იგი მხოლოდ ლატენტურია. ამ უკეთეს შესაძლებლობის სახით არის მასში წარმოდგენილი, შესაძლებლობის სახით, რომელიც ყოველს ცალკე შემთხვევაში რეალიზირდება იმის მიხედვით, თუ სინამდვილის რა მხარე მოითხოვს დამოუკიდებელი შეგუების აქტს.

ამიტომ გასაგებია, რომ ბავშვის სოფლმხედველობის კვლევა, ჩვეულებრივ, ე. წ. კლინიკური მეთოდის გამოყენებით ხდება. რომელიც საგანგებოდ შერჩეული კითხვების საშუალებით ბავშვის სოფლმხედველობის ფუნქციონალური საფუძვლების სტიმულაციისა და ამრიგად მისი გათვალისწინების შესაძლებლობას იძლევა.

რა შეიძლება ითქვას წინამდებარე პერიოდის სოფლმხედველობის შესახებ თანახმად იმ გამოკვლევებისა, რომელიც ამჟამად ჩვენს განკარგულებაში იმყოფება *1)?

2. ვნახოთ ჯერ, როგორია ბავშვის სოფლმხედველობა ჩვენი პერიოდის დასაწყისში, როგორი წარმოდგენა აქვს მას სინამდვილეზე, როდესაც ჩვენი პერიოდის ასაკობრივ გარემოში იწყებს ცხოვრებას? ზრდადარბულებული ადამიანისთვის მსოფლიო განაწევრებულ მთლიანს წარმოადგენს. რომელიც სანს უზარეობისაგან განსხვავებულ სფეროს შეიცავს: ნივთიერი სინამდვილის, ცოცხალი სინამდვილისა და ფსიქიური სინამდვილის სფეროს. დგება საკითხი. აქვს თუ არა ბავშვს სინამდვილას ამ სფეროებად განაწევრების უნარი?

დავიწყოთ ჯერ სინამდვილის ძირითად სფეროებად. ფსიქიურისა და ფიზიკურის ე. ი. სუბიექტურისა და ობიექტურის სფეროებად განაწევრების საკითხით. პიაჟეს გამოკვლევათა შედეგად გამოიჩინა, რომ ჩვენი პერიოდის დასაწყისში სუბიექტურისა და ობიექტურის განაწევრების უნარი ჯერ კიდევ არ არის მიღწეული. 1. აზრი და მატერიალური პროცესები, ისე როგორც აზრი და მისი საგანი, ურთიერთშია არღული. ბავშვის რწმენით, ადამიანი პირით ან ყურით აზროვნებს. მას ჰკონია. რომ აზროვნება სიტყვების არტიკულაციითა

შდგომარეობს; რომ აზრი სიტყვაა: რომ თითონ სიტყვა საგნების ნაწილს წარმოადგენს; რომ იგი გარე ჰაერიდან ან ქაროდან მოზღინარეობს. ამასთან შვიდროდ არის დაკავშირებული ასაკი, რომ. ბავშვის აზრით, აზრი და მისი საგანი ერთი და იგივეა. ანალოგიურად ფიქროვს ბავში სიტყვის ან სახელის შესახებაც. სახელი თვითონ საგანშია მოთავსებული; იგი ისეთივე ნაწილია საგნის. როგორც ფერო ან ფორმა. საგნებს ყოველთვის ჰქონიათ თავისი სახელი და, საკმარისაა, დაუკვირდეთ საგანს, რომ მიხვდეთ. თუ რა ეწოდება მას. სიზმრის სახეები ჰაერიდან შემოდის ოთახში და მიძინარის წინ დგებიან. ზ ე ი ლ ი გ ე რ ი ს ცნობების მიხედვით. ჩვენი პერიოდის ბავშვის წარმოდგენით, სულს სიკვდილის შემდეგ სპირტით სავსე ქილაში სდებენ: მას ჰგონია რომ იგი ჰაერია, რომლითაც ვსუნთქავთ. ტენი, სისხლი ან გული და სხვა.

ამრიგად. ბავშვის წარმოდგენა სინამდვილას შესახებ. რამდენადაც საკითხი ობიექტურისა და სუბიექტურის განაწევრებას ეხება. სრულიად დიფუზიურია, ან და. პ ი ა ე ე ს სიტყვა რომ ვიხმაროთ, პ რ ო ტ ო პ ლ ა ზ მ უ რ ი ა. ბუნებრივია, რომ განვითარების ამ საფეხურზე ბავშს არც ცოცხალია და არა ცოცხალი სინამდვილის სფეროების განაწევრების ძალა შესწევს: მისთვის ყველაფერი ცოცხალად და სულიერად ითვლება. რაც კი რაიმე აქტივობას იჩენს. თვით უძრავი საგნებიც კი: მაგალ; „ხე გრძნობს, როდესაც იწვის: ველოსიპედმა იცის, რომ მიდის. მზე გვხედავს თავის სხივებით; ნავი გრძნობს, რომ წყალზე ცურავს. მიტომ რომ სუბუქია და სიმძიმე ზვიდან აწევს; წყალი გრძნობს სიციხეს, როდესაც აღდგებიან; მზე ცოცხალია, მიტომ რომ მოძრაობს: საათი ცოცხალია. მიტომ რომ მუშაობს; ზარიც. მიტომ რომ რეკავს: ქარი. ღრუბელი. ცეცხლი ცოცხალია“. ერთი სიტყვით, სიცოცხლე „რისამე კეთებას“ ან „მოძრაობას“ ნიშნავს. რადგანაც ყველაფერს ამ ქვეყნად ან თვითონ და ან: გარე ზედმოქმედებას შედეგად შეუძლია მოძრაობა. ამიტომ ბავშვათთვის ყველაფერი განსულიერებულია. ყველაფერი ცოცხალია.

ამრიგად. ბავშვის შეხედულებით. სინამდვილეს ფინალური ხალხითი აქვს, და იგი ძალებს შეიცავს, რომელიც მიზნების განხორციელებას ენახაზრება. ამას. პ ი ა ე ე ს აზრით; იმიტომ აპტიკულებს. რომ, როგორც ცნობილია. ჩვენი პერიოდის ბავშს რომ რომელიმე ცნების შინაარსის განსაზღვრა სთხოვო. იგი მის უახლოეს გვარსა და სპეციფიკურ თავისებურებას კი არ მიუთითებს. არამედ. იმას. თუ რა გამოყენება აქვს მას (მაგალ „რაა მზე?“ „მზე არაა, ჩვენ რომ გვათბობს“),

აქედან ნათელია. რომ ბავშვის რწმენით. ყველაფერი აქტივობით. ყველაფერი ძალით არის აღქურვილი. რათა იმ როლის შესრულება ცადოს. რომელიც მას დაკისრებული აქვს. მაშასადამე. მთელი მსო-

ფლორის მისთვის ძალებს კონტინუუმს შეიცავს, რომელსაც თავისუფლება, აქტივობა და ინტენციონალობა ახასიათებს.

ყველაფრის ამის მიხედვით, შეიძლება ითქვას, რომ ბავშვის სოფლმხედველობა ან იმის ტურია: იგი ვერ ახდენს დიფერენციაციას ინერტულსა და ცოცხალ სხეულთა შორის, ვერ ახდენს დიფერენციაციას ინტენციონალურ აქტებსა და მექანიკურ მოძრაობათა შორის. ამიტომ შეცნობა იქნებოდა გვეთქვა, რომ სინამდვილე მას ადამიანის მსგავსად აქვს წარმოდგენილი: ეს მხოლოდ მაშინ იქნებოდა შესაძლებელი, მას რომ ობიექტურის და სუბიექტურის დიფერენციაციის ძალა ჰქონოდა. მისი ანიმიზმის აზრი მხოლოდ ისაა, რომ იგი ერთმანეთში ურევს აქტივობასა და ინტენციონალობას, მექანიკურ მოძრაობასა და განზრახულ ქცევას. მაშასადამე, საგანს ნამდვილი გრძნობა და ნამდვილი ნებელობა კი არა აქვს, არამედ „ერთგვარი ელემენტარული ნებელობა და გრძნობა, აუცილებელი მინიმუმი იმ ფუნქციების შესასრულებლად, რომელსაც ბუნება ამოქმედებს“ (8).

3. როგორ ესმის ბავშვს დამოკიდებულება მსოფლიოსა და თავის თავს შორის? როგორც ვიცით, მე-ს ცნობიერება წინა პერიოდში ისახება; მაგრამ, რა თქმა უნდა, იმდენად არა, რომ ბავშვი თავის თავს უკვე გარკვეულ პიროვნებად გრძნობდეს, რომლის გვერდითაც სხვა თანასწორუფლებიან პიროვნებათა არსებობაც იგულისხმება. ამიტომ მას მხოლოდ საკუთარი თვალსაზრისი აქვს, და რამდენადაც მეორე პიროვნების განსხვავებულობის ცნობიერება აკლია, ეს თვალსაზრისი აბსოლუტურად მიაჩნია. იგი ეგოცენტრიული, არსებაა და სინამდვილეს იმ სახისად ჰგულისხმობს, როგორითაც იგი მის უშუალო აღქმაშია მოცემული.

ეს რომ ასეა, ეს იქედან ჩანს, რომ ბავშვის აზრით, ღრუბელი, მზე, მთვარე, ვარსკვლავები მასთან ერთად მოძრაობენ, და იგი ერთხელაც არ აყენებს საკითხს, სხვებსაც მიყვებიან იგინი თან თუ არა. იგი დარწმუნებულია, რომ ის, რასაც სიზმარში ხედავს, ნამდვილად არსებობს, და არ კითხულობს, სხვებიც იხედავენ მას, თუ არა. გარდა ამისა, მან იცის, რომ მას მაგალ. ძმები ჰყავს, მაგრამ, ჰყავს თუ არა მის ძმებსაც ძმა, ამას ვერ გეტყვის. სუბუქი და მძიმე მხოლოდ ისაა, რაც მას ასეთად ეჩვენება, და ვერ ახერხებს გაერკვიოს, რომ ის, რაც მას სუბუქად ან მძიმედ მიაჩნია, შენაძლოა, სხვისთვის სრულიადაც არ იყოს ასეთი. ერთი სიტყვით, თავის თვალსაზრისს იგი აბსოლუტურად ჰგულისხმობს, ერთად ერთ თვალსაზრისად, რომლის გვერდითაც შეუძლებელია სხვისი განსხვავებული თვალსაზრისიც არსებობდეს. ამ პირობებში გასაგებია, რომ ბავშვს სრულიად არ აქვს წარმოდგენა, რომ სინამდვილის საგანთა და მოვლენათა შორის მიმართებით არსებობს, რომ აქ ყველაფერი შეფარდებითია: რელატივობის იდეა

მისთვის სრულიად უცხოა. მისი აზრით, ამა თუ იმ საგნის მოძრაობას შინაგანი ძალა იწვევს: სიმძიმე მაგალ. საგნის აბსოლუტური თვისებაა, რომელიც მისი შინაგანი ძალიდან გამომდინარეობს; ბავშმა არ იცის, რომ მძიმე საგანი მეორესთან შედარებით შეიძლება სუბიექტი აღმოჩნდეს.

რომ ხელახლა გადავავლოთ თვალი ყველა იმ თავისებურებას, რომელიც ზემოდაღნიშნულის მიხედვით ბავშვის სოფლმხედველობას ახასიათებს, ჩვენ ყველგან ერთსა და იმავე ძირითად ხაზს აღმოვაჩინოთ, რომლის დახასიათებაც ყველაზე უფრო სწორად სუბიექტურ რეაქციას სახელწოდებით იქნებოდა შესაძლებელი. პი ა ე ე აქ სამი განსხვავებულ სახის რეალობას ასახელებს: 1. ბავშვი გარე სინამდვილის კუთვნილებად თვლის ბევრს რაიმე, რაც ნამდვილად სუბიექტურად უნდა ჩაითვალოს; 2. იგი თავის პირად თვალსაზრისს აბსოლუტურად სცნობს და 3. იმას, რაც ნამდვილად სხვა საგნებსა და მოვლენებსა და მოვლენებზეა დამოკიდებული, დამოუკიდებლად ან თავისთავად არსებულად აღიარებს.

4. სოფლმხედველობის ძირითად შინაარსს, უწინარეს ყოვლისა, ის შეადგენს, თუ რას ვგულისხმობთ სინამდვილის იმ ძირითად საფუძვლად, რაც განცდილ მოვლენათა სისტემატური. ახსნის შესაძლებლობას გვაწვდის. ერთ-ერთი მთავარი საკითხთაგანი, მაშასადამე, ისაა, თუ რა ხასიათის მიმართებებს ვადასტურებთ მასში. ბავშვის სოფლმხედველობის შესწავლისას, ამისდამიხედვით, გადაუდებელ ამოცანას წარმოადგენს იმის გამოკვლევა, თუ როგორ ხსნის იგი იმ ცვლილებებს, რომელთაც ობიექტურად მოცემულ სინამდვილეში აქვთ ადგილი. პი ა ე ე მ პირველად დააყენა საკითხი ბავშვის სოფლმხედველობის ამ მხრივ სისტემატური შესწავლის აუცილებლობის შესახებაც და თავის უკანასკნელ გამოკვლევაში: მ ი ზ ე ზ ო ბ რ ი ო . ბ ე ს ი დ ე ი ს ვ ა ნ ვ ი თ ა რ ე ბ ის ს რ უ ლ ი ჭ უ რ ა თ ი მოგვცა ო).

ამ გამოკვლევის მიხედვით, ჩვენი პერიოდის დასაწყისში ბავშვის მიზეზობრიობის განვითარების დონე შემდეგნაირად შეიძლება დახასიათდეს. რადგანაც ბავშვი სუბიექტური რეალისტია და სინამდვილეში სუბიექტურს ობიექტურისაგან ვერ გამოყოფს, ეს გარემოება იმაზეც ახდენს გავლენას, თუ როგორ ესმის მას მოვლენათა შორის არსებული მიზეზობრივი კავშირი: იგი ვერ არჩევს მოტივს მისთვის, ფსიქოლოგიურ განსაზღვრულობას ფიზიკურისაგან. ამიტომაც, რომ კაუზალობის ჩვიდმეტი ტიპიდან, რომელსაც პი ა ე ე ადასტურებს, ჩვენი პერიოდის ბავშვთა შორის ფსიქოლოგიურის, ფინალურისა და მორალურის კაუზალობის შემთხვევები გვხვდება. ე. ი. ამა თუ იმ მოვლენას იგი ან ფსიქოლოგიური მოტივით ხსნის (მაგალ.

სიზმრის მიზეზი ისაა, რომ „ღმერთი ან ადამიანი გვიგზავნის მას, რადგან ისეთი რამ ჩავიდინეთ, რაც არ უნდა გვექნა“: ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი უ რ ი მ ი ზ ე ზ ო ბ რ ი ო ბ ა), ან საბოლოო მიზნით („მდინარეში წყალი მიტომ მიდის, რომ ზღვაში უნდა ჩავიდეს“: ფ ო ნ ა ლ უ რ ი მ ი ზ ე ზ ო ბ რ ი ო ბ ა) და ან მ ო რ ა ლ უ რ ი ა უ ც ი ლ ე ბ ლ ო ბ ის ი დ ე ი თ („ღრუბლები მიტომ მოძრაობენ, რომ დააღამონ და ადამიანებმა დაიძინონ“: მ ო რ ა ლ უ რ ი მ ი ზ ე ზ ო ბ რ ი ო ბ ა). ამავე მიზეზით ბავში ვერ არჩევს კუნთურსა და მექანიკურ აქტივობას და ამიტომ დინამიკურ პარტიციპაციასა და დინამიკურ კაუზალობას მიმართავს (ე. ი. პირველ შემთხვევაში საგნები მიტომ მოქმედობენ ასე, რომ ჩვენ და მათ ერთიდაიგივე განზრახვა გვაქვს. და ჩვენი სურვილი აიძულებს მათ, განსაზღვრული წესით, უფრო ხშირად, მორალური ხასიათის წესით, იმოქმედონ; მეორე შემთხვევაში კი მიტომ, რომ მათ შინაგანი ძალა აიძულებს, ასე იმოქმედონ). დასასრულ. იმავე რეალიზმის ზეგავლენით, ბავში ვერ არჩევს აზრის სხეულზე ან სხეულის სხეულზე ზედმოქმედებას საგანთა ურთიერთ-ზედმოქმედებასაგან და ამ მიზეზით, მოვლენათა ასახსნელად ფ ე ნ ო მ ე ნ ა ლ ი ს ტ უ რ ი კ ა უ ზ ა ლ ო ბ ი თ ა, პ ა რ ა ტ ი ც ი პ ა ც ი ი თ, ა მ ი ნ ი ს ტ უ რ ი კ ა უ ზ ა ლ ო ბ ი თ ა და ა რ ტ ი ფ ი ც ი ა ლ ი ს ტ უ რ ი კ ა უ ზ ა ლ ო ბ ი თ სარგებლობს. ფენომენალისტურ კაუზალობად პიაჟე იმ შემთხვევებს ჰგულისხმობს, როდესაც ორი ფაქტი, რომელთაც დროსა და სივრცეში მეზობლობის მეტი არაფერი არ აქვთ საერთო. მაინც მიზეზობრივ კავშირში მყოფად იაზრება. პარტიციპაცია ნიშნავს „ისეთ მიმართებას, რომელსაც პრიმიტიული აზრი ორ მოვლენას შორის აწესებს, რომელთაც იგი. მიუხედავად იმისა, რომ მათ შორის არც სივრცითი კონტაქტი არსებობს და არც რაიმე მიზეზობრივი კავშირი. მაინც ურთიერთს ნაწილობრივ მსგავსად ან ურთიერთზე ზედმოქმედ მოვლენებად ათვლის“. აქ ნაგულისხმებია, რომ ამ მოვლენებს რაღაც აქვთ საერთო, რაც მათ შორიდან ურთიერთზე ზედმოქმედების შესაძლებლობას აძლევს. მაგალ. ჩრდილი, რომელსაც ბავში ოთახში ზედავს, მისი აზრით, გამოწვეულია იმ ჩრდილით, რომელიც გარეთ არის. ანიმისტურ კაუზალობას პ ი ა ჟ ე შემდეგს უწოდებს: ამა თუ იმ მოვლენის მიზეზად თვითონ მასში არსებული შინაგანი ბიოლოგიური ტენდენცია იგულისხმება, „რომელიც ერთსა და იმავე დროს ცნობიერებაცაა და სიცოცხლეც“: „მზე მიტომაა ასეთი, რომ გაიზარდა; ღრუბლები და ვარსკვლავები მიტომ მოძრაობენ, რომ ცოცხლები არიან“. არტიფიციალიზმი, დასასრულ. ის ტიპია კაუზალობისა, რომელშიც ყველაფერი ადამიანის მოქმედების პროდუქტად იგულისხმება.

კაუხალოის ყველა ამ ფორმებისათვის და, მაშ, ბავშვის მიზეზობრივი აზროვნებისათვის საზოგადოდ, პიაჟეს მიხედვით, კავშირის უშუალოება და მიზეზსა და შედეგს შორის ყოველგვარი კონტაქტის უყურადღებობაა დამახასიათებელი: „როგორც კი მივუახლოვებთ რვეულს მაგიდას, იმწამსვე ცის ან ხეების ჩრდილი დაბურული ფანჯრებიდან შემოვარდება ოთახში და ჩემს ხელსა და მაგიდას შუა დგება“. „იმ წამსვე, როგორც კი დაეიწყებთ სიარულს, მზე ან მთვარე იწყებენ მოძრაობას“. ერთი სიტყვით, მიზეზმა რომ შედეგი გამოიწვიოს, ამისათვის არც სივრცის შუალოებაა საჭირო და არც დროის. მეორის მხრივ, ველოსიპედის პედალმა რომ ბორბლები ამოძრავოს, ამისათვის სრულიად არაა აუცილებელი, რომ მათ რაიმე აკავშირებდეს: ცეცხლს მაშინაც კი შეუძლია მოტორის ამოძრავება, 50 სანტიმეტრითაც რომ იყოს მასზე დაშორებული. ერთი სიტყვით, მიზეზი და შედეგი ბავშვისთვის უსასრულოდ უახლოვდებიან ურთიერთს, ასე რომ მათ შორის შუამავალი წევრების არსებობის აღიარება სრულიად უცხოა მისთვის.

ამასთან დაკავშირებულია ბავშვის მიზეზობრივობის მეორე თავისებურება, სახელდობრ, მიზეზისა და შედეგის **მ ე უ ბ რ უ ნ ე ბ ლ ო ბ ა**. ეს იმას ნიშნავს, რომ შეუძლებელია, მიზეზის ადგილი შედეგმა დაიკავოს და შედეგს მიზეზმა: თუ რომელიმე მოვლენას აქტი ან მრტივი განსაზღვრავს, როგორც ჰგონია ბავშვს, მაშინ შეუძლებელია, პირიქით, ეს მოვლენა შეიქმნეს მოტივის მიზეზად; თუ მზე და მთვარე ადამიანმა შექმნა, შეუძლებელია, საწინააღმდეგოსაც ჰქონდეს ადგილი.

ამის მიხედვით, გასაგებია, რომ ის, რაც სპეციფიურია ნამდვილი მიზეზობრიობის ცნებისათვის, სახელდობრ, **ო ბ ი ე ქ ტ უ რ ი განსაზღვრულობის** იდეა. კაუხალური კავშირის **ა უ ც ი ლ ე ბ ლ ო ბ ი თ ი ხ ა ს ი ა თ ი**, ბავშვისთვის. არ არსებობს: მან არ იცის ის, რასაც ჩვენ ფიზიკურ **კ ა ნ ო ნ ს** ვუწოდებთ, და რასაც **ა უ ც ი ლ ე ბ ლ ო ბ ა** და **ს ა ყ ო ვ ე ლ თ ა ო ბ ა** (*généralité, всеобщность*) ახასიათებს. თანახმად მიზეზობრიობის ზემოდ აღნიშნული ტიპებისა, სინამდვილე ცოცხალ არსებათა ერთობლიობას წარმოადგენს, რომლის ჭათავეშიც ადამიანი დგას. მაშასადამე, ყველაფერი, რაც იქ ხდება, ფიზიკური აუცილებლობით კი არ არის გამოწვეული, არამედ მორალურით. ე. ი. ყველაფერი, რაც სინამდვილეში ხდება, გარედან მოცემული წესების მიხედვით წარმოებს; მაშასადამე, ბავში ორგვარ ამამოდრავებელ ძალას, ორგვარ მოტორს ჰგულისხმობს, რომელიც ყოველ მოძრაობას უდევს საფუძვლად: „შინაგან მოტორს, რომელიც მოძრავის დამორჩალებულ ნებელობას წარმოადგენს, და გარეგან მოტორს, რომლადაც უწინარეს ყოვლია

ადამიანი“, ან სხვა რამ იგულისხმება. აქედან გასაგები ხდება, რომ ბავში ყველაფრის მიზეზს ეძებს, ყველაფრის შესახებ გვეკითხება, რის შესახებაც საკითხის დაყენება ზრდადასრულებულს უაზროდ მოეჩვენებოდა: „რატომ აქვს ამ ადამიანს უფრო პატარა ყურები, ვიდრე იმას?“ თუ ყველაფერს ნებისყოფა, ან შინაგანი ძალა უდევს საფუძვლად, მაშინ ამ საკითხზეც უნდა იყოს პასუხისმგაცემა შესაძლებელი, და, მაშასადამე, სინამდვილეში: **შ ე მ თ ხ ვ ე ვ ი თ ს** ირაფერს არ უნდა ჰქონდეს ადგილი: **შ ე მ თ ხ ვ ე ვ ი თ ო ბ ა** ბავშვისათვის არ არსებობს. ამიტომ, **პ ი ა ყ ე ს** აზრით, ჩვენი პერიოდის ბავშვისათვის ნამდვილი მიზეზობრიობის იდეა სრულიად უცხოა: იგი ჯერ კიდევ სავსებით **პ რ ე კ ა უ ზ ა ლ ო ბ ი ს** საფეხურზე დგას, რომელსაც მხოლოდ 7 — 8 წლიდან სძლევს.

5. შეიძლება თუ არა ითქვას, რომ 4 — 8 წლის ბავშვის ქცევას მთლიანად ეს სოფლმხედველობა უდევს საფუძვლად? ჩვენ ვიცით, რომ ბავში ჩვენი პერიოდის ფარგლებში ამ სოფლმხედველობით შემოდის. მაგრამ შეცთომა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ მთელი 4 წლის განმავლობაში იგი ურყევად ფლობს მის ცნობიერებას. საქმე ისაა, რომ ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემოს სტრუქტურა და შინაარსი ისეთია, რომ იგი შეუდარებლად უფრო ხშირად აყენებს ბავშს დამოუკიდებლად გადასაჭრელი ამოცანების წინაშე, ვიდრე წინა პერიოდის. ერთის მხრივ სერიოზული საქმიანობის შემოდანნიშნული ფორმები, მეორის მხრივ, კონსტრუქციის თამაშის ნიადაგზე ნივთიერი მასალის მიზანდასახული გაფორმების ცდები, სულ უფრო და უფრო აფართოებენ იმ არეს, რომელიც ბავშვის პირადი გამოცდილების შემთხვევებს შეიცავს. თუ ამას იმ აღმზრდელობით შემოქმედებასაც დაუვმატებთ, რომელიც, ერთის მხრივ, საბავშვო ბაღის პირობებიდან გამომდინარეობს, ხოლო, მეორის მხრივ, ზრდადასრულებულებთან სიტყვიერი კონტაქტის ფაქტიდან, ჩვენთვის გასაგები გახდება; რომ მისი გამოცდილების არც არა მარტო პირადი, არამედ სოციალური გამოცდილების ბაზისზეც რთულდება და ფართოვდება.

როგორც ვიცით, გარდამწყვეტ მომენტს აქ ის გარემოება შეადგენს, რომ ბავშვის ცნობიერებაში ობიექტურის იდეა ისახება და მწიფდება. ჩვენ უკვე შემოდაც აღვნიშნეთ, რომ ამის გამო მთელ მისი ფსიქიკის სტრუქტურის გადახალისება ხდება: ალქმაში, წარმოდგენაში, აზროვნებაში, სოციალურ ქცევაში — ყველგან ობიექტის იდეა იკვლევს გზას და თანდათანობით სუბიექტურის დომინანტურ მდგომარეობას არყევს.

ამრიგად, ბავშვის პირადი გამოცდილების დაგროვების კვალობაზე ობიექტურის ცნობიერების ნაკადი სულ უფრო და უფრო ძლიერდება და ღრმავდება. ამიტომ შეუძლებელია, რომ იმ ჯერ კიდევ ვი-

წრო არეში ძაინც, რომელსაც ბავშვის პირადი გამოცდილების შინა-
არსი ავსებს, ისევე სუბიექტურ-რეალისტური სოფლმხედველობის
ყველა იმ მომენტების განუსაზღვრელ ბატონობას ჰქონდეს ადგილი,
რომელიც სუბიექტურისა და ობიექტურის აღწრვის ნიადაგზე იბადე-
ბა. პირადი გამოცდილების სფეროში ბავშვი ო ბ ი ე ქ ტ უ რ
რ ე ა ლ ი ზ მ ი ს . საფუძველს იმუშავენს. აქ, ამ სფეროში მისი
სოფლმხედველობა ანიმისტურსა და მაგიურ ნიშნებს ჰკარგავს და
რ ე ა ლ ი ს ტ უ რ ი ხდება.

მაგრამ შეცთობა იქნებოდა გვეფიქრა, რომ იგი, თუნდ პირადი
გამოცდილების ვიწრო წრეშიც, საბოლოოდ ჩამოყალიბებულ ო ბ ი ე
ქ ტ უ რ რ ე ა ლ ი ს ტ ა დ ი ქ ე ვ ა . ზაქმე ისაა, რომ იგი ჯერ კი-
დეც არ არის პირადი გამოცდილებით იმდენად მდიდარი, რომ თავი-
სი დაკვირვების განზოგადოება და მისი ყოველს კერძო შემთხვევა-
ზე გადატანა მოახერხოს. ის ხედავს, რომ ამა თუ იმ შემთხვევაში
მოვლენას ობიექტური მომენტი განსაზღვრავს, რომ, ვთქვათ, მის
სათამაშო წისკვილს წყალი აბრუნებს. მაგრამ მან ჯერ კიდევ არ
იცის, რომ სხვა შემთხვევებშიც ასეთსავე მექანიკურ ზედმოქმედებას
აქვს ადგილი. კერძოობითი გამოცდილების ნიადაგზე დადასტურებუ-
ლი მოვლენის განზოგადოებისა და ყველა ანალოგიურ შემთხვევებზე
გადატანისათვის მას გაცილებით უფრო ფართო გამოცდილება ესაჭი-
როება. მაშასადამე, ჩვენი პერიოდის ბავშს შესწევს ძალა, ცალკე
მოვლენები, რომელთაც მის პირად გამოცდილებაში აქვს ადგილი,
რეალისტურად ახსნას: აქ იგი აღარ მიმართავს კაუზალობის იმ
ფორმებს, რომელნიც პერიოდის დასაწყისში ჰფლობდნენ მის ცნო-
ბიერებას. მაგრამ ეს კიდევ არ იძლევა გარანტიას, რომ ყველა ანა-
ლოგიურ მოვლენებს იგი ყოველთვის ერთნაირად ახსნის. როგორც
უკვე აღვნიშნეთ, ამისათვის მისი პირადი გამოცდილების გაფართო-
ებაა საჭირო, ისე როგორც სხვების დახმარებაც.

მაგრამ რადგანაც ჩვენი პერიოდის ასაკობრივი გარემო ერთავე
მხრივ იძლევა განვითარების შესაძლებლობას, შეცთობა იქნებოდა
გვეფიქრა, რომ ეს მდგომარეობა მთელი პერიოდის განმავლობაში
უცვლელი რჩება. 8 წლის ბავშვის გამოცდილების არე უკვე საკმაოდ
ფართოა, იმდენად ფართო, რომ კერძო შემთხვევათა დაკვირვების
ნიადაგზე შეძენილ კავშირთა განზოგადოების უნარი სულ უფრო და
უფრო ხშირად იჩენს თავს. მიუხედავად ამისა, იგი მაინც ჯერ კიდევ
ვერ აღწევს იმ მდგომარეობას, რომ ამ ნიადაგზე თავისი გამოცდი-
ლების მთელი შინაარსის სისტემატური გაერთიანება მოახერხოს.
ყოველ შემთხვევაში, ის არე სინამდვილისა, რომელსაც იგი თავისი
დაკვირვების მონაცემთა მიხედვით განსაზღვრავს და ხსნის, 7 — 8
წლისათვის საკმაოდაა გაფართოებული.

ამრიგად, ჩვენს წინაშე ასეთი სურათი იშლება: ბავში ანიმისტური და მაგიური სოფლმხედველობით შემოდის ჩვენს პერიოდში და მთელ სინამდვილეს ამ უკანასკნელის ასპექტით სკვრეტს. მაგრამ პირადი გამოცდილების ნიადაგზე მის წინაშე სინამდვილის ახალი არე ისახება. რომელიც ობიექტურის ბატონობას სფეროდ განიცდება და ამიტომ მისი ცნობიერების ძველი სტრუქტურისათვის შეუფერებელი ხდება. ამ ნიადაგზე ბავშვის ცნობიერების ახალი სტრუქტურა ისახება, რის გამოც გამოცდილებითი სინამდვილის მოვლენათა გაგება გაბატონებული სოფლმხედველობის ასპექტით შეუძლებელი ხდება. პირადი გამოცდილების სფეროს სახით, მაშასადამე, სინამდვილის ახალი არე ჩნდება, რომლის მიმართაც ობიექტურობის იდეით განსაზღვრული ახალი სოფლმხედველობის ელემენტების ამოქმედება იწყება. იმისდა კვალობაზე, თუ როგორ ფართოვდება ამ სინამდვილის არე, ახალი სოფლმხედველობის განუწყვეტელი განმტკიცება და გაფორმება ხდება.

მაშასადამე, ძველი, გაბატონებული სოფლმხედველობის გვერდით ახალიც ისახება; ჩნდება ორი სოფლმხედველობა, რომელთა შორისაც პრინციპული წინააღმდეგობა არსებობს: პირველი ობიექტურის იდეის უცნობობაზეა დამყარებული, მეორე, პირიქით, სწორედ ამ იდეის მომწიფების რეალიზაციას წარმოადგენს. მთელი ჩვენი პერიოდის განვითარება ისე მიიმართება წინ, რომ ამ ახალი სოფლმხედველობის საფუძვლის — პირადი გამოცდილების ნიადაგზე აღმოცენებული სინამდვილის — გაფართოების ტენდენციით ხასიათდება.

ეს იმას ნიშნავს, რომ სინამდვილის ერთ სფეროში ერთი სოფლმხედველობა იწყებს მოქმედებას, მეორეში, რომელიც გამოცდილებითი სინამდვილის ფარგლებს შორდება, მეორე. ძველი სოფლმხედველობა განაგრძობს ბატონობას. მაგრამ რადგანაც განვითარების ტენდენციად ახალი სინამდვილის ფარგლების გაფართოებისაკენაა მიმართული. ცნობიერების სტრუქტურა სულ უფრო და უფრო იცვლება, და ამის გამო ძველი სოფლმხედველობის გამოყენების არე სულ უფრო და უფრო ვიწროვდება. უეჭველია, როდესაც ბავშვის პირადი გამოცდილების შინაარსი საკმაოდ გამდიდრდება, დადგება მომენტი, როდესაც მისი ცნობიერება საბოლოოდ ახალ სტრუქტურას შეიძენს და, მაშასადამე, ახალი სოფლმხედველობა ძველს საბოლოოდ განდევნის.

ამრიგად, წინამდებარე პერიოდის განვითარების დინამიკა ასეთია: ჩასახვა და თანდათანობითი მომწიფება სინამდვილის იმ სფეროსი, რომლის ნიადაგზეც ცნობიერების ახალი სტრუქტურა და ამისდა შესატყვისად ახალი სოფლმხედველობა მუშავდება. მაშასა-

დამე, ჩვენი პერიოდი ახალი სოფლმხედველობის პირობებს მომწიფებისა და ძველის განუსაზღვრელი ბატონობის შერყევის ხანად უნდა ჩაითვალოს.

6. თუ რამდენად შორს მიდის ჩვენს პერიოდში ეს პროცესი, რამდენად მომავრებელია პირადი გამოცდილები ნიადაგზე აღმოცენებული ახალი სოფლმხედველობის ელემენტები, რამდენად ხელმძღვანელობს ბავშვი მოვლენათა ახსნისას თავისი პირადი გამოცდილების ნიადაგზე შექმნილი მასალით, ეს **პ ე რ ც ფ ე ლ დ ი ს ა დ ე ო ლ ფ ი ს** გამოკვლევის იმ შედეგებიდან ჩანს, რომელთა შესახებაც **შ. ბ ი უ ლ ე რ ი** მოგვითხრობს⁶⁷).

ბავშებს 6 — 9 წლამდე ამოცანა ეძლევათ შემდეგი მოვლენები ახსნან: 1. წიგნში სურათია, რომელიც ბავშისთვის შეუმჩნეველი მოძრაობების საშუალებით იცვლებს; 2. კოლოფში ფულია, რომელიც ასეთივე მოძრაობის გამო ერთბაშად ჰქრება; 3. მაგნიტი რკინის ნახერხს იზიდავს; 4 და 5. აჩვენებენ ორს გეომეტრიულ-ოპტიკური ილუზიის შემთხვევას; 6. აჩვენებენ ოპტიკურ კვალს; 7. ეკითხებიან, როგორ ხსნის იგი იმას, რომ აღადიანი სიზმარს ხედავს.

აღმოჩნდა, რომ ბავშები სამგვარ ახსნას იძლევიან: 1. ზღაპრულა, 2. მაგიურსა და 3. რეალისტურს. პირველი ორი ფორმა სავსებით პრეკაუზალურია, მაშასადამე. ბავშის სუბიექტურ-რეალისტური სოფლმხედველობის ნიადაგზე ჩნდება. სამაგიეროდ მესამე — რეალისტური — საგანთა ბუნებრივი თვისებების ფარგლებს არ სცილდება და მოვლენის ახსნას ამ ფარგლებში ეძებს. მართალია, ახსნა შეიძლება სწორი არ იყოს, მაგრამ სოფლმხედველობის დასახასიათებლად საეულისხმო ისაა, თუ რა მიმართულებით ეძებს ბავში მოვლენის ახსნას, და არა ის, თუ რამდენად სწორია ეს უკანასკნელი.

ვაეი 9;0 (მაგნიტი). „ჰაერის გამო ხდება?“ ეს მძიმეა, აწევა ჰაერს ზევით; ჰაერს, რომელიც ძირსაა, აღარ რჩება, ადგილი, ზევით ამოდის და თან მიაქვს რკინის ნახერხებიც“.

როგორც ვხედავთ, ბავში არც ერთხელ არ მიმართავს შინაგანი ძალის, განზრახვის ან მოტივის ცნებას და მოვლენას ბუნებრივი თვისებების მიხედვით ხსნის: მაგნიტის დაწოლით, რომელიც სიმძიმითაა გამოწვეული, ჰაერის ზევით ამოსვლით ადგილის სივიწროვის გამო და რკინის ნახერხის მექანიკურად თან ამოტანით. პირადი გამოცდილების სფეროში შექმნილ დაკვირვებას იგი ახალი მოვლენის

ასახსნელად ხმარობს: ამისათვის ისეთს არაფერს არ გულისხმობს, რაც პირადი გამოცდილების სინამდვილის ფარგლებს სცილდება.

ასაკის მიხედვით, ახსნის აღნიშნული ფორმები შემდეგნაირადაა განაწილებული (ცხრ. 79):

ც ხ რ ი ლ ი 79

(შ. ბიულერიით)

	6	7	8	9
ზღაპრული	8,4	3,4	3	—
მაგიური	42,6	29	16,5	3,6
რეალისტ.	49	67,6	80,5	96,4

როგორც ვხედავთ, ექვსი წლის ბავშბის უმრავლესობა (51%) ჯერ კიდევ პრეკაუზალობის ნიადაგზე დგას, მაგრამ რეალისტური სოფლმხედველობის ელემენტები უკვე იმდენად მაინც აქვს მომწიფებული, რომ 49% საესებით მის საფუძველზე დგას. ცხრა წლისათვის ეს ელემენტები უკვე იმდენად განმტკიცებულია, რომ ბავშვის სოფლმხედველობის სტრუქტურას თითქმის ყველა შემთხვევაში მხოლოდ იგინი განსაზღვრავენ.

ამ შედეგებს არსებითად არც პ ი ა ე ს დასკვნები ეწინააღმდეგება: ნამდვილი კაუზალური აზროვნება ამ ავტორის მიხედვითაც 7—8 წლიდან იწყება; და საგულისხმო ისაა, რომ ამის საფუძველად პ ი ა ე ს მიხედვითაც ობიექტის ცნობიერების განვითარება უნდა ჩაითვალოს.

თავის თავად იგულისხმება, ბავშვის სოფლმხედველობის ახალი სტრუქტურის მომწიფებისათვის გარდამწყვეტი მნიშვნელობა ასაკობრივ გარემოს აქვს. როგორც ვიცით, ძველი სოფლმხედველობის სტრუქტურა მით უფრო ადრე ირღვევა და მით უფრო ადრე უთმობს ახალს ადგილს, რაც უფრო დაუბრკოლებლივ ფართოვდება ბავშვის შესატყვისი პირადი გამოცდილების წრე და რაც უფრო რაციონალურია მოზრდილთა აღმზრდელობითი ზეგავლენა მასზე. ეს კი საესებით ბავშვის ასაკობრივი გარემოს ორგანიზაციაზეა დამოკიდებული. აქედან ცხადია, რომ კონკრეტი ბავშვის სოფლმხედველობის წარმატებითი შესწავლა მხოლოდ იმ სოციალური წრის გათვალისწინების ნიადაგზეა შესაძლო, რომელშიც მას ცხოვრება და განვითარება უხდება.

რომ გადაეველოთ ახლა თვალი განვითარების მთელ გზას, რომელსაც ბავშვი 7 — 8 წლამდე განვლის, ჩვენთვის ცხადი შეიქნება, რომ ადამიანის განვითარების ისტორიის ერთი ძირითადი ეტაპი სრულდება, და ამიერიდან მან მეორესა და უკანასკნელს უნდა დაუთმოს ადგილი.

რას აღწევს ადამიანი ამ ეტაპის უკანასკნელ საფეხურზე?

როგორც დავრწმუნდით, უმთავრესი მიზნობრივი ისაა, რომ მას ობიექტურად ცნობიერების, ობიექტურად სინამდვილის შეგნების მტკიცე საფუძვლები ეყრება. ეს მას შესაძლებლობას აძლევს, მთელი ქცევა ამ ახალი მონაპოვარის მიხედვით წარმართოს: იგი ყველა მართულებით მიზანშეწონილს, წინასწარ განზრახული ქცევის უნარს იძენს, რომლის წარმატებითი რეალიზაციის გარანტიასაც ობიექტური სინამდვილის პრიორიტეტის ცნობიერება და დატერმინირებული ნებელობის მომწიფება იძლევა. მოკლედ: იგი შრომის უნარს იძენს, როგორც ფიზიკური საქმიანობის, ისე ნივთიერი მასალის გაფორმების ან წარმოების უნარს. მისი უნარების ელემენტარულ სახეთა სფეროში; ამასთან ერთად, მას გონებრივი უნარებიც უმწიფდება.

მაშასადამე, ადამიანის განვითარების ერთი ეტაპი მართლაც დასრულებულად უნდა ჩაითვალოს: მის მონაპოვარს შრომის უნარით აღჭურვილი სუბიექტის მომზადება შეადგენს.

კულტურულისა და სოციალური ცხოვრების შედარებით პრიორიტულ საფეხურებზე ამის შემდეგ მოზარდი პირდაპირ ცხოვრებაში გადადის და საარსებო ბრძოლაში დამოუკიდებელი მონაწილეობას მიღებას იწყებს. მაშასადამე, ბავშობის ხანა მისთვის საუკეთესო შემთხვევაში სწორედ ჩვენი პერიოდის გათავებასთან ერთად სრულდება.

ჩვენს პირობებში უკვე სხვა მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე. 7 — 8 წლის ბავშვის განვითარების დონე ჯერ კიდევ არ არის საკმარისი, რათა იგი დღევანდელი გართულებული ცხოვრების ფარგლებში შეიქრეს და მასში აქტიური მონაწილეობის მიღება შეძლოს. ამისათვის მან ჯერ კიდევ საკმაოდ გრძელი მოსამზადებელი გზა უნდა განვლოს. მაშასადამე, ბავშობის ხანა კვლავ უნდა გაგრძელდეს.

მაგრამ რის ნიადაგზე უნდა წარიმართოს იგი? უეჭველია, იმის ნიადაგზე, რაც მისი განვითარების უკანასკნელ ეტაპს წარმოადგენს, სახელდობრ, შრომის ნიადაგზე.

მაგრამ რა შრომის? შესაძლებელია, ფიზიკური შრომის შესატყვისი ფორმების, ან გონებრივი შრომის ნიადაგზე? რადგანაც ჩვენს

პირობებში კხოვრების ყველა სფერო შეგხებულს, თემოქმედებითს, მეცნიერულად ორგანიზაციაქმნილ შრომას ჰგულისხმობს, უეჭველია, მოზარდის შემდეგი განვითარება სწორედ ასეთი შრომის ნიადაგზე უნდა წარიმართოს.

მაშასადამე, შემდეგი ეტაპი, რომელიც აღამიანმა მეორე ბავშობის მიმდინარეობაში უნდა განვლოს, მხოლოდ იმ შემთხვევაში უზრუნველყოფს მისი ძალების სათანადო განვითარებას, თუ იგი ფიზიკურად და გონებრივი შრომის გაერთმთლიანების იდეაზე იქნება დამყარებული, ე. ი. თუ იგი **პოლიტექნიკური სკოლის** ნიადაგზე წარიმართება.

შენიშვნები

წიგნი პირველი.

თავი პირველი.

1. М. Басов, Общие основы педологии, 1928. გვ. 17.
2. *ibid.* გვ. 18.
3. *ibid.* გვ. 18.
4. Блонский, Педология, 1925. გვ. 8—9.
5. Блонский, *იქვე*.
6. W. Preyer, Die Seele des Kindes, 1882. რუსული თარგმანი: Душа ребенка.
7. М. Басов, Методика психологических наблюдений над детьми, 1926.
8. С. С. Моложавый, Принципы изучения целостного ребенка, сборник: „Педология и воспитание“. 1928.
9. С. Моложавый и Е. Моложавая, План занятий кружков по изучению ребенка и детского коллектива. 1926.—იხ. აგრეთვე: А. А. Невский, Методы педологии. Вып. I, стр. 27—28. Москва, Бюро заочного обучения при Педфаке МГУ.
10. შედარე აგრეთვე: А. Невский, *op. cit.*
11. Kussmaul, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen.
12. K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, 3. A. 1922. S. 59.
13. Артемов. Изучение ребенка, 2 изд. 1930.—Фолькельт. Детская экспериментальная психология, пер. Артемова.
14. W. Stern. Psychologie der frühen Kindheit. 4. A. 1927. 33. 21.
15. K. Bühler, *op. cit.* გვ. 59.
16. W. Köhler, Intelligenzprüfungen an Menschenaffen.
17. Bühler, *op. cit.* გვ. 60.

18. Hans Volkelt, Neue Untersuchungen über die kindliche Auffassung und Wiedergabe von Formen, 1929, და განსაკუთრებით: Studien ueber Spielgaben und Lernspiele, herausg. v. H. Volkelt, Z. f. pädag. Psychologie, 30. S. 529 ff.

19. Ф. А. Лазурский, Естественный метод и его школьное применение. 1918. იხ. აგრეთვე Артемов, Естественный эксперимент. В сборнике Методы изучения ребенка.

20. Невский, op. cit. გვ. 31—32.

21. Jean Piaget, La représentation du monde chez l'enfant, 1926. p. XIII.

22. J. Piaget, op. cit. გვ. XIV—XV.

23. J. Piaget, op. cit. გვ. XXI და ქვემოთ.

24. W. Stern, op. cit. გვ. 22 f.

25. Reichardt. Die Früherinnerung als Trägerin kindlicher Selbstbeobachtungen in den ersten Lebensjahren. 1926.

26. W. Stern, op. cit. 24. იხ. აგრეთვე М. Блонский, რომელიც ამავე მასალის პედოლოგიურ გამოყენებას სცდილობს.

27. W. Stern, ibid. გვ. 25.

28. ფსიქოანალიზის ძირითად დებულებათა გასაცნობად ყველაზე უფრო ხელსაყრელია თვითონ ამ სკოლის მეთაურის—ფრეიდის — Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 1916. რუსული თარგმანი: Лекции по введению в психоанализ. 1922.

29. Болтунов, Метод анкеты в педагогическом и психологическом исследовании. 2 изд. 1923. — Василейский, Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований, 1927, стр. 152 — 189. — W. Stern, Die differenzielle Psychologie. 1921.

30. შუადარე დ. უზნაძე, სასწავლო საგნებისადმი ინტერესი ქართველი ბავშვებისა („ჩვენი მეცნიერება“ № 8, № 9—10). 1924. — ქართველი ბავშვის იდეალის ევოლიუცია („უნივერსიტეტის მოამბე“, № 2).

31. შუად. Василейский, op. cit. გვ. 159—160.

თავი მეორე.

1. Пинкевич, А. П. Педагогика, том I. 1928. გვ. 15.

2. Проф. М. М. Завадовский, Внешние и внутренние факторы развития, 1927. გვ. 98—110.

3. W. Stern, Tatsachen und Ursachen der seelischen Entwicklung. Zang Ps. 1. გვ. 1—43. 1908. საბოლოო დასაბუთება მოცემულია ამავე ავტორის წიგნში: Die menschliche Persönlichkeit, 3. A. 1923.

4. W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, 1927. გვ. 27.
5. W. Stern, op. cit. გვ. 31.
6. ibid. გვ. 32.
7. K. Marx, Kapital. V. I.
8. А. Вейль, Внутренняя секреция, გვ. 25—26.
9. М. Басов, Основы педологии, გვ. 139—149.
10. ექ. ი. ასლანიშვილი, ჩიყვის ახალი კერები საქართველოში.—მისივე: ჩიყვის ენდემიური კერები საქართველოში.
11. კონსტიტუციის საკითხებისათვის: М. С. Маслов, Учение о конституциях и аномалиях конституции в детском возрасте, 1926.—М. И. Лифшиц, Учение о конституциях человека, 1924.—Кречмер, Строение тела и характер, 1924.—В. Е. Игнатъев, Биотипология человека, 1927.—К. Е. Смирнова, Конституциональные типы в школьном возрасте, 1930.—Мочан, Типы Сиго у детей.
12. М. С. Маслов, Учение о конституциях, 3 издание. Лекц. 4.
13. М. Басов, Основы педологии, 2 изд. გვ. 86.
14. იქვე, გვ. 88, 89.
15. Schlesinger E. Das Wachstum des Kindes, 1926 (იხ. Басов, გვ. 103).
16. Гешелина, Социально-биологическая характеристика современного дошкольника. („Педология“, 1—2, 1929).
17. Зак, Физическое развитие детей ср.-уч. заведений г. Москвы. 1892 (Басов, გვ. 103).
18. ცნობები ამოღებულია ჩემის ხელმძღვანელობით ქ. დეკა-რიანის მიერ ჩატარებულ გამოკვლევებიდან (ხელნაწერი).
19. ფ. ხუნდაძე, ბინე-ბოლტუნოვის კოლექტიური მეთოდი გონებრივი შემოწმებისა (ხელნაწერი).
20. ნ. თარიშვილი, გონებრივი განვითარების შესწავლის კოლექტიური მეთოდი — Доби-ს (ხელნაწერი).
21. Блонский, Возрастная педология, 1929.
22. А. Выготский. Педология подростка, 1931. Бюро заочного обучения МГУ. 1931.

წიგნი მეორე.

თავი მესამე და მეოთხე.

1. რამდენადაც ვიცი, თანამედროვე პედოლოგიაში საკითხი დაბადების ახსნის შესახებ სერიოზულად არავის დაუყენებია. ფსიქონალიტური სკოლა, რომელიც იმდენად დიდ მნიშვნელობას აძლევს

დედის მუცლის ხანას ადამიანის ცხოვრებაში, რომ მთელს მის ქცევას ნაწილობრივ ე. წ. რეგრესიის ტენდენციით ხსნის (Bernfeld, *Psychologie des Säuglings*, გვ. 15), არც კი აყენებს ამ საკითხს.

თუ ცოცხალი ორგანიზმი, კერძოდ ადამიანი, მთელი სიცოცხლის განმავლობაში მრავალგზის ცდილობს, დედის მუცელში ყოფნის მდგომარეობას დაუბრუნდეს, თუ ეს მდგომარეობა ეგოიდენ „სისამოვნების აღმძვრელი“ ადამიანისათვის, როგორც ფიქრობს ბერნფელდი, მაშინ განა უთუოდ არ უნდა დაისვას საკითხი, თუ რად მოხდა, რომ ადამიანის ორგანიზმმა დატოვა ეს „სისამოვნო“ მდგომარეობა? რად მოხდა, რომ იგი დაიბადა? ბერნფელდისათვის ეს საკითხი უეჭველად უნდა წამოჭრილიყო, რამდენადაც ცოცხალი ორგანიზმის ქცევის ძირითადი პრინციპი, თანახმად ფსიქოანალიტური სკოლის შეხედულებათა, სისამოვნების პრინციპია (*Lustprinzip*).

2. W. Prayer, *Spezielle Physiologie des Embryo*, 1885.

3. ფსიქიურისათვის „იმანენტური ტრანსცენდენტობა“ განსაკუთრებით დამახასიათებელი. ამდენად, ფსიქიკას მხოლოდ იქ შეიძლება ადგილი ჰქონდეს, სადაც მოვლენათა განსხვავებულობა არსებობს; დედის მუცელი კი, როგორც ემბრიონის გარემო, მოკლებულია ამ განსხვავებულობას.

4. ფსიქიურის (ცნობიერების) ბიოლოგიური მნიშვნელობის შესახებ: K. Bühler, *op. cit. Bernfeld, Psychologie d. Säuglings*, გვ. 26. ჩვენი შეხედულება ამ საკითხზე დასაბუთებული გვაქვს ცალკე გამოკვლევაში: „განწყობის თეორიული რაობა“ (ჯერ არ არის გამოქვეყნებული).

5. პროფ. მარიამ უგრელიძე, ქართველ, სომეხ და რუს ახალდაბადებულთა ფიზიკური მდგომარეობის გამოკვლევა, 1930. დანარჩენი ცნობებიც ამ წიგნიდანაა ამოღებული.

6. Garley D. *Das Schock des Geborenwerdens* (Bernfeld გვ. 187). ფსიქოანალიზის სკოლის მიმდევართა აზრით, დაბადების ნამდვილ ტრავმად უნდა ჩაითვალოს, რომელიც მრავალის მხრივ ინდივიდის მომავალ ბედს განსაზღვრავს (Rank, *Das Trauma der Geburt und seine Bedeutung für Psychoanalyse*, 1924). იგი პირველ შიშის აფექტია, რომელსაც ცოცხალი ორგანიზმი განიცდის, და ყოველი შემდეგი შიშის განცდა „ფსიქიურად და ფიზიკურად დაბადების განწეორებას წარმოადგენს“ (ბერნფელდი). ბერნფელდის აზრით, დაბადების სიტუაცია ხშირად მეორდება, განსაკუთრებით თოთო ბავშობის ხანაში, მაგალ. ბავშვის კვილი ან შოკის ხასიათის რეაქციები, რომელსაც ჩვეულებრივ ინტენსიური გამღიზიანებელი

ზედმოქმედება იწვევს, დაბადების სიტუაციის განახლებას წარმოადგენს. ვარდა ამისა, თვით აფექტის ბუნება საზოგადოდ განსაკუთრებით ამ „დაბადების შიშის“ გავლენით აიხსნება. რაძღენად სწორია ეს შეხედულება, ამას ქვემოთ დავინახავთ.

7. Bernfeld, გვ. 3.

8. უკვე ის ფაქტი, რომ მაგალ. რიულეს ცნობების მიხედვით, ბერლინის ეკონომიურად უზრუნველყოფილთა უბანში ახალდაბადებულთა 5,2% კვდება, ხოლო პროლეტარულ უბანში 42%⁶, ნათლად გვიჩვენებს, თუ რას ნიშნავს ოჯახის ეკონომიური მდგომარეობა ახალდაბადებულისათვის. თვით დედის მუცლის პერიოდისთვისაც არ არის ოჯახის სოც.-ეკონომიური მდგომარეობა უმნიშვნელო (Блонский, Педология). — ჩვენ აქ მხოლოდ ის ფაქტი გვაქვს მხედველობაში, რომ გინსბავება სოც.-ეკონომიურად განსხვავებული ოჯახის ახალდაბადებულთა შორის ისე დიდი არ არის, რომ მის შესახებ საკირო იყოს საგანგებო ლაპარაკი.

9. ეს აზრი, რამდენადაც ვიცი, პირველად პერემ გამოთქვა. მერე განსაკუთრებით ფსიქოანალიზის სკოლამ: „ახალდაბადებულის ძილი ფეტალური მდგომარეობის დაბრუნებაა, რომელიც მისი აღკვეთის ყოველი შემთხვევის შემდეგ მუდამ მზადაა თავი იჩინოს, როგორც კი ამის შესაძლებლობა იქნება“ (ბერნფელდ, გვ. 15); მაგრამ ბერნფელდი ძილად თვლის როგორც ფეტუსის, ისე ახალდაბადებულის ამ მდგომარეობას და ამისდა მიხედვით, დიდი ადამიანის ძილსაც ასეთი უკანდაბრუნების; ე. წ. რეგრესიის ტენდენციის შედეგად სცნობს. ქვემოთ ვნახავთ, თუ რაოდენ საფუძვლიანია ეს შეხედულება.

10. Ch. Bühler und Hetzer, Inventar der Verhaltensweisen des Kindes im ersten Lebensjahr, 1925.

11. Solimann, Ueber einige physiologische Eigentümlichkeiten der Muskeln und Nerven des Neugeborenen. Jahrbuch f. Kinderheilkunde XII, 1878. (ბერნფელდით).

12. ბერნფელდის შეხედულება, თითქოს ძილი ფეტუსის მდგომარეობისაკენ ლტოლვის, მაშასადამე ე. წ. რეგრესიული ტენდენციის შედეგს წარმოადგენდეს, შეუწყნარებელია. ახალდაბადებული ბავშვი, როგორც ვიცი, მართლა უბრუნდება განსაზღვრული აზრით ფეტუსის მდგომარეობას; მაგრამ ვარდა ამისა ვარე შთაბეჭდილებათა ზეგავლენით გამოწვეული დაღლილობის გამო მასში ახალი ფენომენი—ძილი, იჩენს თავს. მაშასადამე, არც ზრდადასრულებულ ადამიანის ძილის შესახებ შეიძლება ითქვას, თითქოს იგი რეგრესიული ტენდენციის შედეგს წარმოადგენდეს;

13. ნ. ბერულავას ერთ-ერთ ჩვენ მიერ ნახელმძღვანელებ დაკვირვებაში შემდეგ ცნობას ვპოულობთ: „ბავში გულწასული დაიბადა, რამოდენიმე ხნის შემდეგ მოიყვანეს გრძობაზე. ბავშმა მხოლოდ ამის შემდეგ იკივლა, თუმცა სუნთქვა მანამდეც ჰქონდა“.

14. შტერნი აღნიშნავს, რომ გარდა ამისა ახალდაბადებულ ბავშს „მიმართვის“ ინსტინქტიც აქვს.

15. ნ. ბერულავას დაკვირვება: „ბავში იწყებს წოვას მაშინაც, როდესაც მის ლოყას მიადებ ხელს“.

16. ფრეიდმა საგანგებოდ მიაქცია ყურადღება პატარა ბავშვის საკუთარი თითების ლოკვის ჩვეულებას და პირველად სცადა მისი ახსნა. ფრეიდის აზრით, ამ შემთხვევაში ბავშვის სექსუალური ინსტინქტის პირველ გამოვლენასთან გვაქვს საქმე: ბავში მიტომ ლოკავს თავის თითს, რომ ეს მას სპეციფიკურ სიამოვნებას ჰგვრისო. ჩვენი შეხედულების მიხედვით, საკითხი გაცილებით უფრო მარტივად და ბუნებრივად აიხსნება: წოვა ლოკალური, სპეციფიკური რეაქცია და მას თითების შეხება, როგორც არაინტენსიური გამოზიანება, იწყებს. იგი ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენას წარმოადგენს და ამდენად მასთან ე. წ. ფუნქციის სიამოვნებაა დაკავშირებული. მაშასადამე, ამ შემთხვევაში ბავშვის სექსუალური ინსტინქტის კი არა, მისი ფუნქციონალური ტენდენციის დაკმაყოფილებასთან გვაქვს საქმე.

17. ამერიკელმა მკვლევარმა რობინზონმა საგანგებო ცდები დააყენა ამ საკითხის შესასწავლად (Koffka, D. Grundlagen der psychischen Entwicklung, 2. A.).

18. „16 დღეს თვალს აყოლებს მის წინ გატარებულ ზარს“ (ბერულავას დაკვირვება).

19. ბიულერის აზრით, თავის გაქნევა, რომელიც მთელი დღე-ღამის ზურგზე უარყოფის ნიშნად ითვლება, ამ პრიმიტიული რეაქციიდან უნდა იყოს წარმომდგარი (Bühler, Geist. Entw. d. Kindes, გვ. 91).

20. Bernfeld, op. cit. გვ. 42 f.

21. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, 1927.

22. აქედან თავის-თავად ცხადი ხდება, თუ რამდენად შორს დგას ქეშმარიტებასთან ბერნფელდის აზრი, თითქოს ადამიანი ძირითად ტენდენციას ფეტუსის მდგომარეობის განახლებისადმი სწრაფვა ანუ ე. წ. რეგრესული ტენდენცია შეადგენდეს.

23. მოძრაობის პროცესში სხეულში დაღლილობის ინტოქსიკაცია ხდება, რაც მოძრაობის გაგრძელების შესაძლებლობა აძნელებს. აუცილებელი ხდება მოძრაობის შეწყვეტა ანუ დასვენება რათა მოძრაობის ხელახალი აღდგენა უზრუნველყოფილი იქნეს.

24. უდავოა, პრაიერის აღწერაზე იმპულსურ მოძრაობათა უნებურ გავლენას ახდენდა მისი თეორეტული გაგება ამ მოძრაობათა ბუნებისა. ამიტომ, რომ, ჯერ ერთი, იგი სრული არაა და, მეორე, მასში მოძრაობების ფუნქციონალური ხასიათი დაჩრდილულია. იმპულსურ მოძრაობათა აღწერა ჩვენი თვალსაზრისით გაცილებით უფრო სრულ სურათს მოგვცემდა.

25. Stern, op. cit. გვ. 46.

26. ამრიგად ჩვენ ვხედავთ, რომ აქ იმპულსური მოძრაობა ნამდვილი თამაშის სახეს ღებულობს. როდესაც ცხოვრების პირობები აღნიშნული ორგანოს ფუნქციის წინაშე გარკვეულ მოთხოვნებს წამოაყენებენ, მაშინ ჩვენს წინაშე შრომის გარკვეული სახე დადგება. ამრიგად, იმპულსური მოძრაობა, თამაში და შრომა — აი ის ფორმები, რომელშიც ფუნქციონალური ტენდენციის გამოვლენასთან გვაქვს საქმე.

27. აქ ფუნქციონალური მოტორული ტენდენცია შრომასა და თამაშში იჩენს თავს.

თავი მეხუთე.

1. ამას ზოგიერთი მკვლევარი ბავშვის ყურადღების პრიმიტიულ ფორმად სთვლის, მაგრამ რადგანაც ბავში მას თავიდანვე იჩენს, მას თანდაყოლილად ჰგულისხმობენ და ინსტინქტურ-რეფლექსური ყურადღების სახელწოდებით შემოაქვთ მეცნიერებაში (Трошин, Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей, т. 2, гл. 19).

შტერნი ამ ფაქტში ე. წ. მიმართვის ინსტინქტს სკვრეტს (op. cit. 49). რეფლექსოლოგები (მაგ. ბეტტერევი) ძებნის აქტს საორიენტაციო რეფლექსს უწოდებენ (Бехтерев, Общие основы рефлексологии человека).

2. პრაიერის და სხვათა დაკვირვების მიხედვითაც საქმაოდ ადრე იჩენს თავს ბავშვის აღნიშნული რეაქცია.

3. Löwenfeld, B. Systematisches Studium der Reaktionen der Säuglinge auf Klänge und Geräusche, Z. Ps. 104. 1927.

4. E. Claparède, Psychologie de l'enfant, 1922. რუსული თარგმანი.

5. Prayer, op. cit. გვ. 27.

6. K. Bühler, op. cit. გვ. 105.

7. Koffka, op. cit. გვ. 58—59. საზოგადოდ, მთელი საკითხი თვალების მოძრაობათა შესახებ მას ნათლად აქვს გათვალისწინებული (გვ. 52—60).

8. ibid. გვ. 74.

9. იხ. აგრეთვე Bernfeld, op. cit. გვ. 158.

10. ბ. ბერულავა: 7 დღე: „ხელი ლოყასთან აქვს...“ 15 დღე: „ხელს ლოყას უსვებს, ხელს პირში იღებს და წოვს“.

11. ბერნფელდიც ოთხ საფეხურს აღნიშნავს; ოლონდ, პირველი, ორი საფეხურის გაგება მას თავისებური აქვს, რაც, როგორც ვფიქრობ, განვითარების სურათს საგრძნობლად ართულებს. ეს იმით აიხსნება, რომ ე. წ. იმპულსურ მოძრაობათა ბუნება და ხასიათი მას მკლარად აქვს გაშუქებული.

12. Dix, W. Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes, 1912-13. (ბერნფელდით).

13. ფსიქოანალიზის შეხედულებით, პირი განსაკუთრებული სიამოვნების ზონას, ე. წ. ორალურ ზონას წარმოადგენს. იგი შეხების სიამოვნებას იძლევა, რომელიც მაგალ. Bernfeld-ის შეხედულებით (Freud-ის თანახმად) სექსუალური სიამოვნების პრიმიტიულ ფორმად უნდა ჩაითვალოს. ამის მიხედვით, საგნებისა და განსაკუთრებით ხელის პირში ჩადება და წოვა, რაც ბავშვის ეგოლდენ ფართოდ გავრცელებულსა და იშვიათი სიმტკიცის ჩვეულებას წარმოადგენს, ბავშვის არადიფერენცირებული სექსუალური ინსტინქტის დაკმაყოფილების აქტებად უნდა ვიგულისხმოთ.

14. Bernfeld, op. cit. გვ. 136.

15. Bernfeld, op. cit. გვ. 136.

16. შეგრძნების ახალი ცნება, რომელიც ამ შემთხვევაშიც იგულისხმება, პირველად მოცემული იყო ჩემს „ექსპ. ფსიქოლოგიის საფუძვლებში“ I. გვ. 277 და შემდ. დღეს, როდესაც ფსიქოლოგიის ორიენტაცია განსაკუთრებით მთლიანი მომენტებისაკენ მიიპართა და ამ თვალსაზრისით ძველი ფსიქოლოგიის მონაპოვართა რევიზია ხდება, აღმოჩნდა, რომ შეგრძნების ძველი ცნება უნაყოფოა და, როგორც ასეთს, მას თითქმის აღარ რჩება ადგილი ფსიქოლოგიაში, საჭირო შეიქმნა შეგრძნების ახალი ცნების შემუშავება. თანამედროვე ფსიქოლოგთა შორის ასეთი ახალი ცნების წამოყენება ჯერ-ჯერობით ორმა სცადა: Hornbostel-მა და Werner-მა. საგულისხმოა, რომ ორივე მკვლევარი არსებითად იმ შედეგამდე მიდიან, რომელიც უკვე 1925 წელს იყო ჩემს „ექსპერ. ფსიქოლოგიაში“ გამოქვეყნებული. ჩემს გერმანულ გამოკვლევათა შორის, რომლითაც ქათ შეედლოთ სარგებლობა, არც ერთში (გარდა Zum Problem der Bedeutungserfassung, 1927) შეგრძნების ცნებას არ შევხებივარ. მაშასადამე, აღნიშნული მკვლევარნი სრულიად დამოუკიდებლად არიან მისულნი იმავე შედეგამდე. ეს გარემოება, უეჭველია, ჩვენი ცნების სასარგებლოდ ლაპარაკობს.

17. H. Volkelt, Die Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie, 1926. გვ. 6.

18. Canestrini, Ueber das Sinnesleben des Neugeborenen, 1913 (ფოლკელტი).

19. Volkelt, op. cit. გვ. 3. Valentine, The colour perception and colour preferences of an infant during its forth and eight months. Brit. J. Ps. 1913-14. იგი აწვდიდა ბავშვს მთავარ ფერებს წყვილ-წყვილად და ზედმიწევნით ზომავდა დროს, რომლის განმავლობაშიც ბავშვის თვალი ერთს ან მეორე ფერზე რჩებოდა. აღმოჩნდა, რომ პირველი ადგილი ბავშვისათვის (5-დან 8 თვემდე) ყვითელს უკავია, მერე თეთრს, მერე ძლიერ ვარდისფერს, წითელს, მიხაკისფერს, შავს, მწვანეს, ლურჯს და იისფერს.

20. H. Volkelt, Neue Untersuchungen über die kindliche Auffassung und Wiedergabe der Formen, 1929.

21. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, 1927, გვ. 18. რასაკვირველია, მოტორიკის ეს როლი პირველადი არ შეიძლება იყოს მიტომ რომ მის ფორმას მაშინ ზალა განსაზღვრავდა? მოტორიკას, როგორც ქვემოთ დავრწმუნდებით, აღქმის ჩამოყალიბებაში თავისი სპეციფიკური როლი აქვს.

22. ibid. გვ. 24.

23. Ch. Bühler mit Hetzer und F. Mabel, Die Affekt-wirksamkeit von Fremdheitseindrücken im ersten Lebensjahr. Z. Ps. 107.

24. Stern, op. cit. გვ. 83 f.

25. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, გვ. 26.

26. Stern, op. cit. გვ. 84.

27. Ch. Bühler, op. cit. გვ. 27.

28. Ch. Bühler und H. Hetzer, Inventar der Verhaltensweisen des Kindes im ersten Lebensjahr, 1927.

29. Ch. Bühler mit H. Hetzer und Fr. Mabel, Affekt-wirksamkeit von Fremdheitseindrücken im ersten Lebensjahr, Z. Ps. 107.

30. ასეთ გამღიზიანებლად ხმარობდა ცხოველის ნილაბაფარე-ბულ აღამიანის სახეს და არაჩვეულებრივი ტემბრის ტონებს.

31. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, S. 47.

32. ibid. გვ. 46.

33. Bühler, op. cit. გვ. 42.

34. Bühler und Spielmann, Die Entwicklung der Körperbeherrschung im ersten Lebensjahr, Z. f. Ps. 107.

35. Ch. Bühler und H. Hetzer, Das erste Verständnis für Ausdruck im 1. Lebensjahr, Z. f. Ps. 107. 1928.
36. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, 13 ff.
37. *ibid.* 15.
38. W. Stern, *op. cit.* გვ. 45 f.
39. დარკინის მიხედვით, 42 დღისათვის იწყებს ბავში ცრემლით ტირილს, ჩვენი დაკვირვებით, ერთი თვის ბავში უკვე გარკვევით ტირის. ზოგის მიხედვით, ცრემლები უკვე მესამე კვირის ბოლოს ჩნდება (Dix).
40. ზოგი ბავში უფრო ადრე აღწევს ამ საფეხურს, ზოგი უფრო გვიან; კ. ბიულერი აღნიშნავს, რომ ნორმალურ შემთხვევებში უადრეს ტერმინად 9 თვე უნდა ჩაითვალოს და უგვიანესად მეორე წლის ბოლო. Bühler, *op. cit.* გვ. 221.
41. ამ მხრივ დიდი დამსახურება მიუძღვის მოიმიანს, რომელმაც განსაკუთრებული ხაზგასმით აღნიშნა, თითქოს ბავშვის სიტყვას მხოლოდ ემოციონალურ-ვოლიტიური შინაარსი აქვს და არა ინტელექტუალური.
42. K. Bühler, *op. cit.* გვ. 222 f.
43. *ibid.* 223. იქვე სხვა მაგალითებიც. იხ. აგრეთვე Clara u. William Stern, Kindersprache.
44. Stern W., Psychologie der frühen Kindheit, S. 124.
45. *ibid.* 124.
46. Ch. Bühler, Die ersten sozialen Verhaltensweisen des Kindes, 1927.
47. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, S. 16.
48. *ibid.* გვ. 17.
49. Koffka, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. 2. A. 240.
50. Ch. Bühler und H. Hetzer, Das erste Verständnis für Ausdruck. Z. f. Ps. 107. 1927.
51. მედეა 0,2+10. „თუ გაუცინებ, უთუოდ გაგიცინებს, სიცილით ვიპასუხებს, არა მარტო მაშინ, როდესაც მცინარე სახეს ხედავს, არამედ მაშინაც, როდესაც მარტო ხმა ესმის სიცილის“ (ნ. ბერულავას დაკვირვებიდან).
52. W. Stern, *op. cit.* S. 67.
53. Martha Guersney, Eine genetische Studie über Nachahmung, Z. f. Ps. 107. 1927.
54. L. Morgan-მა (Instinkt und Gewohnheit, გერმანული თარგმანი 1909) პირველმა აღნიშნა, რომ ნამდვილად წაბაძვის ეს ორი

სახე უნდა გავარჩიოთ: მოძრაობის წაბაძვისა და მოქმედების წაბაძვის (შეალ. Koffka, op. cit. გვ. 231).

55. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend. გვ. 28 ff.

56. Koffka, op. cit. გვ. 238.

57. Stern, W. op. cit. გვ. 68.

58. Koffka, ibid. გვ. 236.

59. Scupin, op. cit. (შტერნით).

60. Ch. Bühler, op. cit. გვ. 61.

61. ibid. S. 62.

თავი მეთხუთსი.

1. Аркин, Дошкольный возраст, ч. I, гл. 6.

2. Гундобин, Особенности детского возраста.

3. Блонский, Педология, стр. 171.

4. ibid. გვ. 171.

5. W. Stern, op. cit. გვ. 87.

6. Ch. Bühler. K. u. J. გვ. 84.

7. H. Volkelt, Neue Untersuchungen. გვ. 24.

8. ibid. გვ. 92.

9. Stern, op. cit. გვ. 93.

10. ibid. გვ. 97.

11. Beyrl, Die Grössenauffassung bei Kindern. Z. f. Ps. 100. 1926.

12. H. Frank, Untersuchung über Sehgrössekonstanz bei Kindern, Psych. Forsch. VII. 1925. ამ გამოკვლევიდან ნათლად ჩანს, რომ ხილული სიდიდის კონსტანტობა გამოცდილებაზე არ უნდა იყოს დამყარებული.

13. K. Bühler, Grundlagen der geistigen Entwicklung, გვ. 153.

14. H. Volkelt, Fortschritte der experiment. Kindespsychologie, გვ. 16.

15. W. Stern, op. cit. გვ. 211.

16. ibid. გვ. 207 f.

17. ibid. გვ. 209.

18. Ch. Bühler, K. u. J. გვ. 85 f.

19. Ch. Bühler a. a. O. 88. შ. ბიულერის აზრით, ასეთ შემთხვევებში ბავშვის ყურადღების განვითარებასთან უნდა გვეკონდეს საკმე. ის ფიქრობს, რომ თითოეული მოძრაობა ცალკე არსებობს და ერთი მეორეს მეტოქეობას უწევს ყურადღების დასაფლობად (გვ. 87). მაშასადამე, მოძრაობათა შეთანხმება, მათი ერთდროულად შესრულება ყურადღების განაწილების შედეგს წარმოადგენს. ასეთი

შეხედულება საქმის ნამდვილ მდგომარეობას არ შეეფერება. საქმე ისაა, რომ მაშინ ყოველგვარი მოძრაობების კოორდინაცია უნდა შეიძლებოდეს, რომელსაც კი შესაძლებელია ყურადღება მივაქციოთ. ჩვენს მოქმედებას ამიტომ ყოველთვის შემთხვევითი ხასიათი უნდა ქონდეს, რამდენადაც „ყურადღება“ ფორმალურ ფუნქციად იგულისხმება, რომელიც ყოველი მხრივ შეიძლება მიიმართოს. ჩენი ქცევის, ჩენი მოქმედების არსებითი მთლიანობა ამ თვალსაზრისის მიხედვით სრულიად აუხსნელი დარჩებოდა. ასახსნელი კი სწორედ ესაა. — ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ცალკე რეაქციების გაერთიანება კი არ ხდება ყურადღების ნიადაგზე, არამედ სხეულის მოცემული განწყობის განაწევრება ხდება, მისი დიფერენციაცია ნაწილობრივ განწყობებად. მთლიანი თავიდანვე მოცემულია, მაგრამ პირველ ხანებში იგი დიფუზიური, უსახო მთლიანობაა. ეხლა იგი ნაწევრდება და ერთიანის ნაცვლად მთლიანის სახეს ღებულობს.

20. W. Stern, a. a. O. გვ. 135 f.

21. *ibid.* გვ. 136.

22. W. u. Cl. Stern, Die Kindersprache. 3. A. *ib.* აგრეთვე W. Stern, Ps. d. K. S. 137 ff.

23. W. Stern, Ps. d. K. გვ. 136.

24. A. Descœudres. Le développement de l'enfant de deux à sept ans. 1921. *ib.* აგრეთვე რუსული თარგმანი.

25. H. Hetzer und B. Reindorf, Sprachentwicklung und d. soziale Milieu, Zang Ps. Bd. 29, გვ. 449 ff.

26. C. Bühler, G. Ent. K. 310.

27. J. Piaget, Le langage et pensée chez l'enfant, 1923 გვ. 7 და შემდ.

28. J. Piaget, Le jugement et le raisonnement chez l'enfant 1924. p. 274.

29. დ. უზნაძე, განწყობის რაობის შესახებ (ხელნაწერი).

30. შეად. დ. უზნაძე, წარმოდგენა და აღქმა: უნივერსიტეტის მოამბე, IV.

31. აქ აღძრული საკითხებისათვის იხილე დ. უზნაძე, მნიშვნელობის წვდომის პრობლემისათვის, უნივ. მოამბე VII. აგრეთვე Zun Problem der Bedeutungserfassung, Arch. f. d. ges. Psychologie 1927

32. Ch. Bühler, K. u. J. *ib.* ცხრილი 19.

33. a. a. O. 96 f.

34. *ib.* აგრეთვე Ch. Bühler, *op. cit.* გვ. 95.

35. W. Stern, Ps. d. Kind. გვ. 284.

36. D. Usnadze, Gruppenbildungsversuche bei Kindern, Arch. f. d. ges. Psych. 1929.

37. W. Stern, a. a. O. 244 ff.
38. K. Bühler, op. cit. გვ. 325.-
39. შტერნის და ბიულერის დავა ბავშვის თამაშის ილუზიონიზმის შესახებ, მაშასადამე, ზემოდ აღნიშნულის თანახმად უნდა გადაიჭრას.
40. H. Volkelt, Fortschritte... აგრეთვე W. Peters, Entwicklung von Wahrnehmungsleistungen beim Kind, Z. Ps. 103, რომელიც ფიქრობს, რომ შესაძლოა გრძნობის ორგანოები თავისი განვითარების უმაღლეს წერტილს დაბადების შემდეგ მალე აღწევდნენ. გვ. 184.
41. H. Hetzer und Wichemeyer, Optische Rezeption und Bilderfassen im zweiten Lebensjahr. Z. Psych. 113. გვ. 268 ff. შეადარე ამ საკითხისათვის აგრეთვე D. Katz, Gespräche mit Kindern, 1927. გვ. 249.
42. Cl. u. W. Stern, Erinnerung, Aussage und Lüge in der frühen Kindheit. 3. A. 1922. ♣
43. H. Hetzer u. Wichemeyer, op. cit. გვ. 283.
44. Ch. Bühler, K. u. J. გვ. 118.
45. H. Werner, Einführung in die Entwicklungspsychologie, 77 ff.
46. D. Usnadze, Gruppenbildungsversuche im vorschulpflichtigen Alter. Arch. Psych. B. 73. S. 217 ff.
47. შეად. Piaget, Le raisonnement chez l'enfant, p. 277 და შემდეგ. აგრეთვე Басов, Общие основы педологии, стр. 621.
48. М. Басов, Общие основы педологии, 1928, стр. 628.
49. Piaget, op. cit. გვ. 281 და შემდეგი
50. იქვე, გვ. 281.
51. ibid. გვ. 282.
52. დაწვრილებით ბავშვის ცნების განვითარების შესახებ იხ. D. Usnadze, Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter, Z. ang. Psychol. 34. S. 138—212.
53. ბავშვის მსჯელობის ეს ინტერპრეტაცია არ ეთანხმება ჩვეულებრივ გავრცელებულ შეხედულებებს ამ საგანზე. როგორც ვხედავთ, არ არის საკმარისი მართა გარეგნულად შეისწავლო ბავშვის ნალაპარაკევი: საჭიროა მისი ფსიქოლოგიური ანალიზი, თორემ უამისოდ ბავშვის ლოლიკის დახასიათება ისე მოგვიხდება, როგორც ეს პიაჟეს ზეგავლენითაა გავრცელებული. იხ. მაგალ. Выготский и Лурия, Этюды по истории поведения, 1930, стр. 150.

ჩვენს ინტერპრეტაციას ყველაზე უფრო Werner-ის ინტერპრეტაცია უახლოვდება; შუად. H. Werner, Einführung in die Entwicklungspsychologie, 1926. S. გვ. 207 ff.

54. Stern, op. cit. გვ. 361, აგრეთვე Piaget, op. cit. გვ. 289.

55. Бехтерев и Щелованов, К обоснованию генетической рефлексологии, в сборн. „Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы“, I, ред. акад. Бехтерева, 1925. იხ. აგრეთვე Басов, Общие основы педологии, стр. 191 и след.

56. შუად. Usnadze, Gruppenbildungsversuche, გვ. 220.

57. Ch. Bühler, K. u. Jugend, S. 71.

58. შუად. Ch. Bühler, op. cit. გვ. 140 ff.

59. რატომ ხდება ასე, ეს განხილული მაქვს „განწყობის რაობა“-ში, რომელიც ჯერ კიდევ არ არის დაბეჭდილი.

60. N. Ach, Ueber den Willensakt und den Temperament, 1910.

61. E. Köhler, Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes, 1926. S. 115 ff.

62. Ф. Энгельс, Роль труда в процессе очеловечения обезьяны, Диалектика в природе.

63. K. Marx, Kapital, Bd. I.

64. Ch. Bühler, K. u. J. S. 142 ff.

65. W. Stern, Ps. d. K. გვ. 441. შტერნს თავმოყვარეობის მაგალითი უფრო ადრე დროიდან მოყავს: ჰილდა 1,3-ის იყო, როდესაც დედამ ხელზე დაარტყა ხელი. ბავშვმა ეს, როგორც ჩანს, ცემად მიიღო და არაჩვეულებრივ გულაპომჯდარი ტირილი დაიწყო. შეუძლებელია, ამბობს შტერნი, რომ ბავშვი ეს რეაქცია ტკივილს გამოეწვიაო, ვინაიდან ნამდვილ ტკივილზე აქ ლაპარაკიც არ შეიძლებოდაო. მაშასადამე, მიზეზი აქ იმაში უნდა ვიგულოთ, რომ ბავშვმა თავის თავი შეურაცყოფილად იგრძნო. მაგრამ შეურაცყოფაზე ლაპარაკი აქ აუცილებელი არაა: შესაძლოა ეს რეაქცია დედის სახის მწყრალი გამომეტყველების მიერ იყო გამოწვეული: ხომ ცნობილია, რომ ასეთ ფაქტებს პირველი წლის განმავლობაშიც აქვს ადგილი, და წყრომა საზოგადოდ ზოგჯერ საკმაოდ მკვეთრ რეაქციას იწვევს ხოლმე ბავშვი. რა თქმა უნდა ამის მიზეზად შეურაცხყოფას ვერ ჩავთვლით.

66. E. Köhler, op. cit. გვ. 214.

67. Ch. Bühler, op. cit. გვ. 143.

68. პირველი ენიაინობის ხანას მოტომ, რომ ასეთივე სულიერი განწყობილება შემდეგში ერთხელ კიდევ განმეორდება.

69. ასე ფიქრობს ე. კელერი (op. cit.) და, როგორც ჩანს, შ. ბიულერიც.

70. შეად. E. Köhler, op. cit. გვ. 127 ff., სადაც ეინიანო-ვის ხანა ნებელობისა და ემოციის განვითარების კრიზისის სახითაა გაღმობეშული.

71. Очередные проблемы педологии. Сборн. под ред. Ба-сова, стр. 114.

72. Ch. Bühler, op. cit. გვ. 151.

73. H. Hetzer, Kind u. Schaffen 1931.

74. Ch. Bühler, ibid. გვ. 98.

75. ibid. გვ. 99.

76. რ. ნათაძის დაკვირება საკუთარი ვაჟის ქცევისა. Fr. Sander-ის გამოკვლევათა მიხედვით, ჩენი მოძრაობები მთლიანის ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის შინაგანი კანონზომიერების მიხედვით წარმოებენ; ამიტომაც, როგორც გამოიჩევა, მოძრაობათა სისწორე და სიზუსტე ხშირად მათ ფორმაზე არის დამოკიდებული, იხ. Neue psychologische Studien, Gestalt und Sinn.

77. Er. Kainz, Gestaltgesetzlichkeit und Ornamententstehung: Zang Psych. 28. 1927.

78. Ch. Bühler, op. cit. S. 109.

79. H. Volkelt-ი ამ მხრივ გამოწაკლისს შეადგენს, რომელ-მაც, როგორც თვითონ ამბობს, თვისი ბავშვის თამაშის ეს ფორმა განსაკუთრებული გულისყურით შეისწავლა: „თითოეული ქვის და-დება ბავშვისათვის შეუმჩნეველად ოქმში ინიშნებოდა, მთელი შენობა მერე იხატებოდა ან და ფოტოგრაფიულად გადაიღებოდა“. (Fortschritte d. exper. Kinderpsychologie. S. 36). მავრამ ეს მისი ოთხი წლის ბავშვს ეხებოდა, ხოლო უფრო პატარა ბავშების შესახებ ამ მხრივ არაფერია ცნობილი.

80. H. Volkelt, ibid. გვ. 38.

81. თანამედროვე ექსპერიმენტულ ფსიქოლოგიაში დადასტუ-რებულად შეიძლება ჩაითვალოს Koffka-სა და სხვების მიერ აღმო-ჩენილი კანონი ე. წ. „კარგი ფორმისა“ („Gesetz der guten Gestalt“), რომლის მიხედვითაც „თითოეულს ფორმას ტენდენცია აქვს, რამდე-ნადაც შესაძლოა, კარგი, მარტივი და გარკვეული სახის შეიქნეს“. (Koffka, K. Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, S. 223 ff.).

82. Otto Krauter (Die Entwicklung des plastischen Gestal- tens beim vorschulpflichtigen Kinde, 1930. Bht. 50. Zang Ps.) ბავ-შის პლასტიური სახვის განვითარების ყველაზე უფრო სრულ სურათს იძლევა.

83. Otto Krauter, op. cit. გვ. 14.

84. Helga Eng (Kinderzeichnen, 1927, S. 2. Bht. 39. Zang Psych.) ფიქრობს, თითქოს ეს გარემოება უეჭველად ამტკიცებდეს,

რომ ბავში იმთავითვე ხატვით იყოს დაინტერესებული და არა უბრალო მოძრაობათა ფუნქციონალური თაბაშით (გვ. 92).

85. H. Eng, op. cit, S. 4, ამ დაკვირვებას თავიდანვე აღებული ხაზის უბრალო გაგრძელებად და, ამიტომ, მოტორიკის შემდეგ განვითარებად სთელის და არა ბავშვის ქცევის არსებითი შეცვლის ნიშნად.

86. *ibid.* S. 3 f.

87. *ibid.* S. 7.

88. *ibid.* S. 95.

89. K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes, 3. A. 1922. S. 242.

90. Неклюдова и Вольберг, Формы социальных отношений и их развитие. Очередные проблемы педологии, под ред. Басова, стр. 112.

91. Ch. Bühler, op. cit. გვ. 180.

92. Басов, op. cit.

93. Неклюдова и Вольберг, op. cit. გვ. 119.

თავი მუშავი.

1. მიუხედავად იმისა, რომ ბავშვის პირობითი რეფლექსების განვითარების საკითხს ეხებიან Сорохтин-ი და განსაკუთრებით Иванов-Смоленский თავისი თანამშრომლებით, ეს დებულება მაინც ძალაში რჩება.

2. Метир, Поведение ребенка, М. 1926.

3. Номбургер, შუად. Ярмоленко, А. В. Обследование движений нормальных и ненормальных детей, М. 1931, стр. 13.

4. Лебединский, М. С. Развитие высшей моторики у ребенка, 1931, стр. 144.

5. იქვე, გვ. 140.

6. Лебединский, გვ. 146.

7. იქვე, გვ. 148.

8. Перэ, Дитя от 3 до 7 лет. რუს. თარგმანი (Лебединский, გვ. 150).

9. Озерецкий, Н. И. Метрическая скала для исследования моторной одаренности детей и подростков. 1923.

შემდეგ Озерецкий-მ ხელახლა დაამუშავა თავისი მეტოდიკა ახალი მასალის გათვალისწინების ნიადაგზე (იხ. Озерецкий, Метод массовой оценки моторики у детей, 1929) და ნაწილობრივ ახალი ტესტები შეიმუშავა, რომელნიც მოტორიკის კომპონენტებს უფრო სისტემატიურად უწევენ ანგარიშს, ვიდრე პირველ შრომაში,

მაგრამ ჩვენი მიზნებისათვის საკმარისი იქნება, თუ პირველ შრომაში მოცემული მასალით დაკმაყოფილდებით. მოტორიკის ცალკე კომპონენტებზე იხ. ამავე ავტორის შრომა: Тесты для исследования отдельных компонентов движения, „Вопросы педологии и детской психоневрологии“, 1929, т. III.

10. Ярмоленко, А. В. Обследование движений нормальных и ненормальных детей, 1931.

11. Басов, გვ. 682.

12. *ibid.* გვ. 634.

13. H. Hetzer, Kind und Schaffen. Jena, 1931. გვ. 40 ff.

14. იხ. ზემოთაღნიშნული გამოკვლევა, გვ. 6—45. გარდა ამისა, კიდევ უფრო აღრე თამაშის ეს ფორმა O. Scheibner-მა (Mitteilungen über das kindliche Bauen mit Klötzchen. Z. päd. Psych.

17. 1916. Hanfmann-მა Ueber das Bauen der Kinder, Z. f. Kinderforschung 36, 3. 1930) და H. Volkelt-მა შეისწავლეს (Fort-schritte der exper. Kinderpsychologie 1926. იხ. რუსული თარგმანი: Детская экспериментальная психология, М. 1930), და სულ უკანასკნელ ხანებში: Volkelt, D. Gestaltungsspiele d. neuen Leipziger Spielgagen, 1932.

15. Hetzer, გვ. 62 a. a. O.

16. Lukens, A Study of children's Drawings in the early Years, გვ. 80—81 (ენგის მიხედვით, გვ. 97).

17. H. Eng, *op. cit.* გვ. 95.

18. *ibid.* გვ. 97.

19. *ibid.* გვ. 98.

20. *ibid.* გვ. 98.

21. *ibid.* გვ. 98—99.

22. W. Stern, Ps. d. K. 322.—K. Bühler, *op. cit.* გვ. 247.

23. H. Eng, *op. cit.* გვ. 106.

24. Kerschensteiner, D. Entwicklung der zeichnerischen Begabung, 1905. გვ. 173 ff.

25. C. Ricci, l'arte dei bambini, Bologna 1887. რუსული თარგმანი: К. Риччи, Дети художники, 1911, გვ. 49.

26. Otto Krauter, D. Entwicklung der plastischen Gestal-ens beim vorschulpflichtigen Kinde, 1930, გვ. 52—58.

27. Kerschensteiner, *op. cit.* გვ. 232.—H. Eng, გვ. 111.

28. D. Katz, Ein Beitrag zur Kenntniss der Kinderzeichnungen. Z. f. Ps. B. 41. გვ. 241.

29. H. Eng, *op. cit.* გვ. 115.

30. Уотсон, Психологический уход за ребенком. Москва, 1930, стр. 102.

31. Риччи, op. cit. გვ. 21.

32. D. Katz, op. cit. გვ. 241.

33. H. Eng, op. cit. გვ. 198 f.

34. Rouma, G. Le langage graphyque de l'enfant. 2 éd. 1913. გვ. 110. (ენგის მიხედვით, გვ. 134).

35. K. Bühler, op. cit. გვ. 273 f.

36. H. Eng, op. cit. გვ. 146.

37. H. Eng, op. cit. გვ. 149.

38. H. Hetzer, Kind und Schaffen, გვ. 49.

39. M. Bergemann-Könitzer, Das plastische Gestalten des Kleinkindes, Zang Ps. B. 31. გვ. 215.

40. Krauter, O. op. cit. გვ. 55.

41. Krötsch, W. Rythmus und Form in der freien Kinderzeichnung, 1917. გვ. 80 (კრაუტერიტ).

42. Krauter, op. cit. გვ. 56—57.

43. ibid. გვ. 57.

44. Gantschewa, Kinderplastik, 1930 (ჭეცერიტ, გვ. 56).

45. H. Hetzer, op. cit. 54, და კრაუტერ, გვ. 60.

46. Neubauer, V. Entwicklung der technischen Begabung bei Kindern. Zang Ps. B. 29. გვ. 289.

47. ნოიბაუერის ცნობები არ ეთანხმება ჰეცერისას: მისი მიხედვით, უკვე ზუთი წლის ბავშვების 100% აღწევს „დამახასიათებელი ნიშნის“ კონსტრუქციის საფეხურს. მაგრამ ეს უთანხმოება იმიტომ აიხსნება, რომ ნოიბაუერს დამუშავებული აქვს არა ბავშვების უშუალო დაკვირვების შედეგები, არამედ ის ნახატები, რომელნიც გადმოგზავნილნი იყვნენ—ალბად როგორც საუკეთესონი—გამოფენისათვის.

48. Neubauer, გვ. 317.

49. ibid. გვ. 317.

50. ibid. გვ. 328 ff.

51. Hetzer, op. cit. გვ. 78 f.

52. Басов, Общие основы педологии, გვ. 672.

53. Шевалева, Опыт коллективной рефлексологии детей дошкольного возраста (იხ. Басов, გვ. 708).

54. H. Hetzer, Das volkstümliche Strassenspiel, 1927 (შ. ბიულერიტ).

55. Басов, op. cit. გვ. 708.

56. Неклюдова и Вольберг, Формы социальных отношений и их развитие у детей дошкольного возраста. Очередные проблемы педологии, под ред. М. Басова.

57. Басов, op. cit. გვ. 714.

58. ეს ცდები ჩატარებული იყო რევან ნათაძის მიერ 76 ბავშვზე (2—8 წლამდე), ხოლო მასალა დამუშავებულ იქმნა ჩემ მიერ. იხ. D. Usnadze, Gruppenbildungsversuche im vorschulpflichtigen Alter. Arch. Psych. B. 73. 1929.

59. Семенова-Болтунова, Картина в восприятии ребенка дошкольного возраста, 1927 (იხ. Басов, გვ. 503—504).

60. Басов, К вопросу о развитии восприятия у детей дошкольного возраста. Прилож. к „Методика психологических наблюдений над детьми“, 1925.

61. ცდებს აწარმოებს დავ. ასათიანი.

62. Usnadze, D. Die Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter, Zang Ps. B. 34. 1929.

63. Выготский, Педология подростка, გვ. 318, აღნიშნავს, თითქოს მე 7—8 წლის ბავშვს სრული ცნებით აზროვნების უნარს ვაწერდე და გარდა ამისა თითქოს ამ უნარის „ერთადერთ სიმპტომად კონკრეტ ნიშანთა გამოყოფვას ვთვლიდე“. როგორც ვხედავთ, ამ შემთხვევაში უეჭველ გაუგებრობასთან უნდა გეჭონდეს საქმე.

64. ბავშვის სოფლმხედველობის, მისი თეორიების კვლევა პირველად Katz-მა დაიწყო, იხ. Raspe, Kindliche Selbstbeobachtung und Theoriebildung, Zang Ps. B. 23. 1924. შემდეგ D. Katz, Gespräche mit Kindern, 1930. მაგრამ განსაკუთრებით დიდი გავლენა მოახდინა J. Piaget-მ (Représentation du monde chez l'enfant), რომელმაც ე. წ. კლინიკური მეთოდით დაიწყო ბავშვის სოფლმხედველობის სისტემატიური შესწავლა. რუსეთში ამ საკითხის კვლევა M. Басов-მა დაიწყო: Основы педологии, 2, изд. გვ. 751—778. Зейлигер, Мировоззрение ребенка дошкольного возраста (I Всесоюзный съезд по изучению поведения человека, 1930). Гершензон и Зейлигер, Религия. Социальная действительность в мировоззрении детей, под ред. Басова.

65. Piaget, op. cit. p. 230.

66. Piaget, La causalité physique chez l'enfant, 1927.

67. Ch. Bühler, Kindheit und Jugend, გვ. 204 ff.