

სკ

86690

2

საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს
კვლავობიურ მეცნიერებათა ინსტიტუტი

**კვლავობიური
ფსიქოლოგიის
საკითხები**

ინსტიტუტის გამომცემლობა
თბილისი—1950

საქართველოს სსრ განათლების სამინისტროს
პედაგოგიკურ მეცნიერებათა ინსტიტუტი

370-1
3 252

პედაგოგიური ფსიქოლოგიის საკითხები

კრებული



ინსტიტუტის გამომცემლობა
თბილისი—1950



მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები

1. სწავლა, როგორც მოწაფის მიერ მასწავლებლის ხელმძღვანელობით ცოდნის შეთვისების პროცესი, რთული ბუნების პროცესია. შართალია, იგი მრავალ სხვადასხვა ფსიქიკურ ფუნქციათა მოქმედებას გულისხმობს, მაგრამ მაინც შეიძლება ითქვას, რომ მათ შორის განსაკუთრებით მნიშვნელოვან როლს მაინც მეხსიერება თამაშობს. მოწაფის წარმატება სწავლაში—ცოდნის მტკიცედ შეფიქსება—ბევრად არის დამოკიდებული „დასწავლის“, მეხსიერების პრულუქტულობაზე, ე. ი. მეხსიერების მოქმედების პრაქტიკულ ეფექტზე. აქედან გასაგებია, რომ სწავლის ამოცანის წარმატებით გადაწყვეტისათვის აუცილებელია დასახულ იქნას ცოდნის განმტკიცების ისეთი გზები და საშუალებები, რომლებიც ითვალისწინებენ მეხსიერების კანონზომიერებებს.

მაგრამ საქმის ვითარება ისე კი არ უნდა გავიგოთ, რომ მეხსიერების ის ფორმა, რომელიც სწავლის არსებით მხარეს წარმოადგენს, თითქოს რაღაც ისეთი „ბედისწერის“ მსგავსი კანონების მიხედვით განისაზღვრებოდეს, რაც პედაგოგიურ ზემოქმედებას არ ექვემდებარება. ეს ასე აქვთ წარმოდგენილი იმათ, ვინც ჩვეულებრივად „კარგი“ ან „ცუდი“ მეხსიერების ქვეშ გულისხმობს მოწაფის რაღაც ისეთ თანდაყოლილ თავისებურებას, რაზედაც მისი წარმატებაა დამოკიდებული; მათივე აზრით ამ თავისებურებათა შეცვლა და განვითარება სწავლა-აღზრდის საშუალებით სრულიად შეუძლებელია.

საქმის ვითარების ასე წარმოდგენას არაფერი აქვს საერთო მეცნიერული ფსიქოლოგიის მონაცემებთან.

სწავლის შემთხვევაში, ერთი მხრით, მეხსიერების მოქმედება, და, მეორე მხრით, სწავლებისა და აღზრდის პროცესი თავისი ბუნებით არ არის ერთმანეთისაგან პრინციპულად განსხვავებული და აბსოლუტურად დამოუკიდებელი პროცესები. სწავლების დროს

მოსწავლეს მხოლოდ ცოდნათა მარაგს კი არ გადავსცემთ, მეხსიერების კანონების შესატყვისად, არამედ მეხსიერების იმ სახესაც ვუვითარებთ, რომელიც ამ ცოდნის მტკიცედ შეთვისებისათვის არის საჭირო. მასწავლებელი თავის მუშაობაში იმ აზრით უნდა ხელმძღვანელობდეს, რომ მეხსიერების თავისებურებანი სწორად აგებულ სასწავლო-აღმზრდელობითი მუშაობის, ცოდნის შეძენის ნაყოფია. მეხსიერება, როგორც იტყვიან, მხოლოდ სწავლაში კი არ იჩენს თავს; სწავლის პროცესში თვით მეხსიერებაც ყალიბდება და ვითარდება.

ამ შრომის ამოცანაა, განვაზოგადოთ ის მონაცემები, რაც სხვადასხვა მკვლევარს მიუღია მეხსიერების კვლევის მიმართულებით და ფსიქოლოგიური მეცნიერების მონაპოვართა საფუძველზე გავაშუქოთ საკითხი; თუ რამდენად შესაძლებელია და გასაგები ფაქტი მეხსიერების აღზრდისა სასწავლო-აღმზრდელობითი მუშაობის პროცესში. მაგრამ, ვიდრე უშუალოდ ამ საკითხზე გადავიდოდეთ, რამდენადმე მაინც ნათელი უნდა გავხადოთ, თუ რაში გამოიხატება საერთოდ მეხსიერება და რა ამოსავალი თვალსაზრისით უნდა ვხელმძღვანელობდეთ მის, ე. ი. მეხსიერების ფსიქოლოგიის საკითხების შესწავლისას?

2. მეხსიერება შემეცნების პროცესია, ე. ი. იგი სინამდვილის ასახვის პროცესია. აღქმა სინამდვილის უშუალო ასახვაა, ე. ი. ასახვაა საგნებისა და მოვლენების გრძნობის ორგანოებზე უშუალო მოქმედების საფუძველზე. ამისგან განსხვავებით მეხსიერება იმ სინამდვილეს ასახავს, რაც წარსულში იყო განცდილი. მაშ, მეხსიერება ამ თვალსაზრისით დაცვაა, შენარჩუნება იმისა, რასაც წარსულ გამოცდილებაში ჰქონია ადგილი. მაგრამ იმისთვის, რომ რაიმე იყოს დაცული, იგი როგორმე უნდა ყოფილიყო შენიშნული და აღბეჭდილი. დასასრულ, მეხსიერება იმის აღდგენაა, რაც აღბეჭდილი და დაცული იყო. მაშ, მეხსიერება გამოიხატება იმის აღბეჭდვაში, დაცვაში და აღდგენაში, რასაც წარსულ გამოცდილებაში ჰქონდა ადგილი. მაგრამ საქმე იმაშია, რომ წარსული გამოცდილების აღბეჭდვა, დაცვა და აღდგენა ყოველთვის ერთი და იგივე ფორმით არ ხდება. წარსულის ზეგავლენა აწმყოში მიმდინარე ფსიქიკურ პროცესებზე სხვადასხვა სახით მქლავნდება.

რა ამოსავალი თვალსაზრისით უნდა ვხელმძღვანელობდეთ მეხსიერების ამ პროცესების შესწავლისას?

ადამიანი სინამდვილეს მასთან აქტიური ურთიერთმოქმედების პროცესში ასახავს; ამდენად, მეხსიერებაში ასახული სინამდვილე ეს ის მხარეა ობიექტური სინამდვილისა, რომელიც ადამიანის მოქმე-

ლებს, მისი მოღვაწეობის შინაარსი ყოფილა. მაგრამ, საგულისხმო ისაა, რომ მეხსიერება ადამიანის მოქმედებასთან, მის მოღვაწეობასთან მარტო იმ მხრით კი არ არის დაკავშირებული, რომ იგი იმ სინამდვილეს ასახავს, რომელიც ადამიანის მოქმედების საგანი ყოფილა, არამედ იმ მხრითაც, თუ როგორ აისახება ეს წარსული გამოცდილების შინაარსი: რა სახით, რა ფორმით „მოქმედებს“ მეხსიერება, ეს დამოკიდებულია იმაზე, თუ როგორი მოქმედების ფარგლებში შედგენდება მეხსიერების ფუნქცია. იგულისხმება, რომ ადამიანის მოქმედება ეს არ არის უბრალო ჯამი ცალკეული ფსიქიკური ფუნქციებისა, პირიქით, მას აქვს თავისი საკუთარი სტრუქტურა, შინაარსი, კანონზომიერებანი, რომელთა საფუძველზე უნდა აიხსნას ცალკეულ ფსიქიკურ ფუნქციათა და, მათ შორის, მეხსიერების ფუნქციის მოქმედებაც.

ცხადია, რომ სინამდვილესთან ურთიერთობას ცალკეული ფსიქიკური ფუნქცია კი არ ამყარებს, როგორც ეს ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგებს ჰგონიათ, არამედ ადამიანის პიროვნება. ამდენად ყოველი ფსიქიკური ფუნქციის შესწავლისას ამოსავალი ცნება უნდა იყოს პიროვნება და მისი მოქმედება, მისი პრაქტიკა, მისი სინამდვილესთან ურთიერთობის ხასიათი.

კერძოდ, ამავე თვალსაზრისით უნდა ვხელმძღვანელობდეთ მეხსიერების ფსიქოლოგიის საკითხების გარკვევის შემთხვევაშიც. სულერთია მეხსიერების პრობლემებს რა ასპექტში განვიხილავთ, ზოგადი ფსიქოლოგიის, თუ გენეტიკური ფსიქოლოგიის ასპექტში, ამოსავალი ცნებები ყველა შემთხვევაში პიროვნებისა და მისი მოქმედების ცნებები უნდა იყოს.

ეხლა გავარკვიოთ საკითხი, თუ მეხსიერების პროცესების რა ძირითადი ჯგუფები არსებობს და რისი მიხედვით უნდა გამოიყოს ისინი? მეხსიერების პროცესების ძირითადი ჯგუფები უნდა გამოიყოს იმის მიხედვით, თუ რა ადგილი უჭირავთ მათ ქცევაში. ამ შემთხვევაში უნდა ამოვდიოდეთ იმ მიმართებებიდან, რომლებიც განსაზღვრავენ მეხსიერების მოქმედების ადგილს ქცევაში. მაგრამ ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, ქცევაში რა მიმართებები უნდა მივიჩნიოთ ისეთებად, რომლის მიხედვით კანონიერი იქნებოდა მეხსიერების ადგილის გარკვევა ამა თუ იმ ქცევაში?

აკად. დ. უზნაძე ფიქრობს, და სრულიად სამართლიანად, რომ ქცევა ფსიქოლოგიური აზრით არსებობს იმდენად, რამდენადაც იგი გარკვეული აზრის, მნიშვნელობის, ღირებულების მქონედ განიცდება. ქცევად მას ეს აზრი, ეს ღირებულება, ეს მნიშვნელობა აქცევს. მის გარეშე იგი უბრალო ფიზიკური ფაქტი იქნებოდა, — წერს

აკად. დ. უზნაძე. ქცევას, მაშ, სხვადასხვა მოთხოვნების დაკმაყოფილება შეუძლიან და იმისდა მიხედვით, რამდენ განსხვავებულ მიზანს ემსახურება იგი, იმდენად მისი განსხვავებული სახეებიც არსებობენ.

მაშ, მეხსიერების სხვადასხვა ადგილი სხვადასხვა ქცევაში იმის მიხედვით განისაზღვრება, თუ რა მიმართებაშია მეხსიერების მოქმედება ქცევის აზრთან, ქცევის მნიშვნელობასთან ისე, როგორც იგი გაცნობიერებული აქვს სუბიექტს.

ქცევას ერთ შემთხვევაში პიროვნებისათვის ისეთი აზრი აქვს, რომელთანაც მიმართებაში მეხსიერების მოქმედების მნიშვნელობა მას სრულიად არა აქვს გაცნობიერებული. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, მისი აქტივობა ამ მოქმედების შემთხვევაში ისეთ სხვადასხვაგვარი მოთხოვნისა და მიზნების დაკმაყოფილებისაკენ არის მიმართული, რომლებსაც არაფერი საერთო არა აქვს დახსომების მიზანთან. მაგრამ, ამის მიუხედავად ასეთი ქცევების ფარგლებშიც არ შეიძლება ითქვას, რომ მეხსიერების მოქმედებას ადგილი არ აქვს. ეჭვი არ შეიძლება შევიტანოთ იმაში, რომ ამ შემთხვევაში მეხსიერების მოქმედებაც მუდამ ადგება და ისეთი ხასიათის აქტივობებს აქვს ადგილი, რომლებიც უთუოდ წარმოადგენენ დახსომების ფაქტორს. მაგალითად, ცნობილია, რომ, რაც გვახსოვს ჩვენი წარსულიდან, ყოველთვის ის შინაარსი კი არ არის, რომლის დახსომებასაც ჩვენ საგანგებოდ ვისახავდით, ან როდესაც რამეს აღვადგენთ ამა თუ იმ მოქმედების დროს, ყოველთვის წინასწარი განზრახვით: როდის აღვადგენთ! ამის სულ უბრალო მაგალითი შეიძლება დავასახელოთ. ვთქვათ, მოსწავლეს ავალებთ მოიგონოს ყველაფერი, რაც მას შეხვდა გზაში, როდესაც იგი სკოლაში მოდიოდა. ცხადია, რომ მოსწავლეს, როდესაც იგი სკოლაში მოდიოდა, არ ჰქონია განზრახული დაეხსომებია ყველაფერი, რასაც იგი გზაში შეხვდებოდა. მისი ქცევის მიზანი იყო სკოლაში წასვლა, მაგრამ ეს იმას როდის ნიშნავს, რომ ის ვერაფერს მოიგონებს იმისგან, რაც მას გზაში შეემთხვა, როდესაც სკოლაში მოდიოდა. რასაკვირველია, არა! მოსწავლეს შეუძლია ბევრი რამ აღადგინოს, მაგრამ ყველაფერი ის, რასაც ის ამ შემთხვევაში მოიგონებს, იქნება თანმხლები, შემთხვევითი ეფექტი იმ ქცევისა, რომლის მიზანი სულ სხვა იყო, ვიდრე დახსომება გზაში მომხდარ შემთხვევებისა. გასაგებია, რომ თუ მოსწავლემ რამე მოიგონა, ეს მეხსიერების მოქმედების წყალობით ხდება. გამოდის, რომ მას განუხორციელებია ისეთი სახის აქტივობა, ამ სხვა მიზნის მქონე მოქმედების ფარგლებში, რაც დახსომების ფაქტორი აღმოჩნდა, მაგრამ ამ აქტივობას ის

ახორციელებდა ისე, რომ სულ არ ჰქონდა შევნებული, რომ დახსოვების ხასიათის მქონე აქტივობას ახორციელებდა. ასეთ შემთხვევებში, ჩვეულებრივად ამბობენ, რომ მეხსიერების პასიური ფორმების მოქმედებას ჰქონდა ადგილი.

მეხსიერების ასეთ მოქმედებას დავადასტურებთ, ვთქვათ, ბავშვის თამაშის შემთხვევაში. თამაშიც ქცევის ისეთი სახეა, რომლის მიზნებიც არ მოითხოვენ მეხსიერების პროცესების აქტიურ მოწვევას ბავშვის მხრივ.

ასეთი სახის ქცევების შედეგად ადამიანი უთუოდ იძენს რაღაცას, როგორც იტყვიან, „სწავლობს“ რაღაცას. შეიძლება ითქვას, რომ ის, რასაც „გამოცდილებას“ უწოდებენ, სწორედ ასეთი არაგანზრახული, პასიური მეხსიერების ფორმების საშუალებით არის მონაგარი. მაშ, არსებობს ისეთი სახის მოქმედებები, რომელთა ფარგლებში ადგილი აქვს მხოლოდ პასიური მეხსიერების ფორმებს. პასიური მეხსიერების პროცესები მეხსიერების პროცესების ერთ ჯგუფს შეადგენენ.

ამგვარ მოქმედებათა გვერდით ჩვენ ისეთ მოქმედებებსაც ვხვდებით, რომელთაც იმგვარი აზრი აქვთ სუბიექტისათვის, რომ მასთან მიმართებაში მეხსიერება განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს და ამდენად, ამ მოქმედების ფარგლებში, მეხსიერება სუბიექტის განზრახვების მიხედვით მოწვევრიგებულ პროცესს წარმოადგენს. ქცევის ასეთი სახე სწავლაა. ამდენად, სწავლის შემთხვევაში აქტიური მეხსიერება ფუნქციობს და არა პასიური. ამისდა მიხედვით გამოიყოფა მეხსიერების პროცესების მეორე ჯგუფი, რასაც აქტიური მეხსიერების პროცესები ეწოდება.

ბავშვის ქცევის ასაკობრივი განვითარების სხვადასხვა საფეხურზე განხილვისას ნათლად დავინახავთ ჩვენ მიერ ზემოთ წარმოდგენილ მოქმედებათა სახეებს. ბავშვის განვითარების სხვადასხვა საფეხურებზე ჩვენ დავადასტურებთ მისი მოქმედების ისეთ სახეებს, რომელთაგან ერთნი, განსაკუთრებით იმით გამოირჩევიან, რომ მათ ისეთი აზრი აქვთ ბავშვისთვის, რომელთანაც მიმართებაში მეხსიერების ფუნქცია განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი ხდება და ამდენად ასეთი მოქმედების ფარგლებში აქტიური მეხსიერება ფუნქციობს. მოქმედების ასეთი სახეა სწავლაც. მეორე მხრით, ვნახავთ ისეთ მოქმედებასაც, რომელთა ფარგლებში მეხსიერების მხოლოდ პასიური ფორმების მოქმედებას აქვს ადგილი.

ამრიგად, მოქმედების ის სახეები და მეხსიერების ის ფორმები, რომელზედაც ჩვენ აქ ვლაპარაკობთ, ერთნაირად არ იჩენენ თავს ბავშვის ასაკობრივი განვითარების ყველა საფეხურზე. მხოლოდ

განვითარების მაღალ საფეხურზე, კერძოდ, სასკოლო ასაკში, იჩენს თავს ისეთი სახის ქცევა, რომელსაც სუბიექტისათვის ისეთი აზრი აქვს, რომელიც მეხსიერების მოქმედებას საგანგებო მნიშვნელობას ანიჭებს და ამდენად მას (მეხსიერებას) ნებისყოფისადმი დაქვემდებარებულს, განზრახვის საფუძველზედ მოწესრიგებულ პროცესად აქცევს. რასაკვირველია, აქტიური მეხსიერების ის ფორმა, რომელიც სწავლის არსებით მხარეს წარმოადგენს და რასაც ჩვენ დასწავლას ვუწოდებთ, შემზადებულია მეხსიერების იმ ფორმების განვითარებით, რომლებიც ბავშვის ასაკობრივი განვითარების ადრინდელ საფეხურზე იჩენს თავს.

არ იქნებოდა სწორი, რომ სასკოლო ასაკში მომხდარი მეხსიერების ცვლილება უშუალოდ გამოგვეყვანა, როგორც შედეგი იმ ცვლილებებისა, რომელთაც მეხსიერების განვითარებაში ჰქონდა ადგილი სკოლამდელ ასაკში. სკოლამდელი ბავშვის მეხსიერების ფორმების საფუძველზე რომ მეხსიერების აქტიური ფორმები განვითარებულიყო, აუცილებელი იყო ბავშვისთვის დამახასიათებელი თამაშის სახის მოქმედებაზე შეცვლილიყო ბავშვის გარემოსთან ურთიერთობის იმ თავისებური სახით, რასაც სწავლა ეწოდება.

ეს, რა თქმა უნდა, იმას არ ნიშნავს, რომ სკოლამდელი ასაკის ბავშვი არაფერს არ სწავლობს, არც იმის თქმა შეიძლება, რომ სასკოლო პერიოდამდე აქტიური მეხსიერების პროცესებს არ ვხვდებით.

არ შეიძლება ითქვას, მაგალითად, რომ სკოლამდელ ასაკში, როდესაც მოქმედების გაბატონებულ სახეს თამაშში წარმოადგენს, ბავშვი არაფერს იხსოვებს, არაფერი აქვს ნასწავლი. ასეთი შეხედულება შემცდარია. მაგრამ საქმე იმაშია, რომ ის, რაც არასწავლითი სახით აქვს ბავშვს ნასწავლი და, რაც არასწავლითი ქცევის შედეგად ახსოვს მას, ეს ყველაფერი მხოლოდ თანმხლები შედეგია იმ მოქმედებისა, რასაც იგი გარემოსთან ურთიერთობის პროცესში მიმართავს და სულ სხვა მიზანი აქვს, ვიდრე რაიმეს დახსომება ან დასწავლა.

დახსომებული, დასწავლილი, ასეთ შემთხვევებში, როგორც აკად. დ. უზნაძე წერს, „მთავარი მიზნის შესრულებისათვის ზრუნვის თანმხლები ეფექტია მხოლოდ“. როგორც აღვნიშნეთ, სწორია არაა, რომ თითქოს სკოლამდელ ასაკში ბავშვს სულ არა აქვს დახსომების უნარი. როგორც გამოკვლევებმა დაადასტურა, ასეთი მეხსიერების დაწყებით ფორმებს ჩვენ ვხვდებით სკოლამდელ ასაკში — თუგინდ თამაშის შემთხვევაშიც. არასწავლითი მოქმედების შემთხვევაში დადასტურებული ჩანასახოვანი ფორმები აქტიური მეხ-

სიერებისა და სწავლითი მოქმედების შემთხვევაში დადასტურებული განვითარებული ფორმები აქტიური მესხიერებისა, სულ სხვადასხვა ბუნების მატარებელი არიან; სხვადასხვა იმიტომ, რომ სხვადასხვა აზრის მქონე ქცევაშია წარმოდგენილი.

ლეონტიევის მიერ ჩატარებული იყო სკოლამდელი ასაკის ბავშვებზე შემდეგი სახის ექსპერიმენტი: საბავშვო ბაღში სამხედრო ხასიათის თამაშის პროცესში ბავშვი ასრულებდა „მოკავშირის“ მოვალეობას. მას ევალეობდა შტაბისათვის გადაეცა „ცნობა“, რომელიც ყოველთვის იწყებოდა ერთი და იმავე ფრაზით, რასაც მოსდევდა საგანგებოდ შერჩეულ საგანთა დასახელება (სხვადასხვა შემთხვევაში სულ სხვადასხვა).

სულ პატარა ასაკის ბავშვები „მოკავშირის“ მოვალეობის აზრის წვდომას ვერ ახერხებდნენ. მათთვის მოკავშირის როლი მხოლოდ გარეგანი მაჩვენებლების მიხედვით იყო წარმოდგენილი: მირბოდნენ, სამხედრო სალამს აძლევდნენ და ა. შ. რაც შეეხება არსებით მხარეს მოკავშირის მოქმედებაში—ცნობის გადაცემას (ცნობის შინაარსის ზუსტად აღდგენა და სხვ.), ეს მხარე „მოვალეობისა“ მათთვის არ არსებობდა. ცნობის გადაცემის დროს არაერთარ ზომებს არ იღებდნენ სწორი მოგონებისათვის და ა. შ.

უფროსი ასაკის ბავშვები კი არა მარტო ისწავდნენ დავალებას, არამედ საგანგებო ზომებს იღებდნენ, რომ მესხიერებაში ზუსტად აღებეჭდათ ცნობის შინაარსი, მიმართავდნენ მის გაშუალებულ აღქმას, ე. ი. ქმნიდნენ გამაშუალებელ რგოლებს იმისთვის, რომ „შტაბში“ შექცობოდათ ცნობის შინაარსის აღდგენა. ამ ასაკის ბავშვი რომ „შტაბში“ მირბოდა, არავის ხმას არ სცემდა, ეშინოდა ცნობის დავიწყებისა, „შტაბში“ ცნობის გადაცემისას დავიწყებულის აქტიურად აღდგენას ცდილობდა და ა. შ. ამ ექსპერიმენტის შედეგების საფუძველზე ლეონტიევი დაასკვნის, რომ ბავშვის ცნობიერებაში დახსომება და აღდგენა, როგორც სპეციალური მიზნის მქონე ნებისმიერი მოქმედება მხოლოდ მაშინ ყალიბდება, როდესაც ის ქცევა, რომელშიც დახსომებისათვის შესატყვისი ობიექტური ამოცანა არსებობს, იმ მოტივით სრულდება, რაც აზრს აძლევს ბავშვისთვის აქტიურ დახსომებას. ამ ექსპერიმენტებში მოკავშირის ქცევა ობიექტურად შეიცავს ისეთ ამოცანას, რომლის გადასაწყვეტად, აუცილებელია აქტიური დახსომება. მაშინ კი როდესაც ბავშვი მოკავშირის როლს გარეგან თავისებურებათა გამოსახვის მოტივით ასრულებს, დახსომებას არაერთარ აზრი არა აქვს. მაგრამ საკმარისია შეიცვალოს ამ ქცევის შესრულების მოტივი და მოკავშირის ქცევა შეასრულოს ცნობის გადაცემის მოტივით,

რომ სუბიექტისათვის აზრი მიეცემა დახსომებას. ამრიგად, დახსომება, როგორც დამოუკიდებელი აქტი მოქმედებისა მაშინ გამოიყოფა, როდესაც ქცევას ისეთი აზრი და მნიშვნელობა აქვს სუბიექტისათვის, რომ მასთან მიმართებაში განსაკუთრებული აზრის მქონე ხდება მისი დახსომების ნებისმიერი აქტების წარმოება.

რასაკვირველია, სკოლამდელ ასაკში ბავშვისათვის ბევრ მოქმედებას აქვს ისეთი აზრი, რომელთანაც მიმართებაში მნიშვნელობა ეძლევა აქტიურ დახსომებას. მაგრამ, მაინც უნდა ითქვას, რომ ეს ყოველთვის არასწავლითი ხასიათის მოქმედებებია და ამდენად დახსომების, როგორც ცალკე მოქმედების მიზანი და იმ ქცევის აზრი და მიზანი, რომელშიც დახსომებას აქვს ადგილი ამ ასაკისათვის, ყოველთვის სხვადასხვაა.

ამრიგად, დასწავლა, როგორც აქტიური მეხსიერების ფორმასწავლის შემთხვევაში სპეციფიკური აზრის მატარებელია. ის, რაც ჩაისახა სკოლამდელ პერიოდში, შესაძლებელია განვითარებულიყო და ადექვატური აზრი მიეღო მხოლოდ სწავლის ხასიათის ქცევაში.

რა არის სწავლის, როგორც ქცევის ფორმის ის თავისებურება, რომლის გამო ამ ქცევის პროცესში თავისებური სახით ყალიბდება მეხსიერების მოქმედება?

ჩვეულებრივად, სწავლას უწოდებენ ყოველგვარი ახალი ცოდნის თუ მოქმედების შეძენას. ამ შემთხვევაში იგულისხმება, როგორც აკად. დ. უზნაძე წერს, რომ „სწავლა“ თავისთავად დამოუკიდებელ ფორმას არ წარმოადგენს ქცევისას, იგი შეიძლება იყოს სხვადასხვა ქცევის თანმხლები შემთხვევითი ეფექტი, რომელიც სუბიექტს საგანგებოდ სრულიად არ ჰქონია მხედველობაში.

ნამდვილად კი საქმის ვითარება ასე უნდა წარმოვიდგინოთ, რომ სწორედ სწავლასთან მხოლოდ მაშინ გვაქვს საქმე, როდესაც ავი ჩამოყალიბებულია, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი სახე.

რა ახასიათებს ფორმალურად სწავლას, როგორც ქცევის დამოუკიდებელ ფორმას? ცნობილია, რომ სწავლა შეიძლება მიმართული იყოს რომელიმე ფუნქციის აქტივობის გაუმჯობესებისადმი, უნარის გამომუშავებისადმი, ან ცოდნის შეძენისადმი. სწავლა ფსიქოლოგიურად, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი ფორმა, სწორედ იმით ხასიათდება, რომ ის რაიმესადმი მიმართული, ვთქვათ, უნარის ან ცოდნის დაუფლებისადმი, რასაც უშუალოდ აქვს აზრის სუბიექტისათვის. იმის აზრი, რასაც სუბიექტი სწავლით ეუფლება სუბიექტისათვის თვით იმაშია, რასაც ეუფლება. როდესაც ცოდნის

ან უნარის დაუფლების მოტივი თავად ამ უნარსა და ცოდნაშია. მაშინ აქვს ადგილი სწავლას, როგორც ქცევის დამოუკიდებელ ფორმას.

სამართლიანად შენიშნავს აკად. დ. უზნაძე, რომ იმ შემთხვევაშიც, როდესაც ბავშვი, ვთქვათ, კითხულობს სახელმძღვანელოს იმისთვის, რომ იცის—თუ არ წაიკითხა, ეზოში თამაშობის უფლებას არ მისცემენ, ან კინოში არ გაუშვებენ, იგი ნამდვილად სწავლას, როგორც დამოუკიდებელი სახის ქცევას კი არ ახორციელებს, არამედ ეზოში თამაშის ქცევას, კინოში წასვლის ქცევას ახორციელებს, მაგრამ, თუ ბავშვი იმისთვის კითხულობს, რომ იცოდეს, რაც მისი გაკვეთილია, იცოდეს წარმატებით, ამ შემთხვევაში ადგილი აქვს ნამდვილ სწავლას, როგორც ქცევის დამოუკიდებელ ფორმას.

აკად. დ. უზნაძე სწავლის შემთხვევაში ერთ უთუოდ არსებითი მნიშვნელობის გარემოებას აქცევს ყურადღებას, სახელდობრ იმას, რომ სწავლა ობიექტივაციას გულისხმობს.

თუ სწავლა ისეთი ქცევაა, რომლის მოტივი იმაშია, რისკენაც სწავლაა მიმართული, ცხადია, რომ ამ შემთხვევაში ის, რისკენაც არის მიმართული სწავლა, თავისთავად არის მისთვის საინტერესო, ე. ი. იგულისხმება, რომ იგი გაცნობიერებულია, როგორც სუბიექტისაგან დამოუკიდებელი საკუთარი ობიექტური მიმართებებით შესაცნობი ობიექტი, ე. ი. ობიექტივირებულია.

ცხადია, რომ ქცევის ისეთ ფორმაში, როგორიცაა სწავლა, მეხსიერების მოქმედება სრულიად თავისებური სახით მეღავნდება, ვიდრე, ვთქვათ, თამაშის შემთხვევაში. ქცევის მიზანი სწავლის შემთხვევაში იმის შეთვისებაა, რაც ობიექტივირებულია, როგორც სწავლის საგანი. ამ ქცევის (სწავლის) ფარგლებში მეხსიერების მოქმედება ყალიბდება სპეციფიკური ფორმის—აქტიური მეხსიერების სახით. სწავლა, პირველ რიგში, აქტიური მეხსიერების მოქმედებას გულისხმობს.

ახლა გასარკვევია, რა სახით ყალიბდება აქტიური მეხსიერების მოქმედება სწავლის ფარგლებში? აქტიური მეხსიერება სწავლის შემთხვევაში არ არის მხოლოდ დასწავლის სახით წარმოდგენილი. ჩვეულებრივად კი ფიქრობენ, თითქოს სწავლის შემთხვევაში აქტიური მეხსიერების მხოლოდ იმ სახესთან გვაქვს საქმე, რომელსაც დასწავლას უწოდებენ.

ეს შეხედულება არ არის სწორი. სწავლის შემთხვევაში სწავლის სხვადასხვა კონკრეტული ამოცანის შე-

სატყვისად, მეხსიერების სხვადასხვა ფორმა იღებს მონაწილეობას.

როგორც აღვნიშნეთ, მეხსიერების პროცესები ძირითადად ორ დიდ ჯგუფად შეიძლება დაიყოს: მეხსიერების პასიური ფორმები და მეხსიერების აქტიური ფორმები.

ჩვენს წინაშე დგას კონკრეტული ამოცანა — გავარკვიოთ სახეები პასიური და აქტიური მეხსიერებისა და მათი ადგილი სწავლის შემთხვევაში. ვნახოთ სწავლის შემთხვევაში მართლა მხოლოდ მეხსიერების ერთი ფორმის — დასწავლის — მოქმედებასთან გვაქვს საქმე, თუ მეხსიერების სხვა პროცესებიც იღებენ მონაწილეობას.

პასიური მეხსიერების პროცესებია მეხსიერების ის პროცესები, რომელთა შემთხვევაში არც აღბეჭდვისა და არც აღდგენის პროცესებში ადამიანის წინასწარი განზრახვა, სპეციალური დახსოვების მიზნით გამოწვეული აქტიობა არ მონაწილეობს. ეს იმას არ ნიშნავს, რომ საჭირო შემთხვევაში ადამიანი ვერ ახერხებდეს, როგორც სამართლიანად მიუთითებს აკად. დ. უზნაძე, მეხსიერების ამ ფორმების მიმართ თავისი აქტიობის, ნებისყოფის გამოყენებას. არ არსებობს პასიური მეხსიერების არც ერთი ფორმა, რომლის მოქმედების ფარგლებში შესაფერისი ეფექტის გამოწვევა არ შეეძლოს ადამიანს თავისი ნებისყოფის ჩარევის შედეგად.

სწავლის შემთხვევაშიაც, სწავლის კონკრეტული ამოცანების შესაბამისად ადამიანი პასიური მეხსიერების ფორმებს იყენებს, მაგრამ ისე, რომ მას გარდაქმნის შეგნებულად, დასახული მიზნების შესატყვისად. ამას იგი აღწევს აზროვნების და ნებისყოფის ჩარევის საფუძველზე. ამ სახით გარდაქმნილი პასიური მეხსიერების ფორმები, თუ შეიძლება ასე ითქვას, გაერთმნიშვნელოვანებული არიან მისი განსაზღვრული ფაქტორების მიხედვით, მეხსიერების იმ აქტიურ პროცესთან, რომელიც სწავლის არსებით მხარეს წარმოადგენს და დასწავლა ეწოდება. ამდენად ის, რაც ქვემოთ იქნება ნათქვამი მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლების შესახებ, შეეხება სწავლაში წარმოდგენილი „პასიური“ მეხსიერების ყველა ფორმას.

დავახასიათოთ ზოგიერთი ძირითადი ფორმა პასიური მეხსიერებისა, რომლებიც სწავლის ამოცანების შესატყვისად, აზროვნებისა და ნებისყოფის აქტივობის მონაწილეობის საფუძველზე სწავლის პროცესში გარდაიქმნებიან აქტიური მეხსიერების სახეებად.

3. უპირველეს ყოვლისა, უნდა შევეხოთ ე. წ. უშუალო მეხსიერებას. უშუალო მეხსიერების პროცესები ისეთი პროცესებია,

რომლებიც აღქმის უშუალო გაგრძელებას წარმოადგენენ. მოვიყვანოთ ამის მაგალითები: ვთქვათ, ვზივარ სამუშაო ოთახში და გატაცებით ვმუშაობ. მეზობელ ოთახში გაისმა საათის ზარის ცემა. მუშაობით გატაცებულს, არ მიმიქცევია ყურადღება, რამდენჯერ დარეკა საათის ზარმა. ვთქვათ, უეცრად დამებადა სურვილი იმის გაგების, თუ რა დროა. თუ დიდი ხანი არ გავიდა საათის რეკვის შემდეგ, მიუხედავად იმისა, რომ თავის დროზე საგანგებო ყურადღება არ მიმიქცევია იმისთვის, თუ რამდენჯერ დარეკა საათის ზარმა, მაინც შევძლებ ჩემს ცნობიერებაში მოუბრუნდე საათის ზარის რეკვას და დავთვალო რამდენჯერ დარეკა საათმა. ამ შემთხვევაში ადგილი ჰქონდა მეხსიერების იმ პროცესს, რომელსაც განცდის ხანიერებას უწოდებენ. ეს მაგალითი იმას მოწმობს, რომ იმის შემდეგ, რაც გამლიზიანებლის მოქმედება წყდება, შთაბეჭდილება ერთხანს განაგრძობს არსებობას ჩვენს ცნობიერებაში. ყოველი პირველადი განცდა, ვიდრე სულ გაქრებოდეს ცნობიერებიდან, ერთხან რაღაც რეზონანსივით რჩება ჩვენს ცნობიერებაში. მაგრამ ეს „ხანი“, რომლის განმავლობაშიაც პირველად განცდას შეუძლიან არსებობა ჩვენს ცნობიერებაში, მეტი ან ნაკლები ხანგრძლიობის შეიძლება იყოს. პირვანდელი განცდა, ყველა შემთხვევაში ისეთი რეზონანსის ხანგრძლიობის კი არ არის, როგორც იყო ზარის ხმის შთაბეჭდილება ჩვენს მაგალითში, იგი შეიძლება უფრო ხანიერიც იყოს. მაგალითად, ისე ხანიერი, რომ მოწაფე ამის საფუძველზე ახერხებს საკმარისად გრძელი წინადადების ჩაწერას, ან ასოთა მწყობრი ერთხელ წაკითხული, საკმაოდ გრძელი წინადადების აწყობას და ა. შ. ასეთ შემთხვევებში, როდესაც პირვანდელი განცდის ხანიერობა ასე დიდია, ლაპარაკობენ უკვე „უშუალო მეხსიერებაზე“ სპეციფიკური გაგებით. უშუალო მეხსიერებასთან საქმე გვაქვს მაშინ, როდესაც გამლიზიანებელი შეწყვეტილია, მაგრამ ფსიქიკურად იგი მაინც განაგრძობს არსებობას, სანამ ამას ჩვენთვის აქვს პრაქტიკული მნიშვნელობა. „უშუალო მეხსიერებას“, როგორც ზოგი მკვლევარი ფიქრობს, ადგილი აქვს პირვანდელი განცდის ხანიერობის ფარგლებში.

უშუალო მეხსიერების შემთხვევაში აღბეჭდილის, აღქმულის აღდგენა უშუალოდ ხდება აღქმის პირვანდელი განცდის დამთავრებისთანავე. უშუალო მეხსიერების შემთხვევაში ვიბსომებთ აღქმულს არა ხანგრძლივი დროისათვის, არამედ მხოლოდ იმ ხნის განმავლობაში, სანამ ნაკარნახევს ჩავიწერდეთ და ა. შ. ამრიგად, ერთ-ერთ ფორმას მეხსიერებისას წარმოადგენს უშუალო მეხსიერება, ან, თუ შეიძლება ასე ითქვას, ხანმოკლე დროით დახსომება.

საწერ მანქანაზე მბეჭდავი იმ ტექსტს, რომელსაც ბეჭდავს, ისე კი არ იხსომებს, როგორც, ვთქვათ, მოწაფე იხსომებს გაკვეთილის შინაარსს, არამედ მხოლოდ მოკლე დროით, სანამ დაბეჭდავდეს.

სწავლის პირობებში უშუალო მეხსიერება მიმდინარეობს არა როგორც პასიური პროცესი, არამედ როგორც აქტიური პროცესი, ე. ი. სწავლის ამოცანების შესაბამისად უშუალო მეხსიერება იქცევა სპეციფიკურ, წინასწარ განზრახული დახსომების სახედ და, როგორც ექსპერიმენტულმა გამოკვლევებმა დაადასტურეს, ამ საფუძველზე აღწევს უშუალო მეხსიერება განვითარების მაღალ საფეხურს. უშუალო მეხსიერებას უმთავრესად იმ შემთხვევაში მიმართავს ადამიანი, როდესაც რაიმეს დახსომება სჭირდება ხანმოკლე დროის განმავლობაში. ამიტომ სწავლის შემთხვევაში გასაგებია, რომ ამ ფორმის მეხსიერებას არ აქვს წამყვანი მნიშვნელობა. მიუხედავად ამისა, ეს ფორმა მეხსიერებისა მაინც თამაშობს როლს სწავლაში. უშუალო მეხსიერება, რომლის წყალობითაც, როგორც აღვნიშნეთ, პირველადი განცდა ერთხანს რჩება უშუალოდ ჩვენ ცნობიერებაში, იმ პედაგოგიკური ღირებულების მქონეა, რომ მოსწავლეს ამის საფუძველზე საშუალება აქვს მოამწიფოს ეხლახან აღქმული, მაქსიმალურად ამოსწუროს შთაბეჭდილების, აღქმის მონაცემები და ამდენად უფრო უკეთესად აითვისოს იგი. მასწავლებლის საუბარი, თვალსაჩინო მასალის მიწოდება, სასწავლო კინოფილმების ჩვენება ყოველთვის ისე უნდა ხდებოდეს, რომ უშუალოდ მეხსიერების მოქმედების ფარგლებში მაქსიმალურად იყოს ამოწურული შთაბეჭდილების მონაცემები. სწორად აგებული პედაგოგიური პროცესი გულისხმობს, რომ ერთ შთაბეჭდილებას მეორე მხოლოდ იმის შემდეგ უნდა მოჰყვეს, რაც პირველი განცდის მონაცემები უშუალო მეხსიერების ფარგლებში მაქსიმალურად ამოიწურა.

უშუალო მეხსიერება ექვემდებარება ნებისყოფის და აზროვნების მოქმედებას. ამ საფუძველზე იცვლება მისი თვისებები და ასეთი აქტიობის საფუძველზე გარდაქმნილი სახით იგი სწავლაში იღებს მონაწილეობას. ასე გარდაქმნილ უშუალო მეხსიერებას ეყრდნობა მოსწავლე, როდესაც კარნახს წერს, გადმოწერას აწარმოებს, ხატავს ნიმუშის მიხედვით, ზეპირად ანგარიშობს და ა. შ. როგორც ზოგი მკვლევარი ამტკიცებს იმის მოცულობა, რაც ერთხელ აღქმის შედეგად შეიძლება შენარჩუნებულ იქნეს უშუალო მეხსიერებაში, დაბალ ასაკში უფრო მცირეა. იგი ბავშვს უფრო ნაკლები აქვს, ვიდრე მოზრდილს. მაგრამ როგორც დადასტურდა, პედაგოგიური ზემოქმედების წყალობით უშუალო მეხსიერების მოცულობა იზრ-

დება. ამ შემთხვევაში ძირითადი მნიშვნელობა იმას აქვს, რომ სწავლის პროცესში მოსწავლეს უვითარდება ყურადღება, მოსწავლე სულ უფრო და უფრო ახერხებს ყურადღების განსაკუთრებულ კონცენტრაციას სასურველი მიმართულებით, უვითარდება პედაგოგიური ზემოქმედების შედეგად ტექნიკა წერის, კითხვის, თარგმნის, უვითარდება უნარი მიწოდებული მასალის სათანადო ორგანიზაციის, გააზრების და ა. შ. ამრიგად, მეხსიერების ეს ფორმა პედაგოგიური ზემოქმედების პირობებში ვითარდება. ამის შესაძლებლობას ის, ჰქმნის, რომ სწავლის პროცესში უშუალო მეხსიერება მოქმედებს როგორც აზროვნების — ნებელობის აქტივობის საფუძველზე გარდაქმნილი ფორმა მეხსიერებისა.

4. უშუალო მეხსიერების პროცესებიდან განსხვავდება, თუ შეიძლება ასე ვუწოდოთ, მეხსიერების გაშუალებული პროცესები. უშუალო მეხსიერება იმით ხასიათდება, რომ აღბეჭდვას უშუალოდ მოსდევს აღდგენა. მაგრამ არსებობს ხანგრძლივი მეხსიერების პროცესები, როდესაც აღბეჭდილს უშუალოდვე არ მოსდევს აღდგენა. პირიქით, აღბეჭდილის აღდგენა მეტი ან ნაკლები დროის გავლის შემდეგ ხდება. აღბეჭდილის გარკვეული ხნის გავლის შემდეგ აღდგენის ორი შემთხვევა უნდა გავარჩიოთ — ერთი, როდესაც წარსულის აღდგენა ხდება უშუალოდ მოცემულ აღქმასთან დაკავშირებით და მეორე, როდესაც წარსულის აღდგენა ხდება თავისუფლად, უშუალოდ მოცემული აღქმისაგან დამოუკიდებლად. პირველ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ცნობასთან, ცნობით მეხსიერებასთან და მეორე შემთხვევაში კი — რეპროდუქციასთან. ამრიგად, ხანგრძლივი, ე. ი. არა უშუალო მეხსიერების შემთხვევაში წარსულის ასახვის ძირითად ფორმებს ცნობა და რეპროდუქცია წარმოადგენს.

ხანგრძლივი მეხსიერების პროცესების ერთი ჯგუფი იმით ხასიათდება, რომ მეხსიერების პროცესის დამოუკიდებელ მოქმედებასთან კი არა გვაქვს საქმე, არამედ სხვა ფსიქიკურ პროცესთან დაკავშირებულ მოქმედებასთან, კერძოდ აღქმასთან დაკავშირებულ მოქმედებასთან. ასეთია ცნობა. ცნობა იმის ცნობიერებაში მდგომარეობს, რომ მოცემული აღქმის საგანი წარსულშიაც იყო განცდილი. ვიმეორებ, ამ შემთხვევაში წარსულის აღდგენა აღქმისაგან დამოუკიდებლად კი არ ხდება, არამედ, აღქმასთან დაკავშირებით. ცნობითი მეხსიერება ადრე უვითარდება ბავშვს. ის მეხსიერების პასიური ფორმაა. ჩვეულებრივად ცნობითი მეხსიერება არ გულისხმობს სუბიექტის აქტივობის ჩარევას, მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ სწავლის შემთხვევაში მისი მონაწილეობა გამორიცხული იყოს. სწავლის პროცესში არსებობს ისეთი ამოცანები, რომლებიც ცნო-

ბას, როგორც დამოუკიდებელი და თავისებური მეხსიერების პროცესის მოქმედებას ანიჭებენ სუბიექტისათვის მნიშვნელობასა და აზრს. ამ შემთხვევაში ცნობითი მეხსიერება, სწორედ როგორც თავისებური ფორმა მეხსიერებისა, დამოუკიდებელ მოქმედებათ გამოიყოფა და ამდენად სწავლის შემთხვევაში განზრახული, ნებისმიერი მეხსიერების სახეს იღებს. ფსიქოლოგიაში არჩევენ როგორც თავისებურ სახეს ცნობისას გაშუალებულ, მომზადებულ ცნობას. გაშუალებული ცნობის მაგალითია, ვთქვათ, როდესაც სუბიექტი უკვე ამა თუ იმ საგნის აღქმისას იღებს სათანადო ზომებს, რომ გაუადვილდეს მომავალში, განმეორებით აღქმის პირობებში, შეიცნოს ამ აღქმის საგანი.

სწავლა, ძლიერ ხშირად ისეთი ამოცანების გადაწყვეტას ისახავს მიზნად, რომელთა გადაჭრა სწორედ ასეთ ნებისმიერი ცნობის მეშვეობითაა შესაძლებელი. მაგალითად, პირველ კლასშივე წერა-კითხვის სწავლის პროცესში აუცილებელია ცნობა ასოების, ბუნებისმეტყველების სწავლის შემთხვევაში საჭიროა ცნობა მცენარეების, ცხოველების და ა. შ. ერთი სიტყვით, სწავლა მრავალ შემთხვევაში გულისხმობს საგანთა და მოვლენათა ცნობას. მაგრამ ისევ ხაზი უნდა გაუსვათ, იმას, რომ ცნობითი მეხსიერება—ბუნებრივად პასიური მეხსიერების ფორმა—სწავლის შემთხვევაში მხოლოდ როგორც ნებისმიერი პროცესი იღებს მონაწილეობას. ცნობითი მეხსიერების განვითარება ხდება სწავლის პროცესში.

როგორც აღვნიშნეთ, ცნობისგან უნდა განვასხვავოთ ხანგრძლივი მეხსიერების ის სახე, რომელსაც რეპროდუქცია (ხელახალი აღდგენა) ეწოდება. ამ შემთხვევაში მეხსიერების მოქმედება უშუალოდ მოცემულ ფსიქიკურ პროცესებთან დაკავშირებით კი არ იჩენს თავს; არამედ ამათგან სრულიად დამოუკიდებელ წარმონაქმნს გადაძღვეს. მეხსიერების მოქმედება იმაში გამოიხატება, რომ ჩვენ განვაახლებთ წარსულში განცდილს და ეს ხელახლა წარმოქმნილი რეპროდუქციურებული წარსული ჩვენს ცნობიერებაში ვაცნობიერებულა თავის მიმართებაში წარსულთან. რეპროდუქცია მეხსიერების მაღალი პროცესია. იგი სწორედ იმით ხასიათდება, რომ ამ შემთხვევაში წარსულის აღდგენა ვაცნობიერებულა სწორედ როგორც წარსულის აღდგენა; ამ პროცესებში წარსულთან ცნობიერი დამოკიდებულებას აქვს ადგილი. თუ რას ნიშნავს თავისუფალი აღდგენა წარსულისა, ეს შეიძლება ნათელი გავხადოთ შემდეგი მაგალითით. მაგ., თუ ცნობის დროს აუცილებელი იყო განმეორებითი აღქმა (ე. ი. მე შემიძლია მხოლოდ ის ვიცნო, რასაც აღვიქვამ ამჟამად) წარმოდგენის შემთხვევაში მე შემიძლია აღვა-

დგინო ხატი იმის, რაც არ აღიქმება. წარმოდგენა რეპროდუქციისაა წარსული აღქმის, მაგრამ რეპროდუქცია არა მარტო აღქმისა, არამედ ყოველივე იმისა, რაც წარსული გამოცდილების საგანი იყო: წარსულში აღქმულის, განცდილი აზრის, გრძნობის, გადაწყვეტილების, თვით წარმოდგენის და ა. შ. უშუალო მეხსიერების პროცესები, როგორც აღვნიშნეთ, იმით ხასიათდება, რომ ამ საფეხურზე აღბეჭდვა, დაცვა და აღდგენა ერთ მთლიან, დაუნაწევრებელ პროცესს წარმოადგენს. ცნობის შემთხვევაშიაც ამ მხრით თითქოს იგივე გარემოება გვხვდება. ცნობის მეხსიერების საფეხურზედაც აღბეჭდილის—აღქმის და აღდგენის პროცესები არ არის ცნობიერად გამონაწევრებული. ამ შემთხვევაში აღდგენა აღბეჭდვის პროცესების შიგ ხდება, თუ შეიძლება ასე ითქვას. ამრიგად, მეხსიერების განვითარების გარკვეულ საფეხურზე სწორედ იქ, სადაც ჩნდება რეპროდუქციის უნარი ცნობიერდება მეხსიერების ისეთი პროცესები, როგორიცაა აღბეჭდვა, დაცვა და აღდგენა. მაგრამ ამ პროცესების გაცნობიერება, ამ პროცესების არსებობის განცდა ჯერ კიდევ იმას არ ნიშნავს, რომ ეს პროცესები ამ საფეხურზე აუცილებლად ნებისმიერი და წინასწარი განზრახვის მიხედვით მიმართულ პროცესებს წარმოადგენენ. იმის შემდეგ, რაც გაცნობიერებულია აღბეჭდვის და აღდგენის, როგორც განსხვავებული პროცესების არსებობა, შესაძლებელია წარმოიშვას ისეთი ფორმები აღდგენისა და აღბეჭდვის, რომელთა არსს ნებისყოფის ფაქტორის მონაწილეობა წარმოადგენს და რაც მიმდინარეობს როგორც წინასწარი განზრახვის მიხედვით მოწესრიგებული პროცესი.

ამრიგად, როგორც აღბეჭდვის, ისე აღდგენის (რეპროდუქციის) პროცესები შეიძლება იყოს ნებისმიერიცა და არანებისმიერიც, აქტიური რეპროდუქცია, ე. ი. რეპროდუქცია, როგორც წარსულის წინასწარ განზრახული განახლება ყალიბდება ორი ფსიქიკური პროცესის სახით—ცოდნისა და მოგონების სახით. ამრიგად, აქტიური რეპროდუქციის მონაცემები, როგორც სამართლიანად მიუთითებს ზოგიერთი ავტორი, წარმოადგენენ შინაარსს ან ცოდნისას და ან მოგონებისას. წინასწარ განუზრახველი, აქტიური ძალების მოქმედების გარეშე რეპროდუქციის სახეები კი პერსვერაციის და ასოციაციის პროცესებია. თავის ბუნებრივ მიმდინარეობაში პერსვერაციისა და ასოციაციის პროცესები წინასწარ აქტიურ აღბეჭდვას, დახსომებას არ გულისხმობენ. ასოციაციისა და პერსვერაციის შემთხვევაში არც აღბეჭდვის და არც აღდგენის პროცეს-

სები არ მიმდინარეობენ ნებისყოფის, აზროვნების და სხვა აქტიური ოპერაციების საფუძველზე.

ჩვენი ამოცანაა მეხსიერების აღნიშნული პროცესების ადგილის გარკვევა სწავლაში. ჩვენ ხომ სწავლა მხოლოდ იმდენად გვაინტერესებს, რამდენადაც იგი მეხსიერების პროცესებს გულისხმობს.

განვიხილოთ პასიური რეპროდუქციის პროცესები: ასოციაცია და პერსევერაცია. წარმოდგენათა რეპროდუქცია შეიძლება იყოს პასიურიცა და აქტიურიც. წარმოდგენათა პასიური რეპროდუქციის განსაკუთრებულ შემთხვევას წარმოადგენს ე. წ. პერსევერირებული განცდები. პერსევერირებული განცდები აკვიატებულ განცდებს ეწოდება. ასეთია, მაგალითად, მელოდია, სიტყვა, ხატი და ა. შ. ჩვენ აქ იმდენად გვაქვს საქმე მეხსიერებასთან, რამდენადაც აკვიატებული ხატი იმის ხატია, რაც წარსულში ყოფილა განცდილი. მაგრამ იგი სპეციფიკური ფორმაა რეპროდუქციისა იმდენად, რამდენადაც ყოველგვარი კავშირის გარეშეა იმასთან, რაც ჩემი ცნობიერების შინაარსს წარმოადგენს ამჟამად. რაღაც ავტონომიური ძალით, ეს წარსულის ამსახველი ხატები ამოტივტივდებიან და ქრებიან. ეს ხატები ჩნდებიან წარსულის რეპროდუქციის განცდის გარეშე, არ ექვემდებარება ნებისყოფისა და აზროვნების შეგნებულ რეგულაციას. მაგრამ იგივე არ შეიძლება ითქვას განუზრახველი რეპროდუქციის იმ სახის შესახებ, რომელსაც ასოციაცია ეწოდება, და მეხსიერების იმ სახის შესახებ, რომელსაც ასოციაციური მეხსიერება ეწოდება.

მოგონების და ცოდნის შინაარსია რეპროდუქტირებული შინაარსი. წარმოდგენაა მოგონებისა და ცოდნის შინაარსი. მოგონებისა და ცოდნის შემთხვევაში ის, რაც დახსომებულია, ის, რაც რეპროდუქტირებულია, წარმოდგენილია არა ურთიერთისაგან დაცალკევებულად და შემთხვევითად დაკავშირებულად, არამედ სრულიად გარკვეული ხასიათის კავშირებითაა გაერთიანებული. ამრიგად ამ შემთხვევაში მთავარია საკითხი იმის შესახებ, თუ რა კავშირები მყარდება დახსომების დროს, რაც რეპროდუქციის საფუძველს წარმოადგენს მოგონებისა და ცოდნის შემთხვევაში. ჯერ ვიკითხოთ, რას ეწოდება ასოციაცია და რა არის ასოციაციური მეხსიერება? ყოველი წარმოდგენა ცნობიერებაში სხვა წარმოდგენასთან კავშირში ჩნდება. მაგრამ არსებობს ერთი სპეციფიკური სახე ამ კავშირისა. ამ სახესთან გვაქვს საქმე როცა აზროვნების და ნებელობის აქტივობის ჩარევის გარეშე ერთი წარმოდგენის გაჩენა იწვევს მეორეს გაჩენას. მაგალითად, ხიდის წარმოდგენა იწვევს წყლის წარმოდგენას, დაფის წარმოდგენა—ცარცის წარმო-

დგენას და ა. შ. აი, ასეთი კავშირი წარმოდგენებს შორის, როცა ერთი წარმოდგენა იწვევს მეორე წარმოდგენის გაჩენას, შეიცავს იმ სრულიად უექველ ემპირიულ ფაქტს, რომლის ცნებასაც ასოციაცია წარმოადგენს.

მაგრამ ასოციაციის აღნიშნული ემპირიული ფაქტის შესახებ ფსიქოლოგიას ყოველთვის სწორი ცნება არ გააჩნდა. ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში დიდხანს ბატონობდა ასოციაციის ის მექანიკური გაგება, რომელსაც ე. წ. ასოციაციონისტური ფსიქოლოგია იცავდა. ასოციაციონისტური ფსიქოლოგიის წარმომადგენლებს ასოციაციური კავშირი ესმით, როგორც ისეთი კავშირები, რომლებიც დროში მოსაზღვრეობის საფუძველზე მყარდება. ამ თეორიის მიხედვით ერთი წარმოდგენა იწვევს იმ მეორე წარმოდგენას, რომელიც მრავალგზის იყო მასთან ერთად განცდილი. ვთქვათ, ხიდის წარმოდგენა წყლის წარმოდგენას იწვევს, იმიტომ, რომ ხიდი და წყალი მრავალგზის ყოფილა წარსულში ერთდროულად განცდილი.

დახსომებისა და რეპროდუქციის პრობლემა, ე. ი. მთლიანად მეხსიერების პრობლემა ამ თეორიის წარმომადგენელთა მიერ დაყვანილი იყო ასოციაციის პრობლემამდე. ასოციაცია კი გაგებული იყო, როგორც ფსიქიკურ შინაარსთა დროში მოსაზღვრეობის საფუძველზე შექმნილი კავშირები.

ეს თეორია, როგორც ცნობილია, აღმოცენდა ყალბი სუბიექტივისტურ-იდეალისტური ფილოსოფიის შედეგად და გასაგებია, რომ ის ბურჟუაზიულ პედაგოგიკისთვის მეხსიერების მისაღებ თეორიას წარმოადგენდა.

5. მეხსიერების ასოციაციონისტური თეორია განხილული უნდა იქნეს როგორც მეხსიერების ბურჟუაზიული თეორია, რომელიც საფუძვლად ედო ბურჟუაზიულ პედაგოგიკას და გაბატონებულ შეხედულებას მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნების შესახებ ბურჟუაზიულ პედაგოგიკურ ფსიქოლოგიაში. კემმარიტად ბურჟუაზიული პედაგოგიკის კლასობრივი მიზნების შესატყვისი მეხსიერების ფსიქოლოგიურ თეორიას წარმოადგენდა ასოციაციონისტური თეორია!

მთელი ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიისათვის კლასიკური გამოკვლევები მეხსიერების სფეროში, დაწყებული ებინგჰაუზიდან, იმ არსებითად ყალბი შეხედულებიდან გამოდიან, რომ სწავლა მხოლოდ მეხსიერების მოვლენაა, მეხსიერება კი მხოლოდ ასოციაციის პროცესია.

ბუნებრივია, რომ სწავლისა და მეხსიერების ეს ფსიქოლოგიური თეორიის მისაღები იქნებოდა იმ პედაგოგიკისათვის, რომელსაც სწავლის პროცესი წარმოდგენილი ჰქონდა, როგორც ადამიანისათვის რაღაც „ხორცმეტის“ მსგავსი პროდუქტის „მიწებების“ პროცესი.

ასეთი იყო ძველი, თვითმპყრობელური პერიოდის სკოლა, ასეთია თანამედროვე ბურჟუაზიული სკოლა.

როგორც სამართლიანად შენიშნავს ლ. ვ. ზანკოვი „მეხსიერების ასოციაციონისტური კონცეფცია, რამდენადმე განახლებული, დღეს ემსახურება თანამედროვე რეაქციულ-ბურჟუაზიულ პედაგოგიურ „თეორიებსაც“. მაგალითად, ამერიკული ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიისა და პედაგოგიკის ერთი ყველაზე „თვალსაჩინო“ წარმომადგენელი თორნდაიკი, ეყრდნობა რა ასოციაციონისტურ კონცეპციას „მეცნიერულად ასაბუთებს“ წვრთნის მეთოდს, ე. ი. ბრმა მექანიკურ გაზეპირების მეთოდს, როგორც უნივერსალურ საშუალებას სწავლისას. თორნდაიკს უჩვეულო სიმაღლეზე აჭყავს განმეორების კანონი და ყოველ მხრივ ხაზს უსვამს ჩვეულების ძალას, რაც ემსახურება ერთხელ გამომუშავებული ქცევის განმტკიცებას“.

ასოციაციონისტურ თეორიას მეხსიერების პროცესები (როგორც დახსოვნების, ისე რეპროდუქციის პროცესები) დაჭყავს ცალკეულ მექანიზმებად, რომლებიც თითქოს თავისთავად მოქმედებენ პიროვნებისა და მისი მოქმედების განმსაზღვრელ ფაქტორებისაგან დამოუკიდებლად.

შეიძლება ზოგი ავტორი, რომელსაც ჩვენ ამ მიმდინარეობას ვაკუთვნებთ, ყველა არ იყო იმ აზრის, რომ მეხსიერების ფუნქცია მხოლოდ ასოციაციაზე დაიყვანება. ამ ავტორთა შორის აღმოჩნდებიან ისეთებიც, რომლებიც, ვთქვათ, ასოციაციური კავშირების გვერდით მეხსიერების ფუნქციაში აზრითი კავშირების დამყარებასაც გულისხმობენ, მაგრამ პრინციპულად ყველა მათგანი მაინც იმ შეხედულებისაა, რომ მეხსიერების პროცესების არსი დაიყვანება ცალკეულ გონებრივ ოპერაციებსა ან სხვა მექანიზმებამდე.

ამ ძირითადი შეხედულების საფუძველზე რამდენიმე თვალსაზრისი იყო წამოყენებული მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნების შესახებ. ერთი თვალსაზრისი ასეთი იყო: რადგანაც მეხსიერება ნიშნავს მხოლოდ დროში მოსაზღვრების საფუძველზე წარმოდგენათა შორის კავშირის დამყარებასა და ამ კავშირის საფუძველზე მათ რეპროდუქციას, ცხადია, არ არსებობს მეხსიერების ზოგადი, საერთო ფუნქცია; არსებობს სხვადასხვა კონკრეტული სახე ასოციაციისა, რომლებიც მეტად ან ნაკლებად მტკიცენი არიან

იმისდა მიხედვით, თუ ეს ასოცირებული ელემენტები რამდენად ზშირად ყოფილან ერთდროულად განცდილი. მაგრამ ყოველ ასოციაციას მნიშვნელობა აქვს იმ წარმოდგენათა ფარგლებში, რომლებიც ასოციაციის შემთხვევაში არიან დაკავშირებული და ამიტომ შეუძლებელია რაიმე მნიშვნელობის ან ძალის მქონე აღმოჩნდეს სხვა წარმოდგენათა შორის კავშირის დასამყარებლად. ამდენად წმინდა ასოციაციონისტური თვალსაზრისით უაზროა მეხსიერების აღზრდაზე ლაპარაკი.

ამ მიმდინარეობაში სხვა თვალსაზრისებიც აღმოჩნდა. ამის მიხედვით მეხსიერების აღზრდაზე იმდენად შეიძლება ლაპარაკი, რამდენადაც, მათი აზრით, მასალის დახსომებაზე ვარჯიშობა აუმჯობესებს მეორე სახის მასალაზე დასწავლის ეფექტს.

ამ მიმდინარეობის სხვადასხვა წარმომადგენლები ექსპერიმენტული გზით ცდილობდნენ თავიანთი შეხედულების დასაბუთებას. ჯერ იკვლევდნენ შესასწავლად აღებული ცდისპირების სპეციალურ მეხსიერებას, ე. ი. როგორ იხსომებდნენ და რა მაჩვენებლებით სხვადასხვა სახის მასალას: პროზას, ლექსს, ციფრს, ასოებს, სიტყვებს, წინადადებებს და უაზრო სიტყვებს. იმის შემდეგ, რაც გამოირკვეს ცდის პირების მეხსიერების თავისებურებანი ამ სხვადასხვა ხასიათის მასალის მიმართ, — დაიწყეს მათი გავარჯიშება უაზრო სიტყვების დახსომებაზე. ცდის პირებს უაზრო სიტყვების დახსომებაში ვარჯიშებდნენ 36 დღის განმავლობაში. ამ ცდების შედეგად გამოირკვა, რომ მიუხედავად იმისა, რომ ცდის პირები უაზრო სიტყვების დასწავლაში ვარჯიშობდნენ, ვაუმჯობესდა როგორც უაზრო სიტყვების დახსომების უნარი (მაგ., ერთი ცდის პირი თუ უაზრო სიტყვების რიგის დასახსომებლად ვარჯიშობამდე 28 განმეორებას ანდომებდა, ვარჯიშობის შემდეგ მას სჭირდებოდა იმავე რაოდენობის უაზრო სიტყვების რიგის დასახსომებლად 3 განმეორება), ისე ყველა სხვა-სახის მასალის დახსომების უნარიც — პროზის, ლექსის, ციფრის და ა. შ.

ამრიგად, ამ გამოკვლევის შედეგები თითქოს ასეთია, რომ მეხსიერება უნდა მივიჩნიოთ თავისებურ ფუნქციად, რომლის პროდუქციის ზრდა შესაძლებელია უბრალოდ მეხსიერების პროცესების მრავალგზის განმეორების შედეგად, ე. ი. ვარჯიშობის შედეგად. ეს ფაქტი, რომ ერთი სახის მასალის დახსომებაზე ვარჯიშობა სხვა სახის მასალის დახსომებასაც აუმჯობესებს, თანავარჯიშობის ფაქტის სახით არის ცნობილი. როგორ უნდა აიხსნას თანავარჯიშობის ეს ფაქტი? როგორც აღინიშნა, წმინდა ასოციაციონისტური თვალსაზრისით მეხსიერების ვარჯიშობაზე შეუძლებელია ლაპარაკი.

რადგანაც მეხსიერება სხვა არაფერია, თუ არა ასოციაციური კავშირები და ეს კავშირები კი ძალის მქონეა მხოლოდ იმ წარმოდგენათა ფარგლებში, რომელთა შორისაც ასოციაცია მყარდება. მეორე თვალსაზრისის წარმომადგენელი, რომლებიც პრინციპულად იმავე დებულებიდან ამოდიან, რომლისგანაც ასოციაციონისტური თეორია, წმინდა ასოციაციონისტებისაგან განსხვავებით იმას აღნიშნავენ, რომ დახსომების პროცესი არ დაიყვანება მხოლოდ ასოციაციის მექანიზმზე, რაც, როგორც აღვნიშნეთ, თითქმის გამორიცხავს მეხსიერების აღზრდის შესაძლებლობას. მათი აზრით დახსომების შემთხვევაში სხვა ფუნქციებიც მოქმედებენ და თანავარჯიშობა თუ ასოციაციის მექანიზმის საფუძველზე შეუძლებელია, სამაგიეროდ სხვა მექანიზმების არსებობის გამო ეს თანავარჯიშობის ფაქტი გასაგებია და ამდენად დასაშვებია მეხსიერების აღზრდაზე ლაპარაკი.

ერთი სიტყვით, ამ თვალსაზრისის წარმომადგენლები ასოციაციონისტებისაგან განსხვავდებიან არა პრინციპში, რომ მეხსიერება არ დაიყვანება ცალკეულ ოპერაციებსა და მექანიზმებამდე, არამედ მექანიზმების რაოდენობის საკითხში. მაშ, მეხსიერების ფუნქციის სიბრტულით (რომ მასში მარტო ასოციაციებს არ აქვს ადგილი, რომ იგი სხვა პროცესებთანაც არის დაკავშირებული) უნდა აიხსნას ამ თვალსაზრისის წარმომადგენელთა აზრი „თანავარჯიშობის“ ფაქტის შესახებ. უფრო კონკრეტულად საქმის ვითარება თითქოს ასე უნდა წარმოვიდგინოთ: მეხსიერება რთულია იმ მხრით, რომ მისი მოქმედება სხვადასხვა ფსიქიკური ფუნქციის მოქმედებასთანაა დაკავშირებული; მაგალითად, ყურადღების კონცენტრაციასთან, ყურადღების სწრაფი შეგუების უნართან, განმეორების სხვადასხვა წესთან და ა. შ. ეს ისეთი ზოგადი ფუნქციებია, რომლებიც მონაწილეობას იღებენ განურჩევლად იმისა, თუ რა ხასიათის მასალას ვიხსომებთ. ამიტომ, თუ ფაქტია, რომ ერთი სახის მასალის დახსომებაში ვარჯიში აუმჯობესებს სხვა სახის მასალის დახსომებას, ეს იმას ნიშნავს (ამ ავტორების შეხედულებით), რომ, მართალია, არის მეხსიერების ის მხარე (ვთქვათ, როგორც ასოციაციონისტები ფიქრობენ), რასაც მნიშვნელობა აქვს კერძო შინაარსების დაკავშირებისათვის და მისი მნიშვნელობა ამ დაკავშირებულ შინაარსების ფარგლებით ამოიწურება, მაგრამ არსებობს ისეთი ზოგადი ფუნქციებიც, მაგალითად ყურადღების კონცენტრაცია და ა. შ., რომლებიც ყოველგვარი ხასიათის მასალის დახსომების შემთხვევაში იჩენენ თავს და ამიტომ მათი გავარჯიშება ერთი შინაარსის

მასალის შემთხვევაში ნიშნავს სხვა შინაარსის დასასწავლად საჭირო ფუნქციების გაუმჯობესებასაც.

ამრიგად, ამ მიმდინარეობის მიხედვით მეხსიერების აღზრდა თავისი ფსიქოლოგიური ბუნებით ნიშნავს ვარჯიშობას. იგი უბრალოდ იმაში მდგომარეობს, რომ დახსომების აქტების მრავალგზის განმეორების შედეგად, თავის თავად ხდება სრულქმნა იმ ზოგადი ფსიქიკური ფუნქციებისა, რომლებიც დახსომების ყველა შემთხვევაში მონაწილეობენ.

რამდენად სწორია ასეთი შეხედულება მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნების შესახებ, ეჭვი რომ არ შევიტანოთ იმ ექსპერიმენტების სისწორეში, რომლებიც ამ თვალსაზრისის წარმომადგენლებს მოჰყავთ, როგორც თავიანთ შეხედულებათა დასაბუთება?

ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ასეთი შეხედულება მეხსიერების აღზრდის შესახებ მცდარია, რადგან მეხსიერების როგორც ფსიქიკური ფუნქციის საკითხების განხილვის შემთხვევაში უგულვებელყოფილია ის ძირითადი ჭეშმარიტება, რაზედაც ჩვენ ზემოთ ვლაპარაკობდით, როდესაც ვარკვევდით საკითხს იმის შესახებ, თუ მეხსიერების ფსიქოლოგიის საკითხების როგორი დაყენება უნდა მივიჩნიოთ კანონიერად. ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ კანონიერი იქნება ის თვალსაზრისი, რომელიც მეხსიერების პრობლემის განხილვისას ამოსავალ ცნებებად პიროვნებისა და მისი მოქმედების ცნებებს მიიღებს.

ის თვალსაზრისი კი მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნების შესახებ, რომელიც ჩვენ ახლა წარმოვადგინეთ, საკითხის განხილვისას სწორედ ამ ძირითად ჭეშმარიტებას იფიქრებს და მეხსიერება დაჰყავს პიროვნებისა და მისი მოქმედებისაგან დამოუკიდებლად მოქმედ მექანიზმებამდე. ცხადია, რომ ამ შეხედულების წარმომადგენლებს სხვაგვარი გაგება მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნების შესახებ არ შეიძლებოდა ჰქონოდათ თუ არა ისეთი, რომ მეხსიერების აღზრდა ნიშნავს უბრალოდ მეხსიერების პროცესების მრავალგზის განმეორების შედეგად, თავისთავად, იმ მექანიზმების სრულქმნას, რომელზედაც დაიყვანება მეხსიერების პროცესები.

მოყვანილი ექსპერიმენტებიდან ის გამომდინარეობს, რომ უაზრო მასალის მრავალჯერ დასწავლის შემდეგ მეხსიერების პროდუქტულობის მაჩვენებლები, ვთქვათ, სისწრაფე და მოცულობა სხვაგვარი მასალის დასწავლის შემთხვევაშიც გაიზარდა. მაგრამ შეიძლება ეს ცვლილება ისე მოხდა, რომ თავად ფაქტი უბრალო განმეორებისა აქ არაფერ შუაში იყო. თუ არსებითად არ იქნა ნაჩვენები,

რომ დასწავლის განმსაზღვრელ ფაქტორებს ისეთი თვისებები აქვს, რომელთა განვითარება აუცილებლად თავისთავად განმეორებას გულისხმობს, ამის გარეშე არავითარი საბუთი არ არსებობს ისე ვიფიქროთ, როგორც აღნიშნული ავტორები ფიქრობენ. პირიქით, როგორც ქვემოთ დავინახავთ, სწავლა სწორედ ისეთი ფაქტორებითაა განსაზღვრული, რომ მეხსიერების აღზრდისათვის უბრალოდ მეხსიერების პროცესების მრავალგზის განმეორება სრულიად უმნიშვნელო გარემოებად უნდა ჩაითვალოს.

ამრიგად, ასეთი შეხედულება რომ მეხსიერების აღზრდის საგანს დასწავლის ეფექტის განმსაზღვრელი ისეთი „თავისთავად“ მომქმედი ფორმალური ფაქტორები წარმოადგენენ, რომლებიც დასწავლის ყველა შემთხვევაში იჩენს თავს, და თანაც ისეთი ბუნების არიან, რომ მათი სრულქმნა მხოლოდ და მხოლოდ მრავალგზის განმეორების შედეგად მიიღწევა, და რომ ამდენად მეხსიერების აღზრდის პროცესი—ეს არის უბრალოდ მეხსიერების პროცესების მექანიკური განაეორების პროცესი, როგორც დავინახეთ, გამომდინარეობს ყალბ სუბიექტივისტურ-იდეალისტურ მეთოდოლოგიურ წანამძღვრებიდან და მოწოდებულია ფსიქოლოგიურად დაასაბუთოს სწავლისა და აღზრდის ისეთი სისტემა, რომელიც კაპიტალიზმისათვის არის მხოლოდ მისაღები.

ასეთია ჩვენი მსჯელობის, თუ შეიძლება ასე ითქვას, ნეგატიური შედეგი.

6. საკითხის დადებითი გადაწყვეტის მიმართულებით რომ ჩვენი მსჯელობის გაგრძელება მოხერხდეს, უნდა დავებრუნდეთ ასოციაციის იმ ფაქტს, რომლის ყალბი გაგების ნიადაგზე აღმოცენდა არა მარტო ყალბი მეხსიერების თეორია, არამედ ყალბი გაგებაც სწავლისა და სწავლის პროცესში მეხსიერების აღზრდის ბუნებაზე.

ამჟამად ჩვენი მსჯელობის უშუალო ამოცანას იმის გარკვევა წარმოადგენს, თუ მეხსიერების რა პროცესები და რა სახით მონაწილეობენ სწავლის, როგორც დამოუკიდებელი სახის ქცევის შემთხვევაში. იმის შემდეგ, რაც გაირკვა ადგილი და სახე უშუალოდ ცნობითი მეხსიერების მონაწილეობისა სწავლაში, უნდა გაირკვეს ასოციაციური მეხსიერების ადგილიც ამ რთულ პროცესში.

ამრიგად, ისმება კითხვა: იმ კავშირებს, რაც ასოციაციურ რეპროდუქციას უდევს საფუძვლად, რა ადგილი უჭირავს სწავლის შემთხვევაში? ჩვენს ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ხშირად შეგხვდებით ასეთ შეხედულებას, რომ დასწავლა ასოციაციური კავშირების დამყარებასაც გულისხმობს. მაგრამ რა არის არსებითად ეს ასოციაციური კავშირები? მაგალითად, სმირნოვი და რუბინშტი-

ნი ფიქრობენ, რომ ის, რასაც ჩვენ მექანიკურ დასწავლას ვუწოდებთ, ეს ფაქტიურად არის დასწავლა ასოციატური კავშირების საფუძველზე და ეს ასოციატური კავშირები დროში მოსაზღვრეობის საფუძველზე შექმნილ კავშირებს წარმოადგენენ. ჩვენის აზრით ყოველად დაუშვებელია, რომ საბჭოთა ფსიქოლოგიის სისტემაში რაიმე ადგილი შეიძლება მოეძებნოს ასოციაციის იმ მექანიკურ ცნებას, რომელიც გამოირცხავს პიროვნებისა და მისი მოქმედების მიზნებს, როგორც მეხსიერებითი ხასიათის კავშირების საფუძველს. ამიტომ მიუტევებელ შეცდომად უნდა ჩაითვალოს ზოგიერთი ავტორის მიერ ასეთი დუალიზმის დაშვება, თითქოს არის სწავლაში ასეთი პიროვნებისა და მისი მოქმედების მიზნებიდან დამოუკიდებელი მნემური კავშირები — ასოციატური კავშირები (მექანიკური დასწავლა) და ამის გვერდით არსებობს ისეთი კავშირები, რომელთა ფაქტორსაც პიროვნება და მისი მიზანდასახული აქტივობა წარმოადგენს. ყველა სახის მნემური კავშირების არსებობა პიროვნებისა და მისი მოქმედების ცნების სინათლეზე უნდა იყოს გაშუქებული. როგორც ვთქვით, კაპიტალიზმის მონათა აღზრდის სისტემას, წვრთნის სისტემას აწყობდა და აწყობს მეხსიერების ისეთი კანონზომიერების არსებობის დაშვება, როგორიცაა მექანიკური ასოციაცია. აქედან გამომდინარე შესატყვისი შეხედულებანი იყო შემუშავებული მეხსიერების აღზრდის შესახებაც, მაგრამ საბჭოთა ფსიქოლოგია და პედაგოგიკა ბურჟუაზიულ პედაგოგიკიდან და ფსიქოლოგიიდან განსხვავებული პრინციპებით ხელმძღვანელობს და ამდენად სულ სხვაგვარად უყურებს მეხსიერების იმ ფორმას, რომელსაც ასოციატური მეხსიერება ეწოდება.

როგორც ვთქვით, ასოციატური მეხსიერება მეხსიერების პასიური ფორმაა. ეს იმას ნიშნავს, რომ წარმოდგენათა ასოციატური მიმდინარეობა, რომელიც იმაში გამოიხატება, რომ ერთი წარმოდგენის გაჩენა იწვევს მეორე წარმოდგენის გაჩენას, ისე მყარდება და ისე ხდება აქტუალური, რომ ნებისყოფა და აზროვნება ამ კავშირების დამყარებაში მონაწილეობას არ იღებს. ზოგჯერ, პირიქით, ეს პროცესი ისე მიმდინარეობს, რომ ეწინააღმდეგება კიდევაც ჩვენს ნებისყოფას, მაგალითად, რისამე დავიწყება გვინდა, მაგრამ ჩვენდა უნებურად, ასოციატურად, როგორც იტყვიან, ჩნდება იგი ჩვენს ცნობიერებაში. აი, ეს პროცესი უნდოდა წარმოედგინა ასოციატურ ფსიქოლოგიას, როგორც ისეთი პროცესი, რომლის დასახსნელადაც პიროვნებისა და მისი აქტივობის ცნებები სრულიად ზედმეტია. როგორც აღვნიშნეთ, ზოგიერთი ფიქრობს, რომ მეხსიერების ისეთ სახეს, რომელიც პიროვნებისა და მისი აქტი-

ვობის გარეშე მიმდინარეობს, სწავლის შემთხვევაშიაც აქვს ადგილი. ეს არის მექანიკური დახსოვება.

საბჭოთა ფსიქოლოგიას მოეპოვება უტყუარი საბუთი იმის დასადასტურებლად, რომ არა თუ სწავლის, როგორც გარკვეული მიზნისაკენ მიმართულ ქცევის ფარგლებში არ შეიძლება ადგილი ექნეს არავითარი ისეთი მექანიკური დასწავლის სახეს, რომელიც პიროვნებისა და მისი ქცევის მიზნებისაგან დამოუკიდებელ „თავის თავში დასაბუთებულ“ პროცესს წარმოადგენდეს, არამედ, საერთოდ, არ შეიძლება შინაარსებს შორის ისეთი მეხსიერებითი ხასიათის კავშირის არსებობაზე ვილაპარაკოთ, რომელიც პიროვნებისა და მოქმედების მიზნის ცნებების გარეშე იყო გასაგები.

ასოციაციონისტურ ფსიქოლოგიას, რომელიც სუბიექტივისტური იდეალიზმის პოზიციებიდან ამოდიოდა, ბუნებრივია, რომ ობიექტური, რეალური ფაქტორები, რომლებიც ისახებიან პიროვნების გარემოსთან აქტიური ურთიერთობედ მოქმედების პროცესში, არ შეეძლო მიეღო მხედველობაში როგორც ასოციატური კავშირების საფუძველი და იძულებული იყო ყოველგვარი მეხსიერებითი ხასიათის კავშირი მხოლოდ დროში მოსაზღვრეობის კავშირამდე დაეყვანა.

მრავალი საბუთის მოყვანა შეიძლება იმის დასამტკიცებლად, რომ მრავალგზის შეიძლება დროში მოსაზღვრედ ყოფილიყო განცდილი შინაარსები, მაგრამ მათ შორის ასოციატური კავშირი არ დამყარებულიყო, მაგ. დაფის წარმოდგენა იწვევს ცარცის წარმოდგენას და არა იატაკისას, თუმცა დაფის აღქმასთან ერთად ჩვენ იატაკსაც ყოველთვის აღვიქვამთ. ჩანს, უბრალოდ დროში მოსაზღვრეობა არ არის საკმარისი ასოციატური კავშირების დამყარებისათვის. შინაარსები უკვე იმთავითვე რაღაც აზრიანი მთლიანის ნაწილებს უნდა წარმოადგენდეს, რომ ერთის გაჩენამ მეორეს გაჩენა გამოიწვიოს.

სავსებით სწორია ის შეხედულება, რომ ერთი წარმოდგენა იმ შემთხვევაში კი არ იწვევს მეორის რეპროდუქციას თუ ისინი ხშირად ყოფილან ერთდროულად განცდილი, არამედ მაშინ, როცა ისინი ერთი მთლიანის ნაწილებს წარმოადგენენ და რაღაც აზრით კავშირში იმყოფებიან ერთმანეთთან (შეად. დ. უზნაძის „ფსიქოლოგია“). მაშ, როგორც ჩანს, ასოციატური კავშირი (ე. ი. ისეთი კავშირი, როდესაც ერთი შინაარსის რეპროდუქცია უშუალოდ იწვევს მეორეს რეპროდუქციას) ისეთ ელემენტებს შორის კი არ ხდება, რომლებსაც საერთოდ ის აქვთ, რომ შემთხვევით დროში მოსაზღვრედ იყვნენ განცდილი, არამედ ისეთ შინაარსებს შო-

რის, რომლებიც იმ თავითვე იყვნენ განცდილი, როგორც რაღაც აზრით ურთიერთთან დაკავშირებულები. ასოციაცია, როგორც სამართლიანად ამბობენ, გულისხმობს, რომ „წინასწარ მოცემულია მთლიანი და ასოციაცია ამ მთლიანის ნაწილებს შორის არსებობს“. მაშ, ასოციაციის პროცესი მთლიანის აღდგენის პროცესია. ეს გამოთლიანება შინაარსების გარკვეულის აზრის მქონე მოქმედების ფარგლებში ხდება, მოქმედების, რომლის აზრი სხვა არის, ვიდრე მნემური კავშირების შეგნებული დამყარება. ამრიგად, ასოციატური კავშირი შინაარსებს შორის დამყარებულია ისეთ პირობებში, როდესაც აზროვნებისა და ნებისყოფის აქტივობა ამ კავშირის დამყარებისადმი არ არის შეგნებულად მიმართული, მაგრამ იგი მაინც მყარდება აზრის მქონე მოქმედების ფარგლებში. როგორც ჩანს, ასოციატური კავშირები არ არის ისეთი კავშირები, რომელიც პიროვნული აზრის მატარებელი არ იყოს. ზანკოვს მოჰყავს იმის შესანიშნავი მაგალითები, თუ როგორ მყარდება ასეთი მეხსიერებითი კავშირები იმ საგნების ამსახველ წარმოდგენათა შორის, რომლებიც მონაწილეობას იღებენ. ამა თუ იმ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმეში.

სწავლის შემთხვევაში მეხსიერების ყველა ფორმა ნებისმიერი ქცევის სახით ყალიბდება და ამ მხრივ გამონაკლისს არც ასოციატური მეხსიერება წარმოადგენს.

მაგრამ მაინც გავარკვიოთ, როგორ კავშირებს ვუწოდოთ სწავლის შემთხვევაში ასოციატური კავშირები; სწავლის შემთხვევაში ამ ქცევის მიზნიდან გამომდინარე რა ამოცანები შეიძლება გადაწყვეტილ იქნეს ასოციატური მეცნიერების მოქმედების შედეგად?

ასოციატური კავშირი, როგორც აღვნიშნეთ იმაში გამოიხატება, რომ ერთი შინაარსი თითქოს „უშუალოდ“ იწვევს მეორეს. რეპროდუქციის მიზეზი ყოველთვის ერთი რომელიმე შინაარსია, რომელთანაც ის აღგენს ერთ აზრიან მთლიანს. ასოციაციის პროცესი სწორედ ასეთი მთლიანი აღდგენის პროცესია ერთი განცდის მიერ მეორე განცდის გამოწვევის მექანიზმზე აგებული. ასოციაციით რეპროდუქტირებული მთელი არ არის ლოგიკური კავშირების საფუძველზე, აგებული და ამიტომაც ასოციაციის პროცესი—ეს არ არის წარმოდგენათა რეპროდუქციის პროცესები ლოგიკური კავშირების საფუძველზე. სწავლის შემთხვევაში ასეთ ასოციატურ კავშირებს ამყარებენ ისეთი მასალის ნაწილებს შორის, რომელთა დაკავშირება არ ხერხდება ლოგიკური მიმართების საფუძველზე, ან როდესაც პიროვნებისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა იმას აქვს, რომ მომავალში უზრუნველყოფილ იქნეს შინაარსების სპონტანუ-

რად გარკვეული თანმიმდევრობით აღდგენა. ამრიგად, როდესაც წინასწარი განზრახვით იქმნება სწავლის შემთხვევაში ასოციატური კავშირები, ისინი პიროვნებისათვის ერთი აზრის—ფორმალური აზრის მქონენი არიან. მათი აზრი იმაშია, რომ უზრუნველყონ პიროვნებისათვის მნიშვნელოვანი კავშირების ფორმის თავისთავად სპონტანური რეპროდუქცია (მაგალითად, რიცხვების გარკვეულ თანმიმდევრობით აღდგენა რომელიმე თარიღის დახსომების შემთხვევაში, უცხო სიტყვისა, ბგერითი კომპლექსის დახსოვება და სხვ.). ამ შემთხვევაში, პიროვნება ფორმალურ სტრუქტურებს ქმნის: რითმიზაციას ახდენს, აერთიანებს სივრცით მიმართებებში, ქმნის ვერბალურ-მოტორულ სტრუქტურებს და ა. შ.

ამრიგად, სწავლაში, როგორც გარკვეული მიზანდასახული ქცევის შემთხვევაში, მისი მიზნების შესატყვისად აღგილი აქვს მეხსიერების იმ პროცესებსაც, რომლებიც ასაკობრივი განვითარების წინა საფეხურებზე არა სწავლითი ხასიათის მქონე ქცევის ფარგლებში იჩენს თავს. არსებითი ხასიათის ცვლილება, რომელიც მეხსიერების აღნიშნულმა პროცესებმა სწავლის შემთხვევაში განიცადეს, იმაში გამოიხატა, რომ მათი მიმდინარეობა დაექვემდებარა მიზანს, რასაც სწავლა, როგორც ქცევა ისახავს.

7. მაგრამ, როგორც აღვნიშნეთ, სწავლის შემთხვევაში მეხსიერების მარტო „ძველი“ ფორმების გარდაქმნას არა აქვს აღგილი. სწავლის შემთხვევაში მეხსიერების მოქმედების სპეციფიკური ფორმაც ყალიბდება იმ სპეციფიკური მიზნების შესატყვისად, რომელთაც სწავლა, როგორც ქცევის ფორმა, ისახავს. ამ სპეციფიკურ ფორმას მეხსიერებისას; როგორც აღვნიშნეთ, დასწავლა ეწოდება. იგი წარმოადგენს სწავლის არსებით მხარეს. აკად. დ. უზნაძე სამართლიანად მიუთითებს რომ, თუ მეხსიერების სხვა ფორმები, რომლებიც თავს იჩენენ სწავლის შემთხვევაში, მოქმედებენ აგრეთვე ნებისყოფის მონაწილეობის გარეშეც, დასწავლა ამათგან იმით განსხვავდება, რომ იგი მეხსიერების სწორედ ის პროცესია, რომლისათვის განზრახვისადმი დაქვემდებარებულობა, შეგნებულად დასახული მიზნისაკენ მიმართულობაა დამახასიათებელი. მაგრამ, როგორც აღვნიშნეთ, სწავლის როგორც სპეციფიკური მიზნის მქონე ქცევის ფარგლებში თავისებურია დასწავლის, როგორც მეხსიერების მოქმედების აღგილი.

დასწავლა აქტიური დახსომების სახეა. აქტიური დახსომების შედეგები ყალიბდება ცოდნაში და მოგონებაში. ცოდნა უნდა

განეასხვაოთ ზოგონებისაგან. „ვიცი“ და „მაგონდება“ არ არის ერთი და იგივე. „ვიცი“ ნიშნავს წარსულში დახსომების გამოყენების შესაძლებლობას, დახსომების პრაქტიკულ ეფექტს, თუ შეიძლება ასე ითქვას. ვიცი ამ ენაზედ ლაპარაკი, ეს იმას ნიშნავს, რთმ ამ ენის მეშვეობით შემიძლიან დავამყარო კონტაქტი ადამიანებთან. მაგრამ მოგონების შემთხვევაში მთავარი წარსულში დახსომებულის პრაქტიკული ეფექტი კი არ არის, თუ შეიძლება ასე ითქვას, არამედ თავად ისტორიაა ამ წარსულისა, ვთქვათ, როდის დავიწყე ამ ენის შესწავლა, ვინ მასწავლიდა და ა. შ. მოგონება პიროვნების ცხოვრების ისტორიის ასახვაა. ის, რაც ცოდნის სახით ყალიბდება, დასაწყის საფეხურებზე მოგონება იყო. ცოდნის თანდათანობითი გამოკრისტალება ხდება მოგონებიდან. ვარკვეული წარსულის შესახებ მოგონება დარჩება, თუ ცოდნა ეს პიროვნების წინაშე მდგარ ამოცანებზეა დამოკიდებული. აღსანიშნავია, რომ დასწავლის შედეგი ყოველთვის ცოდნაში ან მოგონებაში ყალიბდება, მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ ის, რაც ცოდნას და მოგონებას წარმოადგენს, აუცილებლად ყოველთვის დახსომების იმ სპეციფიკური სახის შედეგი იყოს, რასაც ჩვენ დასწავლას ვუწოდებთ. არსებობს ცნობიერი აქტივობის გარკვეული სახეები, რომელთა საფუძველზე ადამიანს რჩება ცოდნა ან მოგონება წარსულზე, მაგრამ ეს აქტივობა არ არის დასწავლის სახეები.

მეხსიერების მოქმედების ამ სახეს აზრი მხოლოდ სწავლის შემთხვევაში აქვს. რატომ უნდა ვიფიქროთ ასე? რა არის სპეციფიკური დასწავლისათვის, როგორც მეხსიერების სახისათვის?

სწავლა—მოწაფის ქცევა ყალიბდება, როგორც დამოუკიდებელი ქცევა, როდესაც ობიექტივაცია ხდება იმის არსებობისა, რასაც კაცობრიობის კულტურის მონაპოვარი ეწოდება და ვაცნობიერებულია ისიც, რომ ეს ცოდნა შეიძინება არა პირადი გამოცდილების გზით, არამედ სწორედ სკოლაში მასწავლებლის ხელმძღვანელობით სწავლის გზით.

ამრიგად, სწავლის შემთხვევაში ჩვენ ქცევის იმ სახესთან გვაქვს საქმე, რომლის მიზანი ცოდნის მიღებაშია. ცოდნის მიღება კი მის მეხსიერებაში განმტკიცებას ნიშნავს, ე. ი. ის რაც სწავლის საგანია, ის უნდა იყოს აღბეჭდილი და საჭირო შემთხვევაში აღდგენილი. ამრიგად, სწავლის, როგორც ქცევის მიზანი, უთუოდ გულისხმობს მეხსიერებითი ეფექტის მიღებას და ბუნებრივია, რომ მეხსიერების პროცესები ამ ქცევის ფარგლებში მიზნისადმი მიმართული, ნებისმიერად მოწესრიგებული პროცესებია.

ცოდნის შეძენა მეხსიერებაში განმტკიცებისათვის მიმართული განზრახვის შედეგად არის დასწავლა.

ამრიგად, მეხსიერების ყველა სახის მოქმედება სწავლის შემთხვევაში ნებისყოფისადმი არის დაქვემდებარებული. ისინი სწავლის, როგორც შეგნებული ქცევის, მიზნის განხორციელებისაკენ მიმართული ნაწილობრივი ხასიათის ისეთ მოქმედებებს წარმოადგენენ, რომელთა აზრს პიროვნებისათვის სწავლის აზრი და მნიშვნელობა განსაზღვრავს. ეს უთუოდ მნიშვნელოვანი დასკვნაა იმის ნათესაყოფად, თუ როგორი წარმოდგენა უნდა ვიქონიოთ მეხსიერების აღზრდაზე.

სწავლას, როგორც მოქმედებას, ისეთი მიზანი აქვს, რომელიც პირველ რიგში მეხსიერების ნაყოფის სახით მუდავნდება. ჩვენ ვნახეთ, თუ რა სახის გარდაქმნებს განიცდიან მეხსიერების სხვადასხვა პროცესები სწავლის მიზნის შესატყვისად. მაგრამ ეს იმას როდი ნიშნავს, რომ სწავლა მთლიანად მეხსიერების მოქმედებაა და აქედან გამომდინარე ვიფიქროთ, რომ მეხსიერების აღზრდა კი არ არის დამოკიდებული სწავლის, როგორც ქცევის ჩამოყალიბების ფაქტორებზე, არამედ, პირიქით, სწავლის, როგორც ქცევის ჩამოყალიბება მეხსიერების კანონზომიერებამდე დაიყვანება.

დასწავლა და საერთოდ მეხსიერების პროცესები სწავლის, როგორც მთლიანი ქცევის, ნაწილობრივი მოქმედებებია; რომლებიც ახორციელებენ ამ ქცევის მიზანს. მეხსიერების აღზრდა საბჭოთა სკოლაში გულისხმობს მეხსიერების განვითარებას სწავლის მიზნების შესატყვისად. ამდენად მეხსიერების მოქმედების ნაყოფიერებასა და მის განვითარებას, სწავლის, როგორც პიროვნებისეული ქცევისათვის დამახასიათებელი მიმართებები განსაზღვრავენ.

საბჭოთა სკოლაში მეხსიერების აღზრდა პირველ რიგში დაკავშირებულია იმასთან, თუ რამდენად არის მიმართული პიროვნების ყველა ფუნქცია, რომელიც პიროვნებისეული აქტების თავისებურებას ქმნის (პიროვნების ნებისყოფა, გონება, ინტერესი, მისი გრძნობები) სწავლის მიზნებისაკენ.

ამ პირობებში სწავლის მიზანი—ცოდნის შეძენა—მხოლოდ მეხსიერების მიზანი კი არ იქნება, არამედ ყველა იმ ფუნქციისა, რომელთა ერთობლიობის გამომუდავნებასაც წარმოადგენს ყველა პიროვნებისეული აქტი. ამის შედეგად კი ცოდნაც შეიძინება არა როგორც მხოლოდ მეხსიერების პროდუქტი, არამედ როგორც მთლიანი პიროვნების დოვლათი. ეს კი, როგორც ცნობილია, საბჭოთა სკოლის ძირითადი ამოცანაა. მხოლოდ ცოდნა, როგორც

პიროვნებისეული დოვლათი, შეიძლება იყოს ქმედითი და საბჭოთა ადამიანების შემოქმედებითი მოღვაწეობის საფუძველი.

მეხსიერების აღზრდა სწავლის პიროვნებისეული აქტად ჩამოყალიბების გზით ახორციელებს საბჭოთა სკოლის როგორც იმ ამოცანას, რომ ცოდნა პიროვნებისეული დოვლათს წარმოადგენდეს, აგრეთვე იმ ამოცანასაც, რომ გარდაქმნის მეხსიერებას მისი პროდუქტულობის ამაღლების მიმართულებით და, მაშასადამე, მტკიცე ცოდნის შემუშავებისათვის საჭირო მიმართულებით.

8. მაგრამ მაინც საჭიროა იმის დამტკიცება, რომ ამ გზით სწავლის ამოცანის მიმართულებით პიროვნების ყველა ფუნქციის (ნებისყოფის, გრძნობის, ინტელექტის, ინტერესის) მობილიზაციის გზით, მართლაც აღიზრდება და გარდაიქმნება მეხსიერება. დავიწყოთ იმის გარკვევით, თუ რა როლს თამაშობს მეხსიერების განვითარებაში სწავლის მიზნის, ნებისყოფის მიზნად ქცევის ფაქტი. რა როლს თამაშობს ნებისყოფის მობილიზაცია სწავლის ამოცანების შესატყვისად? თამამად შეიძლება ითქვას, რომ პირველ რიგში ის, რასაც „ცუდ“ მეხსიერებას უწოდებენ, არის უმთავრესად შემთხვევა, როდესაც პიროვნების ნებისყოფა არ არის მობილიზებული სწავლის ამოცანების მისაღწევად. ნებისყოფა იმ მეხსიერების მთავარი ფაქტორია, რომელიც სწავლის არსებით მხარეს წარმოადგენს. სწავლის ამოცანის გადაწყვეტა გულისხმობს დასწავლას, დასწავლა კი ცოდნის შეძენას, მისი მეხსიერებაში განმტკიცებისათვის მიმართული განზრახვის შედეგად. ამიტომ დასწავლა, როგორც მეხსიერების თავისებური პროცესი, არ არსებობს ნებისყოფის მონაწილეობის გარეშე. აქედან ცხადია ისიც, რომ მეხსიერების აღზრდაც, პირველ რიგში, ნებისყოფის, განზრახვის, როგორც დასწავლის არსებითი ფაქტორის, საჭირო მიმართულებით წარმართვას გულისხმობს. მაგრამ, ჯერ მაინც იმის დამტკიცებაა საჭირო, რომ ნებისყოფა მართლა დასწავლის არსებით ფაქტორს წარმოადგენს. მოვიყვანოთ ამის დამამტკიცებელი ცნობილი ექსპერიმენტული საბუთი. ერთი მკვლევარი ასეთ შემთხვევას აღწერს: ცდის პირს უნდა დაეხსომებია უაზრო სიტყვების რიგი, რომელთა დასასწავლად, ჩვეულებრივ სულ რამდენიმე განმეორება იყო საჭირო. ცდის პირს ევალუებოდა, როდესაც დარწმუნდებოდა იმაში, რომ მასალა დახსომებული აქვს, ენიშნებია ეს ცდის ხელმძღვანელისთვის, რომ ამ უკანასკნელს შეეწყვიტა ცდა. ცდის ხელმძღვანელმა ორმოცდაექვსჯერ მიაწოდა ეს უაზრო სიტყვები ცდის პირს, მაგრამ ეს უკანასკნელი მაინც არავითარ ნიშანს არ იძლეოდა იმისას, რომ დაეხსომა. ცდის ხელმძღვანელი იძულებული იყო ბოლოს და ბოლოს

ცდა შეეწყვიტა და ეთხოვა ცდის პირისთვის აღედგინა, რაც დაახსომდა. გამოიჩინა, რომ ცდის პირს არ დაუხსომებია მიწოდებული მასალა, უბრალოდ იმისთვის, რომ ცუდად იცოდა რა ის ენა, რომელზედაც ცდის ხელმძღვანელი მას ელაპარაკებოდა, ვერ გაეგო რას მოითხოვდნენ მისგან. ამრიგად, ცდის პირმა, რომელსაც არ ჰქონდა განზრახვა დახსომების, მიუხედავად იმისა, რომ მასალა გაიმეორა ორმოცდაექვსჯერ, მაინც ვერ დაიხსომა ის. ამრიგად, თავისთავად განმეორება, როგორც ჩანს, დასწავლის განზრახვის გარეშე არ იძლევა შესაფერის ეფექტს. მაშ, როდესაც ამბობენ „ცუდი“ მეხსიერების შესახებ, ამ შემთხვევაში შეიძლება საქმე გვეკონდეს იმასთან, რომ სუბიექტს არა აქვს შესაფერისი განზრახვა, რაც საჭიროა დასწავლის წარმატებისათვის. მოსწავლეს არა აქვს საჭირო ნებისყოფის სიმტკიცე იმისათვის, რომ გასწიოს ის „შრომა“, რომელსაც დახსომება მოითხოვს; „შრომა, რომელიც ზოგჯერ არ არის ადვილი“ (უშინსკი). დასწავლის განზრახვის შექმნა, მოსწავლის ნებისყოფის აღზრდა სწავლის ამოცანების შესატყვისად პირველი და ძირითადი პირობაა იმ მეხსიერების აღზრდისას, რომელიც სწავლის არსებით მხარეს წარმოადგენს.

დასწავლა რომ ნებისყოფის წამყვან მონაწილეობას გულისხმობს, ამაში მეხსიერების ამ ფორმის სხვა მხრით ანალიზიც გვარწმუნებს. დასწავლა—ეს არის გაშუალებული გზებით დახსომება (ვთქვათ, მრავალჯერ განმეორებით, განმეორებათა სხვადასხვაგვარი ორგანიზაციის გზით). ეს გამაშუალებელი მოქმედებები, დასწავლის ზოგად მიზანთან შედარებით კერძო, მისგან გამომდინარე ნაწილობრივი მიზნების გამახორციელებელი მოქმედებებია. მაგალითად, განმეორების მიზანი კერძოა დასწავლის ზოგად მიზანთან შედარებით. ამ კერძო მოქმედებებს აზრი მხოლოდ დასწავლის ზოგად მიზანთან კავშირში აქვთ. აქედან გასაგებია, რომ რაც უფრო მტკიცეა დასწავლის განზრახვა, როგორც სტაბილური მიზანი, მით უფრო ძლიერი და ნაყოფიერი იქნება მის მისაღწევად საჭირო გამაშუალებელი მოქმედებები; მით უფრო მეტად აქვს ამ გამაშუალებელ მოქმედებებს ადგილი, ე. ი. მით უფრო აქვს დახსომებას დასწავლის ხასიათი. დახსომების გამაშუალებელი მოქმედების შესრულებისთვის საჭირო ენერგია დასწავლის განზრახვის ზოგადი მიზნიდან მომდინარეობს. რამდენადაც დასწავლა გაშუალებული დახსომებაა, ამდენად მასში გადამწყვეტ როლს თამაშობს ნებისყოფის ფაქტორი. იმის შემდეგ, რაც ნათელი შეიქმნა, რომ ნებისყოფა მართლაც არსს წარმოადგენს მეხსიერების იმ პროცესებისას, რაც სწავლაში იღებს მონაწილეობას, ასეთი საკითხები დგება:

კონკრეტულად რა მხრით განსაზღვრავს ნებისყოფა, განზრახვა, მეხსიერების მოქმედებას და რა მხრით არის იგი საფუძველი მეხსიერების აღზრდისა?

განზრახვას, პირველ რიგში, დასწავლის პროდუქტულობის ზრდისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს.

ამის დამადასტურებელია, უპირველეს ყოვლისა, ის ფაქტი, რომ განზრახული დახსოვნება უფრო ნაყოფიერი აღმოჩნდა, ვიდრე განუზრახველი. ეს დამტკიცებულ იქნა სულ უბრალო ექსპერიმენტით. ცდის პირს ერთ შემთხვევაში ევალებოდა დაჰკვირვებოდა მასალას დახსოვნების მიზნით, მეორე შემთხვევაში კი ცდის პირი უბრალოდ ეცნობოდა მასალას ისე, რომ მის მიმართ დახსოვნების მიზანს არ ისახავდა. როდესაც გარკვეული დროის შემდეგ ცდის პირს, მისთვის მოულოდნელად, არა მარტო იმ მასალის აღდგენა მოსთხოვეს, რომლის მიმართაც მას დახსოვნების განზრახვა ჰქონდა, არამედ იმის აღდგენაც, რასაც დახსოვნების მიზნის გარეშე ათვალისწინებდა, გამოირკვა, რომ ეს უკანასკნელი ბევრად უფრო ცუდად მოიგონა, ვიდრე პირველი. ექსპერიმენტის ეს შედეგი სრულიად გასაგებია, რადგანაც განზრახული დახსოვნება (დასწავლა), როგორც აღვნიშნეთ, დახსოვნებაა აღდგენის უზრუნველყოფა გამაშუალებელი პროცესების საგანგებოდ შექმნის საფუძველზე და რადგანაც არაგანზრახული დახსოვნების შემთხვევაში არ იქმნება საგანგებოდ ასეთი აღდგენის უზრუნველყოფი გამაშუალებელი რგოლები, გასაგებია, რომ მეხსიერების ეფექტიც დახსოვნების ამ სახის შემთხვევაში დაბალია.

ჩვენ ვთქვით, რომ განზრახვა დახსოვნების პროდუქტულობის ზრდის ფაქტორია. მაგრამ ისმის კითხვა—დახსოვნების პროდუქტულობის რა მაჩვენებლებია ცნობილი? თანამედროვე ფსიქოლოგიაში დახსოვნების პროდუქტულობის ასეთი მაჩვენებლებია ცნობილი: დასწავლის მასალის სისრულე, დასწავლის სიზუსტე, სიმტკიცე, სისწრაფე და თანმიმდევრობა. ნებისყოფის მონაწილეობის გარეშე, როგორც აღვნიშნეთ, დასწავლას, როგორც მეხსიერების პროცესს, არ შეიძლება აღვილი ჰქონდეს, მაგრამ ეს ნებისყოფა, ეს განზრახვა, როგორც ფაქტორი დასწავლის, სხვადასხვა შემთხვევაში სხვადასხვა მიმართულებით, სხვადასხვა შინაარსის შეიძლება იყოს. გამოირკვა, რომ იმისდა მიხედვით, რისკენ არის მიმართული განზრახვა,—დასწავლის სისრულისკენ, სიზუსტისკენ, სიმტკიცისკენ, თუ სხვა მაჩვენებლებისაკენ, დასწავლის სხვადასხვაგვარ ორგანიზაციას აქვს აღვილი, სხვადასხვა სახის გამაშუალებელი გზები იქმნება და ბუნებრივია, რომ დასწავლის ნაყოფიერებაც

სხვადასხვა მაჩვენებლის მქონეა. ეს განსაკუთრებით ნათლად იყო დამტკიცებული საბჭოთა ფსიქოლოგების სმირნოვისა და ზანკოვის ექსპერიმენტებით¹.

სისრულის მხრით შეიძლება განზრახული იყოს როგორც სრული ისე ნაწილობრივი დახსომება (შერჩევითი დახსომება). მაგალითად, მთავარი აზრი, ცალკეული ფაქტების დახსომება და ა. შ. გამოირკვა, რომ სხვადასხვა განზრახვა ამ მიმართულებით დახსომების სხვადასხვა შედეგს გვაძლევს. გამოირკვა ისიც, რომ როდესაც ცდის პირს საგანგებო ინსტრუქციას აძლევენ დაიხსომოს რაც შეიძლება სრულად და იმ შემთხვევაში, როდესაც ასეთი საგანგებო ინსტრუქციას სისრულით დასწავლის შესახებ არ აძლევენ, დასწავლის სხვადასხვა შედეგებს აღწევენ. როდესაც სუბიექტს აქვს განზრახვა სრული დახსომების, დასწავლის შედეგიც ამ მაჩვენებლის მიხედვით მაღალია. თავისთავად დასწავლის განზრახვა არ არის, როგორც ჩანს, საკმარისი იმისთვის, რომ დახსომება სრული იყოს.

დასწავლის შედეგი სხვადასხვაგვარია იმის მიხედვით, თანმიმდევრობით დახსომების განზრახვა ჰქონდა თუ არა სუბიექტს. ერთ შემთხვევაში სუბიექტი შეიძლება მიზნად ისახავს დაიხსომოს, მაგალითად, მოვლენები, ფაქტები, სიტყვიერი მასალა იმ თანმიმდევრობით, როგორითაც იგი მას ეძლეოდა. მეორე შემთხვევაში კი მას შეიძლება ასეთი განზრახვა არ ჰქონდეს და მიზნად ისახავდეს რაც შეიძლება მეტი ობიექტების დახსომებას. გამოირკვა, რომ, მაგალითად, მეოთხე კლასის მოწაფეები, რომელთა წინაშე დასმული იყო ამოცანა გეომეტრიული ფიგურების თანმიმდევრობით დახსომებისა, შესაფერისი თანმიმდევრობით აღადგინეს კიდევ სამოცდაათი მიწოდებული ფიგურა. იმავე კლასის მოწაფეებმა, რომლებიც დასწავლის მიზნად ისახავდნენ, რაც შეიძლება მეტი რაოდენობა გეომეტრიული ფიგურებისა დაეხსომებიათ და არ ისახავდნენ მიზნად მათი თანმიმდევრობის აღდგენას, მოახერხეს შესაფერისი თანმიმდევრობით აღდგინათ მხოლოდ 28 ფიგურა.

შედეგი თავისებურება განზრახვისა, რომელიც ზეგავლენას ახდენს დახსომების ეფექტზე, არის მიმართულება მტკიცედ დახსომებისაკენ. გამოირკვა, რომ ერთ შემთხვევაში შეიძლება სუბიექტი მასალას იხსომებდეს „ერთხელ და საბოლოოდ“ და მეორე შემთხვევაში სუბიექტი იხსომებდეს უახლოესი მიზნების მიღწევისათვის. უკანასკნელ შემთხვევაში მისთვის სულერთია ამ მიზნის

¹ А. А. Смирнов—Психология запоминания, стр. 54—80, А. В. Занков—Память, стр. 27.

შილწევის შემდეგ, ვთქვათ, გამოცდის ჩაბარების შემდეგ, მას ეხსოვება თუ არა ეს მასალა. ერთ-ერთ ექსპერიმენტულ გამოკვლევაში მოსწავლეებს დაავალეს ორი ერთნაირი სიძნელის ტექსტის დახსოვნა, მხოლოდ ერთის შესახებ გააფრთხილეს, რომ ამას გამოკითხავდნენ მეორე დღეს, მეორეს შესახებ კი უთხრეს, რომ იგი დიდი ხნით უნდა იქნეს დახსოვებული. როდესაც განზრახ გამოკითხვა გადადევს და მოსწავლეებს ორივე ტექსტის აღდგენა მოსთხოვეს ორი კვირის შემდეგ, გამოირკვა, რომ მეორე ტექსტი, რომლის დასწავლა ხდებოდა ხანგრძლივი პერიოდისათვის, უკეთ აღადგინეს, ვიდრე პირველი ტექსტი.

ცნობილია ასეთი დაკვირვებაც: ერთ მსახიობს, მოულოდნელად მოუხდა ამხანაგის შეცვლა და მისი როლის დასწავლა ერთი დღის განმავლობაში. წარმოდგენის დროს მან შესანიშნავად იცოდა ზეპირად ეს როლი, მაგრამ წარმოდგენის შემდეგ იგი წაიშალა მის მეხსიერებაში და სულ დაავიწყდა. დაავიწყდა იმიტომ, რომ ეს როლი მისთვის შემთხვევითი იყო და იგი მან დაისწავლა იმ განზრახვით, რომ ერთხელ შეესრულებინა იგი. ასეთი ფაქტები ნათლად მოწმობენ, რომ განზრახვა ხანგრძლივი დროით დახსოვნისა გადამწყვეტი ზეგავლენის მქონეა, როგორც დასწავლის პროცესის მიმდინარეობაზე, ისე მის შედეგებზე.

ახლა შევჩერდეთ ზუსტი დახსოვნების განზრახვის მნიშვნელობაზე. დახსოვნების სიზუსტე ერთ შემთხვევაში შეიძლება შინაარსს ეხებოდეს, და მეორე შემთხვევაში კი მისი გამოსახვის ფორმას. ამ უკანასკნელ შემთხვევაში, როგორც გამოირკვა, ორ უკიდურესობას შეიძლება ჰქონდეს ადგილი: ერთია სიტყვა-სიტყვით დახსოვნა და მეორე—სულ საკუთარი სიტყვებით დახსოვნა.

დუნლევას გამოკვლევით, რაც ზანკოვის ხელმძღვანელობით იყო შესრულებული, დადასტურდა ზუსტი დახსოვნების განზრახვის დიდი მნიშვნელობა.

მაგალითად, მეოთხე კლასის მოსწავლეები ტექსტიდან, რომელსაც ზუსტი დახსოვნების განზრახვით სწავლობდნენ, საშუალოდ 31 სიტყვას იხსოვებდნენ.

იმავე კლასის მოწაფეებმა, რომლებიც მოთხრობის შინაარსის დახსოვნებას ცდილობდნენ და მისი „საკუთარი სიტყვებით“ აღდგენა ჰქონდათ განზრახული, მიწოდებული ტექსტის მხოლოდ 23 სიტყვა აღადგინეს.

გამოირკვა, ისიც რომ მნიშვნელობა აქვს თავის დროზე აღდგენის განზრახვასაც, ე. ი. იმის განზრახვას, რომ დასწავლილი

აღდგენილ იქნეს გარკვეულ მომენტში და გარკვეულ სიტუაციაში. ამ შემთხვევაში დახსომების ორგანიზაცია ც თავისებურია და შედეგიც. ამრიგად, საბჭოთა მკვლევარებმა დაადასტურეს, რომ განზრახვის ეს სხვადასხვა შინაარსი გავლენას ახდენს როგორც პროდუქტულობაზე დახსომებისას (განსაკუთრებით ამას აქცევდა ყურადღებას ზანკოვი), ისე თავად დახსომების პროცესზე, მის ხასიათზე (ეს განსაკუთრებით გამოიკვლია სმირნოვმა).

ამჟამად ყველა ამ მონაცემს ჩვენთვის მნიშვნელობა აქვს იმ საკითხთან დაკავშირებით, თუ რაშია ფსიქოლოგიური საფუძველი მეხსიერების აღზრდისა. გამოიკვია, რომ დასწავლის როგორც პროდუქტულობა, ისე მისი მიმდინარეობის ხასიათი პირველ რიგში დამოკიდებულია დასწავლის განზრახვასა და მის ხასიათზე. სწავლის მიზნების შესაფერისი განზრახვის შემუშავება პირველი პირობაა დასწავლის ნაყოფიერებისა. თუ ასეა, ცხადია, რომ მეხსიერების აღზრდაც ამ ფაქტორზე მოქმედების გზით უნდა ხდებოდეს. მასწავლებელს ევალება განახორციელოს ამ მიმართულებით სათანადო ღონისძიებები. ჩვენი მასწავლებლობა აკეთებს კიდევ ამას. მაგალითად, ჩვენი სკოლის მასწავლებელი რომ სისტემატურად ამოწმებს მოწაფის მუშაობას იმას აღწევს, რომ მოსწავლეებს უმუშავეებს განზრახვას ცოდნის მტკიცე შეთვისებისას. ასევე ყალიბდება სწავლის პროცესში დასწავლის განზრახვის სხვა მიმართულებებიც. არავითარი თანდაყოლილი მიმართულებები არა აქვს სწავლის განზრახვას, როგორც სამართლიანად შენიშნავს ზანკოვი. მაგალითად, ფიქრობენ, თითქოს უმცროს სასკოლო ასაკის ბავშვს ახასიათებდეს ბუნებრივი ტენდენცია სიტყვა-სიტყვით დახსომებისა და არ შეუძლიან ამ ტენდენციას დააღწიოს თავი. გამოიკვია, რომ ნამდვილად ეს ასე არ არის. ყველაფერი იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა განზრახვას შეუქმნის მასწავლებელი და საითკენაც მიმართავს მოსწავლის განზრახვას, იმ მაჩვენებლების ხაზით წავა დასწავლის ნაყოფიერებაც. მასწავლებელმა უნდა განუმარტოს მოწაფეს ყოველ კერძო შემთხვევაში, რას უნდა აკმაყოფილებდეს დასწავლა, რა მოეთხოვება მას დასწავლის შემდეგ: სისრულე, სიზუსტე, თანმიმდევრობით ცოდნა და სხვა. ზანკოვს მოჰყავს მასწავლებელდერიბინას სამართლიანი შენიშვნა, რომ მასწავლებელს ევალება დაზოგოს ბავშვის მეხსიერება. მან უნდა შიაქციოს ბავშვის ყურადღება იმაზე, თუ რა უნდა იყოს დახსომებული განსაკუთრებით მტკიცედ, რა ზუსტად, რა სიტყვა-სიტყვით და ა. შ. არის სასწავლო საგნები, სადაც განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება თანმიმდევრობის დახსომებას. როგორც გამოიკვია, ამ მიმართებით

უნდა შეექმნას მოსწავლეს შესაფერისი განზრახვა, თუ გვსურს შევიღოთ სასურველი ეფექტი სწავლის დროს. ერთი სიტყვით, მოსწავლე არ უნდა სწავლობდეს ვთქვათ, სიტყვა-სიტყვით იმას, რის თანამიმდევრობაა მხოლოდ დასახსომებელი, უნდა არჩევდეს განსაკუთრებით მტკიცედ დასახსომებელ მასალას იმისაგან, რაც ამ მთავართან დაკავშირებით თავისთავად შეიძლება აღდგენილი იყოს და ა. შ.

ერთი სიტყვით, დასწავლის განზრახვა, როგორც ძირითადი ფაქტორი, პედაგოგიურ ზემოქმედებას ექვემდებარება და ამ გზით გარდაიქმნება როგორც დახსომების პროცესი, ისე მისი პროდუქტულობა.

გაკვრით აქ ერთ საგულისხმო გარემოებას მინდა მივაქციო ყურადღება. ზანკოვის ექსპერიმენტებით დადასტურდა, რომ საგანგებო ინსტრუქციის მიცემა სრული და ზუსტი დახსომების შესახებ დასწავლის ეფექტის განსაკუთრებით მნიშვნელოვან გზას მხოლოდ მოზრდილებთან იძლეოდა, შედარებით ნაკლებს — მოსწავლეებთან. ეს ფაქტი, ვფიქრობთ უმთავრესად იმით აიხსნება, რომ მოსწავლეს სკოლაში სისტემატური სწავლის გავლენით სრულად და ზუსტად დახსომების განწყობა მტკიცედ ფიქსირებული აქვს, მოზრდილს კი ეს განწყობა თავისთავად არა აქვს, იგი მან საგანგებოდ, ყოველ კერძო შემთხვევისათვის უნდა შეიმუშაოს. ამიტომ არის, რომ ინსტრუქცია სრული და ზუსტი დახსომებისა არ სცვლის საგანგებოდ მოსწავლის მეხსიერების პროდუქტულობას. იგი ისეთი ინსტრუქციის მიცემის გარეშედაც ამ განზრახვით მოქმედებს, და რის მიღწევაც შეუძლიან, ამას ამ ინსტრუქციის გარეშეც იძლევა. სმირნოვმა გამოთქვა მოსაზრება, რომ ასე შეიძლებოდა ახსნილიყო ის ფაქტი, რომელზეც ჩვენ ზემოთ შევჩერდით, თუმცა მას ეს აზრი სულ დამარწმუნებლად არ ეჩვენება. ჩვენ ვფიქრობთ, ამ ფაქტში უნდა დავინახოთ სწორედ მეხსიერების აღზრდის პედაგოგიური ეფექტი. სკოლა და დასწავლებელი პირველ რიგში იმას აღწევენ, რომ მოსწავლეს უმუშავებენ ისეთ განზრახვებს, ისეთ განწყობებს, რომლებიც დახსომების პროდუქტულობას ზრდის და მეხსიერების პროცესების შესაფერის ორგანიზაციასაც უზრუნველყოფენ.

ამრიგად, უდავო ფაქტად უნდა ჩაითვალოს, რომ მეხსიერების აღზრდის ეფექტი პირველ რიგში დასწავლის განზრახვის შესაფერის ჩამოყალიბებაში იჩენს თავს.

ჩვენ დავადასტურეთ, რომ განზრახვა შეიძლება იყოს სხვადასხვა მიმართულებისა და შინაარსის მქონე და ამის მიხედვით დასწავლის ეფექტიც იცვლება. მაგრამ რის მიხედვით იცვლება განზრახვის მიმართულება? რა ფაქტორით არის განსაზღვრული დასწავლის განზრახვის ეს სხვადასხვა შინაარსი? როგორც ასმირონოვის გამოკვლევამ დაადასტურა, ჯერ ერთი, ეს დამოკიდებულია იმაზე თუ როგორ აქვს შეგნებული სუბიექტს დასწავლის მიზანი. მაგალითად, მოწაფეს როგორ ესმის, რას მოითხოვს მისგან სკოლა და მასწავლებელი? ზოგჯერ მცდარად ესმის მოწაფეს საქმის ვითარება, მაგალითად ისე, თითქოს სკოლა მისგან ყოველთვის სიტყვა-სიტყვით დაზეპირებას მოითხოვდეს და ა. შ.

მაგრამ არსებობს სხვა ფაქტორებიც, რომლებიც განზრახვის მიმართულებას განსაზღვრავენ. ამავე ავტორის გამოკვლევით ეს ფაქტორები ასეთია: ასაკობრივი თავისებურებები, დასწავლის პირობები, მასალის შინაარსი და მოცულობა და ა. შ. ყველა ეს ფაქტორები ექვემდებარებიან სასწავლო-აღმზრდელობითი ღონისძიებების ზეგავლენას. მაგრამ დასწავლის განზრახვის ყველაზე მნიშვნელოვან ფაქტორს სწავლის, როგორც ქცევის მოტივი წარმოადგენს. თუ ასეა, ცხადია, რომ ძირითად ფსიქოლოგიურ საფუძველს მეხსიერების აღზრდისას სწავლის მოტივთა სფეროს ჩამოყალიბება წარმოადგენს.

ამ საკითხთან დაკავშირებით უსათუოთ განსაკუთრებით აღსანიშნავია ისტომინას გამოკვლევა. ისტომინას გამოკვლევა ეხება დასწავლის მოტივის როლს. ამ საკითხის გამოსარკვევად ჩატარებული იყო ცდების ორი სერია. ერთ სერიაში სკოლამდელ ასაკის ბავშვს ვვალეობდა გაემეორებია ლაბორატორულ პირობებში ექსპერიმენტატორის მიერ მიწოდებული სიტყვები და ასე დაეხსომებია ისინი. მეორე სერიაში ამ სიტყვების დახსომების პროცესი ჩართული იყო თამაშში. თამაშში იმაში მდგომარეობდა, რომ ბავშვი მიდიოდა „მაღაზიაში“ და იქ უნდა „ეყიდა“ „საბავშო ბაღისათვის“ მთელი რიგი ნივთებისა. ნივთების სახელები ამ შემთხვევაში შეესატყვისებოდა იმ სიტყვებს, რომელთა დახსომებასაც ვვალეობდა სკოლამდელი ასაკის ბავშვებს ექსპერიმენტატორი ლაბორატორულ პირობებში. ამ ცდების შედეგად გამოიჩინა, რომ მეორე სერიაში სიტყვების დახსომების ეფექტი უფრო დიდი იყო, ვიდრე პირველ სერიაში. ამ შემთხვევაში მარტო პროდუქტის ზრდასკა არ ჰქონდა ადგილი, არამედ თავად დახსომების პროცესი იყო არსებითად გარდაქმნილი. აღსანიშნავია ისტომინას გამოკვლევისის შედეგიც, რომ განმეორება ამ დახსომების პროცესებისას, ე. ი.

ფაქტიურად ვარჯიშობა, სხვადასხვა შედეგს იძლეოდა იმისდა მიხედვით, იგი ლაბორატორულ პირობებში ხდებოდა, თუ თამაშის პირობებში. ისტომინას მონაცემებით დახსომების პროდუქციის ზრდა ვარჯიშობის, ე. ი. განმეორების შედეგად თამაშის პირობებში უფრო მეტი იყო, ვიდრე ლაბორატორულ პირობებში. მაგალითად, ლაბორატორულ პირობებში განმეორების, ე. ი. ვარჯიშის შედეგად დახსომების პროდუქცია გაიზარდა 4-5 წლის ბავშვებთან 33 სიტყვით და თამაშის პირობებში განმეორების შედეგად დახსომების პროდუქცია გაიზარდა 62 სიტყვით.

აქედან ა. სმირნოვს სრულიად სამართლიანად გამოაქვს ასეთი დასკვნა: ყველა ეს მონაცემი ნათლად ამტკიცებს იმას, რომ როდესაც დახსომების განზრახვას ამოძრავებდა ბავშვებისათვის ნათელი მოტივები, რომლებიც გამომდინარეობდნენ თვით თამაშის მოქმედებიდან და რომელთაც საზოგადოებრივი ხასიათი ჰქონდათ (რამდენადაც თამაშის შექმნევაში დახსომებას მოითხოვდა „საბავშვო ბალის ინტერესები“), მაშინ დახსომება უფრო ეფექტიური იყო, ვიდრე იმ შემთხვევაში, როდესაც დასწავლის განზრახვას საფუძვლად ედო „თავზე მოხვეული“ მოტივი. ამგვარად დასწავლის ნაყოფიერება დამოკიდებულია იმისგან, თუ დასწავლის განზრახვა რა მოტივითაა გამართლებული. მოტივი აძლევს დასწავლის განზრახვის აზრს. აქედან გასაგებია, რომ მით უფრო ნაყოფიერი იქნება დასწავლა, როდესაც იგი ისეთ ქცევაში იქნება ჩართული, როგორცაა სწავლა, რომლის მოტივი იმ ცოდნის დაუფლებათაა, რაც დახსომების საგანს წარმოადგენს. ამიტომ ბუნებრივია, რომ მეხსიერების აღზრდა საბჭოთა სკოლაში გულისხმობს სწავლის მოტივების აღზრდას, სწავლის მოტივთა ჩამოყალიბებას. იქ, სადაც სწავლის მოტივი არ არსებობს, დასწავლის ნაყოფიერებაც არ არის დიდი.

ეხლა, რაც შეეხება სწავლის მოტივების ჩამოყალიბების პროცესს. იგი პედაგოგიური ზემოქმედებისაგან დამოუკიდებელი პროცესი კი არ არის, არამედ სწორედ პედაგოგიური ზემოქმედების ნაყოფია. საბჭოთა სკოლაში მასწავლებელი ცოდნის განმტკიცების იმ გზებს მიმართავს სწორედ, რომელნიც თავისთავად სწავლის მოტივის შემდგომ განვითარებასა და გაღრმავებას ნიშნავს. ვასწავლით რა ბავშვს, ვაწოდებთ რა მას ცოდნას ისე, რომ ვავითარებთ მასში კომუნისტურ მსოფლმხედველობას, ვუმუშავებთ მიდრეკილებას შეგნებული და მტკიცე ცოდნის მიღებისაკენ, ვუქმნით რა მას შინაგან მიდრეკილებას სწავლისადმი, ვაყალიბებთ რა მისი დამოუკიდებელი მუშაობის უნარს, გამუდმებით მოვითხოვთ რა მისგან

შეგნებული მიმართებების დამყარებას ყველა მიღებულ ცოდნათა შორის, მათი პრაქტიკული მნიშვნელობის გაცნობიერებას—ჩვენ ამით განვამტკიცებთ და ვაღრმავებთ სწავლის მოტივებს. ამ გზით კი, როგორც ზემოდ მოყვანილი მონაცემების საფუძველზე დავრწმუნდით, ჩვენ ვზრდით და გარდავქმნით კიდევ მის მეხსიერებას, რადგანაც სწავლის, როგორც სპეციფიკური მოტივის მატარებელი ქცევის სტრუქტურაში, დასწავლის, როგორც მეხსიერების სპეციფიკური ფორმის ნაყოფიერება, განსაკუთრებით მაღალია. სწავლის მოტივი არა მარტო დასწავლის პროდუქციის ზრდის ფაქტორია, არამედ მის პროცესების სპეციფიკური გარდაქმნის პირობაცაა. ამრიგად ცხადი ხდება, რომ ვასწავლით რა მოსწავლეს,—მას ცოდნათა მარაგს კი არ გადავცემთ მხოლოდ მეხსიერების კანონების მიხედვით, არამედ განუმტკიცებთ მას სწავლის მოტივებს და ამ გზით მეხსიერების იმ სახესაც ვაყალიბებთ, რომელიც აუცილებელია ამ ცოდნის მტკიცედ შეთვისებისათვის.

ამრიგად, სწავლის მოტივების აღზრდა საფუძველია მეხსიერების აღზრდის, საფუძველია მეხსიერების პროცესების ისეთი გარდაქმნის, რომლის შედეგადაც შექმნილი ცოდნა პიროვნების ავლადი-დობად იქცევა. პიროვნების ავლადიდებად ის იქცევა, რაც სწორედ მისი მოქმედების მოტივების ნიადაგზეა შექმნილი.

მაგრამ პედაგოგიური ზემოქმედების, სწავლა-აღზრდის პროცესში მარტო აღნიშნულის მხრით არ ხდება მეხსიერების აღზრდა. რამდენადაც პიროვნების ინტელექტი დასწავლის უმნიშვნელოვანესი ფაქტორია, ამდენად ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გზას მეხსიერების აღზრდის მიმართულებით წარმოადგენს მოსწავლის აზროვნების აღზრდაც სწავლის პროცესში. მაგრამ იმისთვის, რომ ეს გზა მეხსიერების აღზრდისა გასაგები გახდეს, ჯერ უნდა განვიხილოთ საკითხი იმის შესახებ, რამდენად წარმოადგენს აზროვნება დასწავლის ფაქტორს.

9. ჩვენ ზემოთ აღვნიშნეთ, რომ სწავლას, როგორც აკად. დ. უზნაძე ამბობს, მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება ადგილი ექნეს, როდესაც კაცობრიობის მიერ მოპოვებული კულტურა ობიექტივირებულია, როგორც შესაცნობი ობიექტი სკოლისა და მასწავლებლის ხელმძღვანელობით. ამის გარეშე სრულიად შეუძლებელია ადგილი ჰქონდეს სწავლას, როგორც ქცევის დამოუკიდებელ სახეს. ის რაც უნდა შეითვისოს მოწაფემ სკოლაში, ეს პირველ რიგში ცოდნათა სისტემაა. სწავლა სწორედ ამ ცოდნათა სისტემის ობიექტივაციას გულისხმობს. იგი იმდენად ზრის სწავლას, რამდენად მისი მოტივი სწორედ ისაა, რაც მის მიზანს წარმოადგენს—მისი მიზანი კი ცოდნათა სისტემის დაუფლებაა. მაშასადამე იგია მისი მოტივიც.

სწავლის კავშირი ობიექტივაციასთან, როგორც მისი საგნის გამოყოფისთვის აუცილებელ აქტივობასთან, ნათელია. ნათელია დასწავლის, როგორც მეცნიერების პროცესის კავშირი სწავლის საგანთან. დასწავლა ხომ იმის შეიძლება, რაც ობიექტივირებულია, როგორც სწავლის საგანი! ობიექტივაცია კი მთლიანი პიროვნებისეული აქტივობაა! ამრიგად, აქ ერთხელ კიდევ ცხადი ხდება, რომ სწავლა არავითარ შემთხვევაში არ დაიყვანება მეხსიერების პროცესებამდე და, რაც მთავარია, ნათელი ხდება ისიც, რომ დასწავლა, როგორც მეხსიერების ფაქტი და დასწავლის წარმატება სავსებით დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენადაა სწავლის მიზნის მიმართებებით მობილიზებული მთლიანი პიროვნება, მისი აქტივობის გამოვლენის ყველა სახის მიმართულებით. ჩვენ ამაში დავრწმუნდით ნებელობის როლის გარკვევის დროს. ახლა ობიექტივაციის როლის გარკვევით ვრწმუნდებით იმავე დებულების სისწორეში.

ჩვენ მაინც აზროვნების, ინტელექტის როლი გვანტერესებს ამასთან დაკავშირებით ერთ ძირითად მნიშვნელობის მქონე გარეშობებს უნდა გაესვას ხაზი. ირკვევა, რომ გაგება, როგორც აზროვნების მოვლენა, როგორც იმის აზრის წვდომა, რაც დასასწავლ მასალას, როგორც ცოდნის სისტემას გააჩნია და დასწავლა-დახსოვნება, როგორც მეხსიერების მოვლენა, როგორც ამ ცოდნის დაუფლება, მისი აღბეჭდვა მომავალში აღდგენის მიზნით, არ არის ურთიერთისაგან აბსოლუტურად განსხვავებული პროცესები. ადამიანის მეხსიერების თავისებურება, როგორც ეს მრავალმა გამოკვლევამ დაადასტურა, სწორედ იმაშია, რომ ადამიანის საფეხურზე დახსოვნება ნიშნავს გაგებას—გააზრებას. რამდენადაც დახსოვნება-დასწავლა სწორედ გაგების საფუძველზე ხდება, ამდენად გაგება-გააზრება დახსოვნების ერთ-ერთი ძირითადი ფაქტორია:

როდესაც „ცუდი“ მეხსიერების შესახებ ლაპარაკობენ, ამ შემთხვევაში ზოგჯერ დახსოვნების ის ცუდი ეფექტი იგულისხმება, რომელიც სწორედ იმით არის გამოწვეული, რომ სუბიექტი იმ მასალის აზრს ვერ წვდა, რომელიც უნდა დაეხსოვებია; ვერ გაიგოს ის და იმიტომაც ვერ დაიხსომა. როგორ უნდა გავიგოთ აზროვნების ეს როლი დახსოვნების პროცესებში.

როგორც აღვნიშნეთ, დასწავლა გაშუალებული დახსოვნებაა. ძირითადად ადამიანის შემთხვევაში ეს გაშუალება აზრითი კავშირების წვდომაა, გააზრებაა. აღდგენა, არსებითად „მოგონება“, როგორც ქართულად იტყვიან, სწორედ გონებაში მოტანა, მოაზრება. ერთი მხრივ, ადამიანის შემთხვევაში აზრითი კავშირების დამყარება

გადამწყვეტ როლს თამაშობს მეხსიერების პროცესებში, რადგან ამაშია ბოლოს და ბოლოს გაშუალებული დახსომების აზრი. აზრით კავშირებია ის კავშირები, რომელთა დადგენა ხდება დასწავლის შემთხვევაში, როგორც დახსომების გამაშუალებელი რგოლებისა. იგივე აზრითი კავშირები საფუძველია აღბეჭდილის აღდგენისა.

მრავალი ექსპერიმენტალური გამოკვლევა იყო ჩატარებული იმის დასამტკიცებლად, რომ აზრითი კავშირების დამყარებით გაშუალებული დახსომება უფრო ნაყოფიერია, ვიდრე მექანიკური. როგორც აღვნიშნეთ, მექანიკური სწორედ ისეთ დახსომებას ეწოდება, როდესაც მასალის როგორც გარეგნული კავშირებით გაერთიანებული მთელის და არა როგორც აზრის მატარებელი მთელის დახსომება ხდება.

ჩვენ ამოცანასთან დაკავშირებით არ არის აუცილებელი ამ ექსპერიმენტული მონაცემების დაწვრილებითი ანალიზი. მოვიყვანოთ რამდენიმე მაგალითს. ცდის პირს დასახსომებლად ეძლეოდა სიტყვათა წყვილის რიგი. ერთ შემთხვევაში მას ევალებოდა დაეხსომებია ეს სიტყვები მათ შორის აზრითი კავშირების დამყარების საფუძველზე და მეორე შემთხვევაში კი ევალებოდა დაეხსომებია ეს სიტყვები ისე, რომ მათ შორის აზრითი კავშირების დამყარება არ ეცადათ. გამოირკვა, რომ მეორე შემთხვევაში ცდის პირმა 22-ჯერ მეტი შეცდომა დაუშვა, ვიდრე პირველ შემთხვევაში. ასე, რომ ამ შემთხვევაში შეფარდება მექანიკურ და აზრით დახსომების პროდუქტულობას შორის არის 1:22. უპირატესობა აზრის მიხედვით დახსომებას დასწავლის პროდუქტულობის სხვა მაჩვენებლების მხრითაც აღმოაჩნდა. მაგალითად, უაზრო სიტყვების რიგი, რომელიც მექანიკურად იყო დახსომებული, 8 საათის შემდეგ 50%-ით იყო დავიწყებული, აზრიანი მასალის 50%-კი დავიწყებული იყო მხოლოდ ასი დღის შემდეგ. ასეთი შედეგები იყო მიღებული, როგორც აღვნიშნეთ, არა მარტო სისრულისა და სიმტკიცის მაჩვენებლების მიმართებით, არამედ დასწავლის ყველა სხვა მაჩვენებლების მიმართულებით: სიზუსტის, სისწრაფის, სიმტკიცის და ა. შ.

როგორია დასკვნა?

თუ აღამიანური მეხსიერების არსი არსებითად აზროვნების პროცესებია, გასაგებია, რომ აბსოლუტურად ყალბად უნდა ჩაითვალოს ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში გაბატონებული შეხედულება, რომ მეხსიერების აღზრდა ნიშნავს უბრალოდ დახსომების პროცესების (უმთავრესად მექანიკურ დახსომების პროცესების) მრავალგზის განმეორების გზით გავარჯიშებას. ამ შეხედულების თანახმად:

დახსომების მექანიზმის სრულქმნა თავისთავად ხდება დახსომების პროცესების მრავალგზის განმეორების შედეგად. ეს აზრი გულისხმობს მეხსიერების საფუძვლად სწორედ მექანიკურ კავშირებს, რომელთა სრულქმნა უკეთ მოქმედება. ბუნებრივია, მხოლოდ მექანიკური განმეორების შედეგად შეიძლება მოხდეს. მაგრამ, როგორც დავინახეთ, არაფერი არ არის ისე დაცილებული საქმის ფაქტიურ ვითარებას, როგორც მექანიციკური შეხედულება ადამიანის მეხსიერების აღზრდის შესახებ.

ის ფაქტი, რომ ადამიანის მეხსიერების პროცესები არსებითად ინტელექტუალიზირებული პროცესებია, ნათელს ჰფენს მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიურ ბუნებას. ცხადია, რომ მეხსიერების აღზრდა პირველ რიგში გულისხმობს მოსწავლის აზროვნების აღზრდას, აზროვნების განვითარებას თვით სწავლის პროცესში და ამასთან ერთად მოსწავლისათვის იმ გზების გაცნობიერებას, რომლებიც მასალის უკეთ გააზრების მიღწევის საშუალებას წარმოადგენს.

სმირნოვის გამოკვლევებმა ექსპერიმენტული მონაცემების საფუძველზე ნათელი გახადეს, თუ რა გზები და საშუალებები არსებობს მასალის უკეთ გააზრებისათვის და, მაშასადამე, უკეთ დახსომებისათვის. ჩვენ მხოლოდ სქემატურად წარმოვადგენთ ამ გამოკვლევის შედეგებს. სმირნოვის მონაცემებით გააზრებით დახსომების ერთ-ერთ მეტად მნიშვნელოვან გზას წარმოადგენს დასასწავლი მასალის ნაწილების გამოყოფა აზრის მიხედვით. ეს შეიძლება თავისთავად მოხდეს მასალის წაკითხვის პარალელურად, მაგრამ თუ მასალა ძნელია, შეიძლება ამისთვის საგანგებო მუშაობა შეიქნეს საჭირო. სმირნოვი წერს: იმის უნარის გამომუშავება, რომ დასასწავლი მასალა აზრის მიხედვით იყოს დაჯგუფებული და ეს დაჯგუფება ხდებოდეს ნაწილებს შორის შინაგანი ლოგიკური კავშირების დადგენით, არის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი გზა მასალის უკეთ გააზრებისა და, მაშასადამე, უკეთ დახსომებისათვის.

დიდი მნიშვნელობა აქვს სმირნოვის მონაცემებით გამოყოფილი აზრითი ნაწილების გარჩევის მიზნით ყოველი მათგანისათვის გარკვეული ნიშნის მიკუთვნებას, ვთქვათ, ერთ ნაწილს ერთი სათაური მიეცა, სხვას მეორე და ა. შ. მაგრამ ისეთი ნიშნები უნდა მიეცეს თითოეულ აზრით ნაწილს, რაც მის არსს გამოხატავს. ყველაფერს ამას მოსწავლე მიჰყავს მასალის ლოგიკური სტრუქტურის გაგებაში. ამას განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს დახსომების წარმატებისათვის რადგან შემდეგში დახსომებული მასალის მოგონებას სწორედ ის გეგმა უდევს საფუძვლად, რაც დასწავლისას იყო

შედგენილი. ამრიგად, დასასწავლი მასალის ლოგიკური გეგმის შედგენა მეტად მნიშვნელოვანი ღონისძიებაა მასალის გააზრებისათვის. ამასთან დაკავშირებულია მასალის აგების პრინციპის წვდომის მნიშვნელობა, მაგალითად, დასახსომებელი მასალის სივრცეში განლაგება უკეთ და მტკიცედ მაშინ აღიბეჭდება, როდესაც გარკვეულია ის პრინციპი, რომლის მიხედვითაც ეს მასალა სივრცეშია განლაგებული. დასასწავლი მასალის ლოგიკური გეგმის შედგენა და მისი აგების პრინციპის წვდომა გულისხმობს მასალის გააზრებისათვის ისეთ მნიშვნელოვან პროცესს, როგორიც არის გამოყოფილი ნაწილების აზრითი ურთიერთ შედარება. ეს პროცესი, როგორც სმირნოვი აღნიშნავს, ძირითადი აზროვნებითი ოპერაციაა აზრით დახსომების დროს.

დასახელებული გამოკვლევების შედეგად დადასტურდა, რომ დასაყრდენს აზრის დახსომებისას წარმოადგენს აგრეთვე თვალსაჩინო ხატები. მაგალითად, აღწერითი ხასიათის მქონე მასალა უკეთ ახსომდება მოწაფეს, როდესაც აღწერილი ხატის სახით იქნება წარმოდგენილი. ასეთივე მნიშვნელობა აქვს თვალსაჩინო სქემებს, დიაგრამებს, ცხრილებს, რომლებიც თვალსაჩინოდ გამოსახავენ აზრიან მასალის შინაარსს. აზრიანი მასალა უკეთ ახსომდება სუბიექტს, როდესაც ამ სქემებს, დიაგრამებს, ცხრილებს თვითონ ადგენს. დადებით ეფექტს იძლევა აგრეთვე მასალის შინაარსის საკუთარი სიტყვებით გადმოცემის ცდა.

ამრიგად, მეხსიერების აღზრდის მიმართულებით მასწავლებლის ამოცანაა მიუთითოს მოსწავლეს იმ გზებსა და საშუალებებზე, რომლითაც მიიღწევა მასალის უკეთ გააზრება. გააზრება, გაგება, როგორც აღვნიშნეთ, დასწავლის პროდუქტულობის ზრდის საფუძველია.

აქ საჭიროა შევჩერდეთ მეხსიერების აღზრდის ერთ ღონისძიებაზე. მასწავლებელმა უნდა გამოუმუშავოს მოსწავლეს დასწავლის რაციონალური გზებით და საშუალებებით სარგებლობის ჩვევა, ე. ი. „დასწავლის დასწავლა“, თუ შეიძლება ასე ითქვას.

მასწავლებელი არ უნდა იყოს, როგორც ამბობენ, ინდეფერენტული იმისადმი, თუ როგორ აწარმოებს დასწავლას მოწაფე. მასწავლებელი თვითონ უნდა იცნობდეს დასწავლის ძირითად კანონებს, დასწავლის რაციონალურ გზებს, რომ მოსწავლეს ამის ჩვევა შეუძლებლოს. ჩვენ ზემოთ მიუთითეთ იმ გზებზე, რომლებიც მიზანშეწონილად შეიძლება ჩაითვალოს მასალის უკეთ გააზრების მისაღწევად: ფსიქოლოგიაში საკმაოდ ნათლად არის დადგენილი ასეთივე მიზან-

შეწონილი გზები განმეორებისა და სხვა პროცესებისათვის, რომლებსაც დასწავლა გულისხმობს. მოსწავლე ამ წესებსა და გზებს უნდა მიჰყვებოდეს, მაგრამ ამაზე ქვემოთაც შევჩერდებით.

ერთი სიტყვით, მეხსიერების აღზრდის ერთ მხარეს, უთუოდ, წარმოადგენს მოწაფეში დასწავლის რაციონალური ჩვევების შემუშავება, მაგრამ, როგორც აღვნიშნეთ, დახსომების გზების რაციონალიზაციამდე არ დაიყვანება მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძველი. ძირითადი მაინც მთლიანად მოწაფის პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესია.

ამრიგად, იმ ფაქტთან დაკავშირებით, რომ გაგება, აზროვნება წარმოადგენს დასწავლის ძირითად ფაქტორს, მაინც ის არსებითი მნიშვნელობის მქონე დასკვნა უნდა გამოვიტანოთ, რომ მეხსიერების აღზრდა პირველ რიგში მოსწავლის აზროვნების განვითარებას გულისხმობს. აზროვნება კი ისევ სწავლის პროცესში ვითარდება. მეცნიერების ცოდნათა სისტემის დაუფლება აზროვნების პროცესების განვითარების საფუძველია. სამართლიანად მიუთითებს გრუზდელი ერთ-ერთ თავის ნაშრომში, რომელიც სწორედ ამ საკითხს ეხება, „იმისთვის, რომ იცოდე—აზროვნებაა საჭირო, მაგრამ იმისთვის, რომ აზროვნება შეგეძლოს—უნდა იცოდე“. აქედან ნათელია, რომ სწავლება არის არა მარტო ცოდნათა სისტემის დაუფლების პროცესის ხელმძღვანელობა; არამედ მოსწავლის გონებრივი განვითარების პროცესის ხელმძღვანელობაც¹. ცოდნათა სისტემის დაუფლება და გონებრივი განვითარება განუყრელ ერთიანობას წარმოადგენს. ამრიგად, მართლდება ის ძირითადი მოსაზრება, რომელიც ჩვენ ზემოთ წამოვაცენეთ, როგორც ძირითადი მნიშვნელობის მქონე მოსაზრება მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლების გასარკვევად: სწავლება ცოდნათა მარაგის გადაცემა კი არ არის მხოლოდ მეხსიერების კანონების მიხედვით, არამედ მეხსიერების იმ სახის განვითარებაც, რომელიც ცოდნათა სისტემის დაუფლებისათვის არის აუცილებელი. ცოდნათა სისტემის დაუფლება აზროვნების განვითარების საფუძველია და ამასთან ერთად მეხსიერების განვითარების საფუძველიც, რამდენადაც აზროვნება მეხსიერების ფაქტორია. ამრიგად, მასწავლებელს ყოველთვის უნდა ახსოვდეს, რომ მოწაფეთა მიერ მეცნიერებათა სისტემის მტკიცე ცოდნის შეთვისება დამოკიდებულია არა მოსწავლის მეხსიერების რაღაც თანდაყოლილ „კარგ“ და „ცუდ“ თვისებებზე.

¹ იხ. კრებული მისი რედაქციით „Вопросы воспитания мышления в процессе обучения“, 1949.

არამედ იმაზე, თუ სწავლება რამდენად ხელმძღვანელობს მოწაფეთა მიერ ცოდნის, სწორედ როგორც სისტემის დაუფლებას, რამდენად ხელმძღვანელობს ის ამ პროცესში მოსწავლის ლოგიკური პროცესის განვითარებას, რადგან სწორედ ის ფორმა მეხსიერებისა, რომელიც ამ მტკიცე ათვისებას უზრუნველყოფს, სხვა გზით არ ვითარდება, თუ არა სწორედ სისტემატური მეცნიერული ცოდნის დაუფლების გზით. მეხსიერება მიცემული ცოდნის მტკიცე ათვისებაში იჩენს თავს და სწორედ ამ სისტემატური მეცნიერული ცოდნის დაუფლების პროცესში ყალიბდება კიდევაც.

გააზრება, გაგება, რომ არსებითი მხარეა დახსომების უზრუნველსაყოფ გამაშუალებელი პროცესებისა (და ამდენად მეხსიერების განვითარება არსებითად აზროვნების განვითარების პროცესს უახლოვდება), ამას განსაკუთრებით არანებისმიერი დახსომების ის შემთხვევები ადასტურებენ, როდესაც სუბიექტს არა აქვს განზრახვა დახსომების (ვთქვათ, რომელიმე მასალას დახსომების მიზნით კი არა, სულ სხვა მიზნით ეცნობა), მაგრამ მას მაინც მტკიცედ ახსომდება იგი ეს, იმ შემთხვევაში, თუ მასალის გაცნობა მაღალი ინტელექტუალური აქტივობის საფუძველზე ხდებოდა. მოვიყვანოთ ამის საილუსტრაციოდ საბჭოთა მკვლევარების ექსპერიმენტულ გამოკვლევათა ზოგიერთი შედეგი. ამ მხრით განსაკუთრებით საყურადღებოა ზინჩენკოს, სმირნოვის, კეჟერაძის მონაცემები. სმირნოვის მიერ დაყენებული იყო ასეთი ექსპერიმენტი: ერთ შემთხვევაში ცდის პირს ევალეზობდა წაეკითხა რიგი ფრაზებისა და დაედგინა, თუ რომელი მათგანი იყო შემცდარი, სინამდვილისაგან დაშორებული (იგულისხმება, რომ ცდის მასალაში მოიპოვებოდა ასეთი შინაარსის შემცდარი და სინამდვილისაგან დაშორებული ფრაზები). მეორე შემთხვევაში ცდის პირს ევალეზობდა ფრაზები (პირველ სერიაში მიწოდებული ფრაზების ანალოგიური) მხოლოდ წაეკითხა და დაეხსომებია. ამ ცდის შედეგად გამოირკვა: მიუხედავად იმისა, რომ პირველ სერიაში ცდის პირს არ ევალეზობდა დახსომება მიწოდებული ფრაზებისა, მან მაინც პირველ სერიაში მიწოდებული ფრაზები უკეთ დაიხსომა, ვიდრე მეორე სერიის ფრაზები, რომლებსაც სწორედ დახსომების მიზნით კითხულობდა.

ამ ცდების მონაცემებიდან სმირნოვს გამოჰყავს დასკვნა: რომ მოქმედების ხასიათს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს დახსომების წარმატებისათვის. კერძოდ, ყველაფერი ის, რაც აქტიური მოქმედების საგანია სუბიექტს უკეთესად ახსომდება, ვიდრე ის, რაც პასიურად იყო აღქმული; ამასთან ნათლად ჩანს ისიც, თუ რაში

მდგომარეობს არსებითად ბუნება იმ აქტივობისა, რომელიც ყველაზედ უფრო მნიშვნელოვანია დახსომების წარმატებისათვის; გამოიჩინება, რომ ასეთია აზროვნებითი აქტივობა.

ამრიგად, ეს ცდები განსაკუთრებით საგულისხმოა იმ მხრით, რომ ადასტურებს უქველ ფაქტს, რომ არსი იმ პროცესებისა, რომლებიც უზრუნველყოფენ მტკიცე დახსომებას აზროვნებით, ინტელექტუალურ აქტივობას წარმოადგენს. დასწავლის განზრახვა ბოლოს და ბოლოს, როგორც ჩანს, დახსომებისათვის გამაშუალებელი გზების შექმნისთვისაა აუცილებელი. ეს უკანასკნელი კი არსებითად ინტელექტუალიზირებული პროცესია. თუ ჩვენ მასალის გაცნობისას მოსწავლის მაღალ ინტელექტუალურ აქტივობას ვიწვევთ, ამით არსებითად მტკიცე დახსომების საფუძველს ვქმნით, თუგინდ მოსწავლეს დახსომების განზრახვა არ ჰქონდეს.

ამრიგად, მარტო განზრახვის შექმნა დასწავლისათვის საკმარისი არ არის, საჭიროა ეს განზრახვა დაფუძნებული და შერწყმული იყოს მტკიცე დახსომების გამაშუალებელ პროცესთან. მოყვანილი ცდები სწორედ იმას ამტკიცებენ, რომ დახსომების მიზნის ქონების შემთხვევაში სპონტანურად არ გამოიძებნება მტკიცე დახსომებისათვის აუცილებელი გამაშუალებელი გზები. ამრიგად, მასწავლებლის შოვალეობაა დასწავლის არა მარტო მტკიცე განზრახვა შეუქმნას მოსწავლეს, არამედ დახსომების გაშუალებული სწორი გზებიც მოაძებნინოს მას.

10. პიროვნების იმ ფუნქციათა შორის, რომლის მობილიზაციაც სწავლის მიზნების შესატყვისად მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს მეხსიერებისას, ნებისყოფისა და ინტელექტის გვერდით მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს გრძნობებს. სწავლა იმიტომაც არ დაიყვანება მეხსიერებამდე, რომ თვით მეხსიერების ნაყოფიერება მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული იმაზე, თუ რამდენად ნახულობს დადებით ასახვას სწავლის მიზნები პიროვნების გრძნობების სფეროში. ჩვენ ზემოთ პირველ რიგში შევჩერდით იმ მნიშვნელობაზე, რომელიც აქვს სწავლის ჩამოყალიბების პროცესში ცოდნის მნიშვნელობის გაცნობიერებას, მის ობიექტივაციას. მაგრამ, როგორც სამართლიანად აღნიშნავენ რიგი ფსიქოლოგებისა, სწავლის, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი სახის ჩამოყალიბებაში, ფსიქოლოგიურად, სწავლის მიზნის ობიექტური მნიშვნელობის გაცნობიერების გვერდით, უდიდესი მნიშვნელობა აქვს ინტერესს, როგორც სტიმულირებელ მისწრაფებას სწავლის მიზნისაკენ. სწავლა, როგორც სპეციფიკური სახე ქცევისა, გულისხმობს შინაგან ემოციურ საფუძველზე აღმოცენებულ მისწრაფებას მისი მიზნისა-

კენ, ე. ი. ინტერესს. აქედან ვასაგებია, რომ ისევე, როგორც სწავლის მიზნის ობიექტური მნიშვნელობის საფუძველზე აღმოცენებული განზრახვა თამაშობს ძირითად როლს მეხსიერების მოქმედებაში. ხელს უწყობს მის განვითარებასა და აღზრდას, ასეთივე როლს თამაშობს ინტერესიც, როგორც შინაგანი, გრძნობითი საფუძველი სწავლისა. როგორც ამბობენ, ეს შინაგანი საფუძველი—ემოცია, ინტერესი—აყალიბებს სწავლას, როგორც ქცევას. აქედან ვასაგებია, რომ იგი ფაქტორიცაა დასწავლის ნაყოფიერების, რადგან დასწავლის ამოცანა მეხსიერებაში იმის აღბეჭდვაა, რაც სწავლის ინტერესით განმტკიცებულ მიზანს წარმოადგენს. სამართლიანად აღნიშნავენ, რომ სწავლის, როგორც ქცევის ჩამოყალიბებაში, ეს ორი ფუძემდებელი მნიშვნელობის ფაქტორი: განზრახვა—ობიექტური მნიშვნელობის ცნობიერებაზე აგებული და ინტერესი—ემოციური მიდრეკილება სწავლის მიზნისაკენ სხვადასხვა ასაკში ერთნაირი მნიშვნელობის მქონე არ არის. ადრეულ ასაკში უმთავრეს როლს ემოციური მიდრეკილებანი, ინტერესები თამაშობენ, უფროს ასაკში კი შეგნებულად დასახული მიზნები. შეგნებული განზრახვა და ინტერესი სხვადასხვა ასაკობრივ საფეხურზე რომ სხვადასხვა როლს თამაშობს, ეს ფაქტი ავალებს მასწავლებელს რომ ასაკობრივი განვითარების ყოველ საფეხურზე სპეციფიკური გზები დასახოს ამ ორი ფაქტორის ურთიერთთან დაკავშირებისა და შეთანხმებისათვის.

ამრიგად, ცხადია, რომ ბევრჯერ „ცუდი მეხსიერების“ შესახებ, რომ ლაპარაკობენ, ეს ბოლოს და ბოლოს ის შემთხვევებია, როდესაც სუბიექტს არა აქვს რა ინტერესი ამა თუ იმ, ვთქვათ სასწავლო საგნის მიმართ, არც ახსომდება ისე, როგორც ეს მასწავლებელს სწადია.

სამართლიანად ამბობენ, რომ არ არსებობს ადამიანი, რომელსაც ყველაფერი ავიწყდებოდეს, ისევე, როგორც არ არსებობს ადამიანი, რომელსაც ყველაფერი ახსოვდეს. ის, ვის შესახებაც ჩვეულებრივად ამბობენ, რომ „ცუდი მეხსიერება“ აქვსო, რასაკვირველია, არ არის ისეთი ადამიანი, რომელსაც არაფერი არ ახსოვდებოდეს. ის რაც მას აინტერესებს, ახსოვდება კიდევაც. ამრიგად, ნაწილობრივი კუშმარიტება უთუოდ არის გამოთქმაში, რომ „მეხსიერება ეს ინტერესიაო“.

ფსიქოლოგიას მრავალი საბუთი მოეპოვება იმის დამამტკიცებელი, რომ ინტერესი მეხსიერების მნიშვნელოვან ფაქტორს წარმოადგენს. დახსომების წარმატება მით უფრო მეტია, რაც უფრო საინტერესოა დასწავლის საგანი. იმისთვის რომ ცოდნა პიროვნების ავლა-

დიდებად იქცეს და ის ფორმალური მონაპოვარი არ იყოს, მასწავლებელს ევალება—ცოდნის განმტკიცება ცოდნის შეძენისადმი ძლიერი ინტერესის გაღვიძებას დაუკავშიროს. ინტერესის გაღვიძება ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი გზაა მოპოვებული ცოდნის პიროვნებისეულ ავლადიდებად ქცევისათვის.

აქედან ცხადია, რომ მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიურ საფუძველს სწავლის ინტერესის ჩამოყალიბება წარმოადგენს. მეხსიერების აღზრდა გულისხმობს სწავლის ინტერესების ჩამოყალიბებისავე მიმართული პედაგოგიური ღონისძიებების გატარებას.

საბჭოთა ფსიქოლოგიაში ნაცადი იყო სასკოლო დისციპლინისადმი ინტერესის ფორმირების გზების დადგენა. მაგალითად, ზანკოვი აღნიშნავს, რომ პირველ რიგში სასწავლო დისციპლინის შინაარსისადმი ინტერესის ჩამოყალიბება ჩვენ სკოლაში მიიღწევა გაკვეთილის მაღალ იდეურ-პოლიტიკურ დონეზე ჩატარებით. მაგალითად, გეოგრაფიის გაკვეთილებზე მასწავლებელი კლასს შინაარსიანად და გატაცებით უნდა მოუთხრობდეს ჩვენი სამშობლოს სიმდიდრეებზე, მისი განვითარების პერსპექტივებზე, სტალინური ხუთწლედებზე და ა. შ. ამ საკითხებთან დაკავშირებით მნიშვნელოვან როლს თამაშობს მხატვრული ლიტერატურის გამოყენება. მნიშვნელობა აქვს მეცნიერული ცოდნის დაუფლების შედეგად მოწაფის გამოცდილებიდან ცნობილი პრაქტიკული საკითხების გაშუქებას და ა. შ.

ერთი სიტყვით, მასწავლებელი შესაფერისი სასწავლო-აღმზრდელობით ღონისძიებების გატარებით აყალიბებს რა მოსწავლეთა ინტერესს სასწავლო საგნისადმი, იგი აყალიბებს და ავითარებს მეხსიერების იმ ფორმასაც, რომელიც სწავლის არსებით მხარეს წარმოადგენს.

ამრიგად, ცხადია, რომ მეხსიერების იმ ფორმის მოქმედების ნაყოფიერება, რომელიც სწავლის არსებით მხარეს წარმოადგენს, განსაზღვრულია იმით, თუ რამდენად არის მობილიზებული პიროვნების ყველა ძალა სწავლის მიზნის მიმართულებით. ამიტომ მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიურ საფუძველსაც ჩვენ ამ მიმართულებით ვეძებდით.

11. მაგრამ დასწავლა, როგორც მეხსიერების პროცესი სწავლის მიზნის მისაღწევად (ცოდნის მეხსიერებაში განმტკიცება), განმეორებას გულისხმობს. ზოგი ფსიქოლოგი იმასაც კი ამბობს, რომ დასწავლა ეს ბოლოს და ბოლოს არის ცოდნის შეძენა განმეორების მეშვეობით და მეტი არაფერია. მეხსიერებაში განმტკიცების განზრახვა დასწავლის შემთხვევაში მხოლოდ განმეორების გზით

ბრწყინდებდა. განზრახვას, ინტერესს და სხვა ფაქტორებს იმდენად ბევრ მნიშვნელობა ამ შეხედულების მიხედვით, რამდენადაც ისინი სწორედ განმეორებისათვის საჭირო ენერჯის წყაროს წარმრადგენენო. ეს სულ ასე არ არის. მაგრამ ამის მიუხედავად, მაინც შეუძლებელია უარყოფით განმეორების, როგორც სპეციფიკურად მეხსიერებითი ხასიათის საშუალების დიდი მნიშვნელობა დასწავლის შემთხვევაში. უდავოა, რომ, მაგალითად, მხოლოდ გაგება არ არის საკმარისი ცოდნის მეხსიერებაში განმტკიცებისათვის. ამის მისაღწევად დასწავლის განზრახვის და ინტერესის ქონებასთან და მალალ ინტელექტუალურ აქტივობასთან ერთად მრავალგზის განმეორებაცაა საჭირო.

„განმეორება, ამბობენ, ცოდნის დედააო“.

ხოუ ასეთია განმეორების მნიშვნელობა, ცხადია, ისმის კითხვა, როგორ უნდა გავიგოთ ამ ფაქტთან დაკავშირებით მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნება? რაში უნდა მდგომარეობდეს ეს უკანასკნელი? ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიას დასწავლა დაჰყავდა რა განმეორებამდე და ეს განმეორების პროცესი ესმოდა რა ცოდნის შექმნის შემთხვევაში მხოლოდ როგორც მექანიკური რეკაპიტულაცია, გასაგებია, რომ მეხსიერების განვითარებაც ამასთან დაკავშირებით გაგებულნი იყო, როგორც მექანიკური ბუნების მქონე შედეგი.

საბჭოთა ფსიქოლოგიას სულ სხვაგვარად ესმის ცოდნის მეხსიერებაში განმტკიცებისათვის განმეორების აუცილებლობის ფაქტი და, ცხადია, რომ ამის ნიადაგზე თავისებურადაც არის გაგებული მეხსიერების აღზრდის ბუნებაც.

განმეორება ცოდნის შემთხვევაში საბჭოთა ფსიქოლოგთა შორის თითქმის საყოველთაოდ მიღებული გაგების თანახმად, არის არა მექანიკური რეკაპიტულაციის პროცესი, არამედ სულ ახალი და ახალი გადამუშავება მასალისა მისი სულ უფრო და უფრო ღრმა გააზრების მიმართულებით (სმირნოვი, ზანკოვი, ხოჯაევა).

ამის გამო, როგორც სამართლიანად მიუთითებდნენ, განმეორება დასწავლის შემთხვევაში პრინციპულად კი არ უნდა დაუპირისპიროთ გაგებას როგორც ამისგან თავისი ბუნებით განსხვავებული პროცესი, არამედ უნდა გვესმოდეს, როგორც პროცესი, რომელიც თავიდან ბოლომდე ამ გაგების გაღრმავებას წარმოადგენს. როგორც სამართლიანად მიუთითებს სმირნოვი, ყოველი განმეორება წინანდელის აღდგენა კი არ არის, არამედ ახალ-ახალ ამოცანას სწყვეტს, იმისდა მიხედვით, რა თუო წინა განმეორების შედეგად მიღწეული და რა წარმოადგენს საბოლოო მიზანს. ზანკოვის ხელ-

მძღვანელობით ლევიტანის მიერ ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა სავსებით დაამტკიცეს ამ დებულების სისწორე, ნაჩვენები იქნა, რომ განმეორება ცოდნის განმტკიცების შემთხვევაში დადებით შედეგს იმიტომ კი არ გვაძლევს, რომ მასალა თავისთავად იყო მრავალჯერ აღქმული, არამედ იმიტომ, რომ ერთი განმეორებიდან მეორემდე მოსწავლე სულ უფრო და უფრო სწვდება აზრს დასასწავლი მასალისას. ის ამჩნევს იმ მიმართებებს დასასწავლი მასალის ნაწილებს შორის, რასაც წინათ ვერ ამჩნევდა, ამყარებს კავშირს იმ ელემენტებს შორის, რომლებიც წინათ მის ცნობიერებაში სულ იზოლირებულად იყო წარმოდგენილი, მოჰყავს მიმართებაში იმასთან, რაც მისთვის წინათ იყო ცნობილი და ა. შ. ასეთი გამაშუალებელი გზების განმტკიცებით ის კიდევაც აღწევს სასურველ ეფექტს (ზანკოვი).

აქედან გამომდინარე, ცხადია, რომ მეხსიერების აღზრდის მიმართულებით, ამ შემთხვევაში (განმეორების საფუძველზე დასწავლის შემთხვევაში) მასწავლებელს, უპირველეს ყოვლისა, ევალება გაუცნობიეროს მოსწავლეს, რომ განმეორება თავისთავად არ იძლევა იმ შედეგს, რის მიღწევასაც ის ისახავს მიზნად დასწავლის შემთხვევაში.

სმირნოვის მიერ ჩატარებულმა ექსპერიმენტებმა, რომლებიც მიზნად ისახავდნენ უმცროსი ასაკის ბავშვების და მოზრდილების შედარებას დასწავლის შემთხვევაში განმეორების თავისებურობების მხრით, აჩვენებს, რომ უმცროს ასაკში განმეორება შედარებითი ერთფეროვნებით ხასიათდება, იმდენად, რამდენადაც ცალკეული განმეორებები, რაიმე დიფერენცირებულ, საკუთარ მიზანს კი არ ისახავდენ, არამედ ყველა ერთ საბოლოო მიზანს ერთნაირად ემსახურებოდნენ. ასეთი დიფერენციაცია, როგორც სმირნოვი აღნიშნავს, და ამასთან დაკავშირებული გამრავალფეროვნება განმეორებებისა, იმის მიხედვით იზრდება, რაც უფრო მეტი გამოცდილება უგროვდება მოსწავლეს დასწავლის პრაქტიკის მიმართულებით. პირველ ხანებში ეს მრავალფეროვნება განმეორებებში მოწაფეებს შეუგნებლად შეაქვთ, შემდეგ კი ამას შეგნებულად მიმართავენ (სმირნოვი).

გამოცდილი ადამიანი, — წერს სმირნოვი, — დასწავლაში ასე იქცევა: ჯერ იგი ეცნობა მასალას მთლიანად და ყოველი შემდგომი განმეორებისას ახალ და ახალ ამოცანებს აყენებს (ძირითადი დებულებების გამოყოფა, ყველაზე ძნელ ადგილების დახსომება, ფაქტიური მონაცემების დაზუსტება, ტექსტის თანმიმდევრობით დახსომება, და ა. შ).

ამრიგად, სკოლასა და მასწავლებელს, სმირნოვის აზრით, ევა-
ლება ასწავლოს მოწაფეს, რომ დამოუკიდებელი მუშაობის დროს
მრავალფეროვანი გახადონ განმეორებები, დიფერენცირებული,
კონკრეტული ამოცანები დაუსახონ ყოველ განმეორებას, მაგრამ
ყველაზე უკეთესი საშუალება ამის დანერგვისა იმაში მდგომარე-
ობს, რომ თვით მასწავლებელი ისე აგებდეს სწავლების პროცესში
განმეორებას, რომ იგი ყოველთვის მასალის ახალ-ახალი მხრით და-
უფლებას წარმოადგენდეს, ერთხელ მიღებული ცოდნა უკავშირდებ-
ოდეს შემდეგ მიღებულ ცოდნას და ასეთი განზოგადების სახით
მიმდინარეობდეს განმეორება. განზოგადებული განმეორება, რო-
გორც ზანკოვი აღნიშნავს, ამ შემთხვევაში ყველაზე არსებითი
მნიშვნელობის მქონეა. რაც უფრო მრავალფეროვანია და განზო-
გადებული განმეორება პედაგოგიურ პროცესში, მით უფრო ნა-
ყოფიერია ასეთი განმეორებები.

ჩვენი ამოცანა არ შეადგენს ასეთ განმეორებათა კონკრეტულ
გზებზე შეეჩერდეთ. ეს ზოგადი მითითებაც საკმარისია იმის ნა-
თელსაყოფად, თუ რა ძირითადი გეზი უნდა ჰქონდეს მეხსიერების
აღზრდას მეხსიერების იმ ფორმის მიმართ, რასაც განმეორების
გზით დასწავლა წარმოადგენს.

ამით, რასაკვირველია, არ ამოიწურება აღზრდის ამოცანა მეხსი-
ერების ამ ფორმის მიმართ. აღზრდის ამოცანა მეხსიერების ამ
ფორმის მიმართ მიზნად უნდა ისახავდეს, მოსწავლეს შეუმუშაოს
ჩვევა განმეორებათა სწორი ორგანიზაციისა. მოსწავლეს უნდა ჰქო-
ნდეს ჩვევა განმეორებები იმ პრინციპების საფუძველზე აწარმოოს
რაც, თანახმად ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის მონაცემებისა, გან-
მეორებათა ეფექტურობის ზრდას უზრუნველყოფს. ეს არის ისეთი
ლონისძიება, რომელსაც ჩვენ ზემოთ „დასწავლის სწავლება“ ვუწო-
დეთ. ექსპერიმენტულმა გამოკვლევებმა დაადასტურეს, რომ სათა-
ნადო ხელმძღვანელობის გარეშე მოსწავლეები თავისთავად ვერ
აგნებენ განმეორებათა რაციონალურ ორგანიზაციის გზებს. მას-
წავლებელს ევალება განსაკუთრებული გულდასმით განუმარტოს
მოწაფეებს რაციონალური გზები განმეორებათა ორგანიზაციისა.
ჩვენ მოკლედ აღვნიშნავთ ფსიქოლოგიის მონაცემებს ამ მიმართუ-
ლებით და მოკლედ თავს მოვუყრით იმას, რაც საკმაოდ ცნობი-
ლია ჩვენს ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში.

უპირველეს ყოვლისა გამოირკვა, რომ მნიშვნელობა აქვს განმე-
ორებათა რაციონალურ განაწილებას.

გამოირკვა, რომ უფრო ნაყოფიერია დროში განაწილებული გან-
მეორებანი, როდესაც განმეორებათა შორის გარკვეული ინტერვა-

ლია, ვიდრე თანმიყოლებითი განმეორებანი. მაგალითად, ვოლკოვის გამოკვლევით, ლექსის დასასწავლად თანმიყოლებით 16 განმეორება იყო საჭირო, მაგრამ ყოველდღე ორ-ორი განმეორების შემთხვევაში სულ 8 განმეორების შემდეგ ლექსი ზეპირად იქნა დასწავლილი. განმეორებათა დროში განაწილებით მიიღწევა არა მხოლოდ სწრაფი დახსომება, არამედ მტკიცე დახსომებაც. განმეორება იმასაც სჭირდება, რაც უკვე დასწავლილია, რადგან ამის გარეშე მისი მეხსიერებაში განმტკიცება შეუძლებელია. დასწავლის განმტკიცებისათვის მოწოდებული განმეორებებიც დროში უნდა იყოს განაწილებული.

სხვათა შორის აღმოჩნდა, რომ თანაბარი განაწილებაც არ არის ყოველთვის ნაყოფიერი. დასწავლის პირველ ეტაპზე, როდესაც მეტი რაოდენობა განმეორებისა იყო ნაწარმოები, ვიდრე მეორე ეტაპზე, ეს უფრო ნაყოფიერი აღმოჩნდა, ვიდრე განმეორებათა თანაბარი განაწილება ყველა ეტაპზე დასწავლისა.

სმირნოვის სავსებით სწორი მოსაზრებით, განმეორებათა დროში განაწილებას უფრო დიდი ეფექტი იმიტომ აქვს, რომ ამ სახით განმეორებათა გამრავალფეროვანება ხდება; ხანის გამოშვების გამო მასალის სულ სხვა მხრით განზოგადებას აქვს ადგილი. გარდა ამისა, ამ გზით უფრო აქტიურ დახსომებასაც ვახორციელებთ და მასალის უკეთეს გაგებასაც ვაღწევთ.

დასწავლის ნაყოფიერებისათვის მნიშვნელობა აქვს იმას, თუ როგორ ხდება მასალის განმეორება მთლიანად, თუ ნაწილ-ნაწილ. როგორც ცნობილია, შეიძლება ყოველი განმეორების დროს მასალის მთლიანად განმეორება ხდებოდეს და შეიძლება ცალ-ცალკე ნაწილებს იმეორებდნენ. მთელმა რიგმა ექსპერიმენტულმა გამოკვლევებისამ დაადასტურეს, რომ ყველაზედ ნაყოფიერია ამ შემთხვევაში კომბინირებული გზა—ჯერ მასალის, როგორც მთელის, გააზრება, შემდეგ იმ ნაწილების ცალ-ცალკე დასწავლა, რომლებიც თავისებური სიძნელის გამო ტექსტის მთლიანად წაკითხვის დროს ვერ აღიბეჭდებოდა შესაფერისად, და ბოლოს ისევ მთლიანი განმეორება, დასწავლილ ნაწილებს შორის კავშირის განმტკიცების მიზნით. ამ გზის უპირატესობა, როგორც სამართლიანად მიუთითებენ (ზანკოვი), აიხსნება იმ საერთო კანონზომიერებით, რომელიც აზრიანი მასალის დახსომების შემთხვევაში დასტურდება. მასალის დასასწავლად მისი ისეთი გააზრებაა ყველაზე ნაყოფიერი (და ნამდვილი გააზრებაც ესაა), რომლის შედეგადაც მასალა წარმოდგენილია, როგორც ურთიერთთან გარკვეული კავშირებით გაერთიანებული ნაწილების შემცველი მთელი კომბინირებული

ლი მეთოდი მასალის სწორედ როგორც ნაწილების შემცველ მთელის წარმოდგენას უზრუნველყოფს. ნაწილ-ნაწილ დასწავლის შემთხვევაში მასალა არ არის გააზრებული, როგორც გარკვეული აგებულების მქონე მთელი. სწორია სმირნოვის შეხედულება, რომ კომბინირებული მეთოდის უპირატესობა განმეორების გამრავალფეროვნების ეფექტს წარმოადგენს. აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ ერთი და იმავე წესით სარგებლობა, როგორც სამართლიანად მიუთითებენ, ყოველგვარი მასალის დასასწავლად არ იქნებოდა სწორი, დასწავლის წესის განსაზღვრისას მასალის თავისებურებანიც უნდა იყოს მხედველობაში მიღებული. გამოიჩვენა, რომ თუ მასალა ერთნაირი სიძნელის ნაწილების მქონეა, მაშინ მთლიანი წესით დასწავლაა ნაყოფიერი. მაგრამ თუ მასალა სხვადასხვა სიძნელის მქონე ნაწილებს შეიცავს, მაშინ უფრო მიზანშეწონილია კომბინირებული წესით სარგებლობა.

განმეორებათა რაციონალიზაციისათვის საგულისხმოა იმ ექსპერიმენტულად დადასტურებული ფაქტის გათვალისწინება, რომ დასწავლის პროცესში განმეორებით აღქმაზედ უფრო ნაყოფიერი აღმოჩნდა მასალის განმეორებითი აღდგენა. დაყენებული იყო ასეთი ცდა—ცდის პირს ევალეობდა ტექსტის დასწავლა, ერთმა ჯგუფმა ეს ტექსტი ორჯერ წაიკითხა, მეორე ჯგუფმა კი ერთხელ წაიკითხა და მეორედ ევალეობდა არა წაიკითხვა, არამედ აღდგენა. ამრიგად, ორივე ჯგუფში მასალა ორჯერ იყო განმეორებული, თუ შეიძლება ასე ითქვას, მაგრამ მეორე შემთხვევაში განმეორება, ხელახალ წაიკითხვაში კი არ გამოიხატა, არამედ აღდგენაში. დახსომების ეფექტის შემოწმებისას გამოიჩვენა, რომ ტექსტი უკეთ ჰქონდათ დასწავლილი მეორე ჯგუფის ცდის პირებს, ვიდრე პირველი ჯგუფის ცდის პირებს.

დასწავლის პროცესში მასალის აღდგენა, როგორც ჩანს, დადებით ეფექტს იძლევა. ეს ფაქტი, როგორც მართებულად ფიქრობენ, იმით აიხსნება, რომ აღდგენის შემთხვევაში მასალის აქტიურად ათვისებას აქვს ადგილი და შეგნებულ თვითკონტროლს აღდგენისადმი. ესენი კი, როგორც ცნობილია საერთოდ, დახსომების პროდუქტიულობის მნიშვნელოვან ფაქტორებს წარმოადგენენ.

მასწავლებლისათვის საგულისხმოა აგრეთვე ექსპერიმენტულად დადასტურებული ფაქტი, რომ არ არსებობს საერთოდ პირდაპირი პროპორციული დამოკიდებულება მასალის მოცულობის გადიდებასა და მის დასასწავლად საჭირო განმეორებათა რიცხვს შორის. უაზრო მასალის შემთხვევაში განსაკუთრებით აღინიშნება მასალის მოცულობის გაზრდასთან დაკავშირებით მის დასასწავლად

საჭირო განმეორებათა რიცხვის არა პროპორციულად დიდი ზრდა. მაგალითად, ერთი მკვლევარის მონაცემებით, თუ 6 უაზრო სიტყვის დახსომებას ერთი განმეორება სჭირდება, 36 სიტყვის დახსომებლად, ე. ი. მასალის მოცულობის 6-ჯერ გაზრდამ, მოითხოვა განმეორებათა რიცხვის 55-ჯერ გაზრდა. აზრიანი მასალის შემთხვევაში მასალის მოცულობის 6-ჯერ გაზრდამ მოითხოვა 7, 5-ჯერ გაზრდა განმეორებათა რიცხვისა. მართალია, აქ ისეთ არაპროპორციულობას არ აქვს ადგილი, როგორც პირველ შემთხვევაში, მაგრამ მაინც უნდა აღინიშნოს, რომ მიმართება მათ შორის მაინც არ არის სულ პირდაპირ პროპორციული. მასალის მოცულობის ზრდა არაპროპორციულად ზრდის მისი დასწავლის სიძნელეს. აღნიშნული არაპროპორციულობის ფაქტი, თუ არ იქნა მიღებული მხედველობაში, მოსწავლე ჩვენდა შეუმჩნეველად სიძნელის წინაშე შეიძლება დავაყენოთ, რაც საგრძნობლად დასწევს მის შრომით უნარიანობას.

ფსიქოლოგიურ მეცნიერებას მოეპოვება საგულისხმო მონაცემები დასწავლის ტემპის შესახებაც. უდავოდ ითვლება, რომ დახსომების სწრაფი ტემპი, რომელიც, რასაკვირველია, არ აღემატება გარკვეულ ზომას და შეესატყვისება მოსწავლის ბუნებრივ ტემპს, აუცილებელია უშუალო მეხსიერების პროცესებისათვის, ე. ი. როდესაც ხანმოკლე დროით დახსომების ამოცანა დგას სუბიექტის წინაშე. საერთოდ-კი, როგორც გამოიკვია ყოველ ადამიანს თავისი ბუნებრივი ტემპი აქვს და დასწავლის ის ტემპია ნაყოფიერი, რომელიც სუბიექტის ბუნებრივ ტემპს შეესატყვისება. არსებითად კი დასწავლის ის ტემპია ყველაზე ნაყოფიერი, რომელიც აკმაყოფილებს იმ მოთხოვნილებას, რომელიც ძირითადად ითვლება აზრიანი მასალის დახსომების წარმატებისათვის—დასასწავლი მასალა წარმოდგენილ იქნეს როგორც შინაგანი ნაწილების შემცველი მთლიანობა. ძლიერ სწრაფი ტემპის შემთხვევაში დასასწავლი მასალის ნაწილების გარჩევა ძნელდება, ძლიერ ნელი ტემპის შემთხვევაში—მთლიანის გაცნობიერება. დადასტურდა ისიც, რომ დასწავლის დასაწყისში საორიენტაციო კითხვის დროს ნაყოფიერია შედარებით ნელი ტემპი, რომელიც თანდათანობით შეიძლება უფრო სწრაფი გახდეს; დასასრულს, ამის შემოწმების დროს დასწავლილია იგი არა მასალა, ტემპი ისევ შენელებს.

ზოგადად შევჩერდეთ ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის იმ მონაცემებზე, რომლებიც სწავლისათვის დღე და ღამის ყველაზედ ნაყოფიერი დროის საკითხს ეხება. გამოიკვია, რომ ადამიანთა შორის დიდ ინდივიდუალურ განსხვავებას აქვს ადგილი. სხვადასხვა

ადამიანისათვის დღე და ღამის სხვადასხვა დრო სხვადასხვა ნა-
ყოფიერების მქონე აღმოჩნდა, ძირითადად, თითქოს სხვადასხვა
შეკლევართა მონაცემები იმ საერთო მოსაზრებას ამტკიცებენ, რომ
ღილის საათებში დასწავლის სისწრაფის მაჩვენებლებია მაღალი
და საღამოს საათებს კი დასწავლის სიმტკიცის დიდი მაჩვენე-
ბელი ახასიათებს. საღამოს საათებში დასწავლის სიმტკიცე იმით
უნდა აიხსნას, რომ მას მოჰყვება რა ძილი, აღკვეთილია შემაფერ-
ხებელ ზეგავლენათა მოქმედება. მრავალი ექსპერიმენტული გამო-
კვლევით დადასტურებულია, რომ დასწავლის ნაყოფიერება დამო-
კიდებულია როგორც იმაზე, თუ რა სახის მოქმედება უსწრებდა
მას წინ (მაგალითად, თუ ისეთი ცოდნის შეძენა უსწრებდა, რაც ახა-
ლის შეთვისებისათვის გამოდგება დასაყრდნელად, ცხადია, რომ
დასწავლა ამ შემთხვევაში უფრო ნაყოფიერი იქნება), ისე იმაზე,
თუ რა სახის მოქმედება მოყვება დასწავლას. არის მოქმედებათა
ისეთი სახეები, მაგალითად, მსგავსი სახის მოქმედება, ძნელი მო-
ქმედება და ა. შ. უკან მომქმედი ზეგავლენით რომ აფერხებს და-
სწავლის შედეგს.

რასაკვირველია, ის, რაც ზემოთ იყო აღნიშნული, არ ამოსწურავს
ყველა გზას, რომელიც ექსპერიმენტული ფსიქოლოგიის მიერ არის
დადგენილი განმეორების რაციონალიზაციისათვის. ამათგან ჩვენ
მხოლოდ ძირითადად შევჩერდით, რომ ჩვენ საკითხთან დაკავში-
რებით კონკრეტულად მიგვეთითებია, თუ რას ნიშნავს „დასწავლის
სწავლება“, როგორც მეხსიერების აღზრდის ერთ-ერთი გზა.

ჩვენ მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნების საკითხე-
ბით ვიყავით უმთავრესად დაინტერესებული. ეს იმას არ ნიშნავს,
რომ მეხსიერების აღზრდის საქმეში ფიზიოლოგიური ფაქტორების
როლი არ უნდა იყოს მიღებული მხედველობაში. დასწავლის ეფე-
ქტურობა მნიშვნელოვნად არის დამოკიდებული მოსწავლის ჯან-
მრთელობაზე, დადლილობაზე და სხვა ასეთი ფიზიოლოგიური ხასი-
ათის ფაქტორებზე. ამ მხრით უარყოფითი ზეგავლენების აღმოფხვრას
მოითხოვს, რასაკვირველია, სწორად აგებული პედაგოგიური პრო-
ცესი. ამ მიმართულებით პირველ რიგში აუცილებელია მოსწავლის
ღილის რეჟიმის სწორი ორგანიზაცია.

12. დასასრულ განვიხილოთ ერთი საკითხიც: როგორ უნდა გავი-
გოთ მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური ბუნება იმ ფაქტთან
დაკავშირებით, რომ დადასტურებულია მეხსიერების მხრივ ინდივი-
დუალური განსხვავებანი ადამიანთა შორის. ძირითადად ითვლება
განსხვავება—1. მეხსიერების ტიპებს შორის და 2. განსხვავებანი
დასწავლის პროდუქტულობის მხრით.

განსხვავება მეხსიერების ტიპებს შორის შემდეგში გამოიხატება: სხვადასხვა ადამიანი, კერძოდ, მტკიცედ დახსომების მიზნით, სხვადასხვა წარმოდგენებს ეყრდნობა, ერთი დახსომებისათვის მხედველობით წარმოდგენებს ეყრდნობიან. მაგალითად, ამ ტიპის ადამიანები, ვთქვათ, ტექსტის უკეთ დახსომებისათვის თავისთვის კითხულობენ—ეს მხედველობითი ტიპის ადამიანია. მეორე კი უკეთ დახსომებისათვის სმენის წარმოდგენებს მიმართავენ. მაგალითად, ამ ტიპის ადამიანი ცდილობს, რომ დასახსომებელ ტექსტი სხვამ წაუკითხოს, თვითონ კი ისმინოს, სმენითი ხასიათის მასალა მას უკეთ ახსომდება, ვიდრე მხედველობით ხასიათის. მესამე ტიპი მოტორული ტიპია—ის უკეთ დახსომებისათვის მოტორულ, მოძრაობით წარმოდგენებს ეყრდნობა. მაგალითად ის დასახსომებელ ტექსტს ხმამაღლა კითხულობს და თანაც დადის ან სხვა მოძრაობებს უკავშირებს მას. ჩუმად, თავისთვის, მხოლოდ მხედველობის გზით კითხვის შემთხვევაში ამ ტიპის ადამიანი დახსომების დაბალ მაჩვენებლებს იძლევა.

ამრიგად, ფსიქოლოგიაში განასხვავებენ მეხსიერების მხედველობით, სმენით და მოტორულ ტიპს. ნეჩაევმა, როგორც ცნობილია, პირველად დაამტკიცა ექსპერიმენტულად, რომ მოსწავლეებშიაც გვხვდება მეხსიერების აღნიშნული ტიპები. სუფთა სახით ეს ტიპები იშვიათად გვხვდება. უმთავრესად შერეული ტიპები გვხვდება, ყველაზედ გავრცელებულად ადამიანთა შორის მხედველობით—მოძრაობითი ტიპი გვხვდება. საბჭოთა ფსიქოლოგთა შორის არ არის აზრთა სხვადასხვაობა იმ საკითხში, რომ სხვადასხვა მოწაფე უკეთ დახსომების მიზნით სხვადასხვა სახის წარმოდგენებს რომ მიმართავს, ეს არ არის თანდაყოლილი თვისება. უპირატესად ამა თუ იმ სახის წარმოდგენით სარგებლობა გამოცდილების შედეგია და ამ გამოცდილების შესაფერისად მიმართვის გზით შეიძლება შეიცვალოს კიდევაც მეხსიერების ტიპი.

როგორც სამართლიანად აღნიშნავს ზანკოვი, მეხსიერების აღნიშნული ტიპების არსებობის ფაქტიდან მასწავლებელმა პირველ რიგში ის საერთო პრინციპული მნიშვნელობის მქონე დასკვნა უნდა გამოიტანოს, რომ დახსომება დასახსომებელ მასალის გრძობად თვისებებს ეყრდნობა, რომ დახსომებას მტკიცე საფუძველი უნდა ჰქონდეს აღქმაში, შემეცნების ამ პირველ და მნიშვნელოვან საფეხურში, აქ არის კიდევ თვალსაჩინოების პრინციპის გამოყენების მნიშვნელოვანი ასპარეზი.

ამიტომ მასწავლებელმა უნდა მიაღწიოს იმას, რომ დასასწავლი მასალა რაც შეიძლება მრავალ მხრივ იყოს აღქმული: მხედველო-

ბით, სმენით, მტორულად და ა. შ. ამით იქმნება სხვადასხვა სახის წარმოდგენები, რაც მტკიცე დახსოვნების საფუძველს ჰქმნის. ამავე გზით მიღწევს მასწავლებელი იმას, რომ მოსწავლეს განუვითარდება იმ წარმოდგენის სფერო, რომლებიც მისი გამოცდილების შედეგად არ იყო შესაფერისად განვითარებული. მაშ, მეხსიერების ტიპების არსებობა იმ მხრით კი არ უნდა იყოს მხედველობაში მიღებული, რომ შეეგუოს მათ მასწავლებელი, არამედ იმ მხრით, რომ ეს ცალმხრიობა იყოს გცდალახული. პედაგოგიური გამოცდილება მოწმობს, რომ ამის მიღწევა სავსებით შესაძლებელია.

როგორც აღვნიშნეთ, განსხვავება ადამიანთა შორის არსებობს მეხსიერების პროდუქტულობის მხრივაც. ჩვენ ზემოთ გავარკვიეთ, თუ პროდუქტულობის რა მაჩვენებლებია ცნობილი თანამედროვე ფსიქოლოგიაში (სისრულე, სისწრაფე, სიზუსტე, სიმტკიცე და სხვ.). გამოირკვა, რომ ადამიანთაგან ერთნი სწრაფად იხსოვებენ, მეორენი — ნელა, ერთნი — მტკიცედ, მეორენი — უფრო ხანმოკლე დროის მანძილზე და ა. შ. მოწაფეთა შორისაც დასტურდება მეხსიერების აღნიშნული თვისებების მხრით განსხვავება. საბჭოთა მკვლევარების მონაცემები ადასტურებენ, რომ მეხსიერების ეს თვისებებიც ვითარდება და იცვლება პედაგოგიური პროცესის ზეგავლენით. ყველაფერი, რაც ცნობილია თანამედროვე ფსიქოლოგიაში, მეხსიერების პროდუქტულობის ფაქტორების შესახებ (ამაზე ჩვენ ზემოთ შევჩერდით), უნდა საფუძველად დაედოს მეხსიერების აღნიშნული თვისებების განვითარებას პედაგოგიურ პროცესში. ჩვენ ზემოთ დავრწმუნდით, რომ ყველა ფაქტორი მეხსიერების პროდუქტულობის ზრდისა ყალიბდება პედაგოგიურ პროცესში და ამდენად მეხსიერების თვისებებიც ამ პროცესის ზეგავლენით იცვლება. მაგალითისათვის ავიღოთ მეხსიერების ისეთი თვისება, როგორიც არის სისწრაფე. მისი აღზრდა, რასაკვირველია, შესაძლებელია. მოწაფემ, რომელიც იწყებს მასალის დასწავლას, უნდა იცოდეს თუ რა მოეთხოვება: სიტყვა-სიტყვით დასწავლა, ძირითადი აზრის გადმოცემა, თუ მხოლოდ თანმიმდევრობის ცოდნა. ეს ხელს უწყობს დასწავლის სისწრაფის ზრდას. ან ავიღოთ სიმტკიცე. ზემოთ გამოირკვა, რომ დასწავლის სიმტკიცე დამოკიდებულია იმ განზრახვის ხასიათზე, რომლის საფუძველზედაც სწარმოებს დახსოვნება. მაშ, მეხსიერების ამ თვისების შესაფერისად მიმართვაც პედაგოგიურ ზემოქმედებას ექვემდებარება. იგივე შეიძლება გავიმეოროთ მეხსიერების ყველა იმ თვისების შესახებ, რომელთა მხრივ დასტურდება ადამიანთა შორის ინდივიდუალური განსხვავების არსებობა.

ყოველივე ზემოთქმულიდან ნათელი ხდება, რომ მეხსიერების აღზრდა ისე კი არ უნდა გაეგოთ, როგორც ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიას ესმოდა, ე. ი. როგორც დახსომებების პროცესების მრავალგზის განმეორების შედეგად დახსომების მექანიზმების ეკონომიური და შეუფერხებელი მოქმედების მიღწევა, არამედ როგორც მოსწავლის მთლიანი პიროვნების ჩამოყალიბების, მისი ყველა პიროვნული ძალის სწავლის მიზნებისათვის მობილიზაციის პროცესი, რომელიც სკოლისა და მასწავლებლის ხელმძღვანელობით მიმდინარეობს.

ყურადღების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები

I

როგორც ვიცით, გაკვეთილის მიმდინარეობაში მასწავლებელს არა ერთხელ უხდება მოწაფეთა გაფრთხილება, რომ ისინი ყურადღებით იყვნენ. იგი მოწაფეთაგან ყურადღებას მოითხოვს და, ცხადია, უნდა იცოდეს, რასაც მოითხოვს.

პრაქტიკულად ყოველმა მასწავლებელმა იცის, რომ მოსწავლე მის მიერ ახსნილ გაკვეთილს მხოლოდ იმ შემთხვევაში გაიგებს უკეთ, თუ იგი გაკვეთილს ყურადღებით უსმენს. მასწავლებელი ადვილად ამჩნევს მოსწავლის გულისყური მიპყრობილია თუ არა გაკვეთილის შინაარსის გაგებისაკენ. ზოგი მასწავლებელი ისეთი ფსიქოლოგიური აღლოთია აღჭურვილი, რომ მოსწავლე მას ყურადღების ძალიან მოხერხებულ სიმულაციასაც ვერ გამოაპარებს.

მაგრამ ცხადია, მარტო ასეთი პრაქტიკული ცოდნა და ფსიქოლოგიური აღლო ნაყოფიერი სწავლებისათვის საკმარისი არ არის. სწავლებისა და სწავლის მაღალი ხარისხი დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად აფუძნებს მასწავლებელი თავის საქმიანობას მეცნიერულ ცოდნაზე. კერძოდ ყურადღება სწავლის გადამწყვეტი მნიშვნელობის ფაქტორია და მასწავლებელი ზედმიწევნით უნდა ფლობდეს იმ ცოდნას, რომელიც ყურადღების შესახებ არსებობს ფსიქოლოგიაში.

პირველ რიგში უნდა გავარკვიოთ ყურადღების მეცნიერული რაობის საკითხი. სახელდობრ, ადამიანის ფსიქიკურ ცხოვრებაში რა მოვლენებს უნდა ვუწოდოთ ყურადღება? რა უნდა ვიგულისხმოთ ყურადღების ცნებაში?

ამ კითხვებზე ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში მრავალგვარი პასუხი არსებობს.

ა) ე. წ. ინტელექტუალისტური თეორიები ყურადღებაში ინტელექტუალური პროცესებისგან განსხვავებულს არაფერს ხედავენ. ყურადღება მათ დაჰყავთ თვითონ წარმოდგენების ცვლილებაზე,

მათი მიმდინარეობის თავისებურებაზე, მათს უპირატეს ძალაზე, რომლითაც ისინი გაბატონებულ ადგილს იკავებენ ჩვენი ცნობიერების ნათელ არეში (ჰერბარტი). ხშირად მას განიხილავენ ცნობიერების შინაარსის თვისებად (ტიტჩენერი). ყურადღების მოტორული თეორიის ავტორიც ინტელექტუალისტური თეორიის ნიადაგზე რჩება, რამდენადაც იგი ყურადღების არსს მოტორული დაძაბულობის შეგრძნებებში ჰკრეტს.

ბ) მკვლევართა ვოლიუნტარისტულად განწყობილი ჯგუფი ყურადღების არსს ნებელობაში ხედავს. ყურადღება მათ მიერ განიხილება, როგორც შემეცნების ნებელობა. აქაც ყურადღება დაყვანილია ნებელობაზე და მასთან შედარებით სპეციფიკურს არაფერს შეიცავს.

გ) ბოლოს ემოციონალისტური თეორიის წარმომადგენლები ყურადღების არსს ემოციაში ხედავენ. ყურადღების ძირითად მოვლენას ჰკრეტენ გრძნობის მიმართებაში ინტელექტუალური შინაარსისაღმძი, შემეცნებისაღმძი. ამ შეხედულების თანახმად ყურადღების მთავარ პრობლემას ინტერესი შეიცავს.

მოკლედ, ყურადღების ფსიქოლოგიაში დღემდე ასეთი მდგომარეობა გვაქვს: ყურადღებაში სპეციფიკურს ვერაფერს ხედავენ და ამიტომ არის, რომ ფსიქოლოგიაში ყურადღების ცნება თითქმის ვერავითარ როლს ვერ ასრულებს.

გამოსარკვევია, რა არის ყურადღების ფსიქოლოგიაში ასეთი მდგომარეობის მიზეზი, რით უნდა აიხსნას ეს გარემოება?

საქმე ისაა, რომ ძველი ბურჟუაზიული ფსიქოლოგია სწავლობდა ნაწილობრივ პროცესებს, ფსიქიკურ ფუნქციებს და ელემენტებს ადამიანის კონკრეტული საქმიანობისგან მოწყვეტილად. სწავლობდა ისე, თითქოს, ეს ფუნქციები სუბიექტისაგან დამოუკიდებლად, თავისთავად არსებობდნენ და მოქმედებდნენ. ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში იგულისხმებოდა და ამჟამადაც იგულისხმება, რომ ეს ნაწილობრივი პროცესები პირველადი პროცესებია და იმთავითვე მოცემული. კვლევა-ძიება წარმართებოდა ამ ფუნქციების თავისებურებათა და მათი უშუალო ურთიერთობის კანონების შესასწავლად. ასეთ პრინციპულ მოსაზრებათა გამო ამ ფუნქციათა მატარებელი სუბიექტი, პიროვნება, სავსებით კვლევა-ძიების გარეშე რჩებოდა.

აქედან ცხადი უნდა იყოს, რომ მთელი რიგი ძალებისა და კერძოდ, ყურადღებაც, რომელიც თვითონ პიროვნების აქტივობის სახით გვევლინება, უგულვებელყოფილი იყო მკვლევართა მიერ. ხოლო, როდესაც პიროვნებიდან მომდინარე რაიმე მოვლენა მაინც

იჩენდა თავს კვლევის პროცესში და ვერ თავსდებოდა ტრადიციული ფსიქოლოგიის თეორიულ ჩარჩოში, მას კანონს გარეშე აცხადებდნენ.

II

საბჭოთა სინამდვილეში ადამიანმა ჰპოვა თავისი ბუნებრივი ადგილი საზოგადოებაში. ჩვენი დიადი სოციალისტური სამშობლო ქმნის ადამიანის ძალთა გაშლისა და გაფურჩქვნის განუსაზღვრელ შესაძლებლობას. ამით აიხსნება გმირობისა და მამაცობის ის სასწაულები, რომლებიც ჩვენმა ხალხმა გერმანელ ფაშისტებთან ბრძოლის დროს გვიჩვენა დიდ სამამულო ომში. ამითვე აიხსნება გმირობისა და თავდადების ის სასწაულებიც, რომლებსაც ახდენენ ჩვენი საბჭოთა ადამიანები ომის შემდგომ მშვიდობიანი შრომის ფრონტებზე.

შეიცვალა ადამიანის ცხოვრების პირობები, შეიცვალა თვითონ ადამიანიც. ჩვენ გვაქვს კაცობრიობის ისტორიაში ჯერ არ ნახული სრულებით ახალი სოციალური ცხოვრება. საბჭოთა ადამიანი ბურჟუაზიული საზოგადოებრივი წყობისაგან პრინციპულად სავსებით განსხვავებულ ვითარებაში ცხოვრობს და მოღვაწეობს. ამიტომ ჩვენი სოციალისტური ქვეყნის ადამიანი თავისუფალია იმ შეზღუდულობისაგან, რომელიც ბურჟუაზიული ქვეყნის ადამიანისთვის არის დამახასიათებელი. ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიის კრიზისი თვითონ ბურჟუაზიული საზოგადოების განწირულობის გამოხატულებაა. ამით აიხსნება ის საშინელი რეაქცია, რომელიც ამჟამად საერთოდ ბურჟუაზიულ მეცნიერებაში და, კერძოდ, ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში მძვინვარებს.

საბჭოთა ქვეყნის ადამიანი სრულებით ახალი ადამიანია. იგი ახალი მოვლენაა ფსიქოლოგიურადაც. ამიტომ არის, რომ საბჭოთა ადამიანი საგანგებო შესწავლას მოითხოვს. ამ შესწავლის პროცესში საბჭოთა ფსიქოლოგიას გააჩნია მძლავრი დასაყრდენი მარქს-ენგელსისა, ლენინ-სტალინის გენიალური მოძღვრების სახით.

„ყოფიერება განსაზღვრავს ადამიანის შეგნებას“, ეს ძირითადი პრინციპი საბჭოთა ფსიქოლოგიის წინაშე აყენებს ადამიანის, როგორც ისტორიული, აქტიურად მოქმედი სუბიექტის, მთლიანი პიროვნების შესწავლის ამოცანას. 1947 წლის ივლისში პედაგოგიური განათლების საკითხზე მოწვეულ სრულიად რუსეთის ყრილობაზე პროფესორი ა. ა. სმირონოვი სპეციალურად აღნიშნავდა, რომ ჩვენი საბჭოთა ფსიქოლოგიის ყველაზე დიდ მიღწევად ის ითვლება, რომ იგი პიროვნების პრობლემას აყენებს, როგორც თავის ძირითად პრობლემას. პროფ. რუბინშტეინის წიგნის გარ-

შემოგამართულ დისპუტზეც ამას ხაზგასმით აღნიშნავდნენ. კერძოდ, პროფ. მიასიშჩევი შეჩერდა რა ამ საკითხზე, აღნიშნა, რომ პიროვნების პრობლემის დაყენებისა და კვლევის საქმეში დიდი მუშაობა ტარდება თბილისში დ. უზნაძის ხელმძღვანელობით.

დ. უზნაძის მიერ ჩამოვალბებულ ფსიქოლოგიური სისტემა—განწყობის ფსიქოლოგია; საბჭოთა ფსიქოლოგიის უდიდესი მონაპოვარია. კრიტიკა, რომელიც ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიის წინააღმდეგ არის მიმართული, წარმოებს მატერიალისტური დიალექტიკის პრინციპებიდან და ეხება არა ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიის კერძო საკითხებს, არამედ მის პრინციპულ საფუძვლებს, მის დუალიზმს, უშუალოდის ჰიპოთეზს, ფსიქიკურის პრიმატობის პრინციპს, მის მეტაფიზიკურ ბუნებას და სხვ.

დ. უზნაძის მიერ ჩვენი ფსიქიკური ცხოვრების სრულებით ახალი ფაქტორის—განწყობის აღმოჩენამ ფსიქოლოგიის თითქმის ყველა საკითხის ახლებურად დაყენებისა და გადაწყვეტის საჭიროება გამოიწვია. განწყობის ცნება ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაშიც არსებობს. მისი საჭიროება ტრადიციულ ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში გამოწვეულია მთელი რიგი ფაქტებით, რომელთაც მკვლევარი ვერ ხსნიდა ძველი, ასოციაციური პრინციპების ნიადაგზე, რადგან ეს ფაქტები ასოციაციის კანონებს ეწინააღმდეგებოდა. მაგრამ განწყობის ცნების შინაარსი ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში ისეთია, რომ მას რაიმე მნიშვნელოვანი როლის შესრულება არ შეუძლია. საქმე ისაა, რომ განწყობის ქვეშ გულისხმობენ არა მთლიანი სუბიექტის რაიმე მდგომარეობას, არამედ ცნობიერების ფენომენთა ამა თუ იმ მოდიფიკაციას. იქ განწყობა ცნობიერების შინაარსთა რაიმე კომპლექსის ან მისი ცვლილების ამსახველი ცნებაა, მაშასადამე იგი ეხება არა ფსიქიკური ცხოვრების სუბიექტს, არამედ თვითონ ამ ფსიქიკურს, ცნობიერ პროცესებს. ცხადია, განწყობის ასეთი ცნება ვერავითარ როლს ვერ შეასრულებს ფსიქოლოგიაში.

დ. უზნაძემ აღმოაჩინა სრულებით ახალი სინამდვილე, ჩვენი ფსიქიკური ცხოვრების სრულებით ახალი ფაქტორი, რომელიც „ცოცხალი ორგანიზმის გარემოსთან ურთიერთობის აქტში ისახება“, როგორც ცოცხალი ორგანიზმის მთლიანობითი ხასიათის მოდიფიკაცია. ეს მთლიანობითი ხასიათის მოდიფიკაცია აშუალებს ცოცხალი არსების ურთიერთობას გარემოსთან. იგი საერთოდ, ცოცხალი არსებისა და, კერძოდ, ადამიანის ქცევის პირველადი და ძირითადი მნიშვნელობის ფაქტორია.

ადამიანის ქცევა ამ ფაქტორის უშუალო ზეგავლენით და ხელმძღვანელობით წარიმართება, რადგან ქცევა არის სუბიექტის ამ

მთლიანობითი ხასიათის მოდიფიკაციის განხორციელება, ან გაშლა დროსა და სივრცეში. ამ მთლიანობითი, ხასიათის, მოდიფიკაციას დ. უზნაძე განწყობის სახელით აღნიშნავს და გულისხმობს, რომ ადამიანის ქცევა, მოქმედება, ერთი სიტყვით მთელი მისი ფსიქიკური ცხოვრება აიგება და ხორციელდება განწყობის ნიადაგზე, წარმოადგენს განწყობის რეალიზაციას.

განწყობის თეორიით სრულებით იცვლება მიდგომა—ადამიანის ფსიქიკური ცხოვრებისადმი. როგორც უკვე აღვნიშნავდით, ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში ამოსავალს წარმოადგენს არა კონკრეტული საქმიანობის მთლიანი და აქტიური სუბიექტი, არამედ თვითონ ის ნაწილობრივი პროცესები, რომლებიც ამ სუბიექტში მიმდინარეობს, სხვადასხვა განცდის სახით. ეს ნაწილობრივი პროცესები შეისწავლება, აბსტრაქტულად, ისე, თითქოს, ისინი მთლიანი სუბიექტისაგან დამოუკიდებლად არსებობდნენ და მოქმედებდნენ. მაგ. მეხსიერება განიხილება არა როგორც მთლიანი სუბიექტის ფუნქცია, არამედ შეისწავლება ისე, თითქოს იგი თვითონ იმახსოვრებდეს, აზროვნება განიხილება ისე, თითქოს იგი თვითონ აზროვნებდეს, სუბიექტისგან დამოუკიდებლად. განწყობის ფსიქოლოგიის ამოსავალს წარმოადგენს არა სუბიექტში მიმდინარე ნაწილობრივი პროცესები, არამედ თვითონ მთლიანი სუბიექტი. პროცესები განიხილება, როგორც ამ მთლიანი სუბიექტის მთლიანობითი ხასიათის მოდიფიკაციის—განწყობის რეალიზაცია.

მაგრამ ახლა შეიძლება ვიკითხოთ, რა არის თვითონ განწყობა, რა ნიადაგზე წარმოიშობა იგი?

აეზლოთ მაგალითი. ვთქვათ, ტყეში ნადირობის დროს მოგვწყურდა, მაგრამ წყალი არსად არაა. ასეთ შემთხვევაში, ცხადია, წყურვილი წყურვილად დარჩება და ჩვენ ნადირობას განვაგრძობთ. მაგრამ საკმარისია სადმე წყალი გამოჩნდეს, რომ ნადირობა შევწყვიტოთ და წყურვილის დაკმაყოფილება მოვინდომოთ. იმის მიხედვით, თუ რა პირობებში იქნება მოცემული წყალი, სხვადასხვაგვარად გაიშლება წყლის დაღევის ქცევა. თუ წყალი ჩვენს წინ არის და ზელს არაფერი გვიშლის, რომ იგი დავლიოთ, მაშინ ავიღებთ ქურჭელს, რომელიც თან გვაქვს, გავავსებთ მას წყლით, მივიტანთ ტუჩებთან და დავლევათ. თუ ასეთი რამ არა გვაქვს თან, მაშინ შესაძლებელია წყლის დაღევა, პირდაპირ ვცადოთ წყაროდან. ყოველ შემთხვევაში ჩვენ მივმართავთ მოძრაობათა მთელ რიგს, რომელთა მიზანი იქნება წყურვილის დაკმაყოფილება. ჩვეულებრივ ასეთ მოძრაობებს ქცევას უწოდებენ. ჩვენს მაგალითში

საქმე გვაქვს წყლის დაღვინის ქცევასთან. ქცევა სავსებით განსაზღვრული მოვლენაა, რომელიც გარკვეულ პირობებში წარმოიშობა. რა არის ეს პირობები?

უპირველეს ყოვლისა, ეს არის მოთხოვნილება, წყურვილი იქნება თუ სხვა რამ, სულ ერთია. მაგრამ მხოლოდღა (წყურვილი) მოთხოვნილება, როგორც ეს ჩვენს მაგალითშიაც დავინახეთ, ქცევას ვერ წარმოშობს, საჭირო ხდება მეორე პირობაც. ეს არის გარემოს გარკვეული პირობები, რომლებშიც მოთხოვნილების საგანია მოთავსებული. ამრიგად, ქცევის წარმოშობის მეორე პირობას გარკვეული გარემო წარმოადგენს. მაგრამ ეს უკანასკნელიც, წყურვილის ქონების გარეშე, ქცევას ვერ წარმოშობს. წყურვილის გარეშე, თვით უმშვენიერესი წყაროც კი ვერ მიგვიზიდავს წყლის დასაღვინად. აქედან ცხადია, რომ მოთხოვნილება და გარემო—ქცევის ორი აუცილებელი ფაქტორია. ქცევის წარმოშობისათვის ორივე აუცილებელია: ერთი მათგანი ქცევას ვერ გამოიწვევს.

მაგრამ საკითხი ისმის, თუ როგორ წარმოშობს ეს ორი ფაქტორი ქცევას. მოთხოვნილებისა და გარემოს ცნებები ცალ-ცალკე აღებული თავის შინაარსში სრულებით არ შეიცავს იმის განსაზღვრებას, თუ როგორი უნდა იყოს კონკრეტული ქცევა. წყურვილი რომ ავიღოთ, მასში სრულებით არაა განსაზღვრული, თუ რანაირი იქნება ის მოძრაობები, რომლებიც მისი დაკმაყოფილების მიზანს ემსახურება. ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილება შესაძლებელია სხვადასხვა მოძრაობის საშუალებით. ეს მოძრაობანი კი დამოკიდებულია პირობებზე. იგივე ითქმის ყოველგვარ მოთხოვნილებაზე, როგორც ქცევის სუბიექტურ ფაქტორზე. მოთხოვნილება არის ქცევის მხოლოდ ზოგადი ფაქტორი.

მოთხოვნილებისაგან დამოუკიდებლად, არც გარემოს ცნებაშია მოცემული ქცევის კონკრეტული ფორმის განსაზღვრება. გარემოს ცნებაშიც, თუ მას სუბიექტისაგან დამოუკიდებლად ავიღებთ, არაფერი განსაზღვრავს ქცევის კონკრეტულ სახეობას. ერთისა და იმავე გარემოს მიმართ უამრავი სხვადასხვა ქცევა არის შესაძლებელი. წყალი შეიძლება დავლიოთ, გადავასხათ, წყალში შეიძლება რაიმე მოვხარშოთ, გავრეცხოთ. ამრიგად, ერთისა და იმავე ნივთიერების მიმართ უამრავი სხვადასხვა ქცევაა შესაძლებელი იმის მიხედვით, თუ რა თვისებების მქონეა იგი და რა კონკრეტულს ვითარებაშია მოცემული. მაშასადამე, გარემოს ცნებაც თავისთავად აღებული კონკრეტული ქცევის განსაზღვრებას არ შეიცავს. მაშ, როგორ უნდა იქნეს წარმოდგენილი ამ ორი ფაქტორის მნიშვნელობა ქცევისათვის? ეს ორი ფაქტორი ქცევაზე გავ-

ლენას უშუალოდ როდი ახდენს. იგინი განაპირობებენ იმ ფაქტორს, რომელიც ქცევას უშუალოდ განსაზღვრავს, განაპირობებენ სუბიექტის განწყობას და ეს უკანასკნელია, რომ ქცევის კონკრეტულ განსაზღვრებას შეიცავს. როდესაც მოთხოვნილების მქონე სუბიექტი, მაგ. მონადირე, ჩვენ მიერ ზემოდ მოყვანილ მაგალითში, ისეთ გარემოში მოხვდება, რომელშიც წყალია მოცემული, ამ უკანასკნელის გავლენით მთლიანობითი ხასიათის ცვლილებას განიცდის. მწყურვალ სუბიექტის ეს ცვლილება იმაში მდგომარეობს, რომ იგი წყლის დასაღევად მოიმართება, წყლის დაღვევის ქცევისთვის განეწყობა. ამ მომენტიდან იგი იქცევა არსებად, რომელიც წყლის დასაღევადაა მომართული. ეს გამართულობა, ან განწყობა წინ უსწრებს წყლის დაღვევის ქცევას და თავის რეალიზაციას მასში ჰპოებს. ამრიგად, მოთხოვნისება და გარემო უპირველესად ყოვლისა განსაზღვრავენ სუბიექტის განწყობას. ხოლო ქცევა, როგორც განწყობის რეალიზაცია, ამ უკანასკნელის (განწყობის) ნიჟადაგზე და მისი ხელმძღვანელობით მიმდინარეობს. მაშასადამე, სანამდე სუბიექტი რაიმე ქცევას დაიწყებდეს, იგი ჯერ ამ ქცევისთვის უნდა განეწყოს. ამიტომ გარემოსთან პირველადს ურთიერთობას უშუალოდ ფსიქიკური, ან ქცევა კი არ ამყარებს, არამედ ამ ფსიქიკურის, ამ ქცევის სუბიექტი. ქცევის დამოკიდებულება გარემოსთან განწყობითაა გაშუალებული. გარემო სუბიექტის განწყობაში აისახება პირველადად, ხოლო ფსიქიკური პროცესები და ქცევის პრაქტიკული აქტები, როგორც ამ განწყობის რეალიზაცია, გარემოსთან არის არა უშუალო ურთიერთობაში, არამედ სუბიექტის განწყობითაა გაშუალებული.

ეს ნათლად ჩანს იქიდან, რომ როდესაც სუბიექტი რაიმე ქცევისათვის არის განწყობილი, ამ მომენტში შეიძლება მასზე უამრავი გამლიზიანებლები ახდენდეს ზეგავლენას. მაგალითად: ათასგვარი ზმა, მცენარეულობა, სურნელებანი და სხვ. მაგრამ შეიძლება თუ არა ვთქვათ, რომ იგი ყველაფერს ამას აღიქვამს? ცხადია, არა. სანადიროდ განწყობილი ადამიანისათვის ტყეში ყველა გამლიზიანებელს არ აქვს მნიშვნელობა. იგი მასზე ზემოქმედ გამლიზიანებელთაგან აღიქვამს მხოლოდ იმას, რასაც მისთვის მნიშვნელობა აქვს. მაგრამ რაზეა დამოკიდებული ის, თუ რას აქვს მისთვის მნიშვნელობა? ცხადი უნდა იყოს, რომ ეს იმაზეა დამოკიდებული, თუ რა ქცევისთვის არის იგი განწყობილი. ტყეში წყლის მოთხოვნისების მქონე ადამიანისთვის მნიშვნელობას ის გარემო იძენს, რომელშიც წყალია მოცეპული და არა ნადირი. წყლის შეკცველი გარემო იქცევა მისთვის სიტუაციად. უამრავ გამლიზიანებელთა-

ვან მასზე გამლიზიანებელთა ის წრე ახდენს ზეგავლენას, რომელიც სიტუაციაში შემოდის, როგორც მისი კომპონენტი.

წყლის დასაღვეად განწყობილმა შესაძლებელია სრულებით ვერ შეამჩნიოს ნადირის სიახლოვის მანიშნებელი გამლიზიანებლები. მაგრამ მას შემდეგ, რაც მან წყურვილი დაიკმაყოფილა, ე. ი. მის შემდეგ რაც მოხდა წყლის დაღვევის განწყობის რეალიზაცია და იგი ისევ სანადიროდ განეწყო, ახლა მას ბუჩქების უმნიშვნელო ინტენსივობის შრიალსაც ვერ გამოაპარებ. იმის გამო, რომ მისთვის წყლის შემცველი გარემო უკვე სიტუაციას აღარ წარმოადგენს, მან შესაძლებელია ახლა მშვენიერ წყაროს ისე ჩაუაროს გვერდით, რომ „ყურადღება“ არც კი მიაქციოს.

შეიძლება ითქვას, რომ გარემოსთან განწყობისეული დამოკიდებულება სუბიექტურია. სანადიროდ განწყობილი ადამიანი ტყეში ბუჩქებს და ხეებს აღიქვამს, როგორც სინამდვილეს, რომელშიც შეიძლება ნადირი იმალებოდეს. მაგრამ კვლევა-ძიებისთვის განწყობილი ბოტანიკოსი იმავე საგნებს აღიქვამს, როგორც სინამდვილეს, რომელშიც შესაძლებელია, მისთვის საინტერესო მცენარეთა ჯიში მოიძებნოს. ამრიგად, თუ რას და როგორ აღიქვამს სუბიექტი, ეს მისი ქცევის აქტუალურ მიზნებზე, მის განწყობაზეა დამოკიდებული.

ადამიანის ფსიქიკური ცხოვრების განწყობისეულ პლანში უცვლელი არაფერია. თვით ერთი და იგივე სინამდვილეს კი იმის მიხედვით, თუ როგორია სუბიექტის განწყობა, განსაზღვრულის აზრით, ცვალებადობას განიცდის, რამდენადაც იგი ამ პლანში უშუალო, მომენტის ინტერესებითაა განსაზღვრული.

ავიღოთ მაგალითი: ვთქვათ, მეგობრისაგან წერილი მივიღეთ. წავიკითხეთ იგი და პასუხის მიწერის მოთხოვნილება გაგვიჩნდა. ვიმყოფებით ოთახში, სადაც საწერი მაგიდა არის მოთავსებული. ასეთ შემთხვევაში ჩვენ უკვე ვიცით, თუ რა უნდა მოხდეს. მე მექმნება პასუხის წერის განწყობა, რომელიც რეალიზაციას ჰპოებს შემდეგ ქცევაში: მე მივდივარ მაგიდასთან, აღვიქვამ სკამს, რომელიც შეიძლება უხერხულად იდგეს, მე მას ვაბრუნებ მაგიდისაკენ; აღვიქვამ ხაზებიან საფოსტო ქაღალდს, რომელიც მაგიდის მარჯვენა მხარეს ძევს, ვიღებ მას და წინ ვდებ; აღვიქვამ საწერ-კალამს, ვიღებ მას ხელში; აღვიქვამ სამელნეს, რომლის თავიც დახურულია, ავხდი მას, ვაწობ მასში კალამს და ვიწყებ წერას. ჩვენ ვხედავთ, რომ წერილის წერის ქცევის განხორციელების პროცესში მე აღვიქვამ არა ყოველგვარ გამლიზიანებელს, რომელიც შესაძლებელია ჩემზე ახდენდეს ზეგავლენას, არამედ აღვიქვამ სავსებით

განსაზღვრულს, წერის ქცევის თვალსაზრისით აქტუალურს, იმ საგნებს, რომლებიც სიტუაციაში შემოდის. მაგრამ ამ საგნებსაც იმდენად აღვიქვამ, რამდენადაც ეს საჭიროა წერის ქცევის რეალიზაციისათვის. ცხადია, რომ თითოეულ მათგანს: სკამს, მაგიდას, ქალაქს, საწერ-კალამს, სამელნეს მე ნათლად აღვიქვამ. ეს იქიდან ჩანს, რომ მე მათ სავსებით ადექვატურად ვეპყრობი. მაგრამ თითოეულს აღქმა წერილის წერის მთლიან პროცესშია ჩართული და სავსებით განისაზღვრება იმ განწყობით, რომელიც ამ ქცევას უდევს საფუძვლად. მაგალითად, ქალაქი. იგი მთელი წერის პროცესში ჩემთვისაა, მას ვხედავ ნათლად. მაგრამ წერის ქცევის განხორციელებისათვის სავსებით საკმარისია, თუ მე დავინახავ მის სითეთრეს და ხაზიანობას. ჩემს ქცევაში ამ შემთხვევაში ქალაქი შემოდის, როგორც ამ თვისებათა მატარებელი. ჩემი აღქმის შინაარსს ქალაქის ეს თვისებები ქმნიან. ცხადია, ქალაქს უამრავი სხვა თვისებებიც გააჩნია, მაგრამ რამდენადაც იგი წერის ქცევისათვის არ არის აქტუალური, იმდენად მე მას არ განვიცდი.

იგივე ქალაქი სხვა ქცევაშიც შეიძლება იყოს ჩართული და აღიქმებოდეს ამ სხვა ქცევის განწყობის ნიადაგზე. მაგალითად, ჩემ საწერ მაგიდაზე მე მტვერი შევნიშნე. ჰიგიენური მოთხოვნებისა და იქვე არსებული ქალაქის გავლენით, იმავე ქალაქისა, რომელზეც გუშინ წერილს ვწერდი, მე შეიძლება მაგიდის გასუფთავების ქცევის განწყობა შემექმნეს. ასეთი ქცევისთვის განწყობილი ადამიანი, ცხადია, ქალაქს აღიქვამს არა როგორც ნივთს, რომელზეც წერენ, არამედ როგორც ნივთიერებას, რომელიც შეიძლება დაიკმუჭნოს და მაგიდის გასუფთავების ქცევას შეუწყოს ხელი. მაშასადამე, იგივე ქალაქი, რომელზეც გუშინ წერილს ვწერდი, ახლა სრულებით სხვა ქცევის სიტუაციის კომპონენტად გვევლინება და აღიქმება სრულებით სხვა განწყობის ნიადაგზე. ახლა ქალაქი შემოდის ჩემს ცნობიერებაში არა თავისი სითეთრით და მასზე გავლენული ჰორიზონტალური ხაზებით, არამედ სულ სხვა თვისებებით. მაგიდის გასუფთავების ქცევისთვის ქალაქის ეს თვისებები სრულებით არ არის აქტუალური. ჩვენ მათ არც ვაქცევთ „ყურადღებას“. ჩემი ქცევა წარმატებით განხორციელდება, თუ ეს ნივთიერება (ქალაქი) საკმაოდ რბილია და ადვილად იკმუჭნება. ჩემი აღქმის შინაარსს ამჟამად ქალაქი ამ თვისებებით ქმნის. მაშასადამე იმავე ნივთის, რომელზეც გუშინ წერილს ვწერდი, აღქმის შინაარსი საფუძვლიანად იცვლება, მისი სხვა ქცევაში ჩართვის გამო.

ამრიგად, ცხადი ხდება, რომ აქტუალური განწყობის რეალიზა-

ციის პროცესში ჩართულ საგანთა აღქმა იცვლება ჩემი განწყობის შეცვლასთან ერთად. იგი განწყობის რეალიზაციის პროცესის გარკვეულ რგოლს წარმოადგენს, ამ პროცესში იგი გარკვეულ როლს ასრულებს. მისი დანიშნულება იმაშია, რომ მთლიანი ქცევის რაიმე კერძოული აქტის განხორციელებას შეუწყოს ხელი. შეასრულებს თუ არა იგი თავის მოვალეობას, ჰკარგავს მნიშვნელობას სუბიექტისთვის და, გარდა საგანგებო შემთხვევებისა, დაიწყება ეძლევა.

ჩვენ მიერ ზემომოყვანილ მაგალითებში ქალაქის აღქმა, არსად არ იძენს სუბიექტისთვის დამოუკიდებელ ღირებულებას. იგი ქცევის მიმდინარეობაშია ჩართული, როგორც მისი ერთ-ერთი რგოლი. ქალაქი ქცევის მიმდინარეობაში არსად დაბრკოლებას არ ქმნის. მისი ზემოაღწერილი აღქმა სავსებით საკმარისი ხდება ქცევის გარკვეული აქტების განხორციელებისათვის. ეს აღქმა რომ ყოველთვის ნათელი და გარკვეული არ ყოფილიყო, სუბიექტი ვერ მოახერხებდა, სავსებით ადექვატურად მოპყრობოდა მას.

პრაქტიკულ ქცევაში ჩართული საგნები რომ ნათლად აღიქმება, ეს ზოგიერთმა სხვა ავტორმაც შენიშნა, მაგრამ აღქმის ეს სინათლე მათ ყურადღების ფუნქციად მიაჩნია. დ. უზნაძის კონცეფციის ნიადაგზე სავსებით გასაგები ჩანს, რომ ამ შემთხვევაში არავითარ ყურადღებაზე არ შეიძლება ვილაპარაკოთ. პრაქტიკულ ქცევაში ჩართულ ობიექტთა აღქმის სინათლეს სავსებით უზრუნველყოფს ქცევის საფუძველში მდებარე განწყობა. ჩვენს მაგალითებში სუბიექტს არც ერთხელ არ უხდება ყურადღების მიპყრობა ქცევაში ჩართულ ობიექტებისათვის. განწყობისეული შემეცნება პრაქტიკული შემეცნებაა. სიტუაციის საგნები აისახებიან ჩვენი აღქმის საშუალებით, მაგრამ აისახებიან არა. მათი ობიექტური რაობის თვალსაზრისით, არამედ იმის მიხედვით, თუ რა როლის შესრულება შეუძლიათ მათ ჩვენი ქცევის აქტუალური მიზნებისათვის.

მაგრამ ხომ არის მთელი რიგი შემთხვევებისა, როდესაც სიტუაციაში ჩართული საგნების ასეთი განწყობისეული აღქმა სრულებით არ აღმოჩნდება საკმარისი ჩვენი ქცევის წარმატებით განხორციელებისათვის. ხშირად ხდება ისე, რომ რაიმე განწყობის ქცევაში რეალიზაციის პროცესში, მის რომელიმე მომენტში დაბრკოლება ჩნდება და ქცევა ვერ მიდის წარმატებით წინ, იგი ფერხდება.

რა ხდება ასეთ შემთხვევებში? დაუბრუნდეთ ზემომოყვანილ მაგალითს. ვთქვათ, წერილის წერა უნდა დაიწყოს. ვიღებ საწერ-ქალამს, ვაწებ სამელნეში და ვიწყებ წერას. მაგრამ აღმოჩნდა, რომ ქალამი არ წერს, ქალაქზე კვალს არ აჩენს. რა მოხდება ასეთს

შემთხვევაში? ცხადია, რომ მე შეეჩერდები, ცხადია, რომ ასეთ შემთხვევაში არავინ გააგრძელებს წერილს მოძრაობებს. ხდება შეჩერება, ქცევა წყდება. მაგრამ ეს შეჩერება სრულებით არ ნიშნავს ყოველგვარი აქტივობის აღკვეთას. პირიქით, ასეთ შემთხვევაში, მართალია, წერის აქტუალური ქცევა წყდება, მაგრამ იწყება სრულებით ახალი ქცევა. შეჩერება იმისთვის მოხდა, რომ ეს-ლა შევუდგეთ იმის გამოკვლევას, თუ რა მიზეზით არ წერს კალამი. ამის მიზეზი შეიძლება თვითონ კალამის უვარგისობა იყოს, მაგალითად, ის აღმოჩნდეს დაქანგული ან გატეხილი. ან შეიძლება იგი იმიტომ ვერ წერდეს, რომ სამელნეში მელანია ამომშრალი

წერა რომ დავიწყეთ, ცხადია, საწერ-კალამიც აღვიქვით და სამელნეც. მაგრამ ეტყობა ეს აღქმა, განწყობისეული აღქმა, ვერ აღმოჩნდა საკმარისი წერის ქცევის წარმატებისთვის. წერის ქცევა შეწყდა და ჩვენ ვუბრუნდებით ისევ იმავე საგნებს ხელმეორედ აღქმისთვის. საწერ-კალამი და სამელნე ახლა ჩვენთვის იძენს დამოუკიდებელ ღირებულებას, ისინი, თუ შეიძლება ასე ითქვას, თვითონ ხდებიან მიზნად და ობიექტად იქცევიან. ეს აქტი ღრმა პიროვნულ ცვლილებას წარმოადგენს და მოასწავებს სუბიექტის აქტივობის მეორე პლანში გადასვლას. დ. უზნაძე ამას ობიექტივაციას უწოდებს¹.

დ. უზნაძე ობიექტივაციის რამდენიმე თავისებურებას აღნიშნავს. ა) „...ობიექტივაცია ქცევის შეწყვეტას, ერთხანს შეჩერებას ნიშნავს“. ბ) „ობიექტივაციის შემდგომი თავისებურება ისაა, რომ იგი სუბიექტის შემეცნებითი აქტივობის, ასე ვთქვათ, „თეორიული ქცევის“ აუცილებელ პირობად და ელემენტად იქცევა“ ჩვენს მაგალითში წერის ქცევა წყდება და მე ვჩერდები საწერ-კალამზე, რათა გამოვარკვიო რა მიზეზები იწვევს წერის შეფერხებას. მე წერის გაგრძელების ნაცვლად შემადფერხებელი რგოლის კვლევა-ძიებას ვიწყებ, ჩემი პრაქტიკული დამოკიდებულება საწერ-კალამის მიმართ იცვლება თეორიული დამოკიდებულებით. აქედან წარმოსდგება ობიექტივაციის მესამე თავისებურება. გ) „...იგი შესაძლებლობას გვაძლევს, ჩვენი შემეცნებითი ფუნქციები ხანგრძლივად შევაჩეროთ ერთსა და იმავე შინაარსზე და ამ გზით ამ უკანასკნელის შედარებით უფრო ზუსტი და სრული შემეცნებითი ასახვა უზრუნველვყოთ. სხვანაირად: ობიექტივაცია ობიექტივირებული შინაარსის მკაფიო და ცხადი გაცნობიერების შესაძლებლობას იძლევა“.

¹ დ. უზნაძე, ფსიქოლოგიური ცხოვრების ორი პლანის შესახებ. თეზისები მსკენებისათვის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის სამეცნიერო სესიასზე.

დ) შემდეგ, თავისებურებას ობიექტივაციისას ის ქმნის, რომ „ობიექტივაცია... განწყობის ნიადაგზე გაცნობიერებულ შინაარსებს ეხება და ცნობიერებას ის კი არ აძლევს პირველად შინაარსს, არა. ასეთი შინაარსი მანამდეა განწყობისეულად წარმოდგენილი: ის ამ შინაარსს სხვა ქცევის პროცესში რთავს მხოლოდ, სახელდობრ: „შემეცნებითი ქცევის“, ან „თეორიული ქცევის“ პროცესში—სხვა ქცევის ელემენტად აქცევს და არა თვითონ ქმნის მას. ამიტომ შეცდომა იქნებოდა გვეთქვა, რომ ობიექტივაცია უბრალოდ გაცნობიერებას ნიშნავს, რომ ეს ორი ცნება არსებითად იდენტური ცნებებია“¹.

ჩვენს მაგალითში ობიექტივაცია ჩვენი აღქმის შინაარსის პირველად გაცნობიერებას არ ახდენს. საწერ-კალამი წერის დაწყების პროცესშიც იყო მოცემული: იმისათვის, რომ წერა დაჩეწყო, ცხადია, საწერ-კალამი უნდა ამელო. მაგრამ იმისათვის, რომ ეს გამეკეთებინა, საწერ-კალამი უნდა ნათლად აღმექვა. მაშასადამე, სანამდე საწერ-კალამის ობიექტივაციას მოვახდენდი, იგი უკვე აღქმული მქონდა. მაგრამ ეს აღქმა არ აღმოჩნდა საკმარისი, რომ წერილის წერა გამეგრძელებინა. რატომ? იმიტომ, რომ მაშინ ჩემი დამოკიდებულება საწერ-კალამისადმი განისაზღვრებოდა წერის ქცევის აქტუალური მიზნებით, წერის ქცევის აქტუალური განწყობით. მე მისი განწყობისეული აღქმა მქონდა. ამიტომ ვერ შევნიშნე მისი ძირითადი მანკი. განწყობისეული აღქმა ამისათვის არ აღმოჩნდა საკმარისი. ქცევა შეფერხდა მისი განხორციელების გარკვეულ მომენტში, მოხდა შემაფერხებელი შინაარსის ობიექტივაცია. ეს ნიშნავს, რომ ეს შინაარსი დგება ეხლა ჩემ წინაშე, როგორც საგანგებო შემეცნების ობიექტი.

დ. უზნაძის მითითების თანახმად ფსიქოლოგიაში ყურადღების სახელით ცნობილ ფუნქციას სხვა არაფერი არა აქვს გასაკეთებელი, გარდა ამ სპეციფიკურ მოქმედებისა, რომელიც არ დაიყვანება დღემდე ცნობილი კატეგორიის ფსიქიკურ აქტივობაზე. ყურადღების არსს ასეთი შემაფერხებელი მომენტების ობიექტივაცია წარმოადგენს. მაგრამ თუ ეს ასე არის, მაშინ ნათელი ხდება, თუ რა აზრით არის შესაძლებელი ყურადღებაზე, როგორც „ზოგად უნარზე“ ან ფსიქიკურის მიმდინარეობის ზოგად პირობაზე ვილაპარაკოთ. ყურადღება არის ფსიქიკური ცხოვრების არა ყოველგვარი გამოვლინების და მიმდინარეობის პირობა, არამედ იგი ქმნის ჩვენი ფსიქიკური ცხოვ-

¹ დ. უზნაძე,—ყურადღების არსის პრობლემისათვის. ფსიქოლოგია, ტ. IV 1947, გვ. 155.

რების მიმდინარეობის მეორე პლანს¹, იგი არის ჩვენი შემეცნებ-
თი აქტივობის პირობა, თეორიული ქცევის წარმოშობისა და მიმ-
დინარეობის პირობა.

რაც შეეხება ადამიანის ფსიქიკის იმპულსურს, აქტუალურ მიმ-
დინარეობას, მას სავსებით უზრუნველჰყოფს განწყობა.

ობიექტივაციის აქტი პიროვნების განწყობის შეცვლას ნიშნავს.
ფსიქიკური ცხოვრების აქტუალური პლანიდან თეორიულში, ე. ი.
მეორე პლანში გადასვლა მოასწავებს იმას, რომ აქტუალური ქცე-
ვის განწყობა იცვლება თეორიული ქცევის განწყობით. ეს ცვლი-
ლება გარკვეულად აისახება სუბიექტის ცნობიერებაში. ფსიქიკური
ცხოვრების პირველ პლანში, ქცევის განწყობისეული მიმდინა-
რეობის პროცესში სუბიექტი და ობიექტი არ არის ურთიერთო-
ბისგან გამოყოფილი. ისინი ორივე შთანთქმულია ქცევის მიმდინ-
არეობაში. მაგრამ ასეთი ქცევის მიმდინარეობის იმ მომენტში,
როცა ობიექტივაციის აქტი ხდება, ერთ შესანიშნავ მოვლენას
აქვს ადგილი. ქცევის შემაფერხებელი რგოლი ამოვარდება ქცევი-
დან. დ. უზნაძე მას ახასიათებს, როგორც აქტუალური განწყობი-
სეული ქცევის მთლიანი პროცესიდან მისი ერთი რგოლის ამოვარ-
დნას. თითქოს ქცევის ამ მომენტის სუბიექტისაგან განშორებას
აქვს ადგილი ჩმისთვის, რომ სუბიექტმა მას უკეთ შეხედოს.

მაგრამ ობიექტივაციის აქტს დ. უზნაძის მითითების თანახმად მე-
ორე მხარეც აქვს. იგი არა მარტო ქცევიდან მისი შემაფერხებე-
ლი რგოლის ამოვარდნას, არამედ სუბიექტის ამორთვასაც ნიშნავს.
საქმე ისაა, რომ ობიექტივაციის აქტში სუბიექტში იღვიძებს ემო-
ციურად შეფერილი სპეციფიკური მდგომარეობა, შექცენების ინ-
ტერესის სახით. შემეცნების ამოცანა გადაუწყვეტელია, სანამ შე-
მეცნების ინტერესი არ იქნება დაკმაყოფილებული.

მაგრამ რაზეა დამოკიდებული ამ შემეცნებითი ინტერესის დაკ-
მაყოფილება? იგი დამოკიდებულია აზროვნებაზე. ობიექტივაციის
ნიადაგზე გაშლილი აქტივობა უმთავრესად ყოველთვის შემეცნე-
ბითი აქტიობაა. ამ უკანასკნელის წარმატება არის შემეცნების ინ-
ტერესის დაკმაყოფილების აუცილებელი პირობა. ობიექტივაცია
ამ აზრით იძლევა შექცენების საგანს და მას ჩინარჩუნებს მანამ სა-
ნამდე აზროვნება ამ საგნის მიმართ წარმატებით არ შეასრულებს
თავის საქმეს. თვითონ ობიექტივაცია, ცხადია, არ არის ცნობიერ-
ების შინაარსი და არც შეიძლება იყოს, რადგან იგი პიროვნე-
ბის ცვლილებაა.

დ. უზნაძე — ფსიქიკური ცხოვრების ორი პლანის შესახებ. მოხსენება საქ. სსრ
შეცნ. აკადემიის სამეცნიერო სესიაზე, 1947.

ის ფაქტი, რომ აზროვნებას საგანი აქვს, რომ იგი ყოველთვის რამეზეა მიმართული, სრულებით არ ნიშნავს, რომ ამ ობიექტს აზროვნება ქმნის. საგანი ყოველთვის არსებობს აზროვნებამდე და აზროვნებისაგან დამოუკიდებლად. აზროვნება მხოლოდ საგნის აზროვნების სახით არსებობს და მის გარეშე ფიქციას წარმოადგენს. მაგრამ, თუ რა იქნება აზროვნების საგანი ადამიანის კონკრეტულ ქცევაში, ეს თვითონ აზროვნებაზე სრულებით არაა დამოკიდებული. აზროვნების საქმეა საგანთა არსისა და მიმართებების წვდომა. რაც შეეხება საგანს, იგი მას ობიექტივაციის აქტით ეძლევა¹.

ობიექტივაცია აზროვნებას საწყისსაც აძლევს და მის მიმართულებასაც განსაზღვრავს. ამიტომ, ცხადია, რომ იგი ლოგიკურადაც პირველია (რადგან აზროვნება რამეზე აზროვნებას ნიშნავს, ეს რამე აზროვნებამდე უნდა არსებობდეს) და ფაქტიურადაც წინ უსწრებს მას.

შვიდწლიანი ბავშვის ყურადღების საკითხზე ჩვენ მიერ ჩატარებულ გამოკვლევაში დადგენილი იყო ზოგიერთი ფაქტი, რომელშიც ობიექტივაციის აქტი უთუოდ არის წარმოდგენილი, მაგრამ იმის გამო, რომ ბავშვის ცნებითი აზროვნება არ არის მომწიფებული, აზროვნების გაშლას არა აქვს ადგილი.

ეს ფაქტები შემდეგში მდგომარეობს: 6-დან 7 წლამდე ასაკის ბავშვებს ეძლევათ კლასიფიკაციის ამოცანები.

ბავშვის წინ ვდებთ ორ ნიმუშს ზოგად „ცნებათა ლოტოდან“²: ვაშლისა და ვარდის სურათებს. ხელთ გვაქვს კიდევ 5—5 სხვადასხვა ხილისა და ყვავილების სურათები. ბავშვს ასეთი ინსტრუქცია ეძლევა: „ეხლა მე შენ სურათებს მოგცემ, ასეთები (მიუთითებთ ვაშლის სურათზე) აქ დადები; ხოლო ასეთები (მიუთითებთ ვარდის სურათზე)—აქ. შემდეგ ცდები ასე მიმდინარეობს: ბავშვს ეძლევა მსხლის (ნაყოფის) სურათი. იგი მას ვაშლთან დებს. ამის შემდეგ ეძლევა ხილის სამი სხვადასხვა სურათი ზედიზედ: კომშისა, ლეღვისა და ბლისა. იმის შემდეგ, რაც მას ბავშვთ ხილთან დასდებს, ეძლევა ყვავილის სურათი. ბავშვთა მნიშვნელოვან ნაწილს ეტყობა ყვავილის ხილთა ჯგუფში მოთავსების ტენდენცია. ეს თავს იმაში იჩენს, რომ ყვავილის სურათს რომ მიიღებს, ბავშვს „ხელი გაეჭევა“ ხილის ჯგუფისაკენ, მაგრამ ზოგი მათგანი სურათს გზაში აჩერებს და შეჩერების შემდეგ, ისევ ყვავილთა ჯგუფისაკენ მი-

¹ დ. უზნაძე, „ყურადღების არსის პრობლემისათვის“, ფსიქოლოგია, ტ. IV, 83. 153.

² ბ. ხაჭაპურიძე, „ზოგადი ცნებათა ლოტო“, დიდაქტიკური მასალები.

აქვს. ზოგი შეცდომას ასწორებს მის შემდეგ, რაც ყვავილის სურათი უკვე დასდო ხილთა ჯგუფში.

ბავშვების მეორე ნაწილი ასე იქცევა: მიიღებს თუ არა ყვავილის სურათს, ჩერდება. იგი სურათს დახედავს, შემდეგ ჯგუფებს გადახედავს, ხან ერთს, ხან მეორეს და შემდეგ სურათი ყვავილთა ჯგუფისკენ მიაქვს. აქ ობიექტივაციის გარე გამოძლევა ნათელია. მაგრამ იგივე ფაქტი უფრო მკაფიოდ ჩანს ცდების შემდგომ მიმდინარეობაში. ჩვენ ცდებში შემოგვაქვს კრიტიკული ობიექტი ფრინველის სურათის სახით. იგივე ცდები ტარდება შემდეგის დამატებით. მის შემდეგ, რაც ც. პ-ს ყველა საკლასიფიკაციო სურათები მივეცი, ე. ი. მან 5—5 სურათის შესაფერ ჯგუფებისთვის მიკუთვნება დაამთავრა, მას ეძლევა კრიტიკული ობიექტი ოფოფის სურათი. როგორც ცდების შემომოცემული აღწერიდან ჩანს, იქ ბავშვის თვალწინ ორი ჯგუფია, ხილისა და ყვავილისა. ფრინველების ჯგუფი იქ მხედველობის ველში არ იმყოფება. ც. პ-ს ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ ოფოფის სურათი ცალკე დასდოს. ეს შეიძლება იმას ნიშნავდეს, რომ ბავშვმა მოახდინა ოფოფის ობიექტივაცია, ამ ნიადაგზე განასხვავა იგი, როგორც მის თვალწინ არსებული ჯგუფებისათვის შეუფერებელი რამ და „გახსნა“ ახალი ჯგუფი. ამას ბავშვი მაშინ გააკეთებს, თუ მას ფრინველის ცნება, ან მისი ფუნქციონალური ექვივალენტი¹ გააჩნია. როგორ წყვეტს ბავშვი ამ ამოცანას?

ტიპური სურათი ასეთია: ბავშვების ერთი ნაწილი მიიღებს თუ არა ოფოფის სურათს, იგი მიაქვს მის თვალწინ არსებული ერთ-ერთი ჯგუფისაკენ. აქ ხშირად ბავშვი შეცდომასაც ვერ ამჩნევს კითხვაზე „რატომ დადევია აქ?“, ბავშვი უპასუხებს: „იმიტომ, რომ კამს“. (მაგალითად მაშინ, როდესაც ოფოფი, მან ხილის ჯგუფში მოათავსა). ასეთ შემთხვევებს ჩვენ ვუწოდებთ ამოცანის განწყობისეული გადაწყვეტა².

არსებობს ამოცანის წარმოშობისა, მაგრამ მისი გადაწყვეტლობის შემთხვევებიც. ჩვენთვის განსაკუთრებულ ინტერესს სწორედ ეს წარმოადგენს. ბავშვების ერთი ნაწილი, მიიღებს თუ არა კრიტიკულ ობიექტს, ჩერდება, უყურებს მის თვალწინ არსებულ ორ ჯგუფს და ოფოფის სურათს, შემდეგ ექსპერიმენტატორს. სურათი ხელში რჩება და იცდის. ზოგი მათგანი კითხულობს „სად წავიღო სურათი“. ეს ის ბავშვებია, რომელთაც არც ფრინველის ცნება აქვთ და არც მისი „ფუნქციონალური ექვივალენტი“.

¹ პროფ. რ. ნათაძე, „ცნების შემუშავების გინეზისისათვის“, თბილისი, სტალინის სახელობის სახელმწიფო უნივერსიტეტის შრომები № 12, 1940 წ.

² ა. მოსიავა, შვიდწლიანი ბავშვის ყურადღება, ხელნაწერი, 1946 წ.

რას ნიშნავს ეს ფაქტი? ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ჩვენს წინაშეა ფაქტი ობიექტივაციისა. ბავშვი ჩერდება, აკვირდება კრიტიკულ სურათს და ჯგუფებს, მაგრამ იმის გამო, რომ მას ფრინველის ცნება ჯერ კიდევ მომწიფებული არა აქვს, ამოცანას ვერ წყვეტს. ან სხვის აზროვნებას, ექსპერიმენტატორის აზროვნებას მოიხმობს ზმოცანის გადასაწყვეტად. ჩვენ წინაშეა ობიექტივაცია, შეიძლება ითქვას აზროვნების საწყისიც, განსაკუთრებით, მაშინ, როდესაც ბავშვი კითხულობს, „სად წავილოო“, მაგრამ აზროვნება გაშლას ვერ ახერხებს მისი მოუმწიფებლობის გამო.

ამავე კატეგორიის მოვლენა უნდა იყოს ზოგი ფრიალსაინტერესო ფაქტი, რომელიც ა. ავალიშვილს აქვს მითითებული თავის შრომაში „ქართველი ბავშვის მეტყველების განვითარების შესახებ დაბადებიდან 4 წლის ასაკამდე“¹, ე. წ. კითხვების პერიოდში. 1,5 წლიდან 2,5 წლამდე არის მრავალი შემთხვევა, როდესაც ბავშვი კითხულობს „რა არის ეს“, მაგრამ მას ყოველგვარი პასუხი აკმაყოფილებს. სრულებით არ დაგიდევს იმას, სწორია, თუ არა ეს პასუხი. კითხვა, უდაოდ არის ობიექტივაციის გამოვლინება. ბავშვის განვითარებაში კითხვების პერიოდის ესოდენ დიდი მნიშვნელობა მისი შემეცნებითი ფუნქციების მომწიფებისა და განვითარებისათვის სწორედ ამით უნდა აიხსნებოდეს. კითხვების პერიოდში, თუ შეიძლება ასე ითქვას, ბავშვი „ვარჯიშობს“ ობიექტივაციაში.

ობიექტივაციის პირველობის მაჩვენებელი ფაქტები ჩვენს სხვა გამოკვლევებშიც არის დადგენილი². მოზრდილებზე ჩატარებულ ცდებშიც დასტურდება არა ერთი შემთხვევა, როდესაც ც. პირი სანამდე კრიტიკულ სიტყვას გაიგებდეს; მანამ ჩერდება მასზე ერთხანს, გაგება იმ სიტყვის მნიშვნელობისა, რომელიც მას ობიექტივაციის მომენტში ეძლევა მნიშვნელობას მოკლებულ და უაზრო ბგერათა, კომპლექსის, ან გემტალტის სახით, ყოველთვის ობიექტივაციის შედეგად ხდება.

ყველა ზემომოყვანილი ფაქტი ჩვენთვის ნათელს ხდის ობიექტივაციის ცნების უპირატესობას. იგი საშუალებას იძლევა ყურადღება განვასხვავოთ ინტელექტუალური პროცესებისაგან. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ამ ცნებაში ნაჩვენებია ყურადღების სპეციფიკურობა, და, მათასადამე, მისი ინტელექტუალურ პროცესზე დაყვანის შეუძლებლობა.

¹ ა. ავალიშვილი, „ქართველი ბავშვის მეტყველების განვითარება დაბადებიდან 4 წლის ასაკამდე“, 1948 წ. (ხელნაწერი).

² ა. მოსიავა, „მასალები ობიექტივაციის პრობლემისათვის“, ფსიქოლ. ტ. 111, 1946 წ.

ობიექტივაციის აქტს უდიდესი მნიშვნელობა აქვს ადამიანის ცხოვრებაში. იგი მხოლოდ ადამიანისთვისაა დამახასიათებელი, ადამიანს განასხვავებს და აყენებს ცხოველზე მაღლა. იგი ათავისუფლებს ადამიანს მომენტურობის კლანჭებისაგან და საშუალებას აძლევს მას, სანამ ქცევის პრაქტიკული აქტების განხორციელებას დაიწყებდეს, მანამ გაითვალისწინოს ის ვითარება, რომელშიც მას მოქმედება უხდება და ისიც, თუ როგორ სჯობილ მოქმედება¹.

III

ობიექტივაციის ცნების თვალსაზრისით ყურადღების შესახებ არსებულ გამოკვლევათა გადათვალისწინებისას თვალში გვეცემა ერთი შეუსაბამობა: გამოკვლევათა უმრავლესობა იმდენად თვითონ ყურადღების მოვლენებს არ ეხება, რამდენადაც სხვა ფსიქიკურ ფუნქციებს: აღქმას, აზროვნებას და მეხსიერებას. ძალიან ხშირად ეს ცდები არა ერთ რომელიმე ფუნქციას, არამედ ადამიანის მთლიან მოქმედებას ეხება და გულისხმობს, რომ ყურადღებას იკვლევს. ასეთი ცდები ორმაგ, ან მრავალმაგ მოქმედებებზე, ცდები ყურადღების გადანაცვლებაზე და სხვა.

ყველაფერი ეს იმაზე მიუთითებს, რომ ეს გამოკვლევები ყურადღების ცნების ყალბ გაგებას ემყარება. წინამძღვარი, რომელიც ყურადღების შესახებ არსებულ თითქმის ყველა გამოკვლევას აქვს საფუძვლად, მდგომარეობს იმაში, რომ ყურადღება ნაგულისხმევი, როგორც ჩვენზე ზემოქმედ შთაბეჭდილებათაგან, გარკვეული ჯგუფის სინათლისა და სიცხადის უშუალოდ უზრუნველყოფი ფაქტორი, ჩვენს გარედ არსებული მოვლენები და საგნები პირველად მაშინ ჩნდება ჩვენთვის, როდესაც მას ყურადღებას მივაქცევთ. ამრიგად ნაგულისხმევი, რომ უშუალო ურთიერთობას სინამდვილესთან ჩვენ ყურადღების საშუალებით ვამყარებთ.

ეს ასე იგულისხმება: ყოველ მოცემულ მომენტში ჩვენზე ზემოქმედ უამრავ შთაბეჭდილებათაგან ყურადღება შეარჩევს და გამოყოფს შთაბეჭდილებათა განსაზღვრულ ჯგუფს და მასზე ახდენს ჩვენი ფსიქიკური ენერჯის კონცენტრაციას. ამის შედეგად ეს შთაბეჭდილება და ან შთაბეჭდილებათა ჯგუფი გახდება ცხადი და ნათელი.

მართლაცდა დღემდე, როგორც ამას ობიექტივაციის ცნების ავტორი დ. უზნაძე მიუთითებს, ყურადღებისთვის არსებით ნიშნად სამი ნიშანი ითვლება:

ა) შერჩევა — სელექცია. ყოველ მოცემულ მომენტში ჩვენზე უამრავი გამლიზიანებელი მოქმედებს. მაგრამ ჩვენი ცნობიერების ნათელ არეში ყველა როდი შემოდის. ყურადღება შერჩევას ახდენს,

¹ დ. უზნაძე, „ადამიანის ფსიქიკური ცხოვრების ორი პლანის შესახებ“.

იგი შთაბეჭდილებათა გარკვეულ ნაწილს უშვებს ჩვენი ცნობიერების კარებში, დანარჩენს კი უარს ეუბნება. ამრიგად გამლიზიანებელთა შერჩევა, სელექცია ყურადღების არსებით ნიშნად არის მიჩნეული.

ბ) კონცენტრაცია. ყურადღება ამ შერჩეულ და გამოყოფილ შთაბეჭდილებებზე ჩვენი ფსიქიკური ენერჯიის კონცენტრაციას ახდენს. იგულისხმება, რომ ყოველ მოცემულ მომენტში ჩვენ ფსიქიკური ენერჯიის განსაზღვრულ რაოდენობას ვფლობთ. ყურადღება ამ ენერჯიას განსაზღვრული შერჩეული შთაბეჭდილებისაკენ მიმართავს.

გ) ამის შედეგად ეს შთაბეჭდილება უფრო ცხადი და ნათელი ხდება. ის საგანი, რომელსაც ყურადღებას ვაქცევთ უფრო ცხადად და ნათლად არის მოცემული, ვიდრე ის საგანი, რომელსაც ყურადღება არ ექცევა.

ფართოდ გავრცელებული შეხედულების თანახმად ყურადღებისათვის ყველაზე უფრო დამახასიათებლად სიცხადე, გამოკვეთილობა, სინათლე უნდა ჩაითვალოს. მიღებულია, რომ მხოლოდ ის შთაბეჭდილება განიცდება ცხადად და ნათლად, რომელსაც ყურადღებას ვაქცევთ. ყურადღება წარმოდგენილია, როგორც გარკვეული ენერჯიის მქონე შუქურა, რომელიც ანათებს მხოლოდ იმას, რაც მის შუქს ქვეშ მოხვდება.

ყურადღების არც მეორე ნიშანი, (კონცენტრაცია) არაა წარმოდგენილი ფსიქოლოგიაში ერთი გარკვეული მნიშვნელობით. ზოგი ამ ცნების გეომეტრიულ ასპექტს აქცევს ყურადღებას. ამ შემთხვევაში საკითხი ყოველთვის იმას ეხება, თუ როგორია ყურადღების ველის ფართობი, შთაბეჭდილებათა რა რაოდენობა ეტევა მასში. ზოგი ამ ცნებას ხმარობს ქიმიის ანალოგიურად და ასეთ შემთხვევაში ყოველთვის ყურადღების ხარისხს ან ინტენსივობას ექცევა მეტი ყურადღება. ზოგიერთი ცდები ჩატარებული ყურადღების განაწევრებაზე და განსაკუთრებით გადახრის საკითხის შესასწავლად გულისხმობს, რომ ყურადღება არის გარკვეული ოდენობა ფსიქიკური ენერჯიისა, რომელსაც ყოველ მოცემულ მომენტში ვფლობთ.

რაც შეეხება სელექციის ცნებას, იგი შედარებით ერთმნიშვნელოვნად იხმარება ფსიქოლოგიაში და მუდამ ნიშნავს ყოველ წუთს ჩვენზე მოქმედ უამრავ გამლიზიანებელთაგან სავსებით განსაზღვრულის შერჩევას ყურადღების მიერ.

დ. უზნაძემ თავის ცნობილ გამოკვლევაში ყურადღების შესახებ გვიჩვენა, რომ არც ერთი ზემო დასახელებული ნიშანი ყურადღებასთან არ არის არსებითად დაკავშირებული, რომ ყველა ეს მოვლენები: სელექცია, კონცენტრაცია და სიცხადე ან სინათლე ყურადღების მონაწილეობის გარეშე, სრულებით სხვა ფაქტორის

წინადაგზეც შეიძლება უზრუნველყოფილი იქნეს. მართლაც, როგორ შეიძლება, რომ ყურადღებას არჩევის მოხდენა დაევალოს. იგი ხომ ტრადიციული შეხედულების მიხედვით შუქურად არის მიჩნეული! მაგრამ ეს თუ ასეა, თუ ყურადღების ფუნქცია განათებაშია, მაშინ როგორ შეიძლება იგი შერჩევას ახდენდეს. თუ იგი პროექტორია, მისთვის ხომ სულერთია, თუ რა შინაარსი მოხვდება მის შუქს ქვეშ. ერთი სიტყვით თუ ყურადღება არა შინაარსეული, არამედ ფორმალური ფუნქციაა, მაშინ მასზე შთაბეჭდილებათა შერჩევისა, ან სელექციის დაკისრება შეუძლებელია.

მაგრამ ხომ ფაქტია, რომ ჩვენი ფსიქიკური ცხოვრების ზოგ მომენტში შთაბეჭდილებათა სელექციას მართლა აქვს ადგილი. ყოველ წუთს ჩვენზე ზემოქმედ შთაბეჭდილებათაგან ჩვენ მივიმართებით არა ყველაფრისადმი, არამედ სავსებით განსაზღვრულ შთაბეჭდილებათა კომპლექსზე. რა არის ის ფაქტორი, რომელიც შთაბეჭდილებათა ამ სავსებით განსაზღვრული წრის გამოყოფას და ჩვენი ქცევის მათი ადეკვატურად წარმართვას უდევს საფუძვლად? დ. უზნაძის ძირითად შეხედულებათა თანახმად, როგორც ეს ზემოთაღნიშნულ დავინახეთ, ასეთ შინაარსობრივ კატეგორიას განწყობა წარმოადგენს. მაშასადამე განწყობა არის ის ფაქტორი, რომელიც შთაბეჭდილებათა შერჩევას უდევს საფუძვლად. განწყობის ცნების შინაარსის განხილვიდან ჩვენ უკვე ვიცით, რომ როდესაც მოთხოვნილების მქონე სუბიექტი ამ მოთხოვნილების საგნის შემცველ გარემოში მოხვდება, მისი გავლენით იგი მთლიანობითი ხასიათის მოდიფიკაციას განიცდის. იგი გარკვეული ქცევისათვის განეწყობა. მაგრამ ამიერიდან გარემოც იცვლება მის მიმართ. ახლა მასზე, თუმცა უამრავი სხვადასხვაგვარი გამლიზიანებელი შეიძლება ახდენდეს გავლენას, მაგრამ მისთვის მხოლოდ იმ საგნებს აქვს მნიშვნელობა, რომლებიც მისი მომავალი ქცევის სიტუაციაში შემოდის. ამიტომ მხოლოდ ასეთ გამლიზიანებელთა წრე იძენს მასზე განსაკუთრებული გავლენის უნარს. აქედან კი ჩანს, რომ შთაბეჭდილებათა შერჩევას სულ სხვა საფუძველი აქვს და ყურადღების საქმეს სრულებით არ წარმოადგენს.

მაგრამ თუ ეს ასეა, მაშინ შეუძლებელია კლასიკურ ტაქისტოსკოპურ ცდებში ყველაფერი ისე იქნეს წარმოდგენილი, როგორც ეს ამ ცდებშია წინასწარ ნაგულისხმევი.

ტაქისტოსკოპურმა ცდებმა განვითარება განიცადა. 1. თავდაპირველად მკვლევარები ცდ. პირებს აძლევდნენ ელემენტარულ შთაბეჭდილებებს, განლაგებულს მოუწესრიგებლად იმისთვის, რომ

გამოერიცხათ—აზრიანობის ფაქტორი აღმოჩნდა, რომ ასეთ შემთხვევაში ცდ. პირს შეუძლია საშუალოდ ექვსი ელემენტარული შთაბეჭდილების აღქმა.

2. მაგრამ შემდეგ კვლევა-ძიებაში დადგინდა, რომ 6 ელემენტარული შთაბეჭდილება უშუალო მეხსიერების მოცულობასაც წარმოადგენს. მაგ., 10-12 უაზრო მარცვლის ერთხელ წაკითხვის შემდეგ ცდ. პირი საშუალოდ 6 უაზრო მარცვალს იმახსოვრებს. ამრიგად აღმოჩნდა, რომ ყურადღებისა და უშუალო მეხსიერების მოცულობა ერთმანეთს ემთხვევა.

3. ტაქისტოსკოპური ცდებისზე მდგომი განვითარება იმაში გამოიხატა, რომ ელემენტარულ შთაბეჭდილებებს აძლევდნენ არა სიმულტანურად (იმავედროულად), არამედ სუქცესიურად (თანმიყოლებით). ცდის პირს ეძლევა მეტრონომის კაკუნის აღმოჩნდა იგივე კანონზომიერება: ცდ. პირი ისმენს მეტრონომის კაკუნის განსაზღვრულ რაოდენობას ისე, რომ მოსმენის პროცესში არ თვლის. თუ კაკუნის რაოდენობა 6-ს არ აღემატება, ცდ. პირს შეუძლია მისი დათვლა მოსმენის შემდეგ, ე. ი. ჯერ მოისმენს კაკუნთა ჯგუფს და მის შემდეგ, რაც იგი შეწყდა, დასთვლის მას.

გამოირკვა, აგრეთვე, რომ თუ კაკუნთა ჯგუფი 7-ს აღემატება, მაშინ ცდის პირს მისი რაოდენობის განსაზღვრა არ შეუძლია, მაგრამ 7-ზე მეტი რაოდენობის კაკუნის შემცველ ორი ჯგუფის შედარებას (10—12) კი ახერხებს, ე. ი. შეუძლია დაუთვლელად განსაზღვროს, თუ რომელი ჯგუფი შეიცავს კაკუნის მეტ რაოდენობას.

4. ახალს გამოკვლევებში განსაკუთრებული ყურადღება მიექცა იმ საკითხის კვლევას, თუ რა მნიშვნელობა აქვს ყურადღების მოცულობისათვის ელემენტარული მასალის განლაგებას ტაქისტოსკოპში და აგრეთვე მასალის აზრიანობას. დადასტურდა, რომ თუ ელემენტარული მასალა (წერტილები, ციფრები, ასოები და სხვ.) ცდ. პირს გარკვეული ფორმით ან აზრიანად განლაგებული სახით ეძლევა, მაშინ ყურადღების მოცულობა იზრდება. მაგ., თუ წერტი-

ლები დალაგებულია ასე:, მაშინ ცდის პირს შეუძლია

გაცილებით მეტი რაოდენობის აღქმა, ვიდრე ეს მაშინ, როდესაც იგივე წერტილები მოუწესრიგებლად ეძლევა მას. ამ შემთხვევაში ყურადღების მოცულობა ერთისამად იზრდება. ასეთივე შედეგია მიღებული ასოებისა და ციფრების მიმართაც. თუ ასოები არა უაზროდ, არამედ აზრიანი სიტყვის სახით ეძლევა ცდის პირს, მაშინ მას გაცილებით მეტის წაკითხვა შეუძლია.

5. შემდგომმა კვლევამ დაადასტურა, რომ ამ უკანასკნელ შემთხვევაში ყურადღებას საქმე აქვს არა ელემენტებთან (ცალკე წერტილებთან, ასოებთან და სხვ.), არამედ მთელებთან. ჩვენ მიერ ზემომოყვანილ მაგალითში ყურადღება წვდება არა ცალკე წერტილებს, არამედ წერტილების ოთხ ჯგუფს. რაც შეეხება წერტილების სრული რაოდენობის განსაზღვრას, ეს შემდეგ ხდება. ამის გარდა დადგინდა, რომ ყურადღება ელემენტარულ შთაბეჭდილებებს ამთლიანებს, აჯგუფებს მაშინაც კი, როდესაც ისინი ობიექტურად მოუწესრიგებლად ეძლევა.

საკმარისია ოდნავი დაკვირვება, რათა დავინახოთ, რომ ასეთ გამოკვლევებში ყველგან იგულისხმება ერთი წინასწარი, შეუმოწმებელი მოსაზრება: ყურადღებაა, რომ უშუალოდ უზრუნველყოფს შთაბეჭდილებათა სინათლეს, რომ არსებობს გარკვეული განათებული ველი და, რაც იქ მოხვდება, ყველაფერი ნათლად იქნება განცდილი. ამრიგად, იგულისხმება, თითქოს, გარემო სინამდვილესთან უშუალო ურთიერთობას ჩვენ ყურადღების საშუალებით ვამყარებდეთ, პირველადი შთაბეჭდილება ჩვენთვის ყურადღების საშუალებით ხდებოდა ცნობიერი.

მაგრამ არის თუ არა სინამდვილეში ასე? ეს რომ ასე იყოს, მაშინ აუცილებლად შთაბეჭდილებათა ექსპოზიციისა და მათი რაოდენობის განსაზღვრის მომენტები ურთიერთს უნდა ემთხვეოდეს. ტაქტოსკოპის ფანჯრის გაღებისთანავე უნდა ნათელი იყოს, თუ რა შთაბეჭდილებებია და რამდენი.

მაგრამ ეს რომ ასე არაა, ნაწილობრივ გაირკვა ე. წ. შთაბეჭდილებათა სუქცესურად მიწოდების ცდებში. ფსიქოლოგიურს ლიტერატურაში ხშირად მიუთითებენ ერთ შესანიშნავ მაგალითზე: ვთქვათ. გზაზე მიდიხარ რაღაც ფიქრებში გართული. უცებ ამჩნევ, რომ გუმბათიდან საათი რეკდა თურმე. შენ მხოლოდ უკანასკნელი რეკვა მოისმინე¹. ხშირად, თუ ეს რეკვა 7-ს არ აღემატებოდა, შენ შეგიძლია განსაზღვრო რეკვის რაოდენობა. ამ შემთხვევაში ფაქტია, რომ საათის ყველა ცემა რაღაცნაირად მოგისმენია ისე, რომ მოსმენის პროცესში არ დაგიფლია, ე. ი. საათის რეკვათა რაოდენობის რაღაცნაირი მოცემულობა გაქვს. ახლა უბრუნდები ამ პირველადს მოცემულობას და განსაზღვრავ მის რაოდენობას. მაშასადამე შესაძლებელია რაიმე აღიქვა ისე, რომ მას ყურადღებით არ ეპყრობოდე და შემდეგ მიაქციო ამ აღქმულს ყურადღება.

ანალოგიურია მდგომარეობა ტაქისტოსკოპურ ექსპერიმენტშიც.

¹ აკად. დ. უზნაძე, როგორც მან გადმოგვცა, ობიექტივაციის ცნებამდე ანალოგიური ფაქტის მეოხებით მივიდა.

ყველამ, ვისაც ტაქისტოსკოპური ექსპერიმენტი მოუხდენია, კარგად იცის, რომ ცდ. პირის ქცევა ტაქისტოსკოპურ ცდებში ყოველთვის ასეთია: იგი დაძაბულად უყურებს ტაქისტოსკოპის ფანჯარას. მის შემდეგ, რაც მოხდება მასალის ექსპოზიცია, იგი ერთხანს ჩერდება და ფიქრობს, შემდეგ ჩამოთვლის, თუ რა ნახა. აქ სრულებით არ არის ერთი პროცესი, მხოლოდ ყურადღების პროცესი. ამის გარდა, აქ ყურადღება სრულებით არ არის ფუნქცია, რომელსაც პირველად და უშუალოდ აქვს საქმე მიწოდებულ შთაბეჭდილებებთან. იმისათვის, რომ ც. პირმა გამლიზიანებელთა რაოდენობა განსაზღვროს, ცხადია, მას ყურადღება უნდა მიაქციოს. მაგრამ ყურადღება რომ მიაქციოს, ეს გამლიზიანებლებზე ხომ უნდა არსებობდნენ მისთვის როგორმე, რაიმე განცდის სახით, ისინი ხომ უნდა იყვნენ შენიშნულნი. ტაქისტოსკოპურ ცდებში სწორედ ამას აქვს ადგილი: ც. პირი გაფრთხილებულია ყურადღებით იყოს იმისათვის, რომ მიღებული ელემენტარული შთაბეჭდილებები განსაზღვროს. პირველი, რასაც ის აკეთებს, ეს მასალის აღქმაა, შთაბეჭდილების მიღებაა, მასალის შენიშვნაა, მისი ნათელი აღქმაა. მაგრამ ამისათვის ყურადღება სრულებით არ არის საჭირო.

როგორ უნდა იქნეს წარმოდგენილი საქმის ნამდვილი ვითარება? ცდების ჩატარების წინ ყოველი ინსტრუქცია, როგორც ამას თანამედროვე ფსიქოლოგიაში არა ერთი ფსიქოლოგი მიუთითებს, ც. პირს განწყობას უქმნის. როდესაც ჩვენ ც. პ. ვეუბნებით: „უყურეთ ტაქისტოსკოპის ფანჯრის შუა ნაწილს, იქ გამოჩნდება ასოები და ისევ გაქრება. თქვენ გევალებათ, დააკვირდეთ იმ ასოებს და მითხრათ რამდენია?“. ცხადია, რომ ამ ინსტრუქციით ცდ. პირს განვაწყობთ ასოების აღსაქმელად. მას უჩნდება ჯერ ცნობისმოყვარეობა, როგორც განწყობის სუბიექტური ფაქტორი. წარმოსახვის ნიადაგზე მას ასოების აღქმის განწყობა უჩნდება, რომელიც უზრუნველყოფს:

1. შერჩევას იმ აზრით, რომ ცდების სიტუაციაში მასზე სხვა უამრავი გამლიზიანებლებიც ახდენენ ზეგავლენას, მაგრამ იგი მხოლოდ ტაქისტოსკოპის ფანჯრისკენ მიიმართება, მასზე ზეგავლენას მხოლოდ ტაქისტოსკოპი და მასში მოთავსებული მასალა ახდენს.

2. ტაქისტოსკოპით მიწოდებული მასალის (ასოების) ნათელ და ცხად აღქმას. ამისათვის ყურადღების მონაწილეობა სრულებით არ არის საჭირო. საკმარისია მარტოოდენ განწყობა. ხოლო ყურადღების აქტივობა რომ დაიწყოს, სავსებით აუცილებელია, მა-

სილა აღქმული იქნეს, იგი განწყობისეულად იყოს მოცემული.

მაგრამ როგორია ეს აღქმა? ტაქისტოსკოპური კითხვის ჩვეულებრივ ცდებში დგინდება, რომ სუბიექტი აღიქვამს მთლიან სიტყვას და არა ასოების რაოდენობას. ეს ასეა ყველგან კითხვის ცდებში და გამონაკლისს ვერ ვხვდებით. ასოების რაოდენობა შემდეგ შეიძლება დავითვალოთ, მაგრამ ასეთ შემთხვევაში ყურადღების მოცულობაზე ლაპარაკი გაუგებრობას წარმოადგენს.

იგივე დასტურდება იმ ცდებშიც, სადაც ამოცანას არა ელემენტების განსაზღვრა, არამედ სიტყვის მნიშვნელობის წვდომა წარმოადგენს. ჩვენს ერთ-ერთ ექსპერიმენტულ გამოკვლევაში დადგენილ იქნა, რომ ცდ. პირი ნაკარნახევ სიტყვას ისმენს ნაწილობრივად: სიტყვის მნიშვნელობის წვდომამდე, მას ერთ ხანს მხოლოდ მისი ბგერითი გეშტალტის განცდა აქვს.

როგორც ითქვა, ობიექტივაციის ფაქტორს ყოველთვის შეფერხება წარმოადგენს. მაგრამ ეს შეფერხება შეიძლება გამოწვეული იქნეს, როგორც ობიექტური, ისე სუბიექტური მიზეზებითაც. წერის პროცესში შეიძლება საწერ-კალამის უვარგისობამ შემაფერხოს ობიექტივაციას აქ ეს ობიექტური მიზეზი წარმოშობს. მაგრამ როგორც ეს ჩვენს ცდებში დადასტურდა¹. შესაძლებელია სუბიექტს გარკვეული მოქმედების განწყობის ფიქსაცია მოუხდინოთ და შემდეგ ამ განწყობის შეცვლის აუცილებლობის წინაშე დავაყენოთ.

ასეთ შემთხვევაშიც წარმოიშობა ქცევის დაბრკოლება. არსებითად ორივე შემთხვევაში ერთი და იგივე მდგომარეობა გვაქვს, მაგრამ განმსაზღვრელი ფაქტორების მიხედვით მაინც განსხვავებულია. ფიქსირებული განწყობის ახალ სიტუაციისადმი შეუსატყვისობის ნიადაგზე წარმომდგარი დაბრკოლების შემთხვევაში ცდის პირი ან ფიქსირებული განწყობის ნიადაგზე განაგრძობს მოქმედებას და ამიტომ ქცევა ახალი სიტყვისადმი შეუფერხებელი გამოდის, ან იგი დიდხანს ჩერდება, ახალი ამოცანის ობიექტივაციას ახდენს.

ცდების შინაარსი მოკლედ შემდეგში მდგომარეობს. ცდის პირს ეძლევა 20 უცხო სიტყვა, რომელიც ლათინური შრიფტით უნდა დაწეროს. იგი მას სწრაფად წერს ზედმიყოლებით. ოცი სიტყვის დაწერის შემდეგ მას უცებ რუსული, ან ქართული სიტყვა, მაგალითად „გემი“ ეძლევა დასაწერად. ცდის პირი ამ სიტყვასაც ლათინური შრიფტით წერს. უფრო ხშირად კი იგი ჩერდება, მოცემულ სიტყვას არ წერს: იგი საწერად მომართული იცდის და

¹ ა. მოსიავა, „მორალური ობიექტივაციის პრობლემისათვის“, ფსიქოლოგია, ტომი VII.

რალაცაზე ფიქრობს. კითხვაზე „რატომ არ წერთ“, უპასუხებს „რსიტყვაა გემი, უცებ ვერ მოვიგონე“. ცდის პირები აცხადებენ: „მაქვს ბგერითი სიტყვა მნიშვნელობის გარეშე“. „პირველად ვფიქრობ იმაზე, რომ მოვიგონო ეს მნიშვნელობა“. ამ მნიშვნელობას მოკლებულ ბგერათა კომპლექსს ჩვენ მაშინ „აკუსტიკური გემტალტი“ ვუწოდეთ. ეს მნიშვნელობას მოკლებული ბგერათა კომპლექსი, ბგერების უბრალო თავმოყრა როდია, იგი როგორც მთელი, როგორც ბგერითი სიტყვა განიცდება. ცდის პირებიც ასე უწოდებენ მას. იგი სიტყვის ნამდვილი განწყობისეული აღქმაა და წარმოიშობა ფიქსირებული განწყობის ახალით შეცვლის მიჯნაზე, ისეთ მდგომარეობაში, როდესაც სუბიექტი ჯერ კიდევ უცხო ენის ფიქსირებულ განწყობის ბრჭყალებში იმყოფება, როდესაც მის წინაშე ახალი ენის აღქვატურად გადახალისების ამოცანა დგება, ძველი განწყობის, უცხო ენაზე წერის განწყობის ფიქსაციის გამო, ამას იგი უცებ ვერ ახერხებს. მიუხედავად ამისა, ის გრძნობს ახალი სიტუაციის შეუფერებლობას მისი ძველი განწყობისადმი და ამიტომ ჩერდება. აი სწორედ ამ მდგომარეობაში აქვს მას ეს აკუსტიკური გემტალტი, რომლის რაობის გასარკვევად იგი მასზე ჩერდება. ცხადია, რომ ეს აკუსტიკური გემტალტი ჯერ კიდევ არ წარმოადგენს სიტყვის ნამდვილ აღქმას, რადგან სიტყვის ნამდვილი აღქმა ყოველთვის გულისხმობს არა მარტო შინაარსს (ბგერით გემტალტს), არამედ მნიშვნელობასაც. ამიტომ ეს აკუსტიკური გემტალტი ჩვენ მაშინ შეგრძნებითი აღქმის კატეგორიის მოვლენად ჩავთვალეთ. ეს არის ის პირველადი განწყობისეული მოცემულობა, რომელზეც ც. პ. ჩერდება, რომლის ობიექტივაციასაც ახდენს. აღნიშნული ცდები ხელსაყრელი აღმოჩნდა იმით, რომ მან საშუალება მოგვცა პირველადი განწყობისეული განცდის გამოწვევებისა. ამ ცდებში ნათელი შეიქნა, რომ ობიექტივაციას ყოველთვის წინ უსწრებს შთაბეჭდილების განწყობისეული მოცემულობა. ჩვენ ვფიქრობთ, რომ ტაქისტოსკოპურ და სუქცესურ ცდებში დადასტურებულ მთლიანობითი ხასიათის განცდა, რომლის შემდგომი რაოდენობით განსაზღვრა ხდება, სავსებით დაიყვანება ჩვენს ფენომენზე, სიტყვის პირველად მოცემულობაზე, „აკუსტიკურ გემტალტზე“.

ამრიგად, ტაქისტოსკოპურად, სიმულტანურად მოწოდებული ელემენტების შემთხვევაში აღიქმება პირველ რიგში მთელი, ხოლო მისი ნაწილების რაოდენობის განსაზღვრა შემდეგ ხდება. მთელის აღქმას კი სავსებით უზრუნველყოფს განწყობა.

მაგრამ შემდეგ ელემენტარულ შთაბეჭდილებათა რაოდენობის განსაზღვრა, ან კიდევ მნიშვნელობის წვდომა ხომ ხდება? და, აი,

როგორ ხდება ეს? რაოდენობის განსაზღვრას, ცხადია, ყურადღების ფუნქციად არავინ ჩათვლიდა. რაოდენობის განსაზღვრა, მნიშვნელობის წვდომა და ჯგუფების შედარება არა ყურადღების, არამედ აზროვნების საქმეა. მიმართებათა დასადგენად ადამიანს აზროვნება აქვს. მაშინ რაღა რჩება?

შთაბეჭდილებათა აღქმა, როგორც ვნახეთ, ყურადღებას არსაქირაობს. არც რაოდენობის განსაზღვრა არის ყურადღების საქმე, იგი აზროვნების ფუნქციას წარმოადგენს. მიუხედავად ამისა, ყურადღებას მაინც რჩება გასაკეთებელი ფრიალ დიდი მნიშვნელობის საქმე. მისი ფუნქცია აღქმული მთელის ობიექტივაციაში მდგომარეობს. ფაქტიური ვითარების დაკვირვებული ანალიზი ჩვენს ნათლად გვიჩვენებს, რომ მის შემდეგ, რაც ცდის პირმა ექსპოზიციის მომენტში მთლიანი ჯგუფი შენიშნა, აღიქვა, იგი ერთხანს ჩერდება მასზე, მის ობიექტივაციას ახდენს, მას ხელმეორედ აღიქვამს. უფრო ზუსტად რომ ვთქვათ, იგი ჩერდება იმ ხატზე, რომელიც მომენტურად აღქმის შედეგად დარჩა მასში, მის ობიექტივაციას ახდენს. აი ეს შეჩერება, ობიექტივაცია, როგორც ზემოთ აღვნიშნავდით, არის ყურადღების მოქმედების არსი. იგი იმას ნიშნავს, რომ განწყობისეულად მოცემულის მიმართ ჩვენი დამოკიდებულება იცვლება. იგი ჩვენი აქტივობის მეორე პლანში გადასვლას, თეორიულ პლანში გადასვლას ნიშნავს. შეჩერება, ობიექტივაცია (ჯგუფის ობიექტივაცია) ქმნის პირობას ამ მთელის ანალიზისას, მასში მისი წევრების დასადასტურებლად, ან მისი მნიშვნელობის დასადგენად, იგი აზროვნების მიმართულებას განსაზღვრავს.

მაგრამ ეს თუ ასეა, მაშინ სრული უაზრობა უნდა იყოს ყურადღების მოცულობაზე ლაპარაკი. საქმე ისაა, რომ ყურადღებას უშუალოდ სრულებით არა აქვს საქმე გამლიზიანებლებთან, ელემენტებთან, შინაარსთან. იგი არ არის შინაარსობრივი ცნება. ასეთი შინაარსობრივ ცნებას განწყობა წარმოადგენს. ყურადღება წინასწარ გულისხმობს შინაარსების მოცემულობას, თუ როგორია ეს შინაარსები, ეს დამოკიდებულია არა ყურადღებაზე, არამედ განწყობაზე. თვით ყურადღებისათვის სულერთია რა შინაარსიც იქნება. იგი ობიექტივაციაში მდგომარეობს, ე. ი. განწყობისეული პროცესის შეჩერებას და მეორე პლანში გადასვლას ნიშნავს.

IV

კონცენტრაცია. როგორც აღვნიშნავდით, ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში ფსიქიკური ენერჯის კონცენტრაციას ყურადღების ერთ-ერთ არსებით ნიშნად თვლიან. იგულისხმება, რომ ადამიანს

ფსიქიკური ენერჯის განსაზღვრული რაოდენობა გააჩნია: ყურადღება ჩვენზე მოქმედ მრავალ შთაბეჭდილებათაგან განსაზღვრულის შერჩევას ახდენს, ამავე დროს მისკენ მიმართავს ჩვენს ფსიქიკურ ენერჯიას. ყურადღების ობიექტი შეიძლება ერთი იყოს, ან რამდენიმე. რაც უფრო მეტია იმ ობიექტთა რაოდენობა, რომლებსაც ყურადღებას ვაქცევთ, მით უფრო ნაკლები ენერჯია იხარჯება თითოეულ მათგანზე და, მაშასადამე, მით უფრო ბუნდოვნად განიცდება ისინი და, პირიქით. ყურადღებასა და შთაბეჭდილებას შორის არსებული ეს მიმართებანი ასე იყო ფორმულირებული: რაც უფრო მეტია ყურადღების კონცენტრაცია, მით უფრო ვიწროა მისი ველი, მით უფრო ნაკლებია იმ საგანთა რაოდენობა, რომლებიც ყურადღებით აღიქმება. ხოლო რაც უფრო მეტია ყურადღების განაწევრება, ე. ი. იმ საგანთა რიცხვი, რომლებსაც ყურადღება ექცევა, მით უფრო ნაკლებია ყურადღების კონცენტრაცია, ე. ი. მით უფრო ნაკლები ფსიქიკური ენერჯია მოდის თითოეულ ობიექტზე. ამრიგად, ყურადღების კონცენტრაცია და განაწევრება უკუპროპორციულ მიმართებაში იყო ნაგულისხმევი.

ასე მაგალითად, ცდის პირს, რომ ორმაგი მოქმედების შესრულება დავალოთ, ვთქვათ რაიმე მოთხრობის შინაარსის მოსმენა და იმავე დროს ერთნიშნა რიცხვთა შეკრება, დავინახავთ, რომ ხეირიანად ვერც ერთს ვერ გააკეთებს. სულ სხვაა, როდესაც თითოეულ მათგანს ცალ-ცალკე ასრულებს. თითოეულის შესრულების მაჩვენებლები გაცილებით მეტია და უკეთესი, ვიდრე ის მაჩვენებლები, რომელთაც ცდ. პირი ამ ორი მოქმედების ერთდროულად შესრულებისას იძლევა.

რატომ ხდება ასე? შტერცინგერი ფიქრობს, რომ როდესაც ცდ. პირი ამ მოქმედებებს ცალ-ცალკე ასრულებს, თითოეულზე მთელი ყურადღება, ე. ი. მთელი ფსიქიკური ენერჯია არის მიმართული, მაგრამ, როდესაც ცდის პირი ორივეს ერთად ასრულებს, ყურადღება შუაზე იყოფა, თითოეულ მოქმედებაზე ყურადღების მხოლოდ ნახევარი მოდის. ამიტომ, გასაგებია, რომ მოქმედების შესრულების მაჩვენებლებიც უარესდება და კლებულობს.

სხვა ავტორთა გამოკვლევებმა გვიჩვენეს, რომ კონცენტრაციისა და დისტრიბუციის უკუპროპორციულობის კანონი მთლად სწორი არ უნდა იყოს. გარკვეულ ფარგლებში შესაძლებელია ყურადღების განაწილების ზრდასთან ერთად ყურადღების კონცენტრაციაც იზრდებოდეს.

ჩვენ სპეციალურად გამოვიკვლიეთ ეს საკითხი და დავადგინეთ, რომ მოქმედებანი, რომელნიც შედარებით ადვილია და მათი

როგორ ხდება ეს? რაოდენობის განსაზღვრას, ცხადია, ყურადღების ფუნქციად არავინ ჩათვლიდა. რაოდენობის განსაზღვრა, მნიშვნელობის წვდომა და ჯგუფების შედარება არა ყურადღების, არამედ აზროვნების საქმეა. მიმართებათა დასადგენად ადამიანს აზროვნება აქვს. მაშინ რაღა რჩება?

შთაბეჭდილებათა აღქმა, როგორც ვნახეთ, ყურადღებას არსაჭიროებს. არც რაოდენობის განსაზღვრა არის ყურადღების საქმე, იგი აზროვნების ფუნქციას წარმოადგენს. მიუხედავად ამისა, ყურადღებას მაინც რჩება გასაკეთებელი ფრიად დიდი მნიშვნელობის საქმე. მისი ფუნქცია აღქმული მთელის ობიექტივაციაში მდგომარეობს. ფაქტიური ვითარების დაკვირვებული ანალიზი ჩვენს ნათლად გვიჩვენებს, რომ მის შემდეგ, რაც ცდის პირმა ექსპოზიციის მომენტში მთლიანი ჯგუფი შენიშნა, აღიქვა, იგი ერთხანს ჩერდება მასზე, მის ობიექტივაციას ახდენს, მას ხელმეორედ აღიქვამს. უფრო ზუსტად რომ ვთქვათ, იგი ჩერდება იმ ხატზე, რომელიც მომენტურად აღქმის შედეგად დარჩა მასში, მის ობიექტივაციას ახდენს. აი ეს შეჩერება, ობიექტივაცია, როგორც ზემოთ აღვნიშნავდით, არის ყურადღების მოქმედების არსი. იგი იმას ნიშნავს, რომ განწყობისეულად მოცემულის მიმართ ჩვენი დამოკიდებულება იცვლება. იგი ჩვენი აქტივობის მეორე პლანში გადასვლას, თეორიულ პლანში გადასვლას ნიშნავს. შეჩერება, ობიექტივაცია (ჯგუფის ობიექტივაცია) კმნის პირობას ამ მთელის ანალიზისას, მასში მისი წევრების დასადასტურებლად, ან მისი მნიშვნელობის დასადგენად, იგი აზროვნების მიმართულებას განსაზღვრავს.

მაგრამ ეს თუ ასეა, მაშინ სრული უაზრობა უნდა იყოს ყურადღების მოცულობაზე ლაპარაკი. საქმე ისაა, რომ ყურადღებას უშუალოდ სრულებით არა აქვს საქმე გამლიზიანებლებთან, ელემენტებთან, შინაარსთან. იგი არ არის შინაარსობრივი ცნება. ასეთი შინაარსობრივ ცნებას განწყობა წარმოადგენს. ყურადღება წინასწარ გულისხმობს შინაარსების მოცემულობას, თუ როგორია ეს შინაარსები, ეს დამოკიდებულია არა ყურადღებაზე, არამედ განწყობაზე. თვით ყურადღებისათვის სულერთია რა შინაარსიც იქნება. იგი ობიექტივაციაში მდგომარეობს, ე. ი. განწყობისეული პროცესის შეჩერებას და მეორე პლანში გადასვლას ნიშნავს.

IV

კონცენტრაცია. როგორც აღვნიშნავდით, ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში ფსიქიკური ენერჯიის კონცენტრაციას ყურადღების ერთ-ერთ არსებით ნიშნად თვლიან. იგულისხმება, რომ ადამიანს

ფსიქიკური ენერჯის განსაზღვრული რაოდენობა გააჩნია: ყურადღება ჩვენზე მოქმედ მრავალ შთაბეჭდილებათაგან განსაზღვრულის შერჩევას ახდენს, ამავე დროს მისკენ მიმართავს ჩვენს ფსიქიკურ ენერჯიას. ყურადღების ობიექტი შეიძლება ერთი იყოს, ან რამდენიმე. რაც უფრო მეტია იმ ობიექტთა რაოდენობა, რომლებსაც ყურადღებას ვაქცევთ, მით უფრო ნაკლები ენერჯია იხარჯება თითოეულ მათგანზე და, მაშასადამე, მით უფრო ბუნდოვნად განიცდება ისინი და, პირიქით. ყურადღებასა და შთაბეჭდილებას შორის არსებული ეს მიმართებანი ასე იყო ფორმულირებული: რაც უფრო მეტია ყურადღების კონცენტრაცია, მით უფრო ვიწროა მისი ველი, მით უფრო ნაკლებია იმ საგანთა რაოდენობა, რომლებიც ყურადღებით აღიქმება. ხოლო რაც უფრო მეტია ყურადღების განაწევრება, ე. ი. იმ საგანთა რიცხვი, რომლებსაც ყურადღება აქცევა, მით უფრო ნაკლებია ყურადღების კონცენტრაცია, ე. ი. მით უფრო ნაკლები ფსიქიკური ენერჯია მოდის თითოეულ ობიექტზე. ამრიგად, ყურადღების კონცენტრაცია და განაწევრება უკუპროპორციულ მიმართებაში იყო ნაგულისხმევი.

ასე მაგალითად, ცდის პირს, რომ ორმაგი მოქმედების შესრულება დავავალოთ, ვთქვათ რაიმე მოთხრობის შინაარსის მოსმენა და იმავე დროს ერთნიშნა რიცხვთა შეკრება, დავინახავთ, რომ ხეირიანად ვერც ერთს ვერ გააკეთებს. სულ სხვაა, როდესაც თითოეულ მათგანს ცალ-ცალკე ასრულებს. თითოეულის შესრულების მაჩვენებლები გაცილებით მეტია და უკეთესი, ვიდრე ის მაჩვენებლები, რომელთაც ცდ. პირი ამ ორი მოქმედების ერთდროულად შესრულებისას იძლევა.

რატომ ხდება ასე? შტერცინგერი ფიქრობს, რომ როდესაც ცდ. პირი ამ მოქმედებებს ცალ-ცალკე ასრულებს, თითოეულზე მთელი ყურადღება, ე. ი. მთელი ფსიქიკური ენერჯია არის მიმართული, მაგრამ, როდესაც ცდის პირი ორივეს ერთად ასრულებს, ყურადღება შუაზე იყოფა, თითოეულ მოქმედებაზე ყურადღების მხოლოდ ნახევარი მოდის. ამიტომ, გასაგებია, რომ მოქმედების შესრულების მაჩვენებლებიც უარესდება და კლებულობს.

სხვა ავტორთა გამოკვლევებმა გვიჩვენეს, რომ კონცენტრაციისა და დისტრიბუციის უკუპროპორციულობის კანონი მთლად სწორი არ უნდა იყოს. გარკვეულს ფარგლებში შესაძლებელია ყურადღების განაწილების ზრდასთან ერთად ყურადღების კონცენტრაციაც იზრდებოდეს.

ჩვენ სპეციალურად გამოვიკვლიეთ ეს საკითხი და დავადგინეთ, რომ მოქმედებანი, რომელნიც შედარებით ადვილია და მათი

შესრულება მაღალი ინტელექტუალური პროცესების ჩარევას არ მოითხოვს, შესაძლებელია ერთად შესრულდეს და ამასთანავე ზოგ შემთხვევაში გაცილებით უკეთ, ვიდრე მაშინ, როდესაც ისინი ცალ-ცალკე სრულდება. ამავე დროს ეს ორი მოქმედება სრულდება როგორც ერთი: ერთი მოქმედება მეორის რიტმს ექვემდებარება.

მაგრამ თუ ერთად შესასრულებელი მოქმედებანი ისეთია, რომ თითოეული მათგანი ინტელექტუალური პროცესების ჩარევას მოითხოვს, მაშინ: ა) ან ვერც ერთი ვერ სრულდება, ბ) ან ერთი მათგანი სრულდება, ხოლო მეორე სრულებით არა; გ) ან ხან ერთის ნაწილი სრულდება და ხან მეორისა. ვთქვათ, ცდ. პირმა იმავდროულად ტაქისტოსკოპურად მიწოდებული ციფრებიც უნდა წაიკითხოს და მორხეს ელექტროსაკეტზე რაიმე ტაქტიც უნდა გამოიყვანოს. ცდები ისე ტარდება, რომ ორივე ამ მოქმედების პარალელური ფიქსაცია ხდება. შედეგი ასეთია: როდესაც ცდის პირი ციფრებს კითხულობს, მას ხელი უჩერდება, ტაქტი ვერ გამოჰყავს, ხოლო, როდესაც ტაქტზე გადადის, ციფრებს თუმცა უყურებს ტაქისტოსკოპში, მაგრამ ველარ კითხულობს¹.

ჰენინგი განასხვავებს ყურადღების განაწევრებას, ყურადღების შეფერხებისაგან. მაგრამ თვითონ ყურადღების განაწევრება კი ყალბად აქვს გაგებული.

ზოგ მომხსენებელს, აღნიშნავს იგი, ჩვეულებად აქვს მოხსენების წაკითხვის დროს აქეთ-იქეთ სიარული, ან ხელში რაიმე ნივთი ათამაშოს. აი ეს სიარული ან ხელში ნივთის ათამაში მას ხელს კონარ უშლის, არამედ ხელს უწყობს მოხსენების გაკეთებაში. ყურადღების განაწილებაზე ასეთ შემთხვევებში უნდა ვილაპარაკოთ.

ცხადია, სანამ არ დაგვიმტკიცებია, რომ ჰენინგის მომხსენებელი თავისი მოხსენების შინაარსის გარდა, სიარულსაც, ან იმ ნივთსაც აქცევს ყურადღებას, რომელსაც ხელში ათამაშებს, ყურადღების განაწევრებაზე ვერ ვილაპარაკებთ. ხოლო ასეთი რამის დამტკიცება ძნელია. ამჟამად უკვე ცნობილია რომ სიარულს და სხვა ავტომატურ მოქმედებებს ყურადღება მხოლოდ იმ შემთხვევაში სჭირდება, როდესაც ისინი რამენაირად ფერხდებიან. რაც შეეხება ჰენინგის მაგალითს, იქ ყურადღების განაწევრება სრულებით საჭირო არ არის.

აქვე უნდა შევეხოთ ყურადღების ნეგატიური მუშაობის საკითხს. როგორც ცნობილია, როდესაც რაიმე საქმით ვართ დაკავებული, ის გამლიზიანებლები, რომლებიც ამ ჩვენს საქმიანობას არ უკავს შირდება, ვერ ახდენს ჩვენზე ზეგავლენას. ყველას უნახავს ტრამვაირი

¹ ა. მოსიავა, „ყურადღების დისტრიბუციის პრობლემისათვის“. ქუთაისის პედ-ინსტიტუტის შრომები, ტ. 11. 1941 წ.

მჯდომი ქალი, ან კაცი, რომელიც წიგნს კითხულობს. ეს ადამიანები, მიუხედავად მრავალფეროვან და ინტენსიურ, ხშირად გამაყრუებელი გამლიზიანებლებისა, მაინც ახერხებენ წიგნის კითხვას. ეს გამლიზიანებლები ვერ აფერხებენ მათს ყურადღებას მართალია, ეს ყველას არ შეუძლია, ზოგი არა თუ ტრამვაიაში, არამედ თვით თავის სახლში, მცირე ხმაურის პირობებშიც კი ვეღარ ახერხებს წიგნის კითხვას და რაიმე სამუშაოს შესრულებას, რომელიც ყურადღების კონცენტრაციას მოითხოვს. მაგრამ, როგორც ვიცით, ზოგი ხმაურის პირობებშიც, ე. ი. ყურადღების ამცილებელ გამლიზიანებელთა პირობებშიც მშვენივრად მუშაობს.

ასეთი ფაქტები უამრავია. ხშირად ისე ხდება, რომ ჩვენ აზრებში გართული მივდივართ ქუჩაზე და შეიძლება ნაცნობს ისე ჩავუაროთ, რომ ვერც კი შევამჩნიოთ. ვის არ ჰქონია შემთხვევა, ვინმეს ესაუბრები და ცოტა ხნის შემდეგ იგი საუბრის შინაარსის განმეორებას გთხოვს, ბოდიშის მოხდით, „ყური ვერ დაგიგდეთ, რადგან სხვაზე ვფიქრობდიო“. ან კიდევ ამხანაგს უძახით საკმაოდ ძლიერი ხმით, მაგრამ მას არ ესმის იმის გამო, რომ ვილაყასთან საუბარშია გართული.

ბოლოს, ყოველ დედას ჰქონია შემთხვევა, როდესაც იგი თამაშით გართულ თავის შვილს, პატარა ბიჭს ან გოგონას უძახის, ხშირად ახლო მანძილიდან, მაგრამ ბავშვი, როგორც იტყვიან „ყურსაც არ იბერტყავს“!

ეს ფაქტები აქვთ მხედველობაში, როდესაც ყურადღებას, როგორც ნაწილობრივი ძილის მდგომარეობას უყურებენ. რაც უფრო დიდია ყურადღება რომელიმე საგნის ან რაიმე საქმის მიმართ, მით უფრო დიდია უყურადღებობა სხვა გამლიზიანებლებისადმი. ამიტომ მით უფრო მეტი ძალის გამლიზიანებლის ზემოქმედებაა საჭირო ყურადღების გადასახრებლად. მაგრამ დგება საკითხი, შესაძლებელია თუ არა ვამტკიცოთ, რომ ყოველთვის, როდესაც სუბიექტი რაიმე საქმითაა გართული, ან რომელიმე საგნით არის გატაცებული და ამის გამო ყველაფერი ის, რაც ამ საქმეს ან ამ საგანს არ ეკუთვნის, მისთვის არ არსებობს, იგი დიდ ყურადღებას იჩენს?

ჩვენ ვფიქრობთ, რომ საქმით გართულობა არ მოასწავებს დიდ ყურადღებას ამ საქმის შინაარსისადმი. ეს რომ ასეა ყველას შეუძლია დარწმუნდეს პატარა ბავშვთა თამაშში ჩართულობის მაგალითებიდან. ვთქვათ, ბავშვი 3—4 წლისა თამაშშია ჩართული, მაშასადამე მისი ფსიქიკური ენერჯია კონცენტრირებულია ამ საქმიანობაზე. მას დედა უძახის, მაგრამ არ ესმის. ხშირად ფიზიკური შენჯღრევაც შეიძლება იქნეს საჭირო იმისთვის, რომ ბავშვის „ყურადღება“ მივიქციოთ.

შეიძლება თუ არა ვამტკიცოთ, ეს იმიტომ ხდება, რომ ბავშვი დიდ ყურადღებას იჩენს თამაშისადმი? ეს რომ მართლა ასე იყოს, მაშინ ბავშვს უნდა შეეძლოს დაწვრილებითი ანგარიშის მოცემა, იმ თამაშის შინაარსის შესახებ, რომელშიც იგი ჩართული იყო.

მაგრამ ეს ასე არაა. 3—4 წლის ბავშვმა საეჭვოა ეს შესძლოს, რადგან ასეთი ანგარიშის მოცემა წინასწარ გულისხმობს თვითდაკვირვების უნარს. ასეთი უნარი კი 3—4 წლის ასაკის ბავშვს არ გააჩნია.

ამავე კატეგორიის მოვლენებთან გვაქვს საქმე ემოციური გამოვლინებების შემთხვევაში, რაიმე აფექტის ან სხვა, თუნდაც უბრალო ემოციური მდგომარეობის შემთხვევაში. აკად. დ. უზნაძე აღნიშნავს, რომ ემოცია ფსიქიკური ენერჯის ძალიან დიდ კონცენტრაციას იძლევა რაიმე მიმართულებით, მაგრამ ემოციურ მდგომარეობას ყურადღების მდგომარეობად ვერ ჩავთვლით. ვერ ვიტყვით, რომ ბრაზმორეული კაცი, რომელიც აფექტის ქვეშ ვინმეს თავდასხმას უპირებს და ამ მდგომარეობაში ვერ ისმენს მეგობრის დარიგებას თავი დაანებოს ჩხუბს, დიდი ყურადღებით არისო, თუნდაც იმისადმი, რაც უნდა ჩაიდინოს. მან, რომ შესძლოს ყურადღების გამოჩენა, მისი აფექტი მაშინვე შესუსტებას დაიწყებს და იგი შესძლებს თავდასხმაზე ხელი აიღოს.

მაგრამ ყველაფერი ეს სრულებით არ ნიშნავს, რომ ზემოჩამოთვლილი ფაქტებიც ამის გამო უმართებულო ფაქტებია და ისინი ბუნებაში არ არსებობენ. ჩვენ ვამბობთ მხოლოდ, რომ ეს ფაქტები არ არის ყურადღების ფაქტები. ყველა ეს ფაქტი აიხსნება განწყობის ნიადაგზე და სავსებით გასაგები ხდება, თუ გავითვალისწინებთ ფიქსირებული განწყობის მოქმედების თავისებურებას.¹ მუშაობაში ჩართულობას ზემოაღნიშნული ფაქტი, რომელიც ძალიან აშკარად იჩენს თავს განწყობის ფიქსაციის შემთხვევაში სწორედ რომ არ წარმოადგენს ყურადღებას. პირიქით, განწყობის ასეთი ფიქსაცია, ხშირად ხელს უშლის ყურადღებას (ობიექტივაციას). აბა რას ვიტყვით იმ დარაჯის შესახებ, რომელიც რაღაც სანახაობამ გაიტაცა, (შთანთქა) და მოახლოებულ მტერს ვერ ამჩნევს. ცხადია, ვერ ვიტყვით, რომ იგი ყურადღებითააო. ან რას ვიტყვით იმ მოწაფეზე, რომელიც დასვენების დროს შეწყვეტილმა თამაშის შინაარსმა ისე გაიტაცა, რომ მის გავლენას თავს ვერ აღწევს და გაკვეთილს ვერ უსმენს ყურადღებით. რასაკვირველია, ვერ ვიტყვით, ეს მოწაფე გაკვეთილზე ყურადღებით იმიტომ ვერ არის, რომ მი-

¹ დ. უზნაძე. *ზოგადი ფსიქოლოგია*, გვ. 81, 86.

სი ყურადღება შეწყვეტილი თამაშისკენ არის მიმართული. ყურადღების ტრადიციული ცნების ნიადაგზე სრულებით გაუგებარი უნდა იყოს ეს მოვლენა, რომელსაც ხშირად აქვს ადგილი და რომელსაც ძალიან კარგად იცნობს ყოველი მასწავლებელი და მშრომელი.

განწყობის ფსიქოლოგიის ნიადაგზე საესებით გასაგები ხდება ესა და მისი ანალოგიური მოვლენები. ჩვენ ვიცით, რომ განწყობა ერთგვარი შეუვალობით ხასიათდება. ყოველ მოცემულ მომენტში ადამიანს შეუძლია იმოქმედოს მხოლოდ ერთი განწყობის ნიადაგზე. ამ განწყობის ნიადაგზე განხორციელების პროცესში მყოფი ქცევა თავის თავში ჩაირთავს მხოლოდ იმ საგნებს, რომლებიც ამ ქცევის სიტუაციაში შედიან. დანარჩენი გამლიზიანებლები, იმის გამო, რომ იგი სიტუაციაში არ შემოდის, ვერ მოქმედებს სუბიექტზე. მაშასადამე, განწყობის ნიადაგზე, გასაგები ხდება სიტუაციის ერთგვარი შემოფარგულობა, ან ერთგვარი შეუვალლობა. ეს შეუვალობა მით უფრო დიდი უნდა იყოს, რაც უფრო ფიქსირებულია განწყობა. ჩვენი მოწაფის მაგალითი თამაშის განწყობის ფიქსაციის ნიადაგზე შეიძლება იყოს გასაგები. იმისათვის, რომ ის ყურადღებით იყოს გაკვეთილზე მან თავი უნდა დააღწიოს თამაშის ფიქსირებულ განწყობას, უნდა განთავისუფლდეს მისი გავლენისაგან. აკად. დ. უზნაძე სპეციალურად გაუსვამს ხაზს ობიექტივაციის მეორე ასპექტს. იგი მიუთითებს, რომ ობიექტივაცია ნიშნავს აგრეთვე სუბიექტის ამორთვას იმ მდგომარეობიდან, ან იმ განწყობიდან, რომელშიც მას ობიექტივაციის აქტმა მოუსწრო.¹

თუ ეს განწყობა ფიქსირებულია, მაშინ იგი აძნელებს ობიექტივაციის აქტის წარმოშობას. ჩვენს ექსპერიმენტებში ეს გარემოება თავს იმაში იჩენს, რომ ცდ. პირები იმის შემდეგ, რაც მათი განწყობის ფიქსაცია მოვახდინეთ, ამ განწყობისათვის შეუფერებელ გამლიზიანებლებსაც ამავე განწყობის ნიადაგზე აღიქვამენ.²

მაგალითად, ცდ. პირებს ოცი უცხო სიტყვის ლათინური შრიფტით დაწერის შემდეგ მოულოდნელად ეძლევა ქართული სიტყვა „გემი“ საწერად. ცდ. პირთა მნიშვნელოვანი ნაწილი, მას ლათინური შრიფტით წერს „gemi“. ცდ. პირთა აბსოლუტური უმრავლესობა სანამდე სიტყვას დაწერდეს, ერთხანს ჩერდება. კითხვაზე „რატომ შეჩერდი?“ გიპასუხებს „რა არის გემი?“ ც. პირმა, ქართველმა, თითქოს არ იცის რას ნიშნავს სიტყვა გემი.

¹ დ. უზნაძე, „ყურადღების არსის პრობლემისათვის“, ფსიქოლოგია, ტ. IV.

² ა. მოსიავა, „მასალები ობიექტივაციის პრობლემისათვის“, ფსიქოლოგია, ტ. III.

რატომ ხდება ასე? რა ნიადაგზე ჩნდება ეს ექსპერიმენტულ ფაქტი? ცხადია, უცხო სიტყვათა ლათინურად წერის განწყობის ფიქსაციის ნიადაგზე. ეს ფიქსირებული განწყობაა, რომ მას ხელს უშლის სიტყვა გემის მნიშვნელობა გაიგოს. რადგან იმისთვის, რომ გაიგოს, სიტყვის ობიექტივაცია უნდა მოახდინოს. ხოლო ამ აქტის განხორციელებას ხელს უშლის ფიქსირებული განწყობა.

მაგრამ ხომ არის მთელი რიგი შემთხვევებისა, როდესაც სუბიექტი რაიმე ძნელი ამოცანის გადაწყვეტის პროცესშიც ამჟღავნებს ამ საქმეში ერთგვარ ჩართულობას. ამოცანის გადაწყვეტა, როგორც ვიცით, ყოველთვის ობიექტივაციის პლანში მიმდინარეობს. მაგრამ ამ პლანშიც განწყობა მოქმედებს. თეორიული ქცევა, რომელიც ობიექტივაციის პლანში ხორციელდება თეორიული განწყობის რეალიზაციად უნდა ვიგულოთ: მართალია, აქ ჩვენი განწყობის როგორც სუბიექტური, ისე ობიექტური ფაქტორიც სხვანაირია, უფრო რთულია, ვიდრე ეს რაიმე აქტუალური განწყობის შემთხვევაში, მაგრამ განწყობა მაინც რჩება თავისი ზოგადი და დიფერენციალურ-ფსიქოლოგიური თვისებებით.

ამიტომ ის, რასაც ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიაში ყურადღების კონცენტრულობას ან ინტენსიობას, მის ადვილსა და ძნელს გადახრადობას, მის განაწილებას და სხვ. უწოდებენ, ადამიანის განწყობის სხვადასხვა თვისებების გამომჟღავნების მეტს არაფერს არ წარმოადგენს. ასევე გასაგები ხდება განწყობის ცნობილი დიფერენციალურ-ფსიქოლოგიურ თვისებებურებათა ნიადაგზე ე. წ. ყურადღების ტიპოლოგიური თვისებებურებანი.

V

ზემოთ გამოიკვია, რომ აღქმის სინათლესა და გამოკვეთილობას უშუალოდ ყურადღება არ ქმნის, სინამდვილესთან უშუალო ურთიერთობას ადამიანი ყურადღების მეშვეობით როდი ამყარებს არსებობს სხვა ფაქტორი, რომელიც ადამიანის სინამდვილესთან ასეთს უშუალო ურთიერთობას უდევს საფუძვლად. ეს ფაქტორი, როგორც ზემოდ დავინახეთ, არის განწყობა. განწყობა საესებით უზრუნველყოფს აღქმას, მის აქტივაციას, სინათლესა და გამოკვეთილობას. მაგრამ, როდესაც სუბიექტის წინაშე მდგარი ამოცანა რთულდება, როდესაც მისი ქცევა მხოლოდღა განწყობისეული აღქმის ნიადაგზე ვერ წარმართება წარმატებით, მაშინ ხდება აღქმის ობიექტივაცია. სუბიექტი, როდესაც მისი ქცევა ბრკოლდება, ვთქვათ, აღქმითი შემეცნების უკმარობის გამო, იგი ჩერდება, ქცევას წყვეტს და დამაბრკოლებელ მომენტს ობიექტად აქცევს. ეს

იმისთვისაა საჭირო, რომ უფრო მაღალი შემეცნებითი პროცესებით
ამოქმედდეს.¹ ასეთ შემთხვევაში სუბიექტი, ჩვეულებრივ, აზროვნებას
მიმართავს იმისათვის, რომ უფრო ზუსტად გაითვალისწინოს
ქცევის მიმდინარეობის დამაბრკოლებელი ფაქტორები.

მაგრამ, ეხლა შეიძლება ასეთი საკითხი დადგეს. ყოველთვის
საკმარისია თუ არა ჩვენი ქცევის წარმართვისათვის დამაბრკოლებელი
მომენტის ობიექტივაცია და მისი ზუსტად გაითვალისწინება?

ა) ჩვენ ზემოთ აღვნიშნავდით, რომ ქცევის დამაბრკოლებელი მი-
ზეზი შეიძლება იყოს ან გარეგანი, ან შინაგანი წარმოშობისა. ზოგი-
ერთი ფაქტები ამ აზრის საილუსტრაციოდ ჩვენ ზემოდაც ვავეთვალ-
ისწინეთ.

მაგრამ ამის გარდა ხომ არის მთელი რიგი ფაქტებისა ადამიანის
მოთხოვნილებათა სფეროდან. ადამიანი უამრავი სხვადასხვა
მოთხოვნილებების მატარებელია და როგორც დ. უზნაძე აღნიშნავს,
ყოველთვისაა შესაძლებელი, რომ ეს მოთხოვნილებები სუბიექტში
ურთიერთს დაუპირისპირდეს. ჩვეულებრივ და ხშირად ურთიერთს
დაბალი და მაღალი მოთხოვნილებები ეწინააღმდეგებიან, თუმცა
შეიძლება მაღალი მოთხოვნილებებიც ეწინააღმდეგებოდნენ ერთიმე-
ორეს. მაგალითად, ადამიანი ცოცხალი არსებაა. მას აქვს თავდა-
ცვის ბიოლოგიური მოთხოვნილება. მაგრამ იგი რომ მხოლოდ
ამ მოთხოვნილების ამარა ყოფილიყო, ცხოველისაგან არაფრით არ
იქნებოდა განსხვავებული. მის ადამიანობას ის ქმნის, რომ მას
მაღალი მოთხოვნილებებიც გააჩნია. მას აქვს მორალური, ესთეტი-
კური და თეორიული მოთხოვნილებანი.

ყოველი საფრთხე, ცხადია, აღვიძებს თავდაცვის მოთხოვნილე-
ბას. მაგრამ ნამდვილი ადამიანი, გმირი, ახერხებს თავისი ქცევა
გამოპვლიჯოს ამ ცხოველურ ინსტიქტს და იგი წარმართავს მაღალ
მორალურ ან პატრიოტულ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად
და, ხშირად, გასტელოს, მატროსოვის, კოსმოდემიანსკაიას, კოშე-
ვოის და სხვების დარად თავისი სიცოცხლე შეგნებულად შესწიროს
სამშობლოს.

როდესაც მოთხოვნილებათა ასეთი შინაგანი დაპირისპირება
ჩნდება, ცხადია, სუბიექტი ჩერდება. მოთხოვნილებათა წინააღმდე-
გობა სუბიექტში შინაგან დაბრკოლებას ავლენს. ასეთ შემთხვევაში
აუცილებელი ხდება მის ჩარევა ქცევის წარსამართავად. სუბიექ-
ტი, სანამდე ასე თუ ისე მოქმედებას დაიწყებდეს, ქცევის ობიექტი-
ვაციას ახდენს, რათა კარგად გაითვალისწინოს თუ როგორ სჯობს

¹ დ. უზნაძე, „განვითარების პრობლემისათვის ფსიქოლოგიაში“, ფსიქ. ინსტიტუტის
VIII სამეც. სესიის თეზისები, 1949.

ბია მოქმედება. მისი ქცევა მეორე პლანში, ობიექტივაციის პლანში გადადის, სუბიექტი ცდილობს, რაც შეიძლება ზუსტად გაითვალისწინოს მოცემულს ვითარებაში შესაძლო მოქმედებანი. მოძებნოს ყველაზე სწორი მოქმედება. ამიტომ არის, რომ ნებელობის ამ პერიოდისთვის განსაკუთრებული ინტენსიური აზროვნებაა დამახასიათებელი. მთელი ამ პერიოდის განმავლობაში მისი ქცევა მისთვის ობიექტს წარმოადგენს. ობიექტივაცია გრძელდება მანამდე, სანამ სუბიექტი არ გამოიხატავს უფრო ზუსტს და სწორ მოქმედებას, შედარებით იმასთან, რომელიც მხოლოდ განწყობის ჩიადაგზე იყო შესაძლებელი.

მაგრამ, ვთქვათ, მან ასეთი ზუსტი და სწორი ქცევა მართლაც მოსძებნა, აზროვნების შემწეობით. იძლევა თუ არა ეს იმის გარანტიას, რომ სუბიექტი ზუსტად და სწორად მოიქცევა? ცხადია, არა. სწორად მოქმედებისათვის, მაგალითად, მაღალი პატრიოტული ქცევის განხორციელებისათვის სრულებით არ არის საკმარისი სწორი აზროვნება და, მაშასადამე, იმის მიხედვით, რომ ასეთი ქცევა პატრიოტული ქცევაა. ამისათვის საჭიროა ეს ქცევა მიღებულ იქნეს.

მაშასადამე, რთული სამოქმედო ამოცანების გადაწყვეტისას სუბიექტს სრულებით არ ეყოფა სწორი აზროვნება, საჭიროა მტკიცე გადაწყვეტილების მიღების უნარი, საჭიროა ნებელობა. ობიექტივაცია, ამრიგად, ქმნის საფუძველს არა მხოლოდ აზროვნებისას, არამედ განსაკუთრებით რთული ამოცანების გადაწყვეტისას, თვითონ ნებელობის მოქმედებისასაც.

ყოველივე ზემოთქმულს თუ მხედველობაში მივიღებთ, მაშინ ცხადი უნდა იყოს, რომ საფუძველი ეცლება ნებისმიერი და უნებური ყურადღების კონცეფციას. ნებელობა კი არ ქმნის ყურადღების საფუძველს, არამედ თვითონ ყურადღება ქმნის ნებელობის მოქმედების საფუძველს ანუ პლანს. წინამძღვარი, რომელსაც ყურადღების ნებისმიერად და უნებურად დაყოფა ემყარება, მდგომარეობს იმაში, რომ ყურადღება ფსიქ. მოვლენის ტრადიციული სამწვევრიანი კლასიფიკაციის ცნობილ ფუნქციებთან შედარებით, — არაფერს ახალს და სპეციფიკურს არ შეიცავს. ამიტომ იგი შეიძლება იყოს ან ნებელობის მოქმედების, ან ემოციის გამოვლინების, ან თვითონ შემეცნებითი პროცესების თავისებურება.

ბ) რამდენი საინტერესო რომანი წავვიკითხავს გართობის მიზნით, მაგრამ ყველა გვახსოვს? ცხადია, არა. რატომ? „იმიტომ, რომ მისთვის საგანგებო ყურადღება არ მიგვიქცევიაო“ იტყვის ყველა. მაგრამ ხომ წავიკითხეთ ესა და ეს რომანი? საქმე ის არის, რომ თუ წავიკითხეთ არა მისთვის, რომ დაგვემახსოვრებია, დაგვესწავლა,

არამედ იმისთვის, რომ გავრთობილვიყავით, ე. ი. რომანი ჩვენთვის იყო გართობის საშუალება და არა საგანგებო დაკვირვების, ან დასწავლის ობიექტი. მას ჩვენთვის დამოუკიდებელი ღირებულება არ ჰქონია. მისი ობიექტივაცია არ მოგვიხდენია. იგი განწყობისეულად იყო წაკითხული. ასეა ადამიანის ფსიქოლოგიური ცხოვრება აგებული. ჩვენს ცხოვრებაში ჩვენზე უთვალავ გამლიზიანებელს უმოქმედნია, მაგრამ ყველა მათგანი როდი დაგვამახსოვრდა. დაგვამახსოვრდა მხოლოდ ის, რასაც ჩვენთვის მნიშვნელობა ჰქონდა. მაგრამ ამ უკანასკნელიდანაც ძლიერ მცირე დარჩა ჩვენს მეხსიერებაში, იმიტომ, რომ ამ შინაარსს ჩვენთვის ჰქონია არა თავისთავადი დამოუკიდებელი მნიშვნელობა, არამედ იგი ჩვენი განწყობის ქცევაში რეალიზაციის აქტუალურ პროცესებში ყოფილა ჩართული, როგორც მისი მიმდინარეობის ერთი მომენტი.

მაგრამ ხომ არის ისეთი შინაარსი, რომელიც მკვიდრად ჯდება ჩვენს მეხსიერებაში და ჩვენი სასიცოცხლო ამოცანათა გართულების ყოველ მომენტში გამოიყენება, როგორც ერთგვარი იარაღი, როგორც ჩვენი აღჭურვილობა, ან ცოდნა. არსებობს მეხსიერების მაღალი, აქტიური ფორმები. მას მიეკუთვნება დასწავლა და მოგონება.

ამჟამად, უდავოდ დადგენილად ითვლება, რომ რაიმე შინაარსის დასწავლისათვის უბრალო განმეორებას როდი აქვს მნიშვნელობა. შესაძლებელია ესა თუ ის მასალა მრავალჯერ გაიმეორო, მაგრამ მაინც ვერ დაისწავლო. თავისთავად განმეორებაში არ არის საკმე. ფსიქოლოგიურს ლიტერატურაში ხშირად მიუთითებენ როდოსავლევჩის ცდებზე, სადაც დადასტურდა, რომ მასალის პასიურად კითხვა დასწავლას არ იძლევა. იგი—ერთ სტუდენტს, რომელმაც როდოსავლევჩის ენა კარგად არ იცოდა. აძლევდა უაზრო მარცვლებს დასასწავლად. მან სტუდენტი დასვა მნემომეტრის წინაშე, აუხსნა თუ რა უნდა გაეკეთებინა და ამოქმედა აპარატი. მაგრამ, რადგან სტუდენტმა, ენის უცოდინარობის გამო, კარგად ვერ გაიგო, თუ რა უნდა გაეკეთებინა, დაიწყო უაზრო მარცვლების კითხვა პასიურად. როდესაც სტუდენტმა მასალა, რომლის დამახსოვრებას რაღაც 10—12 განმეორება სჭირდებოდა, 40-ჯერ გაიმეორა, ცდის ხემძღვანელს ეჭვი დაებადა და ჰკითხა: „დაისწავლე, თუ არაო?“ სტუდენტი ეხლა მიუხვდა, რომ, თურმე, წაკითხული მასალა უნდა დაესწავლა. ამის შემდეგ მხოლოდ 6 განმეორება იყო საკმარისი, რომ მასალა ზეპირად დაესწავლა.

რა მოხდა, რა მიზეზით ვერ დაისწავლა სტუდენტმა მასალა 40 განმეორებით პირველ შემთხვევაში და რამ შეუწყო ხელი ინსტრუქციის გაგების შემდეგ იგივე მასალა 6 განმეორებით დაესწავლა?

ფიქრობენ, რომ ამ შემთხვევაში განზრახვის ფაქტორს აქვს ვადამწყვეტი მნიშვნელობა, ნებელობას აქვს მნიშვნელობა. პირველ შემთხვევაში არ იცოდა, თუ რა უნდა გაეკეთებინა ცდის პირს (სტუდენტს), იგი კითხულობდა განზრახვის გარეშე ხოლო მეორე შემთხვევაში, გაიგო რა, რომ უნდა დაისწავლოს, განიზრახა დაესწავლა მოცემული მასალა.

იმის მიხედვით, რაც ზემონათქვამიდან უკვე ვიცით, ამ შემთხვევაში განზრახვის უშუალო მონაწილეობაშიც არ უნდა იყოს საქმე. აქ საქმე ეხება სწორედ დასასწავლ მასალაზე შეჩერებას, მის ობიექტივაციას. თუ ესა თუ ის მასალა განზრახვის გარეშე იკითხება, ეს იმას ნიშნავს, რომ იგი ობიექტს არ წარმოადგენს, იგი შეიძლება ჩვენი განწყობისეული ქცევის ქმნალობაში იყოს ჩართული, როგორც მისი ორგანული ნაწილი. ამ შემთხვევაში იგი მოკლებული იქნება ჩვენთვის დამოუკიდებელ ღირებულებას. თუ ამ შემთხვევაში ადგილი ექნება დამახსოვრებას, ეს იქნება არა ობიექტივაციის შედეგი, არამედ განწყობისეული ქცევის თანმდევითი ეფექტი.

დასწავლის შემთხვევაში კი ჩვენი ქცევის მიზანს თვითონ დამახსოვრება შეადგენს და სწორედ ამიტომ მასალა ჩვენთვის დამოუკიდებელ ღირებულებას იძენს. მასზე ვჩერდებით, მისი ობიექტივაცია ხდება, მეხსიერების მუშაობა მეორე პლანში, ობიექტივაციის პლანში გადადის. ამ შემთხვევაში შესაძლებელია თვითონ მეხსიერების მუშაობა არ იცვლებოდეს არსებითად. ობიექტივაციის პლანში მეხსიერების მუშაობა მხოლოდ გაშუალებული ხდება. ეს პლანი ქმნის დასწავლაში ინტელექტის და ნებელობის მონაწილეობის შესაძლებლობას. მაშასადამე, დასწავლისათვის ყველაზე დამახასიათებელია ობიექტივაცია. ობიექტივაცია ქმნის საფუძველს მეხსიერების მაღალი, წმინდა ადამიანური ფუნქციებით გაშუალებისას. ამით ხელს უწყობს დასწავლის გაადვილებას და უფრო მკვიდრს ხდის მას.

ამასთან დაკავშირებით ფრიად საინტერესოა პროფ. ა. ა. სმირონოვისა და ზინჩენკოს გამოკვლევები მეხსიერების შესახებ.

სმირონოვის გამოკვლევის მეთოდი ძლიერ მარტივია. იგი ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის თანამშრომლებს თხოვდა მიეცათ წერილობითი ანგარიში ყველა განცდაზე, რომლებიც ცდის პირებს ჰქონდათ დიდიფო სახლიდან წამოსვლის მომენტიდან სამსახურში მისვლამდე. აღმოჩნდა, რომ ცდის პირებს კარგად ახსოვდათ სწორედ ის განცდები და შთაბეჭდილებანი, რომლებიც სამსახურში მისვლისას გზაზე შემთხვევით შექმნილ დაბრკოლებებთან იყო დაკავშირებული. მაგალითად, ც. პ.ს არ ახსოვს, თუ როგორ გამოვიდა სახლი

ლიდან, მაგრამ ძალიან კარგად ახსოვს ის, რომ მეტროპოლიტენის აბონემენტი დაავიწყდა და იფიქრა, სახლში ხომ არ დავბრუნდეთ. ან კიდევ ცდ. პირს ცუდად ახსოვს ყველა შთაბეჭდილებანი, რომლებიც სახლიდან წამოსვლის შემდეგ მიიღო, მაგრამ ძალიან კარგად ახსოვს, რომ გზაზე ნაცნობს შეხვდა და მასთან საინტერესო საუბარი ჰქონდა. ცდ. პ. კარგად ახსოვდა აგრეთვე ის რომ უნივერსიტეტის ეზოში შევიდა არა ალაყაფის კარიდან, რადგან იქ ავტო-მობილ და ხელს უშლიდა შესვლას, არამედ პატარა კარიდან. კარგად ახსოვს ისიც, რომ ერთ-ერთი საათი ქუჩაზე გაჩერებული იყო ექვსის წახევარზე¹.

თავისთავად ცხადი უნდა იყოს, რომ ყველა ეს ფაქტი დამაჯერებლად ობიექტივაციის ცნების ნიადაგზე შეიძლება აიხსნას. ყველა შემთხვევაში ჩვენ საქმე გვაქვს სამსახურში დროულად გამოცხადების განწყობის ქცევაში განხორციელების დაბრკოლებასთან და ამ ნიადაგზე დამაბრკოლებელი მომენტის ობიექტივაციასთან. მაგრამ ამას, როგორც ხსენებული ფაქტები მოწმობენ, გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს დახსომების ეფექტისათვის. ც. პ.-ს უკეთ ის ამახსოვრდება, რისი ობიექტივაციაც მოუხდენია.

ამეამად ჩვენ მოგვეპოვება საქ. მეცნ.-აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის მეცნიერი თანამშრომლის გ. კეჟერაძის ფრიად მნიშვნელოვანი გამოკვლევა ამ საკითხზე. მან ექსპერიმენტულად შეისწავლა მეხსიერების განვითარება სკოლამდელ და სასკოლო ასაკში, და ნათლად უჩვენა, რომ დახსომების ეფექტივობა სწორედ ობიექტივაციაზეა დამოკიდებული. ამასთან—დადგინდა აგრეთვე, რომ დახსომების ეფექტივობაზე გავლენას ახდენს დასახელების სიძნელეც².

ამრიგად, ჩვენ ვრწმუნდებით, რომ, თუ შესაძლებელია ვილაპარაკოთ, მეხსიერებისათვის ყურადღების მნიშვნელობაზე, მას ე. ი. ყურადღებას როგორც ობიექტივაციას, აქვს მნიშვნელობა.

VI

ბ) სწავლა. სწავლა სკოლაში მოწაფის ქცევის ძირითად ფორმას წარმოადგენს. იგი მხოლოდ მოწაფისაგან ყურადღებით ყოფნის პირობებში შეიძლება მიმდინარეობდეს წარმატებით. ეს ისეთი ფაქტია, რომელიც ყოველმა მასწავლებელმა მშვენივრად იცის. ეს, ცხა-

¹ Проф. А. А. Смирнов, „О Влиянии — направленности и характера деятельности на запоминание. Псих. т. III, стр. 400, 401.

² გ. კეჟერაძე, „მეხსიერების განვითარება სკოლამდელ და დაწყებითი სკოლის ასაკში“, საკანდ. დისერტ. 1949 წ.

დია, იმას სრულებით არ ნიშნავს, რომ სწავლა მხოლოდ-ღა ყურადღებას მოითხოვს და სხვა ფსიქიკური ფუნქციები სწავლისთვის სრულებით ზედმეტია. სწავლაში სხვა ფსიქიკური ფუნქციების მონაწილეობა აუცილებელია. იმისათვის, რომ მოსწავლემ გაკვეთილის შინაარსი შეითვისოს, ცხადია, მან იგი უნდა აღიქვას, შემდეგ გაიგოს (აზროვნება) და დაიმახსოვროს. მაგრამ ყველაფერი ეს შესაძლებელია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ მოსწავლე ყურადღებით იქნება. შესაძლებელია დაისვას საკითხი, რომელია ჩამოთვლილი ფსიქიკურ ფუნქციათაგან სწავლისთვის უფრო არსებითი მნიშვნელობისა?

ჩვენს საბჭოთა ფსიქოლოგიურ ლიტერატურაში ერთი ხანია სწავლის საკითხი განსაკუთრებული კვლევის საგანს წარმოადგენს. ამ უკანასკნელ ხანებში ამ საკითხს დიდი ყურადღებით სწავლობს პროფ. ა. ლეონტიევი და მისი მოწაფეები. ეს გამოკვლევები უთუოდ მნიშვნელოვან წვლილს წარმოადგენენ ამ საკითხის გარკვევაში და თავისი პრობლემის დასმითაც და მისი კვლევის მეთოდებითაც ამჟღავნებენ ფსიქოლოგიის საბჭოთა პრინციპების გადამწყვეტ უპირატესობას ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიური მეცნიერების პრინციპთა წინაშე.

მიუხედავად ამისა პროფ. ლეონტიევისა და მის მოწაფეთა შეხედულებანი ამ საკითხზე ვერ ჩაითვლება უნაკლოდ და ვერ იძლევა სწავლის საკითხის საბოლოოდ გადაწყვეტას.

საქმე ისაა, რომ ლეონტიევის კონცეფცია აიგო უმთავრესად სკოლამდელი ასაკის ბავშვის ფსიქიკის შესწავლის მასალებზე. თვითონ ნამდვილი სასკოლო სწავლის მეცნიერულ-ფსიქოლოგიურ შესწავლას ლეონტიევისა და მის მოწაფეთა გამოკვლევებში ნაკლები ყურადღება ექცევა. სწავლის პრობლემის გარკვევისას ამ ქვეყნიდან ზევით სვლამ, ის გამოიწვია, რომ სწავლის მოტივაციის პრობლემა გადაუწყვეტელი აღმოჩნდა.

ამჟამად ჩვენთვის უკვე ნათელია, რომ ის, რაც ბავშვის სკოლისთვის მზაობის უდაო და ობიექტურ კრიტერიუმს იძლევა, ეს არის ობიექტივაციის უნარის მომწიფება. ამ საკითხისათვის ჩვენ უკვე მოგვეპოვება ექსპერიმენტული გამოკვლევები ე. კეჟერაძისა¹ და ჩვენი².

¹ ე. კეჟერაძე, „ბავშვის ყურადღების განვითარება სკოლამდელ ასაკში“, ფსიქოლოგია, ტ. IV.

² ა. მოსიავა, „7 წლის ბავშვის ყურადღება“, ხელნაწერი, 1946 წ.

ამ გამოკვლევებმა ნათელი გახადეს, თუ რაში მდგომარეობს იმ გარდატეხის აზრი, რომელიც ბავშვის განვითარებაში 6—7 წლის ასაკში იჩენს თავს. ეს გარდატეხა იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვს სკოლამდელ ასაკში განვითარების შედეგად უმწიფდება თავისი ძალების ობიექტივაციის პლანში ამოქმედებისა და განვითარების უნარი¹. ამიტომ ცხადია, რომ ბავშვი ასეთი უნარის მომწიფების შემდეგ განსაკუთრებულად ისწრაფის სკოლისკენ. მას საბავშვო ბაღის პარობები ვერ აკმაყოფილებს, რადგან საბავშვო ბაღი არ უყენებს ბავშვის ძალებს ობიექტივაციის ამოცანებს. იქ ყველაფერი, რასაც ბავშვი „სწავლობს“ თამაშის პროცესში და თამაშის რეტერესისთვის სწავლობს. ობიექტივაციის უნარის მომწიფების შემდეგ ცხადია, მისი საბავშვო ბაღში გაჩერება მის განვითარებას კი არა, მისი ძალების შეჩერებას გამოიწვევდა.

მოკლედ, შეიძლება ასე დავასკვნათ. ყველა ფუნქციაში, რომლებიც სწავლის პროცესში ღებულობს მონაწილეობას, არსებითი მნიშვნელობა ობიექტივაციას აქვს. იგია, რომ ქმნის ბავშვის ძალების განვითარების ახალს, სპეციფიკურ ადამიანურ საფუძველს. აკად. უზნაძე მიუთითებს, რომ სწავლა მხოლოდ ადამიანისთვისაა დამახასიათებელი. „სწავლის პროცესის ანალიზი, გვიჩვენებს, რომ იგი არა მარტო მოსწავლის, არამედ მასწავლებლის აქტიურ მონაწილეობასაც გულისხმობს. ნამდვილი სწავლა სწავლების ასეთი თუ ისეთი მონაწილეობის, ე. ი. „ახსნის“ გარეშე შეუძლებელია. ახსნა მასწავლებლის სწავლაში მონაწილეობის მთავარი ფორმაა. მისი ძირითადი აზრია ბავშვის განცდის შინაარსები, მისი საგანგებო დაკვირვების საგნად დასახოს, ცოცხალი, რეალური პროცესი ობიექტად აქციოს და ამით მისი წინასწარი განხილვისა და განსჯის შესაძლებლობა მოუპოვოს. სწავლის აუცილებელი პირობა ობიექტივაციის უნარის მომწიფებაა“.² ამის მიხედვით ცხადი ხდება, ქვალიტეტური განსხვავება სწავლას, როგორც თამაშის თანმდევ ეფექტსა და სწავლას, როგორც ქცევის დამოუკიდებელ ფორმას შორის. პირველი მნიშვნელობით ეს ცნება გამოიყენება სკოლამდელი ასაკის ბავშვისა და ცხოველების მიმართ, მეორისა კი სასკოლო პროცესთა მიმართ.

¹ დ. უზნაძე, „ბავშვის სკოლისათვის მომწიფებულობის საკიბი“. ფსიქოლოგია, ტ. V, 1949 წ.

² დ. უზნაძე, „სწავლა, როგორც სასკოლო ასაკის ქცევის ძირითადი ფორმა სკოლაში“. პედაგოგია, ტ. III, 1947 წ.

ჩვენს შრომაში დისციპლინის აღზრდის ფსიქოლოგიის საკითხებზე, პირველად ვკადეთ აღზრდის ზოგიერთი საკითხის განხილვა განწყობის თეორიის ნიადაგზე. განსაკუთრებით ყურადღებას ვაქცევდით ობიექტივაციის ცნების გამოყენებას. მის შემდეგ ბევრი ახალი ნაბიჯი გადადგა განწყობის თეორიამ. ამჟამად, იმის მიხედვით, რაც ჩვენ უკვე ვთქვით ადამიანის ფსიქიკურ ცხოვრებაში, ობიექტივაციისა და აზროვნების, ობიექტივაციისა და ნებელობის ურთიერთობის საკითხზე უკვე უფრო გარკვევით შეიძლება ზოგი რამ ითქვას.

სანამდე არ მოგვიძებნია სწავლისა და აღზრდის საერთო ფსიქოლოგიური საფუძველი, მანამდე სწავლება და აღზრდა ყოველთვის ურთიერთისაგან მოწყვეტილი პროცესების სახით წარმოგვიდგება. ობიექტივაციის ფაქტი სწორედ ასეთს საერთო ფსიქოლოგიურ საფუძვლებს ქმნის როგორც სწავლის, ისე აღზრდისთვის.

აღმზრდელობითი სწავლების პრინციპი, რომელიც საბჭოთა დიდაქტიკის ერთ-ერთი მთავარი პრინციპთაგანია, თავის ფსიქოლოგიურ დასაბუთებას სწორედ ობიექტივაციის ფაქტში ჰპოებს. ზევით უკვე აღვნიშნეთ, რომ სწავლება და სწავლა მხოლოდ ობიექტივაციის პირობებში და მის ნიადაგზეა შესაძლებელი. როგორც, სწავლის, ისე სწავლების არსი — აღქმის, თუ სხვა განცდათა შინაარსის ობიექტად ქცევაში მდგომარეობს. ობიექტივაცია ქმნის ბავშვის შემეცნებისა და აზროვნების განვითარების საფუძველს. მაგრამ სწორედ ამიტომ სწავლება არ შეიძლება პირველ რიგში ბავშვის ობიექტივაციის უნარის მომაგრებას არ უწყობდეს ხელს. იგი იმავე დროს აღზრდის პირობებსაც ქმნის უპირველესად ყოვლისა, იმის გამო, რომ ის ხელს უწყობს არა მხოლოდ ობიექტივაციის უნარის განვითარებას, არამედ აზროვნების განვითარებასაც.

ობიექტივაციის უნარის მომაგრება და აზროვნების სათანადოდ განვითარება კი, თავის მხრივ, საფუძველს ქმნის აღზრდისთვის, ბავშვის პიროვნების თანდათანობით მომაგრებისათვის. ბავშვი ამავე ნიადაგზე იწყებს თავის ქცევისადმი შეფასებითი დამოკიდებულების განზორციელებას. ასეთი დამოკიდებულებისთვის სწორედ ქცევის ობიექტივაცია არის საჭირო.

ავიღოთ, მაგალითი. ვთქვათ, ბავშვმა უნდა ისწავლოს მრავალნიშნა რიცხვთა შეკრება. ამას თავისი წესი აქვს. მასწავლებელი გარკვეულ მაგალითს წერს დაფაზე და უხსნის ბავშვებს, რომ ერთეული უნდა დაიწეროს ერთეულის ქვეშ, ათეული — ათეულის ქვეშ და ა.

შ. მასწავლებელი სპეციალურად მიუთითებს მოსწავლეს ამაზე, აჩერებს მას ამ წესის ილუსტრაციაზე, ეხმარება მას, ობიექტად აქციოს იგი (ახსნა). ამის შემდეგ მოსწავლეს ახალი მაგალითი ეძლევა. მან ჯერ წესი უნდა გაიმეოროს (წესის ობიექტივაცია), შემდეგ მოცემული მაგალითი უნდა გადასწავლოს. ეს გადაწყვეტა ორგვარი შეიძლება იყოს:

ა) მოსწავლე ისე მოიქცევა, როგორც მაწავლებელი მოიქცა, ე. ი. პრაქტიკულად გაიმეორებს მაგალითის გადაწყვეტას იმგვარად, რომ შეიძლება ერთი სიტყვაც არ თქვას. ეს ამოცანის გადაწყვეტის ერთი სახე იქნება.

ბ) მოსწავლე მაგალითის გადაწყვეტისას ყოველ ნაბიჯზე ჯერ განმარტავს იმას, რასაც გააკეთებს და შემდეგ—აკეთებს, ე. ი. ჯერ მეტყველებით გამოხატავს იმას, რაც უნდა გააკეთოს და შემდეგ პრაქტიკულად ასრულებს. ყოველმა გამოცდილმა მასწავლებელმა იცის, რომ ეფექტი გაცილებით უკეთესია მეორე შემთხვევის დროს.

რა ხასიათისაა ეს ეფექტი? ცხადია, ვერ ვიტყვით, რომ ის მხოლოდ სწავლაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლემ უკეთ შეითვისა მრავალნიშნა რიცხვის შეკრება. ხომ უეჭველია, რომ მოსწავლემ, ამ მაგალითის გადაწყვეტის დროს წესის შესაფერისად მოქმედებაც ისწავლა. მან ისწავლა თავისი მოქმედების ჯერ გააზრება და შემდეგ შესრულება. მაგრამ რა ხასიათისაა ეს უკანასკნელი ეფექტი? თავისი ქცევის ჯერ გააზრება და შემდეგ შესრულება აღმზრდელობითი ეფექტია. მაშასადამე, ჩვენს მაგალითში ერთსა და იმავე დროს ორი ეფექტი გვაქვს: ერთი—ბავშვმა ისწავლა მრავალნიშნა რიცხვთა შეკრება, მეორე—მან შეითვისა წესის მიხედვით მოქმედებაც, თავის მოქმედების ჯერ გააზრება და შემდეგ შესრულება.

რა ნიადაგზე იყო შესაძლებელი მაგალითის გადაწყვეტისას იმავდროულად ეს ორგვარი ეფექტი? აშკარაა, თუ მათ სავსებით სხვადასხვა ფსიქოლოგიური საფუძველი აქვთ, აღმზრდელობით სწავლებაზე შეუძლებელი უნდა იქნეს ლაპარაკი. ვთქვათ, თუ სწავლა მეცნიერულ მნიშვნელობათა შეთვისებაში მდგომარეობს და ეს უკანასკნელი თავისთავად აღებული მოტივის არ შეიცავს, მაშინ, იგი აღზრდას არ შეუწყობს ხელს.

რა არის ეს საერთო ფსიქოლოგიური საფუძველი? იმისათვის, რომ ბავშვმა მრავალნიშნა რიცხვების შეკრების ამოცანა გადასწავლოს, უპირველესად ყოვლისა მან ეს ამოცანა უნდა განიცადოს. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ ამოცანასთან დაკავშირებული თავისი განცდის ყოველი შინაარსი ობიექტად აქციოს. ამას იგი ახერხებს

მეტყველების საშუალებით, მასწავლებელი მას უკარნახებს, ვთქვათ, მრავალნიშნა რიცხვების შეკრების მაგალითს, 7,953. 5,178.

იმისთვის, რომ ბავშვმა ეს მაგალითი დასწეროს, ცხადია, მან ამ რიცხვის შემადგენლობა კარგად უნდა გაიაზროს, მაგრამ რა შემთხვევაშია ეს შესაძლებელი? ეს შესაძლებელია მაშინ, თუ იგი ამ რიცხვის ობიექტივაციას მოახდენს და მას დაისახავს წინასწარი გათვალისწინებისა და განსჯის საგნად. რიცხვის შემადგენლობის გააზრება უამისოდ ყოვლად შეუძლებელი იქნებოდა.

ვთქვათ, ბავშვმა დასწერა პირველი შესაკრებელი 7953. ეხლა იმისათვის, რომ მას მეორე შესაკრებელი მიუწეროს, უნდა მოახდინოს მეორე შესაკრებლის ობიექტივაცია, მისი შემადგენლობის გასააზრებლად. მან აგრეთვე უნდა მოიგონოს შეკრების წესი. აქაც იგი ობიექტივაციის გარეშე ვერაფერს გააკეთებს, რადგან ეს წესი უნდა თქვას. ასეთი თქმა-მეტყველება, წინასწარ გულისხმობს სათქმელის ობიექტივაციას. მაგრამ წესი, ყოველთვის მოქმედებას ეხება, „მრავალნიშნა რიცხვთა შესაკრებად ისე უნდა მოვუწეროთ ერთი მეორეს, რომ ერთეული იყოს ერთეულის ქვეშ, ათეული-ათეულისა და ა. შ. შეკრება დავიწყოთ ერთეულებიდან. მიღებული ჯამიდან ათეულები შევიწინაბოთ, ხოლო ერთეულები დავწეროთ ერთეულების ქვეშ და ა. შ.“ ყველაფერი ეს ეხება იმას, თუ როგორ მოიქცეს მოწაფე, რა ნაბიჯის შემდეგ რომელი გადადგას. მაგრამ ეს შესაძლებელი იქნება მაშინ, თუ მოწაფე თავის მოქმედების ყოველ რგოლს სპეციალური დაკვირვების საგნად გადააქცევს. ჩვენ ვხედავთ, რომ ამ ერთ მაგალითში ორი პროცესი: არითმეტიკულ მნიშვნელობათა შეთვისებისა და თვითონ ქცევის გარკვეული წესის მიხედვით წარმართვის პროცესი ურთიერთთან ორგანულადაა დაკავშირებული და ერთს ნიადაგზე, ობიექტივაციის ნიადაგზე წარიმართება. უპირველესად ყოვლისა ეს პლანი, როგორც მაგალითიდან დავინახეთ, ბავშვის აზროვნების აქტივობის პირობებს ქმნის, მაგრამ ეს პლანი მისი პიროვნების აქტივობის წესის მიხედვით მოქმედების პირობებსაც ქმნის. ამრიგად სწავლის აღმზრდელობითი ხასიათი ამ ნიადაგზე, ობიექტივაციის ნიადაგზე სავსებით გასაფგები ხდება.

სკოლამდელი ბავშვის ყველაზე დამახასიათებელ თავისებურებებს მისი ქცევის იმპულსურობა წარმოადგენს. თუ საბავშვო ბავშვის ფსიქიკურ ძალებს შედარებით თავისუფალ ვითარებაში, თამაშის პირობებში აყენებდა და ყველაფერი საბავშვო ბავშვი თამაშის ელფერის მატარებელია, სკოლა ბავშვის ძალებს გარკვეულ რეჟიმულ ჩარჩოში აყენებს. სკოლისათვის ბავშვის ძალთა ყოველგვარი აქტი-

ვობა როდია დასაშვები, აქ ბავშვის მხოლოდ ის აქტივობაა შესაწყნარებელი, რომელიც გამართლებული არის სწავლის თვალსაზრისით.

აღზრდის არსებითი ფსიქოლოგიური საკითხი ბავშვის ქცევის იმპულსურობის დაძლევაშია. ამ საკითხისათვის, ზოგიერთი მოსაზრება, ვემყარებოდით რა განწყობის ფსიქოლოგიის მონაცემებს, ჩვენ უკვე გამოვთქვით¹. აქ შევეცდებით მხოლოდ ამ მოსაზრებათა არსებითი ნაწილი ძოკლედ გადმოვცეთ.

რეჟიმი, რომელსაც ბავშვთათვის სკოლა ქმნის, ბავშვს ეხმარება შეჩერდეს თავის ძალებზე, მათი ობიექტივაცია მოახდინოს და მათი ამოქმედების გზები წინასწარ გაითვალისწინოს. სკოლა ბავშვის ძალებს და საერთოდ ქცევის განვითარებას ობიექტივაციის, პლანს უქმნის. ეს კი იმას ნიშნავს, რომ ბავშვს აქ უკვე არ ეყოფა თავისი ქცევის აქტუალური განწყობის ნიადაგზე წარმართვა. ბავშვს თამაშის მოთხოვნილების ნიადაგზე თამაშის განწყობა უჩნდება. ვთქვათ, 1 კლასის მოწაფემ გაკვეთილზე ჯდომის დროს ფანჯრიდან მისი მეგობარი ბავშვები შეამჩნია, რომლებიც რიკ-ტაფელას თამაშობენ. ცხადია, მას თამაშის განწყობა გაუჩნდება, რომელიც გარეთ გაქცევასა და თამაშში აქტიური მონაწილეობის სახით უნდა განხორციელდეს.

მაგრამ ამ განწყობის უშუალოდ რეალიზაციას სასკოლო რეჟიმი ელობება წინ. გაკვეთილის მიმდინარეობაში მოწაფე ვალდებულია ყურადღებით იყოს მხოლოდ გაკვეთილის შინაარსისადმი. ყველაფერი ის, რაც ამას ხელს შეუშლის აკრძალულია.

აი, ეს აკრძალვა სასკოლო რეჟიმის ნეგატიური მომენტი და ყოველთვის ხელს უნდა უწყობდეს ბავშვის აქტუალური განწყობების ქცევაში უშუალოდ რეალიზაციის შეჩერებას. ბავშვს თვითონ ჯერ კიდევ არ ძალუძს აქტუალური განწყობის იმპულსებს თავი დააღწიოს. სასკოლო რეჟიმის ეს ნეგატიური მომენტები, აკრძალვა, გაფრთხილება, სასკოლო სასჯელები და სხვ., მას დახმარებას უწევს შეჩერდეს, აქტუალური განწყობის იმპულსს თავი დააღწიოს. ამავე დროს ყოველ აკრძალვას თან ახლავს განმარტება, დასაბუთება იმისა, თუ რატომ არ შეიძლება იმპულსურად მოქმედება. მასწავლებლის აღმზრდელიობითი მუშაობა მდგომარეობს არა მხოლოდ აკრძალვის განხორციელებაში, არამედ იმის განმარტებაშიც, თუ რატომ არ შეიძლება ასე მოქმედება, მაშასადამე, ეს აკრძალვა ბავშვს ეხმარება თავისი ქცევის ობიექტივაცია მოახდინოს. ეს

¹ ა. მოსიავა, დისციპლინისა და ორგანიზებულობის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები, პედაგოგიკა, ტ. II.

ქმნის საფუძველს მასწავლებლის სააღმზრდელო ზემოქმედებისათვის ამით მასწავლებელი ეხმარება ბავშვს თავისი ქცევის გაცნობიერებაში.

მაგრამ სასკოლო რეჟიმი ღადებითი ზექმედების მომენტებსაც შეიცავს. იგი შეიცავს არა მარტო აკრძალვას, არამედ ვალდებულებასაც. ქცევის სავალდებულო წესები ყოველთვის შეიცავს იმასაც, რაც სავალდებულოა. სავალდებულოს შესრულება ყოველთვის წინასწარ მოითხოვს იმის გაცნობიერებას, თუ რა არის სავალდებულო. ეს კი შეიძლება მოხდეს, მხოლოდ სავალდებულო ქცევის ობიექტად დასახვის ნიადაგზე. იმისათვის, რომ ბავშვს დავეხმაროთ სავალდებულო ქცევის ღირებულების გაცნობიერებაში, ცხადია, ეს ქცევა ჯერ მისთვის ობიექტად უნდა გავხადოთ.

მაგრამ შეცდომა იქნებოდა აღზრდის საკითხები ამით ამოწურულად ჩავეთვალა. აქ ხშირად გადამწყვეტი მნიშვნელობა ენიჭება წამახალისებელ ღონისძიებათა გონიერად შერჩევასა და გამოყენებას. მაგრამ წამახალისებელი ღონისძიებანი ქმედითი ძალისა მხოლოდ სასკოლო რეჟიმის პირობებში შეიძლება იყოს.

ბოლოს, უდიდესი მნიშვნელობის საკითხი ეს არის ბავშვის მაღალ მოთხოვნილებათა, პატრიოტულ, ესთეტიკურ და მორალურ მოთხოვნილებათა აღზრდა.

გმირობისა და სიმამაცის იმ უამრავი მაგალითების გაცნობა ბავშვთათვის, რომლებიც დიდ სამამულო ომში გამოავლინა ჩვენმა გმირმა ხალხმა და ამჟამადაც ავლენს კომუნიზმის მშენებლობის, სოციალისტური შრომის ფრონტზე, დიდ მასალას აძლევს საბჭოთა პედაგოგს ბავშვების პატრიოტული სულისკვეთებით აღზრდის საქმეში. მაგრამ აქაც, ქცევის ამადლებული მოტივების აღზრდა, ცხადია, ამ გმირულ ქცევათა ობიექტად დასახვას, მის დაკვირვებას, ე. ი. მის ობიექტივაციას უნდა დაემყაროს.

ნებისყოფის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები

ნებისყოფის აზრის შესახებ

რა არის ნებისყოფა? რაში მდგომარეობს მისი არსი? ამ საკითხზე თანამედროვე ფსიქოლოგიურ მეცნიერებაში ერთი საყოველთაოდ მიღებული აზრი არ არსებობს. მაგრამ ერთი გარემოება მაინც ყველას მიერ უდავოდ არის აღიარებული: ნებისყოფა გარკვეულ ქცევის აქტებთან არის დაკავშირებული, როგორც მისი წარმმართველი ძალა და ქცევას, რომელიც ნებისყოფის საფუძველზე მიმდინარეობს ცნობიერი ხასიათი აქვს: იგი წინასწარ გააზრებული, წინასწარ აგეგმილი გზით მიმდინარეობს. განსაკუთრებით ამ უკანასკნელი ნიშნით განასხვავებენ ნებისმიერ ქცევას ქცევის სხვა დანარჩენი ფორმებისაგან.

მაგრამ მიზნის შეგნებულობა და მისი მიღწევისათვის საჭირო საშუალებათა გათვალისწინება ინტელექტის საქმეა. ინტელექტი (აღქმა, წარმოსახვა, აზროვნება) ახდენს გარემო სინამდვილის (ქცევის სიტუაციის) ანალიზს, მისი დახმარებით ვალწევთ მიზნისა და საშუალების გაცნობიერებას. შექცნება გონების საქმეა. აზრი არ ექნებოდა, რომ იგივე ფუნქცია ნებისყოფისათვისაც დაგვეკისრებინა. ხოლო, თუ ეს ასეა, მაშინ, ნებისმიერი ქცევის ცნობიერი ხასიათი ნებისყოფის თავისებურებაზე არ მიუთითებს. არ შეიძლება ის ნიშანი, რის გამოც აზროვნებას აზროვნებას ვეძახით, ნებისყოფის ძირითად ნიშნად იქნას აღიარებული. მაშინ რაღა აზრი ექნებოდა ორი განსხვავებული ფსიქიკური ფუნქციის—ნებისყოფისა და ინტელექტის შესახებ ლაპარაკს! ამ გარემოებას ჩვენი ყოველდღიური დაკვირვებაც ადასტურებს: ზოგჯერ გვხვდება ადამიანი, რომელსაც დიდი ინტელექტუალური ნიჭი, შემეცნების დიდი უნარი გააჩნია, მაგრამ შესამჩნევად სუსტი ნებისყოფა აქვს. ასეთ ადამიანს მიზნის გაცნობიერება და მისი მიღწევისათვის საჭირო საშუალებათა გათვალისწინება არ გაუძნელდება. მისი ნებისყოფის სისუსტე თავს იმაში იჩენს, რომ იგი ვერ ისახავს ისეთ

მიზნებს, რომლის მიღებაც ნებისყოფის აქტთან არის დაკავშირებული; ან კიდევ ადვილად იღებს ხელს ასეთი მიზნის განხორციელებაზე, როცა მას წინ რაიმე გარეგანი ან შინაგანი დაბრკოლება დახვდება.

მეორე მხრივ, მართლაც შეუძლებელია ნებისმიერი ქცევის შესახებ ვილაპარაკოთ იქ, სადაც ქცევის მიზანი და მისი მიღწევისათვის საჭირო ღონისძიებანი არ არის წინასწარ გათვალისწინებული. ნებისმიერი ქცევის დროს პიროვნებამ იცის არა მარტო მიზნისა და საშუალების შესახებ, არამედ ამ ქცევის შედეგის ღირებულების შესახებაც. მაგრამ ეს გარემოება მხოლოდ იმაზე მიუთითებს, რომ ინტელექტი ნებისყოფის წინაპირობას შეადგენს; რომ შეუძლებელია ნებისყოფის შესახებ ვილაპარაკოთ იქ, სადაც აზროვნება ჯერ კიდევ იქამდე არ მომწიფებულა, რომ მის ნიადაგზე გარემოს ისეთი ანალიზი იქნას წარმოებული, რომელიც მიზნისა და საშუალების ცნობიერებას გახდის შესაძლებელს.

პიროვნების სულიერი შესაძლებლობანი და მათ ნიადაგზე აღმოცენებული ფსიქიკური მოვლენები მრავალმხრივ არიან ერთმანეთთან დაკავშირებულნი. ზოგჯერ ისინი ისე მჭიდროდ არიან ჩაწნულნი ურთიერთში, რომ ძნელი ხდება შემეცნების მიზნით, მათგან ერთი რომელიმეს გამოცალკევება და საკუთრივ მისი სპეციფიკური თავისებურების განსაზღვრა. როცა კაცი ნებისყოფის აქტებს აწარმოებს, ამ უკანასკნელს მის ცნობიერებაში შემეცნების განცდებთან ერთად მეტად თუ ნაკლებად გამოკვეთილი გრძნობითი შინაარსიც ერთვის. ამიტომ წმინდა ნებისყოფა, რომელიც განხილული იქნება ადამიანის სხვა სულიერი შინაარსებიდან გამოცალკევებით, აბსტრაქციაა, მაგრამ აზრიანი აბსტრაქციაა. ასეთი აბსტრაქცია საშუალებას მოგვცემს გამოვიკვლიოთ რა არის თვითონ ნებისყოფა და რა თავისებურება შეაქვს მას ადამიანის სულიერი ცხოვრების მთლიან დინებაში.

1. ენერგიულობა და ნებისყოფის სიმტკიცე

ჩვენს ირგვლივ მყოფ ადამიანებს რომ დავუკვირდეთ, შევამჩნევთ, რომ მათ შორის არიან ისეთი პირები, რომელნიც გამოირჩევიან განსაკუთრებული ენერგიულობით. ენერგიულობა მელანდება მათ ყოველდღიურ მოქმედებაში, ყოველგვარ ქცევის აქტში, რომლის განხორციელებასაც კი ისინი კისრულობენ. მათი მოთხოვნილებებიდან გამომდინარე იმპულსები და მისწრაფებანი განსაკუთრებით ძლიერია. ამიტომ ასეთი პირები მთელი თავის არსებით ეძლევიან მოქმედებას. არ ეშინიათ ქცევის პროცესში წამოჭრილი სიძნელე

ებისა. მათ არ იციან დალლა, დასვენება, სანამ დასახულ მიზანს არ მიაღწევენ. შესაძლებელია, ასეთი პირი ფიზიკურად სუსტიც კი იყოს.

ჩვენს ნაცნობთა შორის შეიძლება მოინახოს ისეთიც, რომელსაც, ჩვეულებრივ, ზანტი, უსიცოცხლო, ინერტულ ადამიანს უწოდებენ. ასეთი პირი მიუხედავად იმისა, რომ შეიძლება ფიზიკურად ძლიერი იყოს მოქმედებაში ნაკლებ ენერგიულობას იჩენს. იგი დიდ ჯაფას არ დააყენებს თავის თავს, თუ რაიმემ განსაკუთრებით არ შეაწუხა. სუსტია მისი მოთხოვნილებებიდან მომდინარე იმპულსები, რის გამოც ზოგჯერ საკუთარი მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებაზედაც ადვილად იღებს ხელს, თუ მას წინ რაიმე ძნელად გადასალახავი დაბრკოლება შეხვდა.

ასეთ განსხვავებას ჩვენ ბავშვებშიც ვამჩნევთ და ისიც აღვინიშნავთ ასაკში. შეხვდებით შემთხვევას, როცა ბავშვი თავდაუზოგველად ებრძვის მასზე ძლიერს, არ ეშვება მას, თუმცა აშკარად ჩანს, რომ ძალა გამოელღია და თან მოწინააღმდეგისაგან მიყენებულ მწვავე ტკივილებს გრძნობს. იგივე ბავშვი ადვილად იმორჩილებს მეორე მასზე ფიზიკურად გაცილებით ძლიერ, მაგრამ ზანტი, ინერტული ტიპის ბავშვს.

შეცდომა იქნებოდა რომ გვეფიქრა: ასეთი ენერგიული ადამიანი უეჭველად ძლიერი ნებისყოფის პიროვნებაა, ხოლო შედარებით ნაკლებ ენერგიული კაცი აუცილებლად უფრო სუსტი ნებისყოფით ხასიათდებაო. ენერგიულობა და ნებისყოფა ყოველთვის არ ემთხვევა ერთმანეთს. ზოგჯერ ცხოვრებაში გვხვდება განსაკუთრებული ენერგიის, დაუდგრომელი, მოუსვენარი ადამიანი, რომელიც მუდამ მოქმედებაში, ქცევაში არის ჩართული, მაგრამ იგი ნებისყოფის მიზნებს არ მიჰყვება. მისი ქცევა თითქმის ყოველთვის იმპულსური ხასიათისა არის. ასეთ მოზარდს ვნახავთ ძნელად აღსაზრდელ ბავშვთა შორის.

კაცს რომ ძლიერი ნებისყოფა ჰქონდეს, აუცილებლად საჭიროა იგი ენერგიული პიროვნებაც იყოს. მაგრამ ენერგიულობა თავისთავად არ მიუთითებს ნებისყოფაზე, ენერგიის სიჭარბე არ გამოხატავს ნებისყოფის სიძლიერეს. პირიქით, ზოგიერთ კერძო შემთხვევაში ის შეიძლება აფერხებდეს კიდევ ამ უკანასკნელს. ნებისყოფის აღზრდის გზით შეიძლება ნაკლებად ენერგიული მოზარდი ენერგიულ პიროვნებად იქცეს. ენერგია გააჩნია ადამიანს, პიროვნებას და არა თვითონ ნებისყოფას. სად, რა მიმართულებით მოიხმარება ეს ენერგია, რა ხასიათის ქცევის აქტებში იქნება ჩართული იგი, ეს თვითონ ენერგიის ბუნებაზე, ან კიდევ მის სიძლი-

ერეზე არ არის დამოკიდებული. ნებისმიერი ქცევაც იმავე ფიზიკური მოძრაობის გზით სრულდება, რომლითაც იმპულსური ქცევა ხორციელდება; ამიტომ ორივე შემთხვევაში ერთი და იგივე რა გვარობის ენერგია იხარჯება. პრაქტიკულ ცხოვრებაში ნებისყოფის სიმტკიცეს ხშირად აიგივებენ ენერგიულობასთან, რამაც შეცდომაში არ უნდა შეიყვანოს აღმზრდელი.

2. ნებელობის აღზრდა და ნებელობის განცდა.

ნებელობა განცდაა სხვა განცდათა შორის. იგი ადამიანის ცნობიერების ფენომენია. როდესაც, რომელიმე ფსიქიკური ფუნქციის მაგალითად, ეთიკური თუ ესთეტიკური გრძნობის აღზრდას ისახავენ მიზნად, ცდილობენ საქმე ისე წარმართონ, რომ სათანადო პირობებში აღზრდილის ცნობიერებაში ამ გრძნობებმა, რაც შეიძლება ჰარბად იჩინოს თავი, რომ აქედან მათ მეტი ზეგავლენა მოახდინონ ქცევის სასურველ მიმდინარეობაზე. რაც უფრო აღაფრთოვანებს ადამიანს სამშობლოზე ფიქრი, რაც უფრო ფართოდ გაიშლება მის ცნობიერებაში პატრიოტული გრძნობები, მით უფრო მეტი ძლიერებით აღიძვრის იგი სამშობლოს კეთილდღეობისათვის სამოქმედოდ. აქ აღზრდის მიზანი ინდენად უფრო მეტად არის მიღწეული, რამდენად უფრო ინტენსიური გრძნობები უჩნდება აღზრდილს შესატყვის გარემოში.

სხვანაირ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე ნებისყოფის შემთხვევაში. აქ აღზრდა მიზნად არ ისახავს აღსაზრდელის ცნობიერებაში ნებელობის განცდათა მოცულობის გაფართოებას, მისი რაოდენობის გაზრდას. ნებელობის აღზრდა არ გულისხმობს, რომ ადამიანს რაც შეიძლება მეტი და ძლიერი ნებისყოფის განცდები ჰქონდეს ყველგან, სადაც კი მას ნებისმიერი ქცევის მიზნის მიღება მოუხდება და ამ მიზნის განხორციელებისათვის საჭირო ქცევის აქტების შესრულება დასჭირდება. პირიქით, აღზრდის იდეალი ის არის, რომ პიროვნებამ ნებისმიერი ქცევის წარმართვა ისე შესძლოს, რომ მასთან დაკავშირებით, რაც შეიძლება ნაკლები ნებელობის განცდები ჰქონდეს. ნებელობის განცდა გაჩნდება ყველგან, სადაც გადაწყვეტილების გამოტანა ძნელდება, ხოლო მისი შესრულების გზაზე ყოყმანი, მერყეობა და შინაგანი წინააღმდეგობანი იჩენენ თავს. რაც უფრო ძლიერი და ხანგრძლივია ეს უკანასკნელი გარემოებანი მით უფრო მეტადაა ნებელობა წარმოდგენილი ცნობიერებაში. ნებელობის განცდები მეტი აქვს, იმას, ვინც მტკიცედ არ დგას ერთხელ არჩეულ გზაზე, ვისაც შინაგანი იმპულსები ხშირად უბი-

ძგებს საწინააღმდეგო მიმართულებით, ვისაც უძნელდება თავშეკავება ან კიდევ ვინც ღრმად განიცადა მიზნის ღირებულება, მაგრამ მისი მიღწევისათვის საჭირო ენერგიას ძლივძლივობით ნახულობს თავისთავში. მე, ვიცნობდი ერთ კაცს, რომელსაც განსაზღვრულ გარემოებათა გამო ძალიან უნდოდა თამბაქოს წვევა მიეტოვებინა. რამდენჯერმე სცადა, მაგრამ ვერ მოახერხა. შემდეგ რაღაც წამალი შეამზადებინა, რომლის პირში გამოვლების შემდეგ თამბაქოს მოწვევა გულისრევას იწვევდა. ხშირი განმეორების შემდეგ პირობითი რეფლექსი შემუშავდა: თამბაქო ერთხანს წამლის მიღების გარეშეც იწვევდა გულისრევას. მაგრამ ვერც ამ გარემოებამ უშველა. ბოლოს ჰიპნოტიზორს მიმართა, რომ შთაგონების ზეგავლენა ეცადა. ეს ცდაც უნაყოფო აღმოჩნდა. არ შეიძლება ვთქვათ, რომ აღნიშნულ პირს თამბაქოს მიტოვების ცდებთან დაკავშირებით ნებისყოფის განცდები არ ჰქონოდა. ასეთი განცდები მას უთუოდ ჰქონდა და ჭარბადაც, მაგრამ განზრახვის სისრულეში მოყვანა ვერ შესძლო; იგი მაინც იმპულსურ ქცევის მიმდინარეობას გაჰყვა.

ვისაც მტკიცე ნებისყოფა აქვს, მას ნებელობის განცდებთან ნაკლებად აქვს საქმე: იგი ადვილად ღებულობს გადაწყვეტილებას და უმტკივნეულოდ ასრულებს მას. ასეთმა პიროვნებამ არ იცის ყოყმანი და მერყეობა. მას არ სჭირდება მუდმივი ნებელობითი დაძაბულობა. ადამიანები, რომელნიც მთელ თავიანთ სიცოცხლეს კაცობრიობის კეთილდღეობის ზრუნვის საქმეს ანდომებენ, იმაზე ფიქრში როდი ჰკარგავენ დროსა და ენერგიას, მოვახმარო თუ არა ჩემი სიცოცხლე ამ წმინდათა წმინდა მოვალეობასო. არა, მათ სხვა საქმე არ იციან, მათთვის სხვა უფრო მაღალი სასიცოცხლო ღირებულება არ არსებობს და ამიტომ ისინი შინაგანად მუდამ მზად არიან ამგვარი მოქმედებისათვის. სხვადასხვა მიმართულების შინაგანი იმპულსები მათ მიერ იმთავითვე დაქვემდებარებულია ამ მოვალეობისადმი. ნებისყოფა ასეთი პიროვნების შინაგან ბუნებად არის ქცეული, რის გამოც იგი მის ცნობიერებაში ნაკლებად ვლინდება, მაგრამ მის მოქმედებას ყოველთვის აძლევს მიმართულებასა და ძალას.

ამგვარად, ნებისყოფის სიმტკიცე და ნებელობის განცდათა სიჭარბე არ ემთხვევა ერთმანეთს. მტკიცე ნებისყოფის კაცს არ აქვს ძლიერი და ღიღი რაოდენობის ნებელობის განცდები. ნებისმიერო ქცევა და ნებელობის განცდა არ ფარავს ერთმანეთს.

3. ნებისყოფა აკაბ ფორმალური ფუნქცია

მკვლევართა ერთი ნაწილი იმ აზრისაა, რომ ნებისყოფა არის ძალა, ენერგია, რომელსაც კაცი იყენებს მაშინ, როცა მას ცხოვრების გზაზე რაიმე დაბრკოლება გადაეღობება. როცა მის წინ გადაწყვეტილების მიღების მომენტში ან კიდევ მისი შესრულების პროცესში რაიმე ისეთი სიძნელე წამოიჭრება, რომლის გადალახვა შეტად თუ ნაკლებად ინტენსიურ შინაგან დაძაბულობას მოითხოვს. ავითონ ეს ძალა, ეს ენერგია თავისთავად ინდიფერენტულ დამოკიდებულებაშია ქცევის მიზანთან. რა ხასიათის მიზანიც არ უნდა დაისახოს კაცმა, რა მოთხოვნილებისა და მისწრაფების საფუძველზეც არ უნდა იყოს ეს უკანასკნელი მიღებული, სულ ერთია, ნებისყოფა ყველგან ერთნაირად იქნება გამოყენებული, თუ მიზნის მიღებისა და მისი განხორციელებისათვის საჭირო გზაზე რაიმე სიძნელემ იჩინა თავი. ნებელობა, როგორც განცდა ცნობიერების სპეციფიკური შინაარსია, რომელიც აღმოცენდება შინაგანი თუ გარეგანი წინააღმდეგობის გადალახვისათვის საჭირო ენერგიის კონცენტრაციის პროცესში. ენერგიის კონცენტრაციას პიროვნება ახდენს, რომელიმე მოთხოვნილების, რომელიმე ნდობის დაკმაყოფილებისათვის საჭირო ქცევის აქტების განსახორციელებლად და ამიტომ ამ მომენტში იგი განსაკუთრებული სიცხადით განიცდის ერთი მხრივ—თავის ნდობას, ხოლო მეორე მხრივ—მისი დაკმაყოფილებისათვის საჭირო ძალისა და ენერგიის მოცემულობას. ამიტომ ცნობიერების ეს მდგომარეობა ასე გამოითქმის: „მე ნამდვილად მინდა და შემიძლია კიდევ რაც მინდა სისრულეში მოვიყვანო“.

ნებისყოფა ამგვარი ვაგების შედეგად ფორმალური ხასიათის ფუნქციად იქცევა. მას სპეციფიკური შინაარსი ეკარგება. იგი ერთნაირად უდგება ყოველგვარი ქცევის აქტს, ყოველგვარ მიზანსწრაფვას. ისე გამოდის, რომ ნებისყოფა, თითქოს ენერგიის მარაგია, რომელიც გაჭირვების დროს მოიხმარება პიროვნების საგანგებო ძალისხმევის გზით. ნებისყოფის აქტს არ გააჩნია თავისი საკუთარი, სპეციფიკური საგანი. ნებისმიერ ქცევას არ აქვს დამახასიათებელი მოტივები და მიზანი: ერთი და იგივე მოტივი, ერთი და იგივე მიზანი შეიძლება ერთ შემთხვევაში ნებისმიერი ქცევის მოტივი და მიზანი იყოს, ხოლო მეორეში—იმპულსურისა. ამგვარად ვაგებული ნებისყოფა ჰკარგავს სოციალურ ხასიათს. იგი არაფერს არ გვეუბნება ადამიანის განსაკუთრებული ბუნების შესახებ, მაშინ, როცა არაფერი არ შეიძლება იყოს ისე სპეციფიკუ-

რი ადამიანისათვის, როგორც ნებისყოფა. ინტელექტი, როგორც ცნობილია, ელემენტარული სახით ცხოველებსაც გააჩნიათ. ნებისყოფა კი სპეციფიკური, ადამიანური მოვლენაა. იგი სოციალურია არა მარტო თავის შინაარსით, არამედ წარმოშობის ხასიათითაც. რაც შეეხება ენერგიის განსაკუთრებულ დაძაბულობის უნარს, მას ცხოველებიც არ არის მოკლებული. ვის არ უნახავს, თუ რამდენად დაძაბული ენერგიით მიეზიდებიან აღმართზე ხარები მძიმედ დატვირთულ ურემს მაშინაც კი, როცა მას ჰატრონი საგანგებოდ არ მიერგება. ზოგჯერ ისინი ტკივილების მიუხედავად კენჭებზე მუხლებითაც კი იჩოქებენ, რომ ამნაირად ადგილიდან გადანაცვლება შესძლონ.

ნებისყოფის აქტს თავისი სპეციფიკური საგანი აქვს. ნებისმიერ ქცევას მოეპოვება განსაკუთრებული მოტივები. ერთიც და მეორეც—სოციალური, ადამიანური ბუნებისაა და ამიტომ ისინი ბიოლოგიური კანონზომიერების საზღვრებში ვერ მოთავსდება. ნებისმიერი ქცევის მოტივი და საგანი არასოდეს არ შეიძლება იმპულსური ქცევის მოტივად და საგნად იქცეს.

მაგრამ რა შეადგენს ნებისყოფის საგანს? რაზეა მიმართული ნებისყოფის აქტი? რა ხასიათის მოტივებით შეიძლება იყოს შეპირობებული ნებისმიერი ქცევა? ამ საკითხის გარკვევისათვის საჭიროა ნებისმიერი ქცევის შედარებითი ანალიზი მოვახდინოთ. ვნახოთ, რით განსხვავდება იგი იმპულსური ქცევისაგან.

4. ქცევის ძირითადი მომენტები

ქცევაში შემდეგი მომენტები უნდა განვასხვავოთ: მოტივი, მიზანი, საგანი, მოძრაობანი და მიზეზი. ქცევის მოტივი არის ის, რის საფუძველზეც მიზანი ისახება. მოტივი აძლევს, რომელიმე საქმის ვითარებას მიზნის ხასიათს. ქცევის მიზანს შეადგენს ის, რაც უნდა განხორციელდეს, რისთვისაც ქცევის აქტები წარმოებს. ქცევის აქტები უშუალოდ ქცევის საგნისადმია მიმართული, ამ საგანზე ოპერაციის გზით აღწევს ქცევა თავის მიზანს. მოძრაობანი ქცევის ოპერაციულ მხარეს შეადგენენ. გარკვეულ მოძრაობათა ფორმაში მიმდინარეობს ქცევა. ამ მოძრაობათა საშუალებით ხერხდება მიზნის განხორციელება. მიზეზი აქაც მისი პირდაპირი მნიშვნელობით უნდა იქნას გაგებული. ქცევის მიზეზი არის ის, რაც უშუალოდ იმ მოძრაობებს იწვევს, რომლითაც ქცევა ხორციელდება. ზოგიერთი მკვლევარი მოტივს აიგივებს მიზეზთან და არაცნობიერი მოტივების შესახებაც ლაპარაკობს. ასეთი მოსაზრება არ შეიძლება გამართლებულ იქნას. შეუძლებელია მიზეზიდან პირდა-

პირ მიზანზე გადასვლა. მოტივი ცნობიერების ფენომენია, მის შე-
სახებ შეგვიძლია ვილაპარაკოთ მხოლოდ იმდენად, რამდენადაც
ქცევის მიზნის მიღების პროცესი ცნობიერი პროცესია. ცნობი-
ერების ფენომენები მისი ბუნების თავისებურების გამო არ შეიძ-
ლება ქცევის უშუალო მიზეზი იყოს. მიზეზი ყველგან არსებობს,
ზადაც კი საერთოდ ქცევასთან, მიზანშეწონილ მოქმედებასთან
გვაქვს საქმე. თუ ქცევა მიმდინარეობს, მას უეჭველად თავის მიზე-
ზი აქვს, მაგრამ მოტივი მას შეიძლება ყოველთვის არ გააჩნდეს.
ძნელია კაცმა, მაგალითად უმარტივესი ცხოველების ქცევის მო-
ტივების შესახებ ილაპარაკოს.

ვთქვათ, მომწყურდა. ვდგები და წყალს ვასხამ გრაფინიდან ქი-
ქაში, რომელიც პირთან მიმაქვს და წყურვილის უსიამოვნების გან-
ცდას თავიდან ვიშორებ. აქ, ქცევის მოტივი თვითონ წყურვილია,
როგორც ჩემი ცნობიერების თავისებური მდგომარეობა. ქცევის
საგანს წყალი შეადგენს, მისკენ არის ჩემი ქცევის აქტები მიმარ-
თული. წყალი თავისთავად არ არის ქცევის მიზანი, რადგან ჯერ
ერთი იგი უკვე არსებობს მაგიდაზე გრაფინში და რაც არსებობს
იმის მიზნად დასახვას აზრი არ აქვს. შემდეგ: მე წყალი კი არ
მინდა როგორც ასეთი, არამედ წყურვილის თავიდან მოშორება
მწადია. წყლის მიღების პროცესს, მაშინ შევწყვეტ, როცა უკვე
წყურვილს აღარ ვიგრძნობ. სხვა უფრო ადვილი და მოკლე გზით,
რომ ყოფილიყო შესაძლებელი ამ მდგომარეობიდან გამოსვლა, მა-
შინ წყლისთვის შეიძლება არც კი მიმემართა. იმ შემთხვევაში,
როცა ჩვენ, რაიმე გარემოების გამო ბევრი წყლის სპა გვეკრძა-
ლება, სხვა საშუალებას ვეძიებთ, რომ როგორმე წყურვილის გრძნობა
თავიდან მოვიცილოთ. ამგვარად, ქცევის მიზანი აქ წყალი კი არ
არის, არამედ წყურვილის უსიამოვნო მდგომარეობის თავიდან
აშორება. ამ შემთხვევაში ეს უკანასკნელი წყლის დაღევის გზით
ხერხდება, რადგან წყალი შეადგენს იმ საგანს, რომელსაც წყურ-
ვილის მოთხოვნილების დაკმაყოფილება შეუძლია, ვინაიდან წყლის
დაღევის პროცესი და წყურვილის უსიამოვნო მდგომარეობიდან
გამოსვლა დროში ერთმანეთს ემთხვევა შეიძლება ვთქვათ, რომ
ჩემი ქცევის მიზანს წყლის დაღევა შეადგენდა მეთქი. დაახლოე-
ბით ასეთივე მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, როცა, მაგალითად,
კაცი რაიმე წამალს სვამს, რომ მწვავე ტკივილები დაიუფლოს.
მის მიზანს ტკივილის მდგომარეობიდან გამოსვლა, ტკივილის თა-
ვიდან მოცილება შეადგენს, მაგრამ წამლის დაღევის პროცესს
არ ემთხვევა დროში ტკივილების დაუყუჩება. ეს უკანასკნელი მას
მეტად თუ ნაკლებად ხანგრძლივი დროის შემდეგ შეიძლება მოჰ-

ჟვეს. ასეთ შემთხვევაში არ ვიტყვიტ ქცევის მიზანი წამლის და-
ლევაში მდგომარეობდაო. ქცევის მიზანს აქ ტკივილების აუტანე-
ლი მდგომარეობიდან გამოსვლა შეადგენს, სწორედ ისე, რო-
გორც პირველ შემთხვევაში იგი წყურვილის უსიამოვნების თავი-
დან მოშორებაში გამოიხატება.

იმ მიზნით, რომ ქცევის, კერძოდ კი ნებისმიერი ქცევის თავისებუ-
ლება გამოეკვლიათ, კვლევა-ძიება დიდი ხნის მანძილზე მოძრაობა-
თა თავისებურებების შესწავლისკენ იყო მიმართული. სხვადასხვა
გზით იკვლევდნენ მოძრაობის სისწრაფეს, მის სიზუსტეს, მოძრა-
ობათა კოორდინაციის შესაძლებლობებს და ა. შ. მაგრამ მოძრა-
ობა არ არის ქცევა. იგი ქცევის ერთი მხარე, ერთი მომენტი და
ისიც ისეთი, რომელსაც თავისთავად საერთოდ არაფერი არ შეუ-
ძლია გვითხრას ქცევის ბუნების, მისი ხასიათის თავისებურების
შესახებ. რა თქმა უნდა, მოძრაობის გარეშე ქცევა ვერ განხორ-
ციელდება, რადგან მოძრაობა ქცევის ფიზიკურ შესაძლებლობას
წარმოადგენს. რამდენად უფრო მოქნილი, სწრაფი, ზუსტი და
კოორდინირებულია მოძრაობანი, იმდენად უკეთესი შესაძლებლობა
არსებობს ამა თუ იმ ქცევის განხორციელებისათვის. მაგრამ თვი-
თონ მოძრაობანი, რომლებითაც ქცევა ხორციელდება ქცევის ში-
ნაარსთან, მის ხასიათთან ინდიფერენტულ დამოკიდებულებაშია:
ერთი და იგივე მოძრაობა ან მოძრაობათა სისტემა შეიძლება ერთ-
ნაირად იქნას გამოყენებული ორი ერთიმეორისაგან არსებითად
განსხვავებული ქცევის მიმდინარეობის დროს. ჩვენ ნებისმიერ ქცე-
ვასაც იმავე მოძრაობებით ვახორციელებთ, რომლითაც იმაულ-
სური ან კიდევ იძულებითი ხასიათის ქცევა მიმდინარეობს. მოძ-
რაობა ქცევაში დაქვემდებარებულია ქცევის სხვა მომენტებისადმი.
საბჭოთა ფსიქოლოგიაში ქცევის უშუალო მიზეზის თავისებური
ხასიათი საფუძვლიანად არის შესწავლილი. აკად. დ. უზნაძის მო-
ძღვრების მიხედვით ქცევის მიმდინარეობას განწყობა ედება საფუ-
ძვლად. განწყობა გარკვეული აქტუალური მოთხოვნილების მატა-
რებელი არსების ის მთლიანი მდგომარეობაა, რომელიც მას ამ
მოთხოვნილების სიტუაციასთან ურთიერთობაში ექმნება. ცოცხა-
ლი არსების ამ მთლიან მდგომარეობაში განსაზღვრულია ყველა ის
მოძრაობანი, რომელნიც მოცემულ სიტუაციაში გარკვეული ქცევის
აქტების სახით უნდა გაიშალოს. განწყობა გვიხსნის არა მარტო
იმ მოძრაობათა თავისებურ ხასიათს, რომლებითაც ქცევა ხორცი-
ელდება, არამედ მის ნიადაგზე გასაგები ხდება ქცევის მთელი
კანონზომიერება. (იხ. დ. უზნაძე, „ზოგადი ფსიქოლოგია“. კარი III)

ქცევის ბუნების გარკვევისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ქცევის მოტივისა და მიზნის დადგენას. თუ ამ ორიდან ერთ-ერთი ვიცით, ვიცით რა ხასიათის ქცევასთან გვაქვს საქმე, რა ამოძრავებს პიროვნებას და საითკენ ისწრაფვის იგი. შესაძლებელი იყო ქცევის ხასიათის გარკვევა, კაცს ქცევის საგნის ბუნების გათვალისწინებით დაეწყო, მაგრამ ამ გზით წასვლა არ არის ხელსაყრელი, რადგან ზოგჯერ ერთი და იგივე საგანი, ერთი და იგივე ნივთი ორი ან რამდენიმე განსხვავებული ქცევის საგანი შეიძლება იყოს. როცა, მაგალითად, მწყემსი ცდილობს გადაარჩინოს ცხვარი, რომელსაც მგელი თავს დაესხა, მგლისა და მწყემსის მოქმედება ერთ და იმავე საგანზე, ცხვარზე არის მიმართული. მგლისა და მწყემსის ქცევებს შორის არსებული განსხვავება რომ დავინახოთ საჭიროა ქცევის მოტივიდან ან კიდევ ქცევის მიზნიდან გამოვიდეთ. შეიძლება გამოირკვეს, რომ მწყემსსა და მგელს ორივეს ერთი და იგივე რაგვარობის მოტივი ამოძრავებდა, რომ მწყემსსაც მგლის მსგავსად შიმშილის ახლანდელი მდგომარეობის თავიდან ასაშორებლად უნდოდა ცხვარი. ჩვეულებრივად, მოსალოდნელია საწინააღმდეგო აღმოჩნდეს: მწყემსისთვის ცხვარი ღირებულებას წარმოადგენს, რომ ცხვართან მისი ქცევა ამ წუთში შიმშილის მოთხოვნით არ არის დაკავშირებული. შეიძლება მას ამ ცხვრისათვის ჯერ, როგორც ხორცისთვის, როგორც საკუთარი შიმშილის მოთხოვნისთვის საგნისთვის არც კი შეუხედავს. როცა მწყემსი მგელს უტევდა, რომ ცხვარი გადაეჩინა, მაშინ მან შეიძლება, არც კი იცოდა სად, როდის და რა მოთხოვნის დასაკმაყოფილებლად გამოიყენებდა იგი ამ ცხვარს. ცხვარი იმ წუთში მისთვის განსაზღვრული (მაგრამ რომელიმე თადად გაურკვეველი) ღირებულების მატარებელი იყო და მისი მოქმედება ამ ღირებულების გადასარჩენად იყო მიმართული. ასეთ შემთხვევაში მწყემსის მოქმედება არსებითად განსხვავდება მგლის ქცევისაგან. აქ თავისი ბუნებით ორ ერთი მეორისაგან სრულიად განსხვავებულ ქცევასთან გვაქვს საქმე.

5. იმპულსური და ნეზისივიანი ქცევა

ა. იმპულსური ქცევა

ქცევის შესახებ, ამ სიტყვის ვიწრო გაგებით, მხოლოდ იქ შეიძლება ვილაპარაკოთ, სადაც მას რაიმე მოტივი გააჩნია. დანარჩენ შემთხვევაში უბრალო მიზანშეწონილ მოძრაობასთან შეიძლება გვეჭონდეს საქმე. მაგალითად, ტროპიზმი არ არის ქცევა, თუმცა იგი მიზანშეწონილი მოძრაობაა, რომელიც სიცოცხლის შენახვის

საქმეს ემსახურება. მოტივი ცნობიერების მოვლენაა, მაგრამ იგი, თავის მხრივ, შეიძლება ცოცხალ არსებაში არაცნობიერად მიმდინარე ბიოლოგიურ პროცესებთან იყოს დაკავშირებული. მშვიერი ბავშვი რომ საქმელს შეექცევა, მისი ქცევის აქტები სუბიექტურად შიმშილის უსიამოვნო განცდებით არის შეპირობებული. მაგრამ შიმშილი თავისმხრივ ბავშვის ორგანიზმში მიმდინარე ნივთიერებათა გაცვლა-გამოცვლის პროცესთან დაკავშირებული განცდაა. როცა ბავშვს ავადუყოფობის გამო შიმშილის გრძნობა დაკარგული აქვს, მის ორგანიზმს ნივთიერებათა გაცვლა-გამოცვლის პროცესის ნორმალური მიმდინარეობისათვის ისევე სჭირდება საკვები, როგორც მაშინ, როცა იგი ჯანმრთელად იყო. მაგრამ ახლა ბავშვს საკვები აღარ უნდა, უარს ამბობს ჭამაზე, რადგან აღარ არსებობს მოტივი, რომელიც აქამდე ბავშვის მიერ წარმოებულ ჭამის აქტებს ედვა საფუძვლად. ბავშვის ორგანიზმში შეიძლება მადის აღძვრამდე მშვიერი დარჩეს, შეიძლება უქმელობით დაიღუპოს კიდევ, თუ არ მოინახა ისეთი მოტივი, რომელიც ჭამის აქტებს მისთვის მისაღებს გახდის.

ყველგან, სადაც ქცევას ასეთი გრძნობისებური მოტივი ედება საფუძვლად, ჩვენ საქმე გვაქვს იმპულსურ ქცევასთან. ცხოველის ქცევა თავიდან ბოლომდე იმპულსურ ხასიათს ატარებს. იმპულსური ქცევა ადამიანისათვისაც ჩვეულებრივი მოვლენაა, თუმცა იგი მისთვის არა სპეციფიკურია. საკვების შერჩევისას ჩვენ ყოველთვის იმას კი არ მივმართავთ, რაც უფრო საჭიროა ჯანმრთელობისათვის, არამედ ხშირად იმას ვირჩევთ, რისი მიღებაც მეტ სიამოვნებასთან არის დაკავშირებული, მიუხედავად იმისა, რომ ეს უკანასკნელი შეიძლება ჯანმრთელობისათვის საზიანო იყოს.

ქცევა შეიძლება გრძნობით იყოს მოტივირებული, მაგრამ იგი გარკვეულ ობიექტურ ღირებულებას ქმნიდეს. ამიტომ არის, რომ განსაკუთრებული ყურადღება ეთმობა კეთილშობილი გრძნობების აღზრდის საქმეს. ბავშვი რომ პირველად სწავლას იწყებს და ისიც ასეთი ხალისით, იგი ცოდნის ობიექტური ღირებულებიდან კი არ გამოდის, არამედ იმ სიამოვნებიდან, რომელსაც სწავლის პროცესთან დაკავშირებული ინტელექტუალური აქტივობის გზით ღებულობს. ბავშვისთვის საკმარისია რაიმე მხრივ ეს აქტები არასასიამოვნო გახდეს, ან კიდევ სხვა, მეტი სიამოვნების მომგვრელი ქცევის განხორციელების შესაძლებლობა გაიშალოს მის წინ, რომ მან სწავლის პროცესი შესწყვიტოს.

მაინც რაში მდგომარეობს იმპულსური ქცევის თავისებურება? რა ხასიათს აძლევს ამ ქცევას ის გარემოება, რომ იგი გრძნობით არის მოტივირებული?

ყოველი ქცევის აქტი, როგორი ბუნებისაც არ უნდა იყოს იგი, მეტად თუ ნაკლებად შესამჩნევ ცვლილებებს იწვევს, ერთი მხრივ, იმ გარემო სინამდვილეში, რომელშიაც ეს აქტები მიმდინარეობს, ხოლო მეორე მხრივ, თვითონ იმ სუბიექტში, რომელიც ამ ქცევის აქტებს აწარმოებს. ქცევის პროცესის დასრულების შემდეგ რჩება ეს ცვლილებები. მათ შეიძლება დადებითი ან უარყოფითი ობიექტური ღირებულება ჰქონდეს. იმპულსურ ქცევას არასოდეს ეს ღირებულება არა აქვს მხედველობაში, იგი არასოდეს ამ ღირებულების განხორციელებას არ ისახავს მიზნად. ასეთი რამ შეიძლება მხოლოდ მისი ობიექტური შედეგი იყოს. მიზანი თვითონ ქცევის პროცესშია მოცემული. იმპულსური ქცევის სუბიექტი მთლიანად უშუალოდ ქცევასთან დაკავშირებულ განცდებით არის განსაზღვრული. ბავშვს გაცხოველებულ თამაშში გზადაგზა შეიძლება აგონდება კიდევ, რომ მას ვაკვეთილები დარჩა მოუმზადებელი, მაგრამ იმდენად არის თამაშით გატაცებული, რომ მას თავს ვეღარ აღწევს. ახლა თვითონ თამაშთან დაკავშირებული ქცევის აქტებია მისთვის მიმზიდველი, რადგან მათთან გარკვეული განცდებია დაკავშირებული. რა რჩება მას თამაშის შედეგად? ზოგჯერ უდროო და მოუწყვრიგებელი თამაშის შემდეგ, დაღლილი და ნაცემი სხეული, დახეული ტანსაცმელი და მოუმზადებელი ვაკვეთილები, რისთვისაც სახლშიც და სკოლაშიც უსიამოვნებაა მოსალოდნელი, მაგრამ ეს უკანასკნელი მოსალოდნელი უსიამოვნებაა, რომელიც თამაშის პროცესში აქტიურად არ განიცდება, ამიტომ სანამ იგი აწმყოს მდგომარეობად არ იქცევა, იმპულსური ქცევის მოტივის როლს ვერ შეასრულებს. მოსალოდნელი შემთხვევის წინასწარი გათვალისწინების ნიადაგზე აღმოცენებული უსიამოვნებას გრძნობა შეიძლება ბავშვის სხვა რომელიმე იმპულსური ქცევის მოტივად იქცეს.

იმპულსური ქცევის მიმდინარეობის ენერგიულობა მოტივად მიჩნეულ გრძნობის ინტენსიობის ხარისხზე არაა დამოკიდებული. ენერგიულია ქცევის მიმდინარეობის პროცესი, თუ არა ეს იმ აქტუალური მოთხოვნილებიდან მომდინარე იმპულსის სიძლიერეზეა დამოკიდებული, რომლის ნიადაგზეც აღმოცენებული გრძნობა მოტივის ფუნქციას ასრულებს. ძლიერი იმპულსი ყოველთვის არ არის ცნობიერებაში ინტენსიური გრძნობით წარმოდგენილი.

ქცევა შეიძლება წინასწარ გათვალისწინებული გეგმით მიდიოდეს, მაგრამ იგი მაინც იმპულსურ ხასიათს ატარებდეს და გრძნობით იყოს მოტივირებული. ასეთ შემთხვევაში

ინტელექტი ქცევის აგეგმვას აქტუალური იმპულსის ზეგავლენით ახდენს. შეიძლება აღამიანს იმპულსური ქცევის უარყოფითი შედეგები ნათლად ჰქონდეს გათვალისწინებული, მაგრამ იმპულსური ქცევის აქტების შეკავება მაინც ვერ შესძლოს. ასე, მაგალითად, ავადმყოფი, რომელმაც მუცლის ტიფი გადაიტანა, მკაცრ დიეტაზე იმყოფება; მას პირველ ხანებში სასტიკად ეკრძალება ჩვეულებრივი საკვების მიღება, რადგან ეს უკანასკნელი მისთვის შეიძლება მომაკვდინებელი აღმოჩნდეს. მისი ორგანიზმი ავადმყოფობის მთელ მანძილზე თითქმის შიმშილობდა, რის გამოც ახლა ავადმყოფი ამ მიმართულებით განსაკუთრებული სიძლიერის იმპულსს გრძნობს. იგი ცდილობს ამ იმპულსების შეკავებას. მომვლელს სთხოვს აკრძალული საკვები არ დაანახოს. არ დატოვოს იგი თვალსაჩინოდ ადგილას. მაგრამ შეიძლება ბოლოს მაინც ვერ გაუძლოს მან ამ იმპულსის მოწოლას, ვეღარ აიტანოს დაძაბული უსიამოვნების მდგომარეობა და მომვლელი განზრახ გაგზავნოს გარეთ, თითქოს, რაიმე დავალებით, რომ მისი არ ყოფნით ისარგებლოს, მონახოს გასაღები, გააღოს კარადა, მოძებნოს პური და დაუწყოს ჭამა. მან იცის, როცა პურს ჭამს სიცოცხლეს, რომლის გადარჩენას სთხოვდა ყველას ავადმყოფობის მძიმე პერიოდში, ახლა თავის ხელით აგდება საფრთხეში, შეიძლება სპობს კიდევ მას, მაგრამ ძალა აღარ აქვს თავი შეიკავოს. ანალოგიურ მოვლენებს ჯანსაღი აღამიანის ცხოვრებაშიაც ვხვდებით. განსაკუთრებით ახალგაზრდობის სქესობრივ ცხოვრებასთან დაკავშირებით.

ასეთ შემთხვევებში წინასწარ არის გათვალისწინებული რა უნდა გაკეთდეს და როგორ უნდა გაკეთდეს, მაგრამ ეს გარემოება ქცევას იმპულსურ ხასიათს არ ართმევს, რადგან იგი თავიდან ბოლომდე გრძნობით არის მოტივირებული და ყველა მისი აქტები, აზროვნების აქტის ჩათვლით, აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსიდან მიღებული ენერგიით საზრდოობს. გრძნობით შეიძლება მოტივირებული იქნას ისეთი ქცევის აქტებიც, რომელნიც მაღალ ღირებულებას ახორციელებენ. სიყვარულის, მეგობრობის, სამართლიანობის, შურისძიების და სხვა გრძნობები ხშირად ყოფილან საგმირო მოქმედების მოტივებად. მაგრამ ყველგან სადაც მოქმედება მხოლოდ გრძნობებით არის მოტივირებული, საქმე გვაქვს იმპულსურ ქცევასთან.

ბ. ნებისმიერი ქცევა

ნებისმიერ ქცევას იმპულსური ქცევიდან არსებითად განსხვავებული მიმართულება აქვს. იმპულსური ქცევის მიზანი თვითონ

ქცევაშია ჩართული. იგი განცდაა, რომელიც უშუალოდ უკავშირდება მიმდინარე ქცევის აქტებს. ამიტომ, როგორიც არ უნდა იყოს იმპულსური ქცევის ობიექტური შედეგი, სუბიექტურად იგი მაინც აწმყო დროის საქმის ვითარებით არის განსაზღვრული და შეპირობებული.

ნებისმიერი ქცევა ქცევის აქტებთან დაკავშირებულ სუბიექტურ ვითარებას სრულებით არ ღებულობს მხედველობაში, ეს უკანასკნელი მისი მიზნის კონსტიტუციურ მომენტს არ წარმოადგენს. ამიტომ ამ ორი ქცევის მიზანი ერთმანეთს არ ემთხვევა. პირველი უშუალოდ განცდასთან არის დაკავშირებული, ხოლო მეორე — იმ ობიექტურ ღირებულებასთან, რომელიც შემდეგში შეიძლება განცდის საგნად იქცეს. აქედან შეიძლება წინასწარ ითქვას, რომ ნებისმიერი ქცევა არ შეიძლება ისეთი მოტივებით იყოს შეპირობებული, რომელნიც იმპულსურ ქცევას ედება საფუძვლად. ამ გარემოებაში ადვილად დავრწმუნდებით თუ ნებისმიერი ქცევის ახალიზს მოვახდენთ.

განვიხილოთ ნებისმიერი ქცევის ზოგიერთი შემთხვევა.

1. დაუშვათ ისეთ ადგილას მოვხვდი, სადაც საკვების შოვა შეუძლებელია. ჩემს განკარგულებაში ერთი კილოგრამი პურია. არ არის იმედი, რომ ორი დღის განმავლობაში დამატებით საკვებს მივიღებ. ამავე დროს მწვავე შიმშილს ვგრძნობ. საკვების მოთხოვნილებიდან მომდინარე იმპულსი ძლიერ ძალით მიბიძგებს იქეთკენ, რომ პურის მთელი ნაჭერი შევჭამო. ამ მოთხოვნილების ნიადაგზე აღმოცენებული დაძაბული უსიამოვნების განცდა, რომელიც დროთასვლის კვალობაზე კიდევ და კიდევ უფრო ძლიერდება მთელი პურის შეჭმისთვის საჭირო ქცევის აქტების მოტივად იქცევა. ცნობიერებაში მე მხოლოდ ის განცდა მაქვს, რომელიც მოტივის ფუნქციას ასრულებს; მისი წყაროს შესახებ მე არაფერი ვიცი. ცნობიერების ეს მდგომარეობა, რომ აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსით არის შეპირობებული, რომ იგი ორგანიზმის სიცოცხლესთან, ორგანიზმში მიმდინარე გაცვლა-გამოცვლის პროცესებთან არის დაკავშირებული და ამიტომ საქმელი, რომ არ მივიღო ორგანიზმისთვის საზიანოა, ამის შესახებ შიმშილის უსიამოვნების გრძნობა თავისთავად არაფერს მეუბნება. ამ უკანასკნელის შესახებ შეიძლება არც კი იცოდეს კაცმა საერთოდ (ბავშვი ამას საკმაოდ გვიან ასაკში გაიგებს). პურის შეჭმისკენ მიმართული ქცევის აქტები ფსიქოლოგიურად მხოლოდ შიმშილის ცნობიერების მდგომარეობით არის მოტივირებული. ამიტომ არაფერი არ შემიძლია

მე ხელს პურის ბოლომდე ჭამაში, რომ შიმშილის გრძობის გვერდით სხვანაირი ბუნების მოტივს არ ეჩინა თავი. მე ჩემს ხვალინდელ დღეს ვითვალისწინებ, პურის ერთ ნახევარს ვჭამ, ხოლო მეორეს — ვინახავ. პური, რომელსაც აწმყოში შევექცევი და მისი მეორე ხვალისთვის გადადებული ნახევარი, ჩემს ცნობიერებაში სხვადასხვანაირად არის წარმოდგენილი, სწორედ ისე, როგორც ეს მოთხოვნილებანი, რომლებიც ახლა დღევანდელი ულუფით კმაყოფილდება და რომლისთვისაც პურის მეორე ნაწილია შენახული. ხვალინდელ ულუფას და ხვალინდელ მოთხოვნილებას ახლა აქტუალურად ჩემს აწმყო მდგომარეობასთან დაკავშირებულ საქმის ვითარებად არ განვიცდი. ამიტომ ჩემი აწმყო მდგომარეობა არ შეიძლება პურს, რომელიც ახლა არ მოიხმარება და შიმშილს, რომელიც მოცემულ მომენტში არ იგრძნობა, რაიმე აზრს და მნიშვნელობას აძლევდეს. ხვალისთვის გადადებული პურის ნაჭერი ახლა ჩემთვის ობიექტური ღირებულების მატარებელ მოვლენას წარმოადგენს. მოთხოვნილება, რომელთან მიმართებაშიაც პური ობიექტურ ღირებულებას ღებულობს, აქტუალურად კი არ არსებობს, არამედ იგი იაზრება, როგორც შესაძლებლობა. იგი არის მოთხოვნილება საერთოდ, რომელსაც არავინ არ განიცდის. როცა ეს უკანასკნელი აქტუალურ განცდად იქცევა, მაშინ პურიც სახმარი ღირებულების ფორმას ღებულობს, რომლის ფსიქოლოგიური, სუბიექტური ფასი იმ განცდების თავისებურებით განისაზღვრება, რომელსაც პიროვნება მისი მოხმარების აქტებთან დაკავშირებით მიიღებს, ისე, როგორც ამას, ჩვეულებრივად, ყოველი იმპულსური ქცევის დროს აქვს ადგილი. დღეს, პურის ნაჭერი, რომელიც ხვალისთვის მაქვს შენახული, ჩემთვის ობიექტურ ღირებულებას ატარებს, მაგრამ ხვალ, როცა მე მისკენ შიმშილის გრძობის თავიდან ასაცილებლად გარკვეული ქცევის აქტებს მივმართავ, შეიძლება სრულებით არ მქონდეს მხედველობაში მისი ობიექტური ღირებულება. კიდევ უფრო დიდი იქნება შენახული პურის ობიექტური ღირებულება ჩემთვის, თუ მე მხედველობაში მივიღებ არა ნარტო ხვალინდელ შიმშილს, არამედ საერთოდ შიმშილთან დაკავშირებულ სხეულებრივი პროცესების მნიშვნელობას, მათ ბიოლოგიურ-სასიცოცხლო ღირებულებას.

პურის მარაგის ერთი ნაწილი რომ მოხმარებითი ქცევის აქტების მიერ განადგურებას გადაურჩეს, რომ შესაძლებელი გახდეს ამ ქცევის აქტების შეკავება და შეჭმის ნაცვლად პურის შენახვა, — ნებისყოფის აქტი უნდა განხორციელდეს.

მაგრამ რაზედ არის ეს აქტი მიმართულდ, რა აქვს მას მხედველობაში? აქტუალური მოთხოვნების იმპულსის შეკავებას თავისთავად არაფერი აზრი არ აქვს. მოცემულ შემთხვევაში ეს უკანასკნელი საჭიროა მხოლოდ იმისთვის, რომ პურის ერთი ნაწილი იქნას გადარჩენილი. ამიტომ, აქ ნებისყოფის აქტი იმპულსების შეკავებას კი არ ისახავს მიზნად, არამედ პურის როგორც გარკვეული ობიექტური ღირებულების შენახვას. აქტუალური მოთხოვნებიდან მომდინარე იმპულსების შეკავება მხოლოდ ამ გარემოებისათვის ხდება აუცილებელი. პურზე აქტუალური მოთხოვნების იმპულსიც არის მიმართული, მაგრამ პურთან იგი დაკავშირებულია, როგორც აქტუალურ, ამ წუთში არსებულ მოთხოვნების საგანთან და არა როგორც ობიექტური ღირებულების მატარებელ მოვლენასთან. აქტუალური მოთხოვნების იმპულსი მოხმარებისკენ ისწრაფვის. სხვა რაიმე მას არ შეიძლება მხედველობაში ჰქონდეს.

2. ვთქვათ, კოლმეურნე x თავს უგუნებოდ გრძნობს: თავის ტკივილი აწუხებს და საერთო სისუსტეს უჩივის. ამიტომ მისთვის ახლა შრომა და ისიც მზეზე, მინდორში საკმაოდ ძლიერ უსიამოვნებასთან იქნება დაკავშირებული. მას შეუძლია სახლში დარჩეს, ამისთვის კაცი არ უსაყვედურებს, მაგრამ დიდი ხნის გვალვების შემდეგ, მხოლოდ წუხელ დააღბო წვიმამ მიწა, რომელიც ხვალ და ზეგ შეიძლება ისევ გამოგვალვოს და ხვნა შეუძლებელი გახდეს. ამიტომ საჭიროა მისი გასვლა მინდვრად. x სახლში დარჩენაზე უარს ამბობს, გუთანს ჰკიდებს ხელს და სამუშაოდ გადის. მზის მხურვალე სხივები კიდევ უფრო ამწვავებს ტკივილებს, ხოლო დაღლილობა აძლიერებს საერთო სისუსტეს, მაგრამ x შრომას დაღამებამდე არ ანებებს თავს. უეჭველია x -ის ქცევას ნებისყოფა წარმართავს. ქცევის ის აქტები, რომლებითაც ხვნის საქმიანობა სრულდება, მოცემულ შემთხვევაში x -ისთვის მძიმეა, მასთან საკმაოდ დიდი უსიამოვნება არის დაკავშირებული. ეს უკანასკნელი შრომის მიტოვებისა და შინ დასასვენებლად წასვლის ქცევის მოტივად გადაიქცეოდა, რომ x -ს ნებისყოფის სიმტკიცე არ გამოეჩინა. x -ის მოქმედება გარკვეული ობიექტური ღირებულების შექმნისკენ იყო მიმართული და ამ შექმნის პროცესში იგი სრულებით არ ფიქრობდა იმაზე, როდის, სად, ვის მიერ და რა პირობებში იქნება მოხმარებული მის მიერ შექმნილი ღირებულება. იმ პროდუქტის სახმარი ღირებულების განცდა, რომელსაც იგი შრომის გზით ქმნიდა, შრომის პროცესში მას შეიძლება საერთოდ არც კი ჰქონია.

საერთოდ შრომის აქტივობისთვის დამახასიათებელი ის არის, რომ „იგი მისთვის კი არ წარმოებს, რომ ის პროდუქტი შექმნას, რომელიც აქტუალური მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად დასაჭირო, იმ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად, რომელსაც სუბიექტი აი ახლა, ამჟამად განიცდის, არამედ კვების მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად საზოგადოდ, იმ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად, რომელიც შეიძლება ხვალ, ან როდისმე გაუჩნდეს მას, ან სხვა ვისმე, სულერთია“. შრომა აქტივობის თავისებურ სახეს გულისხმობს, „ისეთ სახეს, რომელსაც აქტუალური მოთხოვნილების გარეშე მოქმედებისა და ამ მოთხოვნილებისაგან დამოუკიდებელი ღირებულების შექმნის ძალა შესწევს“. „აქტიობის ასეთ სახეს... ნებელობა წარმოადგენს“. ¹ შრომის აქტებისათვის ის არის დამახასიათებელი, რომ ისინი ღირებულებას ქმნიან, ღირებულების განხორციელების საქმეს ემსახურებიან. მეორე მხრივ შრომის პროცესი ნებისმიერი ქცევის ტიპური ფორმაა: შრომის ყოველი აქტი ნებისმიერი ქცევის აქტია, იგი მხოლოდ და მხოლოდ ღირებულებაზეა მიმართული.

3. ძველ მხატვრულ ლიტერატურაში და ისტორიულ წყაროებში ზოგჯერ გვხვდება ისეთი პირი, რომელსაც ომის ქარცეცხლთან დაკავშირებული განცდები განსაკუთრებული ძალით იზიდავს. ამიტომ იგი მოუთმენლად მოელის ომს. მას რომ ამის შესაძლებლობა ჰქონდეს, თვითონ გახდებოდა ომის წამოწყების საბაზი. დადგება თუ არა სათანადო შემთხვევა, ისიც ხალისით მიეშურება ბრძოლის ველისკენ, სადაც თავგამოდებით იბრძვის და ზოგჯერ გმირულ წარმატებებსაც აღწევს. ასეთი პირის მოქმედება არა კეთილშობილი გრძნობით არის მოტივირებული და თავიდან ბოლომდე იმპულსურ ხასიათს ატარებს.

ახლა, ავიღოთ მეორე შემთხვევა, რომლის მსგავსნიც ჩვენს საბჭოთა ქვეყანაში, ყოველ ნაბიჯზე გვხვდებოდა სამამულო ომის პერიოდში.

დედას ერთი ვაჟი ჰყავს. მთელი თავისი პირადი ცხოვრების აზრს მასში ხედავს, მასთან არის დაკავშირებული ყველა მისი განცდები. ვაჟსაც განსაკუთრებით უყვარს სიცოცხლე, უყვარს დედა, ახლობლები და ისიც ტკბება საკუთარი ცხოვრების საამური მიმდინარეობით. მან მძიმე ავადმყოფობა გადაიტანა ცოტახნის წინ და ახლა კიდევ უფრო ძლიერ განიცდის სიცოცხლის ძალასა და ხალისს. ცხოვრების ამ ტკბილ ჰარმონიაში სიკვდილზე ფიქრი, რომელიც

¹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, გვ. 141, 142, 1940 წ.

დროგამოშვებით შეიძლება უნებლიედ გაჟინდეს კაცს, მას ტანში შიშის ჟრუანტელს გვრის... და აი უცებ გერმანელი ურდოების ჩვენს ქვეყანაზე თავდასხმის ამბავი საშინელებად დაატყდა თავს დედაშვილის ცხოვრების ბედნიერ წუთებს. და რა ხდება? დედა შვილს წინადადებას აძლევს: „შვილო, სამშობლო გეძახის, უნდა წახვიდე!..“ შვილიც კმაყოფილი ხვდება დედის წინადადებას, რადგან მისი გადაწყვეტილებაც ასეთი იყო და ისიც სამშობლოს, ხალხის, კულტურის გადასარჩენად მიდის და თან მიაქვს მსხვერპლად თავის სიცოცხლე, რომელიც მას ასე უყვარდა; სტოვებს ადამიანებს, რომლებთანაც ყოფნა მას ასე ატკობდა. მისი ორგანიზმი ჯერ კიდევ არ არის საკმაოდ გამოჯანმრთელებული; შეეძლო თავი აერიდებინა ომში წასვლისთვის, რომ მას მისი ჯანმრთელობის მდგომარეობა გაემხილა, მაგრამ მან ეს არ ისურვა. ომის სანახაობის წარმოდგენა და ქვემეხების გრიალი მას შიშის ჟრუოლვას ჰგვრის, რაც უკან დაბრუნებისკენ უბიძგებს, მაგრამ იგი უმკლავდება ამ იმპულსს და მტკიცედ მიდის წინ ფრონტის ხაზისაკენ, სადაც გმირულად წირავს სიცოცხლეს.

საითქვენ არის აქ მებრძოლის ნებისყოფის აქტები მიმართული? რა შეადგენს მისი ნების საგანს? იგი მტრის ჯარისკაცებს ებრძვის ჰკლავს, ახრჩობს, ანადგურებს. ბოლოს გმირულად ეცემა თვითონაც. ნუთუ ამ ხოცვა-ჟლეტისკენ იყო წარმართული მისი ქცევის აქტები? რა თქმა უნდა არა. მისი მოქმედება ხალხის, სამშობლოს კულტურის დაცვისკენ, აი ამ მაღალ ობიექტურ ღირებულებათა გადარჩენისკენ იყო მიმართული, რაც მტრის ჯარისკაცთა განადგურებისა და საკუთარი სიცოცხლის განწირვის გარეშე შეუძლებელი იყო.

როგორც ვხედავთ, ნებისმიერი ქცევის საგანს ობიექტური ღირებულება წარმოადგენს. ნებისმიერი ქცევის მიზანი ყოველთვის ობიექტურ ღირებულებებსა და არის დაკავშირებული: ღირებულების შექმნა, ღირებულების შენახვა, ღირებულების დაცვა და გადარჩენა, აი რა შეიძლება იყოს ნებისმიერი ქცევის მიზანი. ამიტომ ნებისყოფის აქტი ყოველთვის ითხოვს მსხვერპლს და ბიოლოგიურად სწორედ ამ მსხვერპლის გაღება ხდება ძნელი, როცა კაცს ნებისყოფა ღალატობს.

ნებისყოფის აქტი ღირებულებაზეა დამოკიდებული, მაგრამ რით არის იგი მოტივირებული? რა მოტივები ედება საფუძვლად ნებისმიერ ქცევას? საჭიროება, მოვალეობა, ვალდებულება და სხვა ასეთი გარემოებანი წარმოადგენენ ნებისმიერი ქცევის მოტივებს. მაგრამ საჭიროებას, მოვალეობას, ვალდებულებას ხომ რა.

ამ ენერგია არ გააჩნიათ, რომ მათ ქცევის აქტების გამოწვევა შესძლონ? საქმე იმაშია, რომ ენერგია არც გრძნობას გააჩნია, არც გრძნობა იწვევს უშუალოდ რაიმე ქცევის აქტს. ენერგია იმ აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსს აქვს, რომლის ნიადაგზედაც მოტივირებული გრძნობაა აღმოცენებული და იმპულსური ქცევის აქტები ამ ენერგიით იკვებება. მაგრამ, როგორც ვნახეთ, ნებისმიერი ქცევის შემთხვევაში „აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსი კი არ არის მოქმედების თუ ქცევის წყარო, არამედ სულ სხვა რამ, რაც შეიძლება ზოგჯერ ეწინააღმდეგებოდეს კიდევ მას“.¹ ენერგია მოტივს საერთოდ არ გააჩნია, რადგან არ შეიძლება ცნობიერების ფენომენს რაიმე სახის საკუთარი ენერგია ჰქონდეს. მოტივს რომ ენერგია ჰქონდეს, მაშინ იგი ქცევის მიზეზის როლსაც შეასრულებდა. მაშინ, საიდან იკვებება ნებისმიერი ქცევის აქტები?

ნებისყოფა აწვდის ნებისმიერ ქცევის აქტებს ენერგიას. იგი ნებისმიერი ქცევის მიმართ ისეთივე ფუნქციას ასრულებს, რასაც აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსი, იმპულსური ქცევის მიმართ. ნებისყოფა მიმართულებასაც აძლევს პიროვნების მოქმედებას და ამ მოქმედებისათვის საჭირო ძალასაც აწვდის მას, სწორედ ისე, როგორ ამას აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსი აკეთებს თავის სფეროში.

ნებისმიერი მოქმედების სფეროს ღირებულებათა სამყარო შეადგენს. ღირებულებას სოციალურ ურთიერთობაში განხილული გარეშე ქვეყნის საგნები და მოვლენები ატარებს. ჩვენი მე-ც ამ ღირებულებების მატარებელ საგნებთან და მოვლენებთან მიმართებაში, ამ სოციალურ ურთიერთობაში იძენს ობიექტურ ფასს. ამიტომ, იმისთვის, რომ ნებისყოფის აქტი განხორციელდეს, საჭიროა მას წინ უძღოდეს ჩემი მე-ს, ნებელობის მიზნისა და ამ მიზნისკენ მიმართული ქცევის აქტების ღირებულებათა ცნობიერება. ეს უკანასკნელი ცნობიერების საგანგებო მომართვას ითხოვს: საჭიროა შენს მე-ს, მის მომავალ ქცევის აქტებს და ამ აქტებთან დაკავშირებულ ვითარებას შეხედო არა როგორც შენი ცნობიერების ახლანდელ მდგომარეობას, არამედ, როგორც მოცემულობას, რომელიც შენი შეფასებითი მსჯელობის საგანს შეადგენს. ერთი სიტყვით, „ნებელობის ყველა შემთხვევისათვის მე-სა და ქცევის ობიექტივაციაა დამახასიათებელი“².

¹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, გვ. 144.

² დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, გვ. 143.

ამგვარად, ნებელობის წინა პირობას ინტელექტუალური პროცესები ამზადებენ: მხოლოდ აზროვნების საშუალებით ვწვდებით იმობიექტურ ვითარებას, რომელზეც ნებისყოფის აქტებია მიმართული. ამის გამო არის, რომ სადაც აზროვნება არ არის, იქ არც ნებისყოფაა შესაძლებელი; სწორედ ისე როგორც ის კაცი, რომელსაც თვალი არ დაყოლია თან შეუძლებელია ფერთი სანახაობისკენ მიმართულ აქტუალური მოთხოვნის იმპულს გრძნობდეს.

გ. ნებისყოფის სისუსტე

ნებისყოფის სისუსტე ორი მიმართულებით იჩენს თავს: 1) შეიძლება კაცს საერთოდ უძნელდებოდეს ნებისმიერი ქცევის მიზნის მიღება, ან კიდევ 2) ასეთ მიზანს ადვილად ღებულობდეს, მაგრამ ხშირად ვერ ახერხებდეს მის განხორციელებას.

გადაწყვეტილების გამოტანის მომენტში ნებისყოფის სისუსტე განსაკუთრებით მაშინ იჩენს თავს, როცა ორი ისეთი შესაძლო ქცევიდან, რომელთაგანაც ერთი იმპულსურია, ხოლო მეორე—ნებისმიერი, ერთ-ერთი უნდა იქნას მიღებული. როცა მაგალითად, საკითხი ასე დგას: პურის მთელი მარაგი ახლა შევჭამო, ახლა მოვიკლამისი მოხმარებით შიმშილი, თუ ნაწილი ზვალისთვის შევინახო; თამაში დავიწყო თუ მეცადინეობას მოვკიდო ხელი; გასართობად წავიდე თუ სამუშაოდ და ა. შ. ასეთ შემთხვევაში, რაც უფრო ენერგიულია აქტუალური მოთხოვნის იმპულსი, მით უფრო ძნელი ხდება ნებისმიერი ქცევის სასარგებლოდ გადაწყვეტა. ამიტომ შესაძლებელია ორ პიროვნებას ერთნაირი სიმტკიცის ნებისყოფა ჰქონდეს, მაგრამ ერთი მათგანი ადვილად ახერხებდეს ნებისმიერი ქცევის სასარგებლოდ გადაწყვეტას, ხოლო მეორეს კი ასეთი რამ განსაკუთრებით უძნელდებოდეს იმის გამო, რომ მის აქტუალურ მოთხოვნებიდან მომდინარე იმპულსებს პირველთან შედარებით გაცილებით მეტი ენერგია გააჩნდეს. შეიძლება პირიქითაც: აქტუალური მოთხოვნის ერთნაირი ენერგიის იმპულსის მქონე ორი ადამიანიდან ერთი ადვილად მიჰყვებოდეს ნებისყოფის მიზნებს, ხოლო მეორესთვის ყოყმანი და მერყეობა იყოს ჩვეულებრივად დამახასიათებელი იმის გამო, რომ მისი ნებისყოფითი მხარეა სუსტი.

ზოგჯერ ქცევის მიზნისა და საკუთარ შესაძლებლობათა განსაზღვრა-შეფასებაში ცდება კაცი. გადაწყვეტილების გამოტანას ჩქარობს, ისე რომ ანგარიშს არ უწევს და არ ითვალისწინებს ამ გადაწყვეტილების წინააღმდეგ მიმართულ საკუთარ აქტუალურ მოთხოვნის იმპულსების ძალასა და შესრულების გზაზე წამოჭრილ ტექნიკურ დაბრკოლებათა სიძნელეებს, რის გამოც მას ხში-

რად უხდება ხელის აღება უკვე მიღებული გადაწყვეტილების შესრულებაზე. ასე მარტო ისეთ კაცს კი არ ემართება, ვისაც ნაკლები ინტელექტუალური შესაძლებლობა აქვს, არამედ ისეთსაც, ვისაც ნათელი აზროვნების უნარი აქვს. ქცევის პიროვნულ შესაძლებლობათა და სათანადო სიტუაციურ გარემოებათა შეცნობა და ურთიერთ შეფარდება აზროვნების ფუნქციას წარმოადგენს. მაგრამ აზროვნებას ამ საქმისკენ ნებისყოფა უნდა მიმართავდეს, ნებისყოფა უნდა აჩერებდეს მას საჭიროების შესაფერისად და, სწორედ ამას ვერ ახერხებს სუსტი ნებისყოფა, ვერ იმორჩილებს იგი ტემპერამენტს.

ნებისყოფის სისუსტედ ითვლება აგრეთვე ჯიუტობაც. ჯიუტს ისეთ კაცს ეძახიან, რომელსაც განზრახვა უეჭველად მოჰყავს სისრულეში. იგი გადაწყვეტილების განხორციელებაზე ხელს ვერ იღებს მაშინაც კი, როცა ხედავს, რომ ახლა ამ გადაწყვეტილების შესრულებას აზრი აღარ აქვს. ჯიუტი კაცი რასაც იტყვის, იმას უეჭველად გააკეთებს, ანგარიშს არ უწევს ახლა საჭიროა ის რასაც აკეთებს თუ არა. ჯიუტური გადაწყვეტილება არ წარმოადგენს ნებისყოფის აქტს, იგი უფრო აქტუალური მოთხოვნის იმპულსით არის განსაზღვრული.

ნებისყოფის სიმტკიცის გამოვლენას, სხვათა შორის, გამბედაობა-სა და უშიშროებაში ხედავენ. მაგრამ ყოველთვის ნებისყოფის სიმტკიცე და უშიშროება არ ემთხვევა ერთმანეთს. შიში და სხვა ზოგიერთი აფექტური გამოვლენანი ნორმალური მოვლენაა. ვინც საშიშ ვითარებაში შიშს არ განიცდის, იგი ისევე არანორმალურია, როგორც ის კაცი, რომელიც ყოველ უმნიშვნელო გარემოებასთან დაკავშირებით ეძლევა ასეთ აფექტს. ნებისყოფის სიმტკიცე თავს იმაში იჩენს, რომ შიშმა არ უნდა შეიპყროს კაცი, შიში არ უნდა დაეუფლოს მას ისე, რომ მან ნებისმიერი მოქმედების უნარი დაჰკარგოს. „ცნობილია ერთი თქმულება მარშალ ტიურენზე, რომელსაც იპყრობდა ნერვული ჟრჟოლვა ტყვიის გასროლის ხმაზე: ერთხელ ის ზიზღით მიუბრუნდა თავის თავს და ასე უთხრა:

— შენ ძრწი. ჩონჩხო? შენ უფრო მეტად შეძრწუნდები რომ იცოდდე, თუ სად წაგიყვან!

ტიურენი სუვოროვისათვის მისაბამ მაგალითს წარმოადგენდა. ოჩოკოვის ბრძოლის დამთავრების შემდეგ სუვოროვი ექიმს ნებას არ რთავდა, მისთვის ჭრილობა შეეხვია და თან იმეორებდა: „ტიურენ! ტიურენ!“—და მხოლოდ მაშინ, როდესაც გაბრაზებულმა ექიმმა შენიშნა, რომ ტიურენსაც მკურნალობდნენ, ვინაიდან ის ამის თანხმობას აცხადებდა, სუვოროვი დამორჩილდა¹.

¹ კ. ოსიპოვი, სუვოროვი, გვ. 406, 1941 წ.

სუფოროვი ალტაცებაში მოჰყავდა. ტიურენის ნებისყოფის სიმტკიცეს, რომლითაც ეს უკანასკნელი საკუთარ აფექტებზე მბრძანებლობდა: შიშის ჟრჟოლა აქ, კიდევ უფრო ამაღლებს მის ნებისყოფით ბუნებას. გაკიცხვის ღირსია სიმხდალე და არა შიში და სიფრთხილე.

ადამიანის ქცევის აქტები იქნება იგი ნებისმიერი თუ იმპულსური; გარკვეულ საგანზეა მიმართული. ამ საგანზე ოპერაციის გზით ხერხდება მიზნის განხორციელება. შესაძლებელია ერთსა და იმავე საგანზე მიმართულ ერთი და იმავე მოძრაობის აქტების გზით აქტუალური მოთხოვნილებაც კმაყოფილდებოდეს და ნებისყოფის მიზანიც ხორციელდებოდეს. სხვანაირად რომ ვთქვათ: შესაძლებელია ნებისყოფის აქტის განხორციელებისათვის საჭირო მოძრაობათა მიმდინარეობას აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსიც უწყობდეს ხელს, თუ ეს უკანასკნელი ამავე დროს აქტუალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმესაც ემსახურება. ასეთ შემთხვევაში ქცევის მიმდინარეობა ერთდროულად ორი სხვადასხვა ბუნების მოტივით: გრძნობითი და ნებელობითი ხასიათის მოტივებით არის შეპირობებული. ყოველდღიურ ცხოვრებაში ჩვენი მოქმედება ჩვეულებრივად, ასეც მიმდინარეობს. შრომის პროცესი ჩვენს საბჭოთა ქვეყანაში არა მარტო ღირებულებათა შექმნის პროცესია, არამედ იგი პიროვნული აქტივობის გამოვლენის ადამიანური ფორმაა, რომელიც კაცს სიამოვნებასაც განაცდევინებს. ადამიანს თვითონ შრომის აქტების განხორციელებაზეც აქვს აქტუალური მოთხოვნილება. უსაქმოდ, უმოქმედოდ გაჩერებას კაცი, ზომიერ ფარგლებში უსასყიდლო შრომას ამჯობინებდა. ნებისმიერ სწავლას მხედველობაში აქვს ცოდნა, როგორც გარკვეული ობიექტური ღირებულება; მაგრამ რა ძნელი იქნებოდა სწავლის საქმე, რომ ცოდნის მიღების პროცესთან ერთგვარი ეთიკური და ინტელექტუალური სიამოვნებაც არ იყოს დაკავშირებული.

ამგვარად, ნებისყოფა გრძნობას პრინციპულად კი არ უპირისპირდება, არამედ შემთხვევათა გარემოების გამო. საქმე ადვილად კეთდება იქ, სადაც სიყვარულიც არის, სადაც აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსით შეპირობებული გრძნობა და ნებისყოფა ჰარმონიულად არის პიროვნების მთლიანობაში შერთული. ნებისყოფის აღზრდა გრძნობათა დაქვემდებარებას გულისხმობს და არა გრძნობათა სიკვდილს. კეთილშობილური გრძნობები სიცოცხლის აწმყოში მდგომარეობისათვისაც ღირებულად ხდის ნებისმიერი ქცევის აქტებს, რის გამოც ეს უკანასკნელნი უფრო ენერგიულნი ხდებიან. ნებისყოფის წარმატებასთან, მისი მიზნის განხორციელებ-

ბასთან საკმაოდ ინტენსიური კეთილშობილური გრძნობებია დაკავშირებული. ნებისმიერი მოქმედების პროცესში პიროვნება ამ გრძნობებით ცოცხლობს, ეს გრძნობებია მომენტალური, სუბიექტის ხვედრი. ნებისყოფის აღზრდა სოციალური გრძნობების აღზრდასაც გულისხმობს. პიროვნება მთლიანია. ცხოვრების ნორმალურ მიმდინარეობაში ნებისყოფა და გრძნობა ცალ-ცალკე თავისთვის კი არ უნდა მოქმედებდეს, არამედ ორივე ერთად უნდა ავსებდეს პიროვნების მოქმედებისა და ცხოვრების შინაარსს.

დ. ნებისყოფის აქტი და განწყობა

ნებისმიერ ქცევას (ამ სიტყვის ვიწრო მნიშვნელობით) ნებისყოფის აქტი უსწრებს წინ. ეს უკანასკნელი გადაწყვეტაში ანუ ნებისმიერი ქცევის მიზნის მიღებაში მდგომარეობს. გადაწყვეტილების მიღებით მთავრდება ნებითი აქტივობის ერთი და ძირითადი საფეხური. ახლა უკვე გარკვეულია რა და როგორ გაკეთდეს. ამიერიდან საქმე უკვე მის პრაქტიკულ განხორციელებას ეხება. მიზნის მიღება და მიზნის განხორციელება ერთი და იგივე ქცევის ორი, ერთიმეორისაგან მნიშვნელოვნად განსხვავებული საფეხურია. ამიტომ თითოეული მათგანი პიროვნების თავისებურ აქტივობას ითხოვს.

გადაწყვეტილების გამოტანის მომენტში პიროვნება მოვლენის ობიექტური ღირებულებისადმი არის მიმართული. ობიექტურ ღირებულებას გარეშო სინამდვილის საგნები და მოვლენები ატარებს, როცა ეს უკანასკნელი აღებულია სოციალურ-ადამიანურ მიმართებაში. საგნის ობიექტურ ღირებულებას რომ მიწვდეს, საჭიროა მას შეხედო არა შენს ახლანდელ სუბიექტურ მდგომარეობასთან მიმართებაში, არა შენი წუთიერი განწყობილების თვალთვლით, არამედ იმ ობიექტურ-სოციალურ მიმართებაში, რომელშიაც იგი უშენოდ, შენი ცნობიერების ახლანდელი მდგომარეობის გარეშე იმყოფება. ასეთი რამე მხოლოდ აზროვნების გზით შეიძლება, ობიექტური ღირებულებანი ჩვენ მხოლოდ აზროვნების საშუალებით გვეძლევა. გადაწყვეტილების საფუძვლად არსებული განწყობის ობიექტურ ფაქტორს ობიექტური ღირებულებანი წარმოადგენენ, როგორც ვნახეთ, ეს უკანასკნელი მხოლოდ აზროვნებას ეძლევა. ამიტომ, ნებისყოფის აქტის განწყობის სიტუაციას აზროვნებით ვუკავშირდებით, მას მხოლოდ აზროვნებით ვწვდებით. ამიტომ არის, რომ აზროვნება ნებისყოფის აქტის ერთ აუცილებელ პირობას წარმოადგენს. შეიძლება ამიტომ იყო, რომ ნებისყოფასა და აზროვნებას, ზოგჯერ, შეცდომით აიგივებდნენ ერთმანეთთან.

მაგრამ, რა უნდა იყოს ნებისყოფის აქტის სუბიექტური ფაქტორი? ნებისყოფა ცნობიერებაში საჭიროების, ვალდებულების, მოვალეობის და ა. შ. სახით არის წარმოდგენილი. როცა საჭიროება ცნობილია, ვალდებულება აღიარებულია, მოვალეობა განცდილია, ხოლო სათანადო ობიექტური ღირებულებანი მოცემულია აზროვნების მიერ, ნებისყოფის სუბიექტს განწყობა ექმნება, რომლის ნიადაგზედაც ნებისყოფის აქტი ხორციელდება, გადაწყვეტილება მიიღება, ნებისმიერი ქცევის მიზანი დგინდება. ხოლო მას შემდეგ რა კი გადაწყვეტილება გამოტანილია, ნებისმიერი ქცევის მიზანი განსაზღვრულია, მეორე საქმე იწყება: პიროვნების წინაშე ნებისმიერი ქცევის პრაქტიკულ განხორციელებას საკითხი დგება, უშუალოდ პრაქტიკული მოქმედების ამოცანა ისახება: მან ახლა ის, რაც გადაწყვიტა, გარეგანი ქცევის აქტების გზით უნდა განახორციელოს. ეს უკანასკნელი პირველიდან განსხვავებული აქტივობაა. იგი სათანადო განწყობას ითხოვს, რომელიც პიროვნებას მიღებული გადაწყვეტილებისა და ამ გადაწყვეტილების პრაქტიკული განხორციელებისათვის საჭირო სიტუაციის ფაქტიური, რეალური მოცემულობის პირობებში ექმნება. ამ განწყობის ნიადაგზე იშლება ნებისმიერი ქცევის აქტები. გადაწყვეტილებისა და, მაშასადამე, მის საფუძველში მდებარე განწყობის სიმტკიცე ნებისყოფის სიმტკიცეზეა დამოკიდებული, ხოლო ნებისმიერი ქცევისა და მისი განწყობის ენერგიულობა გადაწყვეტილების ენერგიულობით არის შეპირობებული. ამგვარად, ნებისყოფის აქტისა და ნებისმიერი ქცევის განწყობები ერთი მეორისაგან დამოუკიდებელი, ერთმანეთისაგან აბსოლუტურად განსხვავებული ორი სხვადასხვა განწყობა კი არ არის, არამედ ისინი ერთი საერთო განწყობის—ნებისმიერი ქცევის განწყობის დიფერენცირებულ მომენტებს წარმოადგენენ.

აღზრდის საკითხისათვის

ნებისყოფა სოციალური განვითარების მონაპოვარია. იგი ისტორიულად შრომის პროცესში ჩაისახა და განვითარდა. პიროვნების სოციალურად ღირებული აქტივობა არსებითად მასზე არის დაფუძნებული. ძირითადად ნებისყოფა ქმნის ყოველგვარ სოციალურ ღირებულებას. მაგრამ სწორედ იმის, გამო, რომ ნებისყოფა ადამიანის სოციალური მხარეა, სოციალური პიროვნებაა, იგი ინდივიდუალურადაც სოციალური ურთიერთობის პროცესში ისახება და ვითარდება. მისი ჩამოყალიბების პროცესი მთლიანად აღზრდითა და სოციალური გარემოს ზემოქმედებით არის შეპირობებული.

მას შემდეგ, რაც გარკვეულია, თუ რა არის ნებისყოფა, ცხადია, **საინტენ** უნდა იყოს მიმართული აღმზრდელობითი ზემოქმედება, რომ აღსაზრდელის ნებისყოფის ფორმირება სასურველი გზით წარმართოს. გონიერ აღმზრდელს ყოველი ცალკე შემთხვევა თვითონ უკარნახებს, თუ რა კონკრეტული ღონისძიება უნდა იქნას გამოყენებული მოცემულ მომენტში ამ მიმართულებით. აღზრდის ერთი ყოველი დროისა და ყველასათვის სავალდებულო რეცეპტის შედგენა შეუძლებელია. ასეთი შაბლონი საზიანო იქნებოდა საქმიანათვის.

ობიექტურ ღირებულებათა გაცნობიერება და ღირებულებათა აღზრდა

როგორც ვნახეთ ნებისყოფა ობიექტურ ღირებულებაზე არის მიმართული. ღირებულებათა გაცნობიერება ნებისყოფის აქტის და, შესაბამისად, ნებისმიერი ქცევის ერთ-ერთ აუცილებელ პირობას შეადგენს. ამიტომ აღმზრდელობითი მუშაობის ერთი ძირითადი ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ მისი დახმარებით მოზარდი ობიექტურ ღირებულებათა სამკვიდროს მიწვდეს.

ბავშვი ცხოვრების დასაწყისში სენსომოტორული არსებაა: იგი გამლიზიანებლის ყოველ ზემოქმედებაზე სათანადო მოტორულ რეაქციას იძლევა. ცოტა ხნის შემდეგ იგი ზოგიერთ რეაქციათა შეკავებას ეჩვევა, მაგრამ მისი მოქმედება ჯერ კიდევ არ არის ობიექტურ ღირებულებასთან დაკავშირებული. ასეთი რაიმეს ცნობიერების უნარი მას ჯერ კიდევ არ გააჩნია. პირველ წლებში ბავშვის ქცევა მთლიანად საკუთარი სურვილებით არის განსაზღვრული; მას ის უნდა, რაც მეტ სიამოვნებას განაცდევინებს, რაც მის ახლანდელ მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს. სხვა რამეს იგი ანგარიშს არ უწევს. მაგრამ მშობლები და საერთოდ უფროსები, რომელთაც ბავშვის აღზრდა და მეთვალყურეობა აქვთ დაკისრებული, ბავშვის ყველა სურვილს არ აკმაყოფილებენ. ბევრ რაიმეს უკრძალავენ მას, ზოგს კიდევ ისეთს აკისრებენ, რაც მას არ სურს. ბავშვის სურვილები განუწყვეტლივ ეჯახება ასეთ წინააღმდეგობებს უფროსების მხრივ, რის გამოც იგი თანდათანობით ეჩვევა ანგარიშში გაუწიოს აკრძალულ და ნება დართულ გარემოებებს. ამჩნევს, რომ ზოგიერთ მოქმედებას მას უწონებენ, ხოლო ზოგისთვის კიცხავენ, უწყრებიან კიდევ. მესამე წლის ასაკიდან ბავშვმა უკვე იცის, რომ ყველაფერი, რაც მას სურს და რასაც იგი აკეთებს უფროსების მიერ ერთნაირად მისაღები და მოსაწონი არ არის. მას ერთგვარი წარ-

ზოდგენა ექმნება კარგისა და ცუდის შესახებ არა მხოლოდ საკუთარ თავთან მიმართებაში, არამედ საერთოდ. ახლა იგი იმის გამო, რომ შემთხვევით რაღაც საოჯახო ნივთი გაუტყდა ტირილს იწყებს მანამ, სანამ უფროსები რამეს ეტყოდნენ, რადგან გრძნობს, რომ კარგი რამ არ გაუკეთებია. მაგრამ რისთვის არის ერთი მოვლენა კარგი და მეორე — ცუდი, ამის შეგნების უნარი ბავშვს ჯერ კიდევ არ აქვს. ბავშვმა არ იცის რატომ აქეზებენ მას ერთი მოქმედებისთვის, ხოლო კიცხავენ — მეორესთვის. არც აქვს იმის მოთხოვნილება, რომ ეს გაიგოს. დადებითისა და უარყოფითის მიმართ მას უფრო რწმენითი დამოკიდებულება გააჩნია, რომელიც უფროსებიდან მომდინარეობს.

სკოლის წინარე ასაკში ამ მიმართულებით ბავშვი მნიშვნელოვნად იწევს წინ. მეექვსე, მეშვიდე წელში „ობიექტური ღირებულების ცნობიერების შესამჩნევი მომწიფება... ხდება“. ბავშვი ახლა „თავისი ქცევის ობიექტური ღირებულების შესატყვისად წარმართავს ეჩვევა“¹. მნიშვნელოვანი ის არის, რომ მან ახლა ზოგიერთი მოვლენის მიმართ არა მარტო ის იცის, რომ იგი ღირებულია, არამედ ისიც თუ რატომ არის ღირებული. ახლა მას ღირებულებითი ხასიათის მსჯელობის უნარიც გააჩნია.

სკოლა და სწავლის პროცესი საბოლოოდ ამტკიცებს ღირებულებათა ცნობიერების უნარს და მას განსაზღვრული შინაარსით ავსებს. სწავლა-აღზრდის პროცესი ბავშვს მაღალ ეთიკურ ღირებულებასთან აცნობს, რის გამოც ახლა მოზარდს შესაძლებლობა ეძლევა ცხოვრების შორეული მიზნები მაღალ ობიექტურ ღირებულებებთან მიმართებაში დასახოს, საკუთარი მოქმედების მეტად თუნაკლებად მტკიცე პრინციპები დაადგინოს.

მაგრამ იმისთვის, რომ ობიექტურ ღირებულებათა განხორციელება, მისი შექმნა, მისი დაცვა და შენახვა დაისახოს მიზნად მარტოდ ის არ კმარა, რომ იცოდეს კაცმა რა წარმოადგენს ობიექტურ ღირებულებას და რას აქვს მეტი ფასი. ხარმაცმა მოსწავლემ, ყოველ შემთხვევაში გარკვეული ასაკის შემდეგ, იცის, თუ რა ღირებულება აქვს ცოდნას, მაგრამ მისი ქცევის აქტებს ეს ღირებულება როდი განსაზღვრავს. კაცი, რომელიც ბოროტმოქმედებას ჩადის, იცის რა უარყოფითი ობიექტური ღირებულება აქვს. მის მოქმედებას, იცის რა უნდა გააკეთოს მან, რომ მის მოქმედებას დადებითი ფასი მიეცეს, მაგრამ იგი მაინც ბოროტი მოქმედების გზით მიდის.

¹ დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, გვ. 311, 1947 წ.

როგორც ზევით ვნახეთ, იმისთვის, რომ ადამიანმა ნებისყოფის აქტი განახორციელოს და ნებისმიერი ქცევის მიზანი დაისახოს, საჭიროა ობიექტური ღირებულების ცნობიერებასთან ერთად ისეთი მოტივიც გააჩნდეს, რომელიც სუბიექტის მხრიდან ნებისყოფის აქტის განწყობის აღმოცენებას დაედება საფუძვლად: აუცილებელია იგი საჭიროებას, ვალდებულებას, მოვალეობას განიცდიდეს. აღმზრდელობითი საქმიანობა განსაკუთრებით აქეთკენ უნდა იყოს მიმართული.

მაგრამ რა გზით არის შესაძლებელი ასეთი აღმზრდელობითი ზემოქმედების განხორციელება? ვალდებულების შეგნების უნარი ობიექტურ ღირებულებათა ცნობიერების პარალელურად უმწიფდება ბავშვს. მისი ელემენტები მესამე წლის ასაკში ისახება და შემდეგ განუწყვეტლივ ვითარდება. როგორც დ. უზნაძე ამბობს, სკოლის წინარე ასაკის „ერთერთ ძირითად მონაპოვარს ვალდებულების ცნობიერების ჩასახვა და მომაგრება შეადგენს“¹. ამ ასაკის ბავშვში „ვალდებულების გრძნობა იღვიძებს, რომელიც მას თავისი სუბიექტური მიდრეკილებებისა და მომენტის სურვილების ობიექტური ღირებულებისადმი დაქვემდებარებას მოსთხოვს“². ღირებულების ცნობიერებისა და ვალდებულების მიღების უნარის განვითარების შესატყვისად იქმნება და ფორმირდება ნებისყოფის სუბიექტი—სოციალური „მე“ ანუ ნებისყოფა.

მაგრამ ვალდებულების უბრალო ცნობიერება, მისი უბრალო ცოდნა არ არის საკმარისი იმისთვის, რომ ვალდებულება თავის თავზე მიიღო. ბევრმა იცის რა შეადგენს მის ვალდებულებას, მაგრამ მას არ კისრულობს, შინაგნად არ განიცდის. ვალდებულება, რომ მიიღო, ვალდებულების მიხედვით რომ იმოქმედო, ამისთვის საჭიროა შენი პიროვნების ნებისყოფა იყოს ფორმირებული, ნებისყოფა გქონდეს.

ნებისყოფა პიროვნების ღირებულებასთან აქტუალურ ურთიერთობის პროცესში ისახება და ვითარდება. ვალდებულებას პიროვნება მხოლოდ ასეთ ურთიერთობაში ღებულობს. არ კმარა ღირებულების უბრალო ცნობიერება, საჭიროა ღირებულება აქტუალურად განიცადოს კაცმა, რომ მის მიმართ რაიმე ვალდებულება იკისროს. აქ ისეთივე გარემოებას აქვს ადგილი, როგორსაც ვიტალურ მოთხოვნილებათა სფეროში ვხვდებით. მაგალითად, ლუდი რომ სასარგებლოა, ამის ცოდნა არ კმარა იმისთვის, რომ ლუდის მიმართ აქტუალური მოთხოვნილება აღეძრას კაცს. საჭიროა ლუ-

¹ დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, გვ. 313.

² იქვე, გვ. 312.

დი რამდენჯერმე აქტუალურად განიცადო, ლუდი რამდენჯერმე მაინც დალიო, რომ შენში მის მიმართ აქტუალური მოთხოვნების იმპულსი იგრძნო. სწორედ ასევეა საჭირო, კაცი ობიექტურ ღირებულებებს უშუალოდ დაუკავშირდეს, რომ მის მიმართ რაიმე ვალდებულება იკისროს. მაგრამ როგორ უნდა მოხერხდეს ეს? ამისთვის მრავალი შესაძლებლობა არსებობს, რომელთა მოხერხებულის გამოყენება აღმზრდელის ოსტატობაზე დამოკიდებულია. ჩვენ აქ მხოლოდ ზოგიერთ მათგანზე მივუთითებთ.

ავტორიტეტი.

ყველაზე მეტი აღმზრდელობითი ზემოქმედების უნარი აქვს თვითონ ცხოვრების პრაქტიკულ მიმდინარეობას. იმას, რასაც ბავშვი ყოველდღიურ ცხოვრებაში უშუალოდ ხედავს და განიცდის, რასაც იგი თავისი სასიცოცხლო ინტერესებით უკავშირდება.

მშობელი, აღმზრდელი, მასწავლებელი ბავშვისთვის ავტორიტეტს წარმოადგენს, რომელთანაც იგი ამავე დროს სიყვარულითა და პატივისცემის გრძნობით არის დაკავშირებული. ბავშვი ავტორიტეტს უბრალოდ კი არ აღიარებს, არამედ საკუთარი ცხოვრების შინაარსში განიცდის მას და განიცდის განსაკუთრებული სიძლიერით. საკმარისია ის, ვისაც მოზარდი ავტორიტეტად თვლის, მის წინაშე ცუდად მოიხსენიოთ, მის შესახებ რაიმე დამამცირებელი აზრი გამოსთქვათ, რომ იგი გაწითლდეს, შეწუხდეს, გაჯავრდეს, აენტოს, ერთი სიტყვით ისე მოიქცეს, რომ აშკარად იგრძნოთ თქვენი სიტყვებით როგორ შელახეთ მისი წმინდათა-წმინდა.

ყველაფერი, რაც ავტორიტეტის ხელიდან გამომდინარეობს ბავშვისთვის ობიექტური ღირებულებების მატარებელია და ამ ღირებულებას იგი განიცდის ჯერ კიდევ მანამ, სანამ მას მისი სრულად გაცნობიერებისათვის საჭირო უნარი მოუმწიფდება, სანამ იგი სათანადო ცოდნით შეიარაღდება. მსჯავრი დადეთ ავტორიტეტს, უარყოფითად შეაფასეთ მისი რომელიმე მოქმედება და აბა ნახეთ, როგორ განიცადოს ეს უკანასკნელი ბავშვმა.

აღმზრდელის ცხოვრება და მოქმედება ჭკრეტით ფორმაში მოცემული მხამზარეული გზაა, როქელსაც მიჰყვება აღსაზრდელი. ბავშვს, როცა იგი ქცევის ფიზიკური მხარის უბრალო მიმბაძველობის საზღვრებს გადააბიჯებს, აწამს, რომ აღამიანის ცხოვრებამ იმ გზით უნდა წავიდეს, რომელსაც მისი აღმზრდელი მიჰყვება, რომ ყველაფერი, რასაც ეს უკანასკნელი აკეთებს ობიექტურად ღირებულია. ეს რწმენა განსაკუთრებული ხასიათის განცდაა, რომელიც თან ახლავს ავტორიტეტის ყოველ მოქმედებაზე დაკვირვებას. ამიტომ ავტორიტეტის ყოველი საქმიანობა, მასი ზნეობრივ-მორა-

ლური მხარე ბავშვის მოქმედების საზომს წარმოადგენს. ბავშვი ამ საზომით ზომავს თავის თავსა და ობიექტურ ღირებულებათა სამყაროს. ამ საზომის მიხედვით აფასებს იგი თავის მოქმედებასაც. როცა ბავშვი ხედავს, რომ აღმზრდელი, რომელიც მისთვის ავტორიტეტს წარმოადგენს, სიმართლისა და ქვემარტივების გულისთვის დიდ ტანჯვას ღებულობს თავის თავზე, მაშინ, როცა მას ტყუილის თქმითა და თაღლითობით ადვილად შეეძლო გამოსულიყო ამ მდგომარეობიდან—სამართლიანობასა და ზნეობრივ ქვემარტივებას იგი განსაკუთრებული ძალით განიცდის, რის ნიადაგზედაც იგი მისთვისაც სუბიექტურად სავალდებულო ღირებულებად იქცევა. როცა მოზარდის თვალწინ მისი აღმზრდელი პირადი ბედნიერების მნიშვნელოვან ნაწილზე უარს ამბობს და მძიმე ტვირთს კისრულობს თავის თავზე ხალხის კეთილდღეობის, სოციალისტური სამშობლოს წინსვლის, მშობლიური მეცნიერებისა და ხელოვნების განვითარების გულისთვის, ისიც ამ უკანასკნელ ღირებულებებს შთელი თავისი არსებით განიცდის და საკუთარი მოქმედების მომავალ მიზნებს მათში სახავს. აღმზრდელის მხურვალე პატივითული აღფრენბა თავისთავად გადადის აღსაზრდელზე. ვის არ ახსოვს პატარა ბავშვებშიაც რა დიდი აღტაცება, რა განუსაზღვრელი სიხარული გამოიწვია ფაშისტურ გერმანიაზე ჩვენი ხალხის გამარჯვების ცნობამ. ხუთი, ექვსი წლის ბავშვებიც კი, რომელთათვისაც გამარჯვების ნამდვილი აზრი და მნიშვნელობა მიუწვდომელი იყო, განუსაზღვრელ აღტაცებას მიეცნენ. ქუჩებში შეხვდებოდით ასეთ ბავშვთა ჯგუფებს, რომელნიც სიხარულით ხტოდნენ და გაიძახოდნენ: „წავიდეთ ძია სტალინს ვახაროთ რომ ჩვენ გავიმარჯვეთო“. ეს უბრალო თამაში კი არ იყო, არამედ იმ შინაგანი სულიერი მდგომარეობის ეფექტი, რომელიც მათში გამარჯვების ცნობამ შეჰქმნა. მაგრამ საიდან მიეცა მათთვის ასეთი დიდი ღირებულება საბჭოთა ქვეყნის გამარჯვების საქმეს, როცა მათთვის საბჭოთა ქვეყნისა და სამამულო ომის ნამდვილი აზრი და მნიშვნელობა ჯერ კიდევ გაუგებარი იყო? მხოლოდ იქიდან, რომ ისინი ყოველ წუთში ხედავდნენ და განიცდიდნენ, თუ რა დიდი ღირებულება ჰქონდა ამ მოვლენას მათი მშობლების, აღმზრდელებისა და საერთოდ ყველა იმათთვის, ვისაც ისინი პატივს სცემდნენ და აფასებდნენ.

აღმზრდელის ავტორიტეტი თავისთავად მიმართავს მოზარდის ცნობიერებას გარკვეულ ობიექტურ ღირებულებებისაკენ და განსაკუთრებული სიღრმით განაცდევინებს კიდევ მას. ამით იგი მოზარდის ნებისყოფის მიმართულებასაც განსაზღვრავს. სწავლისა და

ქტიურ საკითხებზე საუბრის აღმზრდელით შემოქმედება უმნიშვნელოა იმ ეფექტთან შედარებით, რომელსაც აღმზრდელი ავტორიტეტი ამ მიმართულებით, უბრალოდ, თავისი ყოველდღიური ცხოვრებითა და მოქმედებით აღწევს აღზრდელი ასაკის მოზარდში. რამდენიც არ უნდა ელაპარაკოთ მორალურ ღირებულებათა შესახებ, რანაირი ახსნა-განმარტებაც არ უნდა მისცეთ ბავშვს. ზნეობრივ საკითხებზე, სულ ერთია, მიზანი მაინც მიუღწეველი დარჩება, თუ აღმზრდელის საუბარი ერთი გზით მიდის, ხოლო მისი ყოველდღიური ცხოვრება საწინააღმდეგო მიმართულებას ღებულობს. ასეთ შემთხვევაში ავტორიტეტული რჩება არა მისი სიტყვა, არამედ მისი საქმე, ან კიდევ საერთოდ იკარგება ავტორიტეტი.

საკმარისია ბავშვმა აღმზრდელი, რომლის ავტორიტეტსაც იგი აქამდე ასე ძლიერ განიცდიდა, რომელიც მას ასე ღრმად სწამდა, რომლის სიტყვა და საქმე მას გულთან ასე ახლოს მიჰქონდა, ერთხელ აშკარა სიყალბეში დაიჭიროს, რომ ყველაფერი გათავებულად ჩაითვალოს. ამის შემდეგ ავტორიტეტის ყოველი სიტყვა და მოქმედება საექვო გახდება. არაფერი არ არის მოზარდისთვის ისე შემადრწუნებელი, როგორც აღმზრდელი ავტორიტეტისადმი რწმენის შელახვა. მოიგონეთ ვოინიჩის „კრაზანას“ შინაარსი და ნათლად წარმოგიდგებათ, თუ რა მძიმეა ავტორიტეტისადმი არსებული რწმენის გაყალბების განცდა.

ბავშვი სრული ნდობით ეკიდება აღმზრდელს. იგი მას ყოველგვარი ძალდატანების გარეშე ემორჩილება და მიჰყვება. ავტორიტეტის მოქმედების ძალა მთლიანად ამ ნდობასა და დამორჩილებაზეა დაფუძნებული და თუ მას განსაკუთრებული სიფრთხილით არ მოვეკიდეთ აღმზრდელითა შემოქმედების საფუძველი ერთბაშად გამოგვეცლება ხელიდან. ამიტომ აღმზრდელი მეტისმეტი სიფრთხილით უნდა ეკიდებოდეს თავის თავს. მისი ყოველდღიური ცხოვრების შინაარსი, რომელიც აღმზრდელის თვალწინ მიმდინარეობს ავტორიტეტის აღმზრდელით ძალას უნდა განამტკიცებდეს.

მაგრამ მაინც რა არის საჭირო იმისთვის, რომ ავტორიტეტი მოპოვებული და შენარჩუნებული იქნას? ბავშვის ნებისყოფის აღზრდის პროცესში აღმზრდელი თავის საკუთარ ნებისყოფასაც უნდა ზრდიდეს და ამტკიცებდეს. უპირველეს ყოვლისა შენი საკუთარი ცხოვრება უნდა გქონდეს მოწესრიგებული, რომ სხვის ცხოვრებაში წესრიგის შეტანა შესძლო. „აღმზრდელი თვითონ უნდა აღიზარდოს“-ო, — წერს მარქსი.

აღმზრდელის ავტორიტეტი არსებითად სულიერ-მორალურ უპირატესობას ემყარება. ბავშვი აღმზრდელ ავტორიტეტად თვლის

იმას, ვისშიც ის მორალურ ძლიერებას ხედავს. ბავშვს შეიძლება განაცდევინო, რომ იგი დამოკიდებულია შენს ეკონომიურ შესაძლებლობაზე, შენი ფიზიკური უპირატესობით შეიძლება დააშინო კიდევ, მაგრამ ამ გზით იძულებითი ხასიათის მორჩილებას მიაღწევ, ავტორიტეტს კი ვერ მოიპოვებ. აღმზრდელის ავტორიტეტს ბავშვი აღიარებს ყოველგვარი იძულების გარეშე, თუ არ მივიღებთ მხედველობაში მორალურ „იძულებას“, რომელსაც ბავშვი თავისუფლების სახით განიცდის.

ზოგჯერ მშობელი და საერთოდ აღმზრდელი ისეთ დამოკიდებულებას იჩენს ბავშვის მიმართ, რომლითაც ისპობა ავტორიტეტის ყველა საფუძველი. ბავშვი დიდი პატივით ეკიდება აღმზრდელის ავტორიტეტს და თვითონაც ასეთივე დამოკიდებულებას მოითხოვს მისგან. ბავშვის აბუჩად აგდება, მისი საქციელის გამასხარავება ამცირებს ავტორიტეტს, ანადგურებს იმ ფსიქოლოგიურ ნიადაგს, რომელზეც ავტორიტეტის აღიარება მოხდა. ამავე მიმართულებით მოქმედებს ბავშვის რომელიმე საქციელის გამო აღმზრდელის თავშეუთქავებელი ბრაზი, რომელიც ისეთ ხასიათს ლებულობს, რომ მასში ბავშვი ადვილად ამჩნევს აღმზრდელის ერთგვარ ზიზლსა და სიძულვილს მისდამი.

ავტორიტეტს ფასს უკარგავს გადაჭარბებული სინაზე და მგრძობელობა. მშობლის დაუსრულებელი ალერსი, მშობლის მიერ ბავშვისათვის ყველაფრის პატიება ბავშვსაც აუძლურებს სულიერად და ავტორიტეტსაც ამდაბლებს. ბავშვი უნდა გრძობდეს შეკავებულ სიყვარულს, რომელიც იშვიათად გადადის ალერსში. ამ მიმართულებით ბავშვის მიერ თუნდაც ძილში ნაგრძობი „ძუნწი“ და „მკაცრი“ მშობლის ერთი ნაპარევი კოცნა—ათასჯერ მეტ სიყვარულს განაცდევინებს ბავშვს, ვინემ იმ მშობლის საქციელი, რომელიც მეტისმეტი ტრფობითა და ალერსით ბავშვს მოსვენებას არ აძლევს. მოხარდი უნდა გრძობდეს აღმზრდელის „სიმკაცრეს“, რომელიც მასზე, როგორც ობიექტურ ღირებულებაზე არის მიმართული და ამავე დროს იგი მის, ამ ღირებულების გულისთვის შეკავებულ, სიყვარულსაც უნდა განიცდიდეს. ზოგჯერ მშობელი გააფთრებულია, თავდავიწყებამდე მიდის იმის გამო, რომ მის ბავშვს ამხანაგმა თამაშის დროს აწყენინა ან ატკინა რამე, ბავშვის თვალწინ ემუქრება „დამნაშავეს“, ბავშვს ჰპირდება, რომ დასჯის ამ უკანასკნელს, ან კიდევ, მართლაც ჩადის ამას და ისიც იმის განუსჯელად, თუ ვინ იყო „დამნაშავე“. ასეთი დედა ბავშვის ეთიკურ ცნობიერებას აბნელებს, ხელს უშლის მას, რომ ზნეობრივი ღირებულებანი დაინახოს.

არის გამოწვევის შემთხვევა, როცა მშობელი ხელოვნურად სპობს ბავშვის ყველა წმინდა გრძნობებსა და პატივისცემას მისდამი იმით, რომ იგი გადაჭარბებით ეალერსება მას სხვების თვალწინ. იმ მოსაზრებით, რომ ამ უკანასკნელთ უჩვენოს, თუ რა მოსიყვარულე დედა არის იგი, მაშინ როცა შვილთან მარტოდ ყოფნის დროს იგი ბავშვისადმი საგრძნობ გულცივიობას იჩენს. ასეთ შემთხვევაში ბავშვს არ რჩება შეუმჩნეველი ის გარემოება, რომ დედა სტუმრებთან მშობლიური გრძნობით ვაჭრობს. და რა არის ამას საშინელი? რაღა ავტორიტეტზე შეიძლება ვილაპარაკოთ აქ?

აღმზრდელი უნდა ახერხებდეს შინაგან, ფიტალურ მოთხოვნილებათა იმპულსების შეკავებას, მითუმეტეს ბავშვის თვალწინ, და ისიც ისე, რომ ამ უკანასკნელმა არ იგრძნოს, რომ აღმზრდელი ამას მხოლოდ მის დასანახად აკეთებს. იქ, სადაც მოზარდი იმდენად მომწიფებულია, რომ იგი აღმზრდელის მიერ ფიტალურ მოთხოვნილებათა იმპულსების შეკავებას გრძნობს, მან როგორმე ისიც უნდა დაინახოს, თუ რა ობიექტური ღირებულების გულისთვის აყენებს აღმზრდელი თავის თავს ასეთ მდგომარეობაში.

როდესაც მოზარდი იმდენად მომწიფდება, რომ საკუთარ შესაძლებლობაზე დაყრდნობით თვითონ შესძლებს სინამდვილის გარკვეულ სფეროში მატყემულ საგანთა და მოვლენათა ობიექტური ღირებულებების განსაზღვრას და ამის მიხედვით ნებისმიერი ქცევის მიზნების დადგენას, მაშინ მას ავტორიტეტი აღარ სჭირდება. ამ სფეროს მიმართ მისი ნებისყოფის აღზრდის საქმე ძირითადად დამთავრებულია: ახლა მასში უკვე არსებობს სათანადო ნებისმიერი ქცევის მოტივები ჩამოყალიბებული ავტორიტეტის აღმზრდელობითი ზემოქმედების დახმარებით. ამიერიდან მას ავტორიტეტი სინამდვილის ღირებულებათა ახალ სფეროსთან დააკავშირებს და ასე მიდის წინ აღზრდა-განვითარების საქმე. ავტორიტეტი მოეპოვება არა მარტო მოზარდს, არამედ ზრდადასრულებულსაც. ამიტომ ავტორიტეტის აღმზრდელობითი როლი ასაკის ზრდასთან ერთად კლებულობს, მაგრამ იგი არასოდეს არ ისპობა, ყოველთვის რჩება, როგორც აღზრდის ერთ-ერთი საშუალება. მნიშვნელოვანი ის არის, რომ ავტორიტეტის აღმზრდელობითი ზეგავლენა სწორედ მაშინ არის ყველაზე ძლიერი, როცა მოზარდის ნებისყოფის აღზრდა შედარებით ადვილი საქმეა, როცა ნებისყოფის მიმართულებით აღმზრდელობით ზემოქმედებას ბავშვი ადვილად ღებულობს.

ბავშვს ოჯახში, სკოლაში, ქუჩაში და საერთოდ ყველგან სადაც კი იგი შეიძლება იყოს ქცევის განსაზღვრული ნორმები, მეტი თუნაკლები სიმტკიცით დადგენილი წესები ხვდება, რომელიც მისგან დაქვემდებარებას ითხოვს. ბავშვის მთელი ცხოვრება ასეთ რეჟიმულ ვითარებაში მიმდინარეობს. ქცევის ყოველი წესი, ყოველი ნორმა გარკვეულ ობიექტურ ღირებულებასთან არის დაკავშირებული. წესი, ნორმა თავისთავად მოკლებული იქნებოდა მნიშვნელობას, რომ იგი ეთიკურად ან კიდევ ეკონომიურად ღირებულ ვითარებასთან მიმართებაში არ იყოს. წესი, ნორმა არსებობს არა წესისა და ნორმისათვის, არამედ სხვა რაღაცასათვის, რაც თვითონ წესი და ნორმა არ არის. მოზარდის მიმართ წესრიგის დამორჩილებისადმი მოთხოვნა ორი განსხვავებული გარემოებით არის შეპირობებული. ერთი მათგანი მოზარდთან, როგორც აღზრდის ობიექტთან არის დაკავშირებული, ხოლო მეორე იმ ობიექტურ ღირებულებასთან, რომელიც წესრიგის დაუმორჩილებლობის გამო ზიანდება. ბავშვი რომ უწესრიგოდ იქცევა, ამით იგი შეიძლება ავიწროვებს და შეურაცყოფას აყენებს ვინმეს, ანადგურებს გარკვეული ღირებულების ნივთებს, მაგრამ ამითვე იგი საკუთარ თავსაც აფუჭებს, მისი მომავალი პიროვნების სასურველი მიმართულებით ფორმირების საქმეს აბრკოლებს. აღმზრდელს ბავშვის პიროვნება აინტერესებს, მაგრამ მას როგორც ადაპიანს შეუძლებელია ეს ღირებულებებიც არ ჰქონდეს მხედველობაში. იქ, სადაც მთელი ყურადღება მხოლოდ ამ უკანასკნელს ექცევა, საექვოა, რომ აღზრდის საქმე სასურველი მიმართულებით წავიდეს. ასეთ შემთხვევაში ეკონომიურად შექლებული მშობელი შეიძლება ღიმილით შეხედდეს ბავშვის საქციელს, რომელსაც ოჯახური ნივთის წახდენა მოჰყვა შედეგად; ხოლო ხელმოკლე დედამ სიბრაზისგან სცემოს კიდევ ბავშვს რაიმე ნივთის, თუნდაც შემთხვევით, გაფუჭებისათვის. აღმზრდელი ორივე შემთხვევაში დანაშაულს ჩადის, მის მოქმედებას ორივე შემთხვევაში პირადი ინტერესები განსაზღვრავს და არა აღზრდის ამოცანები.

რეჟიმი ბავშვში შეგნებული დისციპლინის აღზრდას უნდა შეუწყოს ხელი. ხშირად დისციპლინის სახელწოდებით აღნიშნავენ იმ წესებსა და ნორმებს, რომელიც ბავშვს გარედან ეძლევა. როგორც მისი ქცევის სავალდებულო ნორმა. ამ მხრივ მართალია ა. მ. ო. ს. ა. ვა, როცა აღნიშნავს, რომ „წესები და ქცევის ნორმები თავისთავად დისციპლინას არ წარმოადგენენ. ისინი უფრო დისციპლინე-

შის პირობებს, სახელდობრ, რეჟიმს მიეკუთვნებიან. რაც შეეხება დისციპლინას, ის პიროვნების დახასიათებაა, ის იმას გულისხმობს, რომ რეჟიმულს ვითარებაში მოქმედი ადამიანები ყოველთვის რეჟიმის შესატყვისად იქცევიან, მას ემორჩილებიან. მაშასადამე, დისციპლინა პიროვნების თვისებაა, ყოველთვის წესის მიხედვით იმოქმედოს, და არა თვითონ წესი¹. ძველი სკოლა მოზარდის მიმართ აღმზრდელობით მუშაობას კი არ აწარმოებდა, მას რეჟიმულ ვითარებასთან დაკავშირებულ ღირებულებებს კი არ განაცდევინებდა, არამედ მოცემულ რეჟიმის შესატყვისად წვრთნიდა ისე, როგორც ცხოველს წვრთნიან.

როგორ და რანაირად ემორჩილება ბავშვი რეჟიმულ ვითარებას? ეს ბევრად არის დამოკიდებული ბავშვის ასაკობრივ თავისებურებაზე. მოზარდი დიდხანს დარჩებოდა იმპულსურ არსებად, რომ სოციალურად მოწესრიგებული გარემო მას იმთავითვე გარკვეულ რეჟიმულ პირობებში არ აყენებდეს. მოზარდის შეაქვს წესრიგი ბავშვის ქცევაში, ბავშვის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების საქმეში, რის ნიადაგზედაც მას ამ წესრიგის შესატყვისი ელემენტარული ხასიათის ჩვევები ექმნება. „ბავშვს წარამარა ვუკრძალავთ იმის გაკეთებას, რაც არ შეიძლება; და ვასწავლით და ვაქეზებთ ისე მოიქცეს, როგორც ჩვენ მიგვაჩნია წესიერად. ამრიგად ბავშვის წინაშე აკრძალულისა და ნებადართულის მთელი სისტემა იქმნება, რომელიც მისი ქცევის თანდათანობით იმპულსების ბატონობისაგან ანთავისუფლებს და მოწესრიგებულ მიმართულებას აძლევს. ასე თუ ისე, 1—3 წლის ბავშვზე იძულებული ხდება თავის იმპულსების თანდათანობით შეზღუდვასა და უფროსებისგან ნაჩვენები გზით მოქმედებას მიეჩვიოს“². ამ ასაკში ბავშვი ადვილად ემორჩილება რეჟიმს. მაგრამ ამ მორჩილებას უფრო პირობითი რეფლექსების ხასიათი აქვს. ჯერ შეგნებულ დისციპლინაზე ლაპარაკს აზრი არა აქვს. მაგრამ მალე ბავშვის ფიზიკური ძალების განვითარებასა და საკუთარ მოტორულ აპარატის დაუფლებასთან დაკავშირებით აქტივობის ძლიერი ტენდენცია იჩენს თავს. რომელიც 3—4 წლისათვის იმდენად ძლიერი ხდება, რომ ახლა ბავშვი ამ ტენდენციიდან მომდინარე აქტივობის იმპულსს ვეღარ უმორჩილებს გარედან მიწოდებულ წესრიგს და იგი „უადრესად თვითნებურს, ჟინიანსა და ჯიუტ არსებად იქცევა, იგი თავის სურვილების უდარეკ იმპულსს ააშკარავებს; ხშირად არაჩვეულებრივ წინააღმდეგობ-

¹ ა. მოსიავა, სიმტიკე და თავდაჭერილობა, როგორც მებრძოლის ძირითადი თვისება, გვ. 8, 1942 წ.

² დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, გვ. 188.

ბას გვიწევს და თავისი რომ გაიტანოს, ზოგჯერ პირდაპირ საოცრად ძალისხმევით უნარს ამჟღავნებს¹. ბავშვის განვითარების ეს თავისებური პერიოდი პირველი ჟინიანობის ხანის სახელწოდებით არის ცნობილი.

ჟინიანობის პერიოდი დიდხანს არ გრძელდება, რადგან ბავშვის ჟინიანი სურვილები და მოთხოვნილებანი უფროსების მხრივ წინააღმდეგობას აწყდება და დაუქმყოფილებელი რჩება, რის გამოც ბავშვი ბოლოს და ბოლოს იძულებული ხდება თავისი სურვილები, ობიექტურად მოცემულ წესებსა და გარემოებებს დაუმორჩილოს. მას ახლა ამ წესების ცნობიერება უვითარდება, თუმცა იმითი ჯერ კიდევ არ არის დაინტერესებული, თუ საიდან ღებულობს ეს წესები მნიშვნელობას.

იქ, სადაც ბავშვის ჟინიანი მოთხოვნილებანი მშობლების მხრივ წინააღმდეგობას არ ხვდება, სადაც ბავშვს ჯიუტობა ადვილად გაუდის, ჟინიანობა და ჯიუტობა რჩება მისი მომავალი პიროვნების ხანგრძლივ მანკად, რომელიც მას შემდეგ ცხოვრებაში საშუალებას არ მისცემს ზოგიერთ ეთიკურ ღირებულებას მიწვდეს და მოქმედება მას შეუფარდოს. აღმზრდელი, რომელიც ბავშვის ყველა სურვილს აკმაყოფილებს ხელს უწყობს ბავშვში აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსების განვითარებას, რომელნიც მომავალში მოზარდს ნებისმიერ მოქმედებისა და საერთო საკუთარ თავზე ბატონობის უნარს წაართმევს.

იქ კი, სადაც ბავშვის ჟინიანი მოთხოვნილებები დაუქმყოფილებელი რჩება, მალე „ბავშვი წესის გარდაუვალობასა და აუცილებლობას გრძნობს; იგი მის იძულებით ძალას ცნობს და თავისი ნებით ემორჩილება. რასაკვირველია ამით იგი აქტიობის უფრო მაღალ დონეს აღწევს“². წესრიგის ცნობიერებასთან ერთად ბავშვის თავის ავტორიტეტიც ჩნდება. 4—7 წლის ბავშვი ახერხებს ქცევის სხვის მიერ დასახული მიზნის შესატყვისად წარმართოს. მას ახლა მარტივ დავალებათა ნებისმიერი შესრულების ძალა შესწევს. სკოლა და სწავლის პროცესი კიდევ უფრო ავითარებს ბავშვს ამ მიმართულებით.

სქესობრივი მომწიფების ხანაში ერთხელ კიდევ იჩენს თავს ჟინიანობა და ჯიუტობა. სქესობრივი ჯირკვლების გაძლიერებულ ფუნქციობას ფსიქო-ფიზიკური ძალების სწრაფი ტემპით მომწიფება მოსდევს თან. ახლა მოზარდი თავისთავში დამოუკიდებელი, არსებობისათვის საჭირო ძალებს გრძნობს, რის ნიადაგზედაც

¹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, გვ. 189.

² იქვე, გვ. 190.

ჩნდება მისწრაფება სხვისგან დამრუჯიდებელი, სხვისი ნებისგან შეუზღუდველი ცხოვრებისაკენ. ეს ტენდენცია, ეწინააღმდეგება იმ რეჟიმს, რომელშიც აქამდე მოზარდის ცხოვრება მიმდინარეობდა. ჩნდება კრიტიკული დამოკიდებულება ავტორიტეტისადმი. მოზარდი ახლა საკუთარ ინტელექტუალურ ძალებზე დაყრდნობით ცდილობს განსაზღვროს ცუდი და კარგი. „ყველაფერს, რისიც ამდენ ხანს ეგოდენ სჯეროდა და რასაც საკუთარი ხალისით ემორჩილებოდა, ეხლა უარყოფით უწყებს ცქერას, და იგი კვლავ თვითნება, კვლავ ეინიან, კვლავ ნეგატიურად განწყობილ არსებად იქცევა, რომელსაც თავისი თავის საუკეთესო ბატონპატრონად თავისი თავილა მიაჩნია“¹.

არც ეს ჟინიანობის მეორე ხანა გრძელდება დიდხანს. მოზარდი ახლა სულიერად უკვე იმდენად მომწიფებულია, რომ ბოლოს და ბოლოს იგი ახერხებს საკუთარი იმპულსების ობიექტურად ღირებულ მიზნებისადმი დამორჩილებას და სრულყოფილ ნებისყოფის სუბიექტად იქცევა.

აღზრდის თვალსაზრისით ეს ასაკი ორი მხრით არის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი: ჯერ ერთი მოზარდი ახლა განსაკუთრებული სიძლიერის შინაგანი ძალების მოზღვავენას გრძნობს, რომელიც მას დიდი ენერჯით უბიძგებს იმპულსური მოქმედებისაკენ. ხოლო შინაგანი ძალების ნიადაგზე აღძრული ემოციური განცდებით აბნელებს მის ცნობიერებას და ობიექტურ ღირებულებათა გაცნობიერების უნარს ართმევს. ამიტომ ადვილი შესაძლებელია მოზარდი, თუ მას აღმზრდელის მტკიცე ნებისყოფა არ მართავს, ცხოვრების სწორ გზას აცდეს; მასში ჯერ კიდევ მოუმადგრებელი ნებისყოფის სუბიექტი აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსებმა დასძლიოს და სამუდამოდ დააუძლუროს.

მეორე მხრივ მოზარდი ინტელექტუალურად იმდენად მომწიფებულია, რომ მას ახლა რეჟიმულ ვითარებასთან დაკავშირებულ ღირებულებათა გაცნობიერების უნარი გააჩნია, რომ ამ უკანასკნელ საქმეში მას შინაგანი იმპულსების ნიადაგზე აღძრული გრძნობები და მისწრაფებანი არ უშლიდეს ხელს. აღმზრდელის მოქმედება ისე უნდა წარიმართოს, რომ მან შესძლოს პირველის შენელება მეორის სასარგებლოდ. მოზარდი ამ ასაკში რომანტულად განწყობილებით ხასიათდება, რაც აღმზრდელობითი მუშაობის მნიშვნელოვან დასაყრდენად უნდა იქცეს. ამ ასაკში ბავშვს არ შეუძლია საგნებთან და მოვლენებთან ცივი ინტელექტუალური დამოკიდებულება იქონიოს. ყველაფერს, რაზეც მისი ცნობიერება ჩერდება

¹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, გვ. 191.

იგი განიცდის და განიცდის სხვა დროისათვის უჩვეულო სიძლიერით. ხოლო ეს განცდები მასში გარკვეულ კვალს ტოვებს, მის ნებისყოფას გარკვეული მიმართულებით აფორმებს. ამიტომ, როდესაც მისი ყურადღება საგანთა და მოვლენათა ობიექტურ ღირებულებაზე ჩერდება, იგი ამ უკანასკნელს უბრალოდ კი არ აცნობიერებს, არამედ მთელი შესაძლებელი სიღრმით განიცდის. და სწორედ ამ განცდის პროცესში ძლიერდება და მაგრდება ნებისყოფის სუბიექტი, სწორედ ამ განცდებში ისახება ჭეშმარიტებისა და სამართლიანობის იდეით განათებული მომავალი ცხოვრების ბრძოლისა და შრომის გზა. პატრიოტული მხურვალეობით ანთებულმა ამ ასაკის ახალგაზრდობამ უმნიშვნელო როლი როდი შეასრულა სამამულო ომის ფრონტზე. ისინი ჭეშმარიტების, სამართლიანობისა და ხალხის კეთილდღეობის იდეებით შეპყრობილნი გაბედულად ეწირებოდნენ მსხვერპლად გამარჯვების დიდ საქმეს.

ასე ძლიერ განიცდის ეს ასაკი ვიტალურ მოთხოვნელებთან დაკავშირებულ ღირებულებებსაც და ამიტომ არის საჭირო აღმზრდელის განსაკუთრებული სიფრთხილე, რომ ეს უკანასკნელი მის საბოლოო საცხოვრებო ღირებულებად არ იქცეს.

მას შემდეგ, რაც ბავშვში ობიექტურ ღირებულებათა ცნობიერების უნარი გაიღვიძებს მისი იმპულსებისა და მისწრაფებების ყოველი შეზღუდვა და გარკვეული წესისადმი დამორჩილება, ამ შეზღუდვასთან და ამ წესთან დაკავშირებულ ღირებულების ცნობიერების გზით უნდა მიდიოდეს. ბავშვი თავის ცნობიერების განვითარების კვლობაზე უნდა განიცდიდეს იმ ქცევის ფასს, რომლის შესრულებისაკენაც მას მოუწოდებენ: იგი მანამ, სანამ მას დასაბუთების შესაძლებლობანი განუვითარდება, უნდა გრძნობდეს, რომ მოქმედება, რომლისკენაც მას აღმზრდელი მოუწოდებს აღმზრდელის ჟინიანობიდან, მისი კაპრიზიდან კი არ მომდინარეობს, არამედ საყოველთაოდ სავალდებულოა. მეორე მხრივ, მოზარდი, რამდენადაც ეს მოცემულ ასაკის შესაძლებლობებს აღემატება, ყოველ წუთში უნდა განიცდიდეს, რომ აღმზრდელის მოქმედება მასზე როგორც ღირებულებაზეა მიმართული: მას იმიტომ უკრძალავენ ერთ მოქმედებას და აქეზებენ მეორესადმი, რომ უნდათ თითონ იგი იყოს დადებითი და კარგი.

აღზრდილი ყველა უპირატესობით სარგებლობს. სულიერ-მორალურ უპირატესობასთან ერთად მის ხელთ არის ფიზიკური და ეკონომიური შესაძლებლობანი. შეგნებული დისციპლინის აღზრდის საქმეში, საჭიროების მიხედვით ყველა ეს შესაძლებლობანი უნდა იქნას გამოყენებული. გადამწყვეტი მნიშვნელობა მაინც სულიერ-

მორალურ შესაძლებლობებს აქვს. მოზარდი ადვილად და ხალისით ემორჩილება აღმზრდელის მტკიცე ნებისყოფას. მაგრამ იქ, სადაც აღსაზრდელის ეინიანობა აღმზრდელის რბილ და სუსტ ხასიათს ხვდება, იგი ადვილად ახერხებს მის დამორჩილებას. მაშინ როდესაც იცვლება: ახლა აღსაზრდელი აიძულებს „აღმზრდელს“ თავის ეინიანი სურვილების მიხედვით მოქმედებას. იგი იქცევა დაუნდობელ დესპოტად, რომელიც საკუთარი სურვილების გარდა ანგარიშს არაფერს უწევს. ასეთებს ხშირად ვხვდებით დედისერთა შვილებს შორის, რომელთა ბუნება ბავშვობის ასაკში გადაჭარბებულ ნებიერობას შეუღასავს.

ბავშვში მაინც იმპულსები ჭარბობს. ამიტომ იგი ხშირად არღვევს რეჟიმს, ვერ ძეგვს გარედან მიწოდებულ წესებსა და ნორმებს, მაშინაც კი, როდესაც მას მათი ღირებულება საკმაოდ გაცნობიერებული აქვს. ასეთ შემთხვევაში აღმზრდელის განკარგულებაში არის ის უპირატესობანი, რომელნიც მას სასჯელის სახით შეუძლია გამოიყენოს. სასჯელი აღმზრდელობითი ზემოქმედების ის საშუალებაა, რომელიც განსაკუთრებული შემთხვევისათვის უნდა იქნას შემონახული. ამ ღონისძიების ხშირი ხმარება, მას დიდებითი აღმზრდელობითი მოქმედების უნარს ართმევს და ხშირად უარყოფით შედეგს იწვევს: ბავშვს სასჯელისადმი მგრძნობიერების უნარს უკარგავს.

დასჯა შეიძლება ორი გარემოებით იყოს ნაკარნახევი: 1. ბავშვმა შეიძლება თავის საცქიელით აფექტურ მდგომარეობაში ჩააგდოს მშობელი (ან საერთოდ აღმზრდელი) გააბრაზოს, წონასწორობიდან გამოიყვანოს იგი. ხშირად მშობელი ამ აფექტური მდგომარეობის დაცლას ბავშვის დასჯაში ახერხებს, სწორედ ისე, როგორც ამას ცხოველებშიც ვხვდებით. უსიამოვნებას, რომელიც მშობელმა ბავშვიდან მიიღო უსიამოვნებით უზღავს. ასეთ შემთხვევაში საქმე ერთგვარ შურისძიებასთან გვაქვს, რომელსაც აღზრდასთან არაფერი არ აქვს საერთო. ბავშვი ადრე ასაკში გრძნობს ასეთი სასჯელის შურისძიებით ხასიათს და მასაც სანაცვლო შურისძიების განწყობა ექმნება. იგი ბოროტდება, ავდება. ზოგჯერ ასეთ შემთხვევაში ბავშვი, რომელსაც მშობელი საერთოდ უყვარს, სასჯელის განცდის წუთებში ფიქრობს: „რა კარგი იქნება ახლა ამ დასჯასთან დაკავშირებით იგი მძიმე ავად გახდებოდეს, რომ მოკვდებოდეს კიდევ, როგორ დაიტანჯებოდა, რამდენს ინანებდა, მაშინ დამსჯელი მშობელი“.

2. დასჯა, რომელსაც აღმზრდელობითი დანიშნულება აქვს, აღზრდის ამოცანებიდან უნდა გამომდინარეობდეს და არა საკუთარი

აფექტიდან. მოზარდი უნდა გრძნობდეს, რომ სასჯელი, რომელსაც იგი ღებულობს, აღმზრდელის პირად ინტერესებთან არ არის დაკავშირებული, რომ მისი დასჯის პროცესს დამსჯელიც მტკივნეულად განიცდის, რომ იგი აუცილებელი გახდა მხოლოდ მისი უბიაკობის გამო, რომ სასჯელი მასზე მიმართულია, როგორც სიკეთე და არა როგორც ბოროტება. თუ ეს უკანასკნელი არ მოხერხდა, მაშინ, ბავშვი სასჯელს ზემო აღწერილი სახით განიცდის, რაც აღზრდის თვალსაზრისით დანაშაულს წარმოადგენს. ყოველი სახის სასჯელი, რომელიც ამ მიზანს მიაღწევს, გამართლებულად შეიძლება ჩაითვალოს. ცნობილია, რა მოხერხებულად იყენებდა მაკარენკო სასჯელის აღმზრდელობით მხარეს. მაკარენკომ ზედიზედ ხილა გააწნა ზადროვს. ბედნიერი შემთხვევის გამო, ზადროვმა გარტყმაში, უპირველეს ყოვლისა, ის დიდი ობიექტური ღირებულება დაინახა, რომლისთვისაც მაკარენკო თავს სწირავდა, საკუთარ სიცოცხლეს ანადგურებდა. და რა მოხდა? ეს გამძვინვარებული „მხეცი“, რომელმაც აქამდე საკუთარი ძლიერებისა და პირადი მოთხოვნილებების მეტი არაფერი იცოდა, ერთბაშად მოეშვა და ბოლოში მოუხადა დამსჯელს. და მერე, რისთვის? უბრალოდ იმიტომ, რომ სასჯელი, რომელიც მან თავისთავზე განიცადა, კანონიერად სცნო, ხოლო თავისი საქციელი, რომლითაც მან მაკარენკო თავდავიწყებამდე მიიყვანა, დანაშაულად აღიარა, და რას წარმოადგენდა ის წარმავალი ფიზიკური ტკივილები, რომელიც ზადროვს სასჯელმა განაცდევინა მარადიული სიკეთის ამ დიდ აღმოჩენასთან შედარებით. ზადროვი ერთბაშად გარდაქმნა ამ ერთმა შემთხვევამ.

საერთოდ ფიზიკური დასჯა, რატემა უნდა არ შეიძლება გამართლებულ იქნას, რადგან, ჩვეულებრივად, აღმზრდელს ნორმალურად ამიანებთან აქვს საქმე, რომელნიც ასეთ ღონისძიებას არ მოითხოვენ. ხოლო ზადროვის ტიპის აღსაზრდელის მიმართ საექვოა, რომ იგი მეორედაც ისე მიზანშეწონილი იქნას, როგორც ეს ერთხელ შექმნილ გარემოებათა გამო მაკარენკოს ხელში აღმოჩნდა.

სასჯელი, როგორც არ უნდა იყოს იგი, მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება იქნას გამართლებული თუ იგი მოზარდს იმ ობიექტურ ღირებულებას განაცდევინებს, რომელთან მამართებაშიაც იგი სასჯელს ღებულობს. იქ სადაც სასჯელს მხოლოდ შიში და სხეულებრივი ან სულიერი ტკივილები მოსდევს, იგი სპობს აღზრდის იმ დადებით შედეგებს, რომელიც უკვე მოპოვებულია. სასჯელი ნებისყოფის სუბიექტს უნდა ამაგრებდეს და აძლიერებდეს.

ჯილდოს, როგორც აღმზრდელობით ზემოქმედების საშუალებას სასჯელთან შედარებით ნაკლები მნიშვნელობა აქვს იგი უფრო

აღზრდის უკვე მოპოებული დადებითი შედეგების გამტკიცების მიზნით გამოიყენება და მხოლოდ მაშინ ამართლებს თავის თავს, როცა წაქეზების ფუნქციას ასრულებს, როცა იგი იმ მოვლენის ღირებულებაზე მიუთითებს, რომლის გამოც დაჯილდოების ფაქტი მოხდა. დაჯილდოებასთან დაკავშირებით თავს იჩენს საშიშროება, რომ თვით ჯილდო და მასთან დაკავშირებული ემოციური სიამოვნება არ იქცეს მიზნად. ჯილდოს შეუძლია აღსაზრდელში პატივმოყვარეობისა და ქედმაღლობის გრძნობები აღძრას, რასაც უნდა ებრძოდეს აღმზრდელი.

სასჯელი და წაქეზება შეფარდებული უნდა იყოს დანაშაულისა და წარმატების სიდიდესთან. არაფერს არ განიცდის მოზარდი ისე მწვავედ, როგორც უსამართლო სასჯელს. ეს უკანასკნელი ავტორიტეტს ართმევს აღმზრდელს. სასჯელი და წაქეზება მორალურ ზემოქმედებას ახდენს აღსაზრდელზე. მათ უფრო ხშირად სიტყვიერი ხასიათი შეიძლება ჰქონდეს. სიტყვას მორალური ზემოქმედების ძალა მაშინ აქვს, თუ იგი ზომიერია და მასში აღმზრდელის მტკიცე ნებისყოფის მიმართულება, მისი რწმენა და მისწრაფება განიცდება. ზოგი აღმზრდელის ერთ სიტყვას შეუძლია მოზარდში ძლიერი სულიერი მღელვარება და მწვავე სინანულის განცდები აღძრას, მაშინ, როცა იგივე ბავშვი მეორე მასწავლებლის მთელ „ქადაგებას“ გულცივად და ხელის ჩაქნევით ხვდება.

ჩვენს ცხოვრებაში არის ისეთი შემთხვევა, როცა რაიმეს განვიზრახავთ, რისიმე გაკეთებას გადავწყვეტთ, მაგრამ სიზარმაცის თუ სხვა გარემოების გამო ვერ ვახერხებთ, მის განხორციელებას ხელს ვერ ვკიდებთ. ამის გამო დროგამოშვებით საგრძნობლად ვწუხვართ. ზოგჯერ, ასეთ შემთხვევაში მოულოდნელად იქმნება ისეთი გარემოება, რომელიც გვაიძულებს, პირდაპირ გვიბრძანებს, რომ დაუყოვნებლივ შეუდგეთ განზრახვის განხორციელების საქმეს. ასეთ იძულებას ბედნიერ შემთხვევად ვთვლით და კმაყოფილი ვრჩებით მისით. მოზარდისთვის ასეთი მდგომარეობა ჩვეულებრივია. მან იცის იმ მიზნების ობიექტური ღირებულების შესახებ, რომელთაც უფროსები უსახავენ, მაგრამ აქტუალურ მოთხოვნილებათა ენერგიული იმპულსები დროგამოშვებით, მისი, ჯერ კიდევ მოუმაგრებელ ნებისყოფის დამორჩილებას ახერხებს და ბავშვს საჭიროებისა და ვალდებულების შესატყვისად მოქმედების ძალას აცლის, ღირებულებათა ცნობიერების უნარს უქვეითებს. ასეთ შემთხვევაში მკაცრ რეჟიმს, ავტორიტეტულ ბრძანებას, რომლის დახმარებითაც იგი აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსების ტყვეობას აღწევს თავს, მტკიცუნულ იძულებად არ განიცდის, პირიქით, მასში იგი ერთგვარ

თავისუფლებას ხედავს, რომელიც მას ხელს უხსნის და ობიექტურად ღირებული აქტიობის შესაძლებლობას აძლევს. არ შეიძლება ზარმაც ბავშვს დროგამოშვებით არ აწუხებდეს სიზარმაცე, რომლისთვისაც მას თავი ვერ დაულწევია. ხოლო როცა ის წუხს, სიზარმაცეში თავისუფლებას კი არ ხედავს, არამედ შეზღუდვას განიცდის, ასეთ შემთხვევაში გარეგანი იძულება, რომელსაც იგი სიზარმაციდან გამოჰყავს, შეუძლებელია მტკივნეულად იქნას ნაგრძობი მთავარია იძულების განცდას ობიექტური ღირებულებისა და საჭიროება-ვალდებულების ცნობიერება ახლდეს თან.

ბავშვი რომ ასეთ იძულებას მტკივნეულად განიცდიდეს გაუგებარი იქნებოდა, რატომ არის, რომ აღმზრდელი, რომლის იძულების ქვეშაც ბავშვის მთელი ცხოვრება მიმდინარეობს, ასე უყვარს მას.

სწავლა. სელოგნეზის ზემოქმედება

სწავლის პროცესში მოსწავლე ცოდნას ღებულობს. იგი ობიექტური სინამდვილის თავისებურებას ეცნობა. მაგრამ პრინციპულად არ არის შეუძლებელი ცოდნა ისე მიიღოს კაცმა, რომ შეცნობილი სინამდვილის ობიექტური ღირებულება არ განიცადოს. შესაძლებელია მათემატიკის, ქიმიის, ფიზიკის და სხვა გაკვეთილები ისე წარმართოს, რომ მიწოდებული ცოდნის მიღების პროცესში მოზარდს მოქმედებისათვის ერთი ნერვიც არ შეუტოკდეს. ნ. ვ. სამსონოვი თავის წიგნში „ნებისყოფის ფსიქოლოგია“ იხსენიებს ვილაც მენტვლს, რომელმაც საფუძვლიანად შეისწავლა თორმეტი ენა და ღრმად დაეუფლა ცოდნას ზუსტ მეცნიერებათა ყველა სფეროში. ამისთვის იგი ოცდაათი წლის მანძილზე ყოველ კვირაში ექვს დღეს, ხოლო დღეში 13 საათს მეცადინეობდა. იგი მოკვდა ისე, რომ ერთხელაც არ უგრძვნია მისწრაფება მიღებული ცოდნა რაიმე მიმართულებით გამოეყენებინა, ერთხელაც არ განუცდია ცოდნაში მოცემულ სინამდვილის ობიექტური ღირებულება. ამ ქვეყნიდან წავიდა უსიტყვოდ.

ცოდნა ფასს მოხმარებაში, აქტივობაში ღებულობს, სწავლების პროცესი ყოველთვის უნდა ითვალისწინებდეს ცოდნის ამ მხარეს, რომ მას აღმზრდელობითი ხასიათი ჰქონდეს. მათემატიკის, ქიმიის, ფიზიკის და სხვ. სწავლება კომუნისტური საზოგადოების მშენებლობის ამოცანებთან დაკავშირებით უნდა მიმდინარეობდეს. მოზარდი ამ მეცნიერებათა სწავლის პროცესში ჩვენი ხალხის ინტერესებს უნდა უკავშირდებოდეს, ჩვენი ქვეყნის წინაშე დასმული ამოცანების ობიექტურ ღირებულებას უნდა განიცდიდეს, რომ მან მიღებული

ცოდნის საფუძველზე მისი ცხოვრების საკუთარი მიზნები ამ ამოცანის მიმართულებით დასახოს.

აღზრდის თვალსაზრისით განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ისტორიისა და ლიტერატურის სწავლების საქმის სწორად დაყენებას. ისტორიის გაკვეთილზე მოსწავლე ეცნობა იმ ადამიანებს, რომლებმაც უარი სთქვეს პირად ბედნიერებაზე და მთელი თავიანთი სიცოცხლე ხალხისა და ქვეყნის კეთილდღეობის საქმეს მოახმარეს. აქ მასებთან ერთად იგი ხვდება იმ ისტორიულ პირებს, რომელნიც უვიცობას, ძალმომრეობას, ჩაგვრასა და მონობას ვერ ითქვენდნენ, სისხლიდან იცლებოდნენ, მწვავე ტკივილებს განიცდიდნენ, მაგრამ სიცოცხლის უკანასკნელ წუთებამდე მაინც ფეხზე იდგნენ და გმირულად იბრძოდნენ. სამოქალაქო და სამამულო ომების ისტორია, კომუნისტური პარტიის მთელი ისტორია ახალგაზრდობას თვალწინ უშლის იმ მძიმე გზას, რომელიც ჩვენმა ხალხებმა ძლევაშემოსილად განვლეს ხალხთა დიდი ბელადის ხელმძღვანელობით. იგი აქ ხედავს, თუ როგორ შესწირეს ყველაფერი ბელადებმა ხალხთა კეთილდღეობის საქმეს. ამ ადამიანთა ცხოვრებისა და მოქმედების გაცნობიერების პროცესში მოსწავლე განსაკუთრებული სიღრმით განიცდის იმ ობიექტურ ღირებულებებს, რომლებისათვისაც ადამიანები ისტორიულად სისხლიდან იცლებოდნენ, რომელთაც ათასობით სიცოცხლე ეწირებოდა. და ამ მომენტში მასაც ავიწყდება პირადი ინტერესები და განცდილ ობიექტურ ღირებულებებისკენ აქტიურად მიიმართება. როგორც ზემოდ აღვნიშნეთ, ასეთი განცდის პროცესში ისახება, მაგრდება და ვითარდება ნებისყოფის სუბიექტი, რომელიც შემდეგ ადრე განცდილ ობიექტურ ღირებულებათა მიმართ მოცემული ვითარების შესატყვის ვალდებულებას იკისრებს.

ისტორია, ისტორიაა, მაგრამ მასწავლებელზე ბევრად არის დამოკიდებული, თუ რამდენად განაცდევინებს იგი მას; რამდენად აგრძნობინებს ჩვენი ხალხის, ჩვენი სამშობლოს, ჩვენი ქვეყნის სოციალისტური წყობის სიყვარულსა და ღირებულებას. ამისთვის მასწავლებელს თავისთავისადმი საგანგებო ძალდატანება არ დასჭირდება. საჭიროა მხოლოდ თვითონ მთელი თავისი არსებით განიცდიდეს თანადროულობას, ისტორიის გმირებსა და იმ ობიექტურ ღირებულებებს, რომელთათვისაც ხალხი და მისი რჩეულები იწვოდნენ. მაშინ ენა თავისთავად მონახავს იმ საშუალებებს, რომელიც აღმზრდელობითი ზემოქმედების სასურველი გზით წარმართვის საფუძის არის საჭირო.

ლიტერატურის მასწავლებლის განკარგულებაში ისტორიკოსზე მეტი აღმზრდელობითი ზემოქმედების შესაძლებლობა არსებობს.

ლიტერატურულ ნაწარმოებებში ისტორიაც შეიძლება იყოს მოცემული და თანადროულობაც. მაგრამ მთავარი ეს კი არ არის, არამედ ის, რომ ეთიკური ღირებულებანი, ეთიკური იდეები და ადამიანთა მიერ ამ იდეებისათვის თავგანწირვა, ცოცხალ სახეებში, გრძნობადი ქვრეტის ფორმებში არის მოცემული. მხატვრულ ნაწარმოებში ეთიკური ღირებულებანი და მათთან დაკავშირებული მიზნებისათვის მებრძოლი ადამიანები წინა პლანზეა მოცემული. როცა ქეშმარიტი მხატვრული ნაწარმოების კითხვას იწყებ, თავისთავად დგები ასეთი ადამიანის მხარეზე: მისი ცხოვრებით ცხოვრობ, მისი მისწრაფებით ივსები, მისი წარმატებებით ხარობ და მარცხით იტანჯები. მისი მოქმედების მიზანს შენი საკუთარი მიზნის მსგავსად განიცდი და ყველაფერი, რაც მას ამ მიზნის განხორციელებაში ხელს უშლის, შენში ერთგვარ სიძულვილს იწვევს და მტკივნეულად განიცდება. კითხულობ და არ გრძნობ შიმშილს, წყურვილს, ვერ ახერხებ შეჩერებას, გინდა დაუსრულებლად იარო იმ გმირთან ერთად, რომელიც მაღალი ეთიკური ღირებულებისათვის იბრძვის. ავტორის მხატვრული ხერხი, რომელიც მკითხველს ხშირად დროებით აშორებს ასეთ გმირებს, გაწუხებს, რადგან გინდა მუდამ შენს გმირთან იყო და მისი სუნთქვით სუნთქავდე, მის ჰირსა და ვარამს იზიარებდე. უკანასკნელ გვერდს ჩაიკითხავ, წიგნს დახურავ და გრძნობ, რომ ამ წუთში ის აღარ ხარ რაც კითხვის დაწყების წინ იყავი. ახლა რაღაც მაღალზე, რაღაც ისეთ ღირებულებისაკენ ხარ მიმართული, რომელთან შედარებითაც შენი ყოველდღიური პირადი მოთხოვნილებანი და მისწრაფებანი არაარაობად მოსჩანს, მათზე ფიქრი დამამცირებლად გეჩვენება. ასეთ შემთხვევაში მოზარდი ხშირად ოცნებობს იმაზე, თუ როდის დაუდგება მას ის სანატრელი შემთხვევა, რომელიც საშუალებას მისცემს წაკითხული რომანის გმირივით გასწიროს თავი მაღალი ეთიკური მიზნებისათვის. მაგალითად ფადეევის „ახალგაზრდა გვარდიის“ წაკითხვის შემდეგ მოზარდის ცნობიერებას დიდხანს არ შორდება ის იდეალები, რომელთათვისაც კრასნოდონელი კომკავშირელები იბრძოდნენ, რომელთაც ამდენი ლამაზი და წარმტაცი სიცოცხლე შეეწირა.

მხატვრული ნაწარმოები, რომელშიაც ავტორს ინდივიდუალური მისწრაფებანი, ვიტალური მოთხოვნილებანი და მათთან დაკავშირებულ გარემოებებზე მიმართული ადამიანის აქტიობა გადაუქცევია გამოსახვის საგნად, აჩლუნგებს ეთიკურ ღირებულებათა ცნობიერების უნარს, არყვევს და აუძლურებს ახალგაზრდის ჯერ ისედაც გაუმავრებელ ნებას, მიმართულებას უცვლის მის კეთილშობილ აზრებსა და მისწრაფებებს. და ამას იგი მით უფრო მეტი ძალით

ახერხებს, რაც უფრო მეტი მხატვრული ოსტატობით არის შესრულებული ნაწარმოები. ამიტომ, მიუხედავად იმისა, რომ მხატვრულ ნაწარმოებს საკუთარი ესთეტიკური ღირებულება აქვს, მისი შინაარსი თანადროულ ეთიკურ ღირებულებათა სფეროდან უნდა იქნას აღებული, რომ მან თავისი შინაარსით არ წარყენას ახალგაზრდის ეთიკური ცნობიერება.

ერთი სიტყვით, მხატვრული ნაწარმოები განცდისთვის ადვილად მისაწვდომ ფორმაში მოცემულ ეთიკური იდეებით მოქმედებს რა მოზარდის სულიერ ცხოვრებაზე ზრდის, ამტკიცებს და ანვითარებს ნებისყოფის სუბიექტს, მიმართულებასა და შინაარსს აძლევს ნებისყოფის აქტებს, აღვივებს და აძლიერებს ნებისმიერი ქცევის მოტივებს.

აღმზრდელი მასწავლებლის ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ მან შესძლოს მხატვრულ ლიტერატურაში მოცემულ ამ დიდ აღმზრდელობით შესაძლებლობათა გამოყენება. მან დახმარება უნდა გაუწიოს მოზარდს ეთიკურ ღირებულებათა გაცნობიერების საქმეში. უნდა ეცადოს გაკვეთილზე თხრობის დროს არ მოჰკლას ის ეთიკური იდეა, რომელიც ავტორმა მხატვრულ ნაწარმოებში გააცოცხლა, ხორცი შეასხა და ყველასათვის თვალსაჩინო გახადა. მაგრამ, ვიმეორებთ, ამას მასწავლებელი მხოლოდ მაშინ შესძლებს, თუ თვითონ ღრმად განიცდის ნაწარმოების ეთიკური იდეის ობიექტურ ღირებულებას, თუ იგი თვითონ მოჰყავს აღგზნებაში ამ ღირებულებებზე ფიქრს.

კიდევ უფრო დიდია ნებისყოფის ფორმირებისა და პიროვნების მიერ ობიექტურად ღირებულ მიზანთა სახვის საქმეში კინოსა და თეატრის როლი. ისტორია და ლიტერატურა მაინც თხრობაა იმ ადამიანთა შესახებ, რომელთაც თავიანთი ცხოვრების მიზნები ეთიკურ ღირებულებათა მიმართულებით დაუსახავთ და მთელი თავიანთი ცხოვრება ამ მიზნების განხორციელებისათვის ბრძოლის საქმისათვის დაუმორჩილებიათ. კინოეკრანზე და სცენაზე თვითონ ეს ადამიანები გამოდიან და მათი ცხოვრებისა და ბრძოლის რეალურ მიმდინარეობას უშუალოდ განიცდის კაცი. ახლა, პირდაპირ თვალში უცქერი შენ საყვარელ გმირებს და მათი ნათელი მიზნებით იმსჯელები, მათი ბრძოლის ცეცხლით ენთები. შინაგანად მზად ხარ მათთან ერთად შეებრძოლო ყოველგვარ სიძნელეს, რომელიც ამ ადამიანებს მიზნის განხორციელებაში ხვდება. გინდა აწამო, მოჰკლა. დაახრჩო ის გაიძვერა ადამიანები, რომელნიც მათ ამ დიდი მიზნებისათვის ბრძოლაში წინ ელობებიან და სიცოცხლეს უმწარებენ. თეატრიდან მოდიხარ და თან მოგაქვს ის ეთიკური იდეები, რო-

შელთათვისაც აქ ასე გაბედულად სწირავდნენ თავს. შენ ხომ ამ იდეებისთვის შეიყვარე ის გმირები, რომელნიც მათ ემსახურებოდნენ. ფიქრობ და ხედავ, რომ ჩვეულებრივზე ამაღლებულხარ, რომ ახლა სხვა დროზე უფრო მეტად ხარ მხად გააკეთო რაღაც მნიშვნელოვანი ხალხისთვის, ქვეყნისთვის, კულტურისთვის. გრძნობ რომ ადამიანის სიცოცხლე მხოლოდ ასეთ მოქმედებისგან ღებულობს აზრსა და მნიშვნელობას და შენც მხად ხარ შენი სიცოცხლე შენი ეპოქისათვის ღირებულ მიზნებს დაუმორჩილო.

ნებისყოფის ფორმალური მხარეების აღზრდა

აქამდე, ჩვენ, ვლავარაკობდით პიროვნების საცხოვრებო მიმართულების განსაზღვრის შესახებ. მხედველობაში გვქონდა ობიექტურად ღირებული მიზნებისათვის საჭირო ნებისყოფის სუბიექტის აღზრდა, მასში ნებისმიერი ქცევის მოტივების განვითარება. ერთი სიტყვით საქმე ეხებოდა ნებისყოფის შინაარსეულ მხარეს.

მაგრამ ნებისყოფას ფორმალური მხარეც აქვს, რომელიც ძირითადად ნებისყოფის სიმტკიცის სახით იჩენს თავს. ნებისყოფის სიმტკიცე და მისი შინაარსეული მხარე არ არის ორი ერთმანეთისაგან დამოუკიდებელი მოვლენა. ამიტომ ყველაფერს რაც ზემოდ ნებისყოფის შინაარსეული მხარის აღზრდის შესახებ ითქვა, გადაშწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ნებისყოფის ფორმალური მხარის აღზრდა-განვითარების საქმეშიაც. მაგრამ ვინაიდან არსებობს ღონისძიებანი, რომელნიც ძირითადად ნებისყოფის ფორმალური მხარის განვითარების საქმეში შეიძლება გამოვიყენოთ, ხოლო მეორე მხრივ ნებისყოფის ამ მხარეს იმდენად დიდი მნიშვნელობა აქვს, რომ ზოგი ნებისყოფის არსსა და მისი აღზრდის მიზნებს მხოლოდ ამ მიმართულებით ხედავს, საჭიროა სპეციალურად შევჩერდეთ ნებისყოფის ზოგიერთ ფორმალურ თავისებურებასა და მისი აღზრდისათვის საჭირო ღონისძიებაზე.

მტკიცე ნებისყოფის ფორმალური ნიშნებია: თავშეკავება, მოთმინება, სისწრაფე ობიექტურად ღირებული მიზნის მიღების საქმეში, პრინციპულობა, ენერგიულობა, ინიციატივა, გამბედაობა და სიმამაცე.

1. შეიძლება ორ პიროვნებას ერთნაირი სიმტკიცის ნებისყოფა ჰქონდეს, მაგრამ ერთნაირ ობიექტურ ვითარებაში ერთმა თავისუფლად და უმტკივნეულოდ შესძლოს გადაწყვეტილების სისრულეში მოყვანა, ხოლო მეორემ მიზნის ბოლომდე განხორციელება ვერ მოახერხოს უბრალოდ იმის გამო, რომ მასში განზრახვის წინააღმდეგ მიმართული აქტუალური მოთხოვნების იმპულსები

განსაკუთრებით ძლიერი იყოს. ნებისყოფის წარმატება ნებისყოფის სიმტკიცესთან ერთად იმ აქტუალურ მოთხოვნილებების იმპულსის სიძლიერეზეა დამოკიდებული, რომელიც ნებისმიერი ქცევის მიზნის მიღებისა და მისი განხორციელებისათვის საჭირო ქცევის აქტების წინააღმდეგ არის მიმართული. ამიტომ აღმზრდელობითი მუშაობის მიზანს ამ იმპულსების ზომიერი შენელებაც უნდა შეადგენდეს, რომ ამ გზით ნებისყოფის წინააღმდეგ აღმართული ძალა შევასუსტოთ და იგი ნებისყოფის მისწრაფებებს დაუუმორჩილოთ. ასეთ შემთხვევაში ჩვენ უშუალოდ ნებისყოფაზე არ ვმოქმედებთ, მაგრამ მას გზას ვუწმენდთ, ამ გზაზე არსებულ წინააღმდეგობის ძალას ვასუსტებთ.

აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსების ზომიერ შენელებაზე ზრუნვა შეიძლება ადრე ასაკიდან დაიწყეთ. აქ განსაკუთრებით დიდი როლი მშობლებს ეკისრებათ. მშობლები ბავშვზე ზრუნვის დროს მის ჟინიან და ჯიუტურ მოთხოვნილებებიდან არ უნდა გამოდიოდნენ. მათ ბუნებრივობაში მხოლოდ ბავშვის მომავალი კეთილდღეობა უნდა ჰქონდეთ. როგორც ზემოდ იყო აღნიშნული, რბილი ხასიათის მშობელი ბავშვის იმპულსებს მიჰყვება, უარს არ ამბობს მის ჟინიან მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებაზე. პირიქით, ბავშვმა ოღონდ ისურვოს რაიმე და ისიც მზადაა სურვილი მას დაუყოვნებლივ დაუკმაყოფილოს. ბავშვი ეჩვევა ამას. იგი თვითნებური ხდება, რის შემდეგაც რომელიმე აქტუალურ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაზე უარის თქმის შემთხვევაში არაჩვეულებრივ ენერგიას იჩენს. ტირის, ღრიალებს, ანგარიშს არავის არ უწევს, ზოგჯერ ნივთებსაც ამტვრევს, ერთი სიტყვით მოსვენებას არ იძლევა. აქტუალური მოთხოვნილების ასეთი შეუკავებელი იმპულსები გაჰყვება რა მოზარდს, მთელი ცხოვრების მანძილზე იგი ნებისმიერი ქცევის სუბიექტს მოქმედებისათვის საჭირო ძალასა და ენერგიას გამოაცლის და უძლურად გახდის.

ზოგიერთი მშობელი პატივმოყვარეობის გამო ხელს უწყობს ბავშვში საერთოდ უარყოფითი ხასიათის იმპულსების განვითარებას, ბავშვის ყურადღებას საგანგებოდ აჩერებს ოჯახის მორალურ, ეკონომიურ და ფიზიკურ უპირატესობაზე. რომ მაგალითად, მისი მშობელი სხვებთან შედარებით მაღალი თანამდებობის პირია, დიდი სწავლულია, დიდი საქმის კაცია, რომ მისი ოჯახი მეზობლებისაზე უფრო ძლიერია ეკონომიურად, რომ მშობელი ან ბავშვი განსაკუთრებით ლამაზი და კარგია და ა. შ. ასეთი საქციელით მშობელი ბავშვში აღვივებს და ავითარებს პატივმოყვარეობის გრძნობას, რომელიც შემდეგში ზნეობრივად გაუმართლებელი ქცევის მოტივად

იქცევა. ძოზარდი პატივმოყვარე ხდება. ტოლებს ზევიდან უწყებს ცქერას. ყველგან პირველობას ითხოვს, ვერ ითმენს, როცა სხვებს აქებენ მის წინ, სურს ყველას ყურადღების საგანი თვითონ იყოს, კმაყოფილია როცა სხვებს აძაგებს ან აძაგებენ. ისწრაფვის იქეთკენ, რომ როგორმე სხვების ყურადღების საგნად იქცეს. ამისთვის არავის ანგარიშს არ უწევს: თავზე გადააბიჯებს ერთ ამხანაგს, წინ ჩამოუდგება მეორეს და ა. შ.

ხდება პირიქითაც, მშობელი ბავშვს განსაკუთრებული სიძლიერით განაცდევინებს სხვა ოჯახებისა და ბავშვების უპირატესობას და საკუთარი ოჯახის ხელმოკლეობასა და თვით ბავშვის ნაკლებობას მხარეზე მტკივნეულად მიუთითებს. ასეთ შემთხვევაში, იმის მიხედვით, თუ რა ემოციური ელფერით არის მშობლის მოქმედება შეფერადებული, შეიძლება ორი სხვადასხვა სახის უარყოფითი შედეგი მივიღოთ: შეიძლება ბავშვი შურიანი და ხარბი გახდეს ან კიდევ საკუთარი მდგომარეობა ბუნებრივ მოვლენად ჩასთვალოს, ყველას გზა დაუცალოს და თვითონ უკანა რიგში დადგეს, ეს ჩასთვალოს მან თავის ბუნებრივ ადგილად.

ბავშვი უნდა მოვარიდოთ ვიტალური მოთხოვნილებებისა და მათი დაკმაყოფილებისათვის საჭირო საგნების შესახებ ვნებიან საუბარს. ვიყოთ ზომიერი აქტუალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების საქმეში. განსაკუთრებულ სიფრთხილეს მოითხოვს სქესობრივი ცხოვრება. ბავშვი ადრე ამჩნევს მშობელთა ურთიერთობას, ზოგჯერ შეუმჩნევლად დარაჯობს კიდევ მათ. ამ მიმართულებით მშობელთა თავშეუკავებლობასა და მოურიდებლობას ბევრი ზიანის მოტანა შეუძლია. აღმზრდელი ყოველ მხრივ უნდა ზრუნავდეს მოზარდის ვნებათა შენელებას. ბავშვი უმტკივნეულოდ უნდა მივაჩვიოთ მოთმინებას, შიმშილის, წყურვილის ატანას და სხვ.

2. ზოგიერთი მშობელი გადაჭარბებულ მზრუნველობას იჩენს ბავშვის მიმართ. მეტისმეტი სისათუთით ინახავს მას, მუდამ იმის შიშშია ფეხი არ დაუსველდეს, არ შესცივდეს, არ მოშვიდეს, ჯაფა არ დაადგეს, თამაშისა და საქმიანობის დროს არ დაიღალოს, ერთი სიტყვით ისეთ მდგომარეობაში არ ჩადგეს, რომ რამემ შეაწყუბოს. საკმარისია ბავშვს თავი წამოსტკივდეს ან კიდევ თამაშის დროს სხეული გაიკაწროს, რომ მან ერთი ამბავი შექმნას; ბავშვს ისე განაცდევინოს, რომ თითქოს იგი რაღაც აუტანელ მდგომარეობაში იმყოფება. ასეთი მშობელი ბავშვს იმთავითვე აცლის გამბედაობასა და გამძლეობას, ართმევს მას გაჭირვების ატანისა და ცხოვრების სიძნელეებთან ბრძოლის უნარს და მტკიცე პიროვნების ნაცვლად სუსტ და აზიზ არსებას ავითარებს. მშობლები მტკივნეულად განიცდიან ბავშვის გაჭირვებას, მაგრამ არავითარ შემთხვე-

ვაში არ უნდა აგრძნობინონ მას ეს. პირიქით, ზოგჯერ საჭიროა მშობლიური ინსტიქტი დაეძლიოთ და განზრახ მოვაქციოთ ბავშვი ისეთ პირობებში, რომლებიც მისგან მოთმინებას, გამძლეობასა და სიმამაცეს მოითხოვს.

3. მას შემდეგ რაც მოზარდში ნებისყოფის სუბიექტი შესამჩნევად მომწიფდება, საჭიროა თვითონ მოზარდზე გამოვიყენოთ მისი ნებისყოფის აღზრდის საქმეში. უპირველეს ყოვლისა მას უნდა შევაგნებინოთ, თუ რა ღირებულება აქვს მტკიცე ნებისყოფას, ხოლო შემდეგ ვუჩვენოთ, თუ როგორ უნდა იმუშაოს თავისთავზე, რა ხერხებს უნდა მიმართოს, რომ მას მტკიცე და შეურყეველი ნებისყოფა განუვითარდეს. ცნობილია, რომ კაცი რომელიც საკუთარ ნებისყოფის აღზრდას სერიოზულ მიზნად დაისახავს ამ მიმართულებით, განსაცვიფრებელი შედეგის მიღწევას ახერხებს. ამიტომ აღმზრდელს არ უნდა გამოეპაროს მხედველობიდან ნებისყოფის აღზრდის ეს მნიშვნელოვანი ღონისძიება.

4. ნებისყოფის აღზრდის საქმეში განსაკუთრებით მნიშვნელოვან როლს ასრულებს პიონერული და კომკავშირული ორგანიზაციები. აქ მოზარდი არა მარტო იმსჯელება ჩვენი დიდი ეპოქისათვის დამახასიათებელი იდეებითა და მისწრაფებებით, არამედ ამ იდეებისა და მისწრაფებების განხორციელებისათვის საჭირო ნებისყოფის სიმტკიცეს, სიმამაცეს, გამბედაობასა და ინიციატივის უნარს იძენს. კომკავშირი მოზარდს მომავალი გმირული ცხოვრებისათვის ამზადებს და ამიტომ არ ითმენს მისგან სიმხდალეს, სულმოკლეობას, პატივმოყვარეობას, მერყეობას, თავაშეგებულობასა და გადაჭარბებულ სინაზეს. ამიტომ მოზარდის ნებისყოფის აღზრდის საქმეში პიონერული და კომკავშირული ორგანიზაციების ხელმძღვანელ ამხანაგებს უაღრესად საპასუხისმგებლო როლი აკისრიათ. მათ დიდი აღმზრდელობითი ზემოქმედების უნარი უნდა ჰქონდეთ. ისინი მოხერხებულად უნდა სარგებლობდნენ ერთი მხრივ, ამ ორგანიზაციათა ყველა უპირატესობით, ხოლო მეორე მხრივ, ნებისყოფის აღზრდისათვის საჭირო ყველა ცნობილი ღონისძიებით, რათა ქვეყანას ნაწორობი ნებისყოფის ახალგაზრდები მიეცეს.

ხასიათის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები

I

ხასიათის აღზრდის შესაძლებლობისა და საშუალებების შერჩევის საკითხი ისტორიულად მჭიდროდ უკავშირდება ხასიათის ცნებისა და განსაკუთრებით მისი ცვლილების შესახებ გავრცელებულ შეხედულებებს.

ხასიათის ცნების ქვეშ თავიდანვე იგულისხმებოდა მთლიანი ადამიანის თავისებურება, ამ მთლიანის რაგვარობა. სიტყვა ხასიათი ბერძნული წარმოშობისაა (Χαρακτήρ) და ნიშნავს გამოკვეთას, ანაბეჭდს, პიროვნების მიმართ კი გამოკვეთილ თავისებურებას. ჯერ კიდევ III საუკუნეში ჩვენს წელთაღრიცხვამდე ამ მნიშვნელობით იხმარა ეს სიტყვა თეოფრასტემ, ხასიათის შესახებ ჩვენამდე მოღწეულ პირველი წიგნის ავტორმა. ჭარბი სულიერი ნიშნები: მშიშარობა, დაურწმუნებლობა, სიძუნწე, უსინდისობა და სხვა ამგვარი ოცდაათი ნიშანი თეოფრასტეს მიერ მიჩნეულია ხასიათის ძირითად თავისებად, პიროვნების თავისებურების გამოსახატავად; ამ თავისებების ასპექტში განხილულია მთლიანი ადამიანის საქციელი.

ხასიათის შესახებ მოძღვრების—ქარაქტეროლოგიის—ყურადღების ცენტრში უძველეს დროიდან დღემდე დგას მაღიანი ადამიანის თავისებურების, ამ მთლიანის რაგვარობისა და ამის მიხედვით ადამიანის ქცევისა და განცდების განსხვავებულობათა დადგენის საკითხი. მეცნიერულ აზროვნებას ყოველთვის აინტერესებდა, თუ რა პიროვნული მექანიზმი განსაზღვრავს ადამიანის განცდებისა და ქცევის თავისებურებას, ადამიანის ცალკეულ ფსიქიკურ თავისებათა ქცევაში თავისებურად გაშლას, რა სახისაა ის პიროვნული მთლიანი, რომლის თავისებურებით აღბეჭდილია ადამიანის ქცევა.

ამ პრობლემის დამაკმაყოფილებელი გადაჭრა ვერ მოხერხდა, რადგანაც თვითონ პიროვნების, როგორც მთლიანობის გაგება და კვლევა ყალბ ნიადაგზე წარმოებდა. ქარაქტეროლოგია ემყარებოდა

ისეთ ფსიქოლოგიურ კონცეფციებს, რომელთა მიხედვით პიროვნება გაიგივებულია ფსიქიკურ პროცესებთან და ამ უკანასკნელის ერთობლიობის მეტს არსებითს ახალს არ შეიცავს. აკად. დ. უზნაძემ ბურჟუაზიულ ფსიქოლოგიის ამოსავალი პრინციპის—უშუალობის ჰიპოთეზის ანალიზის შედეგად ნათლად გვიჩვენა, რომ მასში უგულვებელყოფილია კონკრეტული სუბიექტის ცნება. ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით, სინამდვილესთან ურთიერთობას ამყარებს არა გარკვეული, კონკრეტული მოთხოვნების სუბიექტი, არამედ უშუალოდ ფსიქიკური ფუნქციები. თვით პიროვნება ან მეტაფიზიკურ არსად არის გამოცხადებული ან მისი რაობა სტიმულსა და რეაქციას შორის უშუალო კავშირით განისაზღვრება. ამ შემთხვევაში მხედველობაში არაა მიღებული ის ჭეშმარიტი დებულება, რომ ფსიქიკის განვითარების ძირითად წყაროს რეალური, აქტიური, ისტორიული ადამიანის პრაქტიკა წარმოადგენს, რომ ფსიქიკა თვითონ სუბიექტი კი არაა, არამედ „მისი ორგანოა“ (მარქსი).

კლასიკური ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიისათვის დამახასიათებელმა უშუალობის ჰიპოთეზამ თავისი დალი დაასვა აგრეთვე დღემდე არსებულ ყველა ქარაქტეროლოგიურ მოძღვრებას. ამ მოძღვრებებში სავსებით უგულვებელყოფილია ცოცხალი პიროვნება, მთლიანი სუბიექტი; ხასიათში გამომჟღავნებული განცდები და ქცევა მისი განმსაზღვრელი ცოცხალი აქტიური პიროვნების ფუნქციები კი არაა, არამედ ასეთი პიროვნებისაგან გათიშული—აბსტრაქტული ფენომენები.

თუ გადავხედავთ ხასიათის შესახებ დღემდე არსებულ მოძღვრებებს, დავრწმუნდებით, რომ ხასიათის საფუძვლის, მთლიანი პიროვნების გაგება ყალბი იყო. ამ მოძღვრებებში ხასიათის ცნების განმარტებაც არ წარმოებდა ხასიათის არსებითი და აუცილებელი ნიშნების მიხედვით და ამის გამო ხასიათის აღზრდის პრობლემაც მართებულად წყდებოდა.

ქარაქტეროლოგიის მთელი რიგი სისტემები ემყარება ემპირიულ ფსიქოლოგიას, რომლის მიხედვით პიროვნება სულიერ ფენომენტთა კონგლომერატია, პიროვნების მთლიანობა—სულიერი თვისებების ჯამია ან სინთეზი. ემპირიულ ფსიქოლოგიაზე დამყარებულ ქარაქტეროლოგთა ყველაზე ტიპიური წარმომადგენლები მთლიანი ადამიანის ხასიათის თავისებურებას ერთი ან რამდენიმე სულიერი ფენომენის სიჭარბის ასპექტში განიხილავენ; ისინი სულიერი ფენომენის თავისებურებას ისევე ამ სულიერ მოვლენასთან კავშირში მყოფს ხევა სულიერი ფენომენებით ხსნიან. მათი აზრით სულიერი ცხოვ-

რება თვითონ წარმოადგენს სინამდვილეს. სულიერი ცხოვრების გარეთ მდგომი და მისი განმსაზღვრელი ფაქტორები არ არსებობენ. პიროვნების ერთიანობის საფუძველი თვით ფსიქიკურ სინამდვილეში უნდა ვეძიოთ. ფსიქიკურ განცდათა ერთიანობის საფუძველს ამ განცდათა შორის ყველაზე აქტიური ფსიქიკური ფენომენი წარმოადგენს. ზოგისთვის ასეთი ფენომენი არის ნებელობა, ზოგისთვის გრძნობა ან ინტელექტი, ან სამივე ფენომენთა ურთიერთმოქმედება.

ემპირიული ფსიქოლოგიის ძირითად მანკს შეადგენს, მთლიანი პიროვნების ელემენტებად დაშლა და ამ ელემენტების შეჯამების გზით ისევ მთლიანი ადამიანის აგების ცდა, სხეულისა და ფსიქიკის გათიშვა. იდეალისტური და მექანიცისტური მეთოდოლოგიის პრინციპებზე დამყარებულ ქარაქტეროლოგიას არ შეეძლო დაედგინა კონკრეტული, მთლიანი პიროვნების ხასიათის თავისებურება. ქარაქტეროლოგიას, რომლის ამოცანაა მთლიანი პიროვნების დალით აღბეჭდილი ქცევისა და განცდების ტიპოლოგია, პირველ რიგში უნდა ჰქონოდა კონკრეტული, მთლიანი, სუბიექტის ცნება. ასეთი ცნება ზემოაღნიშნულ ქარაქტეროლოგებს არ გააჩნდათ. ცხადია, გარემოსა და პიროვნებისაგან მოწყვეტილი ფსიქიკური ფენომენების თავისებურებათა ჯამის სახით გაგებულ ხასიათის ცნების საფუძველზე მეცნიერულად გამართლებული ხასიათის აღზრდის სისტემის წარმოშობა შეუძლებელი იყო. ზოგი მკვლევარი მიიჩნევდა რა ხასიათის ფენომენებს უცვლელ თვისებად, მთლიანად უარყოფდა მისი აღზრდის შესაძლებლობას. სხვა ავტორები მოითხოვდნენ ხასიათის ცალკეული ფენომენების (ნებელობის, გრძნობის, ინტელექტის) ან თვისებების აღზრდას, ამ ფენომენების ვარჯიშს, განვითარებას, მაგრამ ყურადღების გარეშე რჩებოდათ მთლიანი პიროვნება, რომელიც მატარებელია ამ ფენომენებისა და რომლის თვისებებითაც აღბეჭდილია ეს ფენომენები. ნაცვლად იმისა, რომ აღმზრდელობითი ზემოქმედება წარმართულიყო ხასიათის თვისებების განმსაზღვრელ საფუძველზე, მთლიან სუბიექტზე, ეს ზემოქმედება მიიმატებოდა შედეგზე, მთლიანი სუბიექტის გამოვლენაზე, ხასიათის ფენომენებზე.

ამრიგად, მთელი კლასიკური ფსიქოლოგიის და პედაგოგიკის მანკი ხასიათის ცნების ფსიქიკურ თვისებათა ჯამის სახით გაგებაში მდგომარეობს. ეს მექანიციზმი თავს იჩენს სხვა მიმართულებითაც.

ემპირიული ფსიქოლოგიის წარმომადგენლების შეხედულებაში ჯერ კიდევ გაბატონებული იყო ლოკის, კონდილაკის, ჰულვეციუსის

მიერ წამოყენებული „სუფთა დაფის“ პრინციპი, რომლის მიხედვით ყველა ადამიანი დაბადებიდან უნარის მხრივ ერთგვარია, მხოლოდ აღმზრდელობითი პირობების განსხვავებულობა აყალიბებს განსხვავებულ ხასიათებს. ქარაქტეროლოგიაში ემპირიული ფსიქოლოგიის ძირითადი პრინციპი თავისებურ პოზიციებიდან განსაკუთრებული სიმკვეთრით გამოსთქვა ჯემს მილმა თავის „ლოგიკის სისტემაში“. მილის აზრით, არ არსებობს თავისთავადი უნივერსალური ხასიათი, არამედ არსებობს ხასიათის წარმოშობისათვის აუცილებელი უნივერსალური კანონები. ეს კანონები ზოგადი ხასიათისაა. ისინი მომდინარეობენ სულის ზოგადი კანონებიდან. სულის ზოგადი კანონების ცოდნის ნიადაგზე, დედუქტური მსჯელობის გზით შესაძლებელია ხასიათის წარმოქმნის კანონების დადგენა. მილის აზრით გარე პირობების ზეგავლენით უნდა აიხსნას „ყოველი ტიპის ხასიათის თვისებები. ამ შემთხვევაში, წინასწარი, თანდაყოლილი თვისებები იმდენად უმნიშვნელოა, რომ მათი ახსნა შეუძლებელია და არცაა დიდათ საინტერესო“.

ხასიათის ჩამოყალიბებისათვის გარეპირობების მნიშვნელობაზე, ხაზის გასმა ქარაქტეროლოგიისათვის უთუოდ პროგრესული მოვლენა იყო. მაგრამ სუბიექტისა და გარემოს ურთიერთობის მექანიკური გაგება უნაყოფოდ ხდიდა თავისთავად ნაყოფიერ იდეას. მილისა და მისი მიმდევრების კონცეფციებიდან აღმოცენებულ ქარაქტეროლოგიურ სისტემებში ნათლად ჩანს, ხასიათის ჩამოყალიბებისათვის კონკრეტული მოთხოვნების მატარებელი სუბიექტის უგულვებელყოფა, უნივერსალური უცვლელ გარემოს დაშვება, მექანიციზმი—შინაგანისა და გარეგანის ურთიერთობის, უშუალოების ჰიპოთეზის, როგორც პოსტულატის დაშვების ნიადაგზე გაგება, აქტიური, გარკვეული მოთხოვნების მქონე კონკრეტული სუბიექტის უარყოფა. ყოველივე ეს დაუსაბუთებელს ხდიდა ასეთ ქარაქტეროლოგიურ მოძღვრებაზე დამყარებული ხასიათის აღზრდის სისტემებს.

განმანათლებლობის ეპოქაში წამოყენებული ხასიათის ცნებისა და აღზრდის გაგების მთელი რიგი პროგრესული იდეები, განსაკუთრებით გარემოს ზეგავლენით ხასიათის ფორმირების იდეა, ჯერ კიდევ ემპირიული ფსიქოლოგიის წიაღში თანდათანობით მივიწყებულ იქნა. ჩვენს საუკუნეში ბურჟუაზიულმა ფსიქოლოგიამ და ქარაქტეროლოგიამ ხასიათის ცნების გაგებაში ახალი პრინციპი წამოაყენა. ფსიქოლოგიაში შეიჭრა აზრი, რომ ადამიანს ახასიათებს ცხოვრების მიღმა მდებარე კონკრეტული შესაძლებლობა—დისპოზიცია; ამ უკანასკნელის აქტივაციის შედეგია განცდებისა და ქცევის მიმდინარეობა. ამ ცნების წამოყენებამ თავისებური სახე მისცა ხასიათის შესახებ

მოძღვრებებს და თავისებურად დააყენა ხასიათის აღზრდის პრობლე-
მაც. თანდათანობით ამ ცნების შინაარსში უცვლელი, თანდაყოლი-
ლი, გენოტიპურად განსაზღვრული თვისებების შეტანამ განაპირობა
რეაქციული ქარაქტეროლოგიური სისტემის ჩამოყალიბება და ხა-
სიათის გამოცხადება თანდაყოლილ უცვლელ ფატალურ მოვლენად.
ხასიათის საფუძვლად გამოცხადებულ იქნა ცნობიერების მიღმა მდე-
ბარე, თანდაყოლილი მიდრეკილებები, ინსტიქტები, სასიცოცხლო
ძალები; განმტკიცდა აზრი, რომ ინსტიქტი განსაზღვრავს ყოველი
აქტივობის მიზანს; ინსტიქტი ძრავია, საყრდენია მთელი ფსიქიკური
ცხოვრებისა; ფსიქიკა წარმოადგენს მხოლოდ რთულ აპარატს ინ-
სტიქტის მიზნის განხორციელებისათვის; ინსტიქტი აფორმებს პირო-
ვნებისა და საზოგადოებრივ ცხოვრებას; თანშობილი ინსტიქტის
გარესამყაროსთან უშუალო ურთიერთობა აყალიბებს ადამიანის გა-
მოცდილებას, მის ხასიათს. მაგ. მაკ-დაუგოლი, რომელმაც პირვე-
ლად შემოიტანა ინსტიქტის ცნება ქარაქტეროლოგიაში, ინსტიქ-
ტის შინაარსობლივი განხილვისას ყურადღებას ამახვილებს მის
ორ მხარეზე, მის შემეცნებითსა და აფექტურ მხარეზე. ინსტიქტში
იგულისხმება მიზნისაკენ სწრაფვის უნარი; ეს სწრაფვა პირველ ხა-
ნებში ხასიათდება გაურკვეველობით. როდესაც ამ სწრაფვას შეხ-
ვდება სიამოვნების გამომწვევი რომელიმე კონკრეტული ობიექტი,
ჩნდება ამ ობიექტის შესახებ კონკრეტული წარმოდგენა ე. ი. შე-
მეცნების პროცესი. შემეცნების შინაარსში იჭრება ისევ ინსტიქტი-
დან მომდინარე ემოციური შინაარსი. ამ ორი შინაარსის (შემეცნე-
ბითი და ემოციური) შეკავშირების ნიადაგზე წარმოიშობა ახალი
შინაარსი. ამ ახალ შინაარსს მაკ-დაუგოლი უწოდებს სენტიმენტს.
სენტიმენტი მაჩვენებელია თუ როგორ მიემართება კონკრეტულ
ობიექტისაკენ პიროვნების ქცევა და რა შინაარსის შემცველია პი-
როვნების ფსიქიკა. მაგ., სიყვარულის სენტიმენტი გულისხმობს, თუ
როგორია ადამიანში კავშირი შემეცნებითსა და აფექტურ ტენდენ-
ციათა შორის, იგი ნათელს ხდის იმას, თუ რა საგანი უყვარს
ადამიანს, ვინ უყვარს, როგორ უყვარს? ადამიანის ინსტიქტებს
შესაძლებლობა აქვს დაუკავშირდეს მრავალ ობიექტს და ამის
გამო დროთა განმავლობაში, ობიექტურ გარემოსთან ურთიერ-
თობის პროცესში წარმოშვას მრავალი სენტიმენტი. ადამიანის
ხასიათი წარმოადგენს სწორედ იერარქიულად ორგანიზებულ
სისტემაში მოყვანილ სენტიმენტებს. სენტიმენტი ინსტიქტის ნია-
დაგზე აღმოცენებული გამოცდილებაა, გარესამყაროს გამღიზიან-
ებლებისადმი ინსტიქტური ხასიათის რეაქციაა.

რადგანაც ინსტიქტის ცნება გამორიცხავს განვითარების იდეას, ამიტომაც სრულიად შეუძლებელი ხდება ამ ცნების ნიადაგზე ხასიათის აღზრდის, ხასიათის ფორმირების ფაქტის გაგება და ხასიათის აღზრდის სისტემის შექმნა.

მართლაცდა მაკ-დაუგოლის თეორიის მიხედვით სრულიად გაუგებარი ხდება, თუ როგორ შეიძლება ინსტიქტი და მის ნიადაგზე აღმოცენებული სენტიმენტი გახდეს ხასიათის ჩამოყალიბების საფუძველი. სენტიმენტი მიუთითებს იმაზე, თუ რას ესწრაფვის ინსტიქტი, მაგრამ თუ როგორ უნდა განხორციელდეს კონკრეტული ქცევა ეს სრულებით არ იგულისხმება ამ ცნებაში. იგი ფაქტიურად წარმოადგენს ინსტიქტებიდან მომდინარე ემოციებისა და საგნის წარმოდგენის მექანიკურ კავშირს; როგორ შეიძლება ამ მექანიკურ კავშირთა ერთობლიობამ გავვითვალისწინოს პიროვნების ხასიათის თავისებურება, რომელიც თავის ბუნების მიხედვით შეუძლებელია წარმოადგენდეს შემთხვევითი კავშირების ნიადაგზე აღმოცენებულ სისტემის ჯამს. გაუგებარი ხდება, რა იწვევს მიზანშეწონილი ნებელობითი ხასიათის ქცევას, ადამიანის შეგნებულ დამოკიდებულებებს გარემოსადმი. ამ საკითხზე დამაჯერებელი პასუხი მაკ-დაუგოლს არ გააჩნია. მის შეხედულებას, რომ თვით ინსტიქტშია მოცემული ისეთ ძალა, რომელიც წარმართავს ორგანიზმს მიზანშეწონილი ქცევისაკენ მიყვევართ ადამიანის ხასიათის თანდაყოლილ ძალების ფატალურად განსაზღვრულობის რეაქციულ იდეამდე, ხასიათის აღზრდის შესაძლებლობის უარყოფამდე, მიყვევართ სრული ვიტალიზმისა და თელეოლოგიზმისაკენ, რომელთა ნიადაგზე სრულიად შეუძლებელია კონკრეტული, ისტორიული ადამიანის ხასიათის ფორმირების გაგება, ხასიათის აღზრდის შესახებ ქემმარტივი პედაგოგიური სისტემის აგება.

პიროვნების სიღრმეში მოქცეული სასიცოცხლო ძალების ნიადაგზე ხასიათის განსაზღვრება განსაკუთრებით მკვეთრად წამოაყენა ფსიქოანალიზმა. ამ უკანასკნელმა დიდი გავლენა მოახდინა საერთოდ ხასიათის და, კერძოდ, კონფლიქტური ხასიათის აღზრდის შესახებ თვალსაზრისის ჩამოყალიბებაზე.

ფსიქოანალიზის მიხედვით ფსიქიკა შეიცავს ურთიერთის მოწინააღმდეგე ცნობიერ, წინაცნობიერ და არაცნობიერ სფეროებს. არაცნობიერი შინაარსი ფაქტიურად შედგება მიდრეკილებათა კომპლექსებისაგან. მიდრეკილებები მიდიან რა კონტაქტში ფსიქიკურთან, უკავშირდებიან წარმოდგენებს, გრძნობებს. ამ კავშირების ნიადაგზე წარმოიშვება დინამიკური ერთეული—კომპლექსი. კომპლექსი არის ფსიქიკის ძირითადი „გული“. კომპლექსი წარმო-

იშობა სამოქმედოდ გამზადებული ინსტიქტის, ცნობიერების—ცენტრონის მიერ შეზღუდვისა და არაცნობიერში განდევნის ნიადაგზე. რაც უფრო შეზღუდულია და განდევნილი ინსტიქტი, მით უფრო მძლავრ კომპლექსად იქცევა იგი. ფროიდის მიხედვით ყველაზე აკრძალულ, შეზღუდულ და ცნობიერებიდან არაცნობიერში განდევნილად ითვლება სექსუალური ინსტიქტი, ამიტომაც იგი იქცევა გაუნადგებელ კომპლექსად. ფაქტიურად ეს ინსტიქტი წარმოადგენს ფსიქიური ცხოვრების ძრავს.

ფსიქოანალიზის თეორიის მიხედვით პიროვნების ხასიათი ყალიბდება ბავშვობის ხანაში. ბავშვს თავიდანვე აქვს სექსუალობის ძლიერი ტენდენცია. ბავშვის სექსუალურ დაკმაყოფილების, სიამოვნებისა და მიდრეკილების ტენდენციას სინამდვილე ელობება. იგი იძულებული ხდება მოახდინოს თვითკასტრაცია. რთულდება და მწვავედება იოდოპოსის და თვითკასტრაციის კომპლექსები. ეს კომპლექსები ხასიათის ჩამოყალიბების წყაროდ იქცევა. ჩნდება ამ კომპლექსების სიმპტომები, სიმბოლოები: ქარბი უფლებისმოყვარეობა, ცინიზმი, უკმარობის გრძობა, და სხვ. ეროტიზმის განვითარების გარკვეულ ფაზაში შეფერხების, სუბლიმაციის შედეგად წარმოიშვა ხასიათის სხვადასხვა ნიშნები: სირცხვილი, ზიზღი, მორალური განცდები, პედანტობა, კეთილსინდისიერება და სხვ. ხასიათის ყოველი თავისებურება პირველადი ინსტიქტების უშუალო გამოვლინებაა ან წარმოადგენს ახალ წარმოქმნას, რომელსაც ამ მიდრეკილების მიმართ რეაქციის მნიშვნელობა აქვს. ამრიგად ხასიათის საფუძვლად გამოცხადებულია არაცნობიერი და არაცნობიერში გამოვლენილი სექსუალური კომპლექსები. ხასიათის აღზრდა ფაქტიურად წარმოადგენს შეფერხებულ ინსტიქტების, სოციალურად დადებითი მიმართულებით სუბლიმაციას. ხასიათის დადებითი თვისებები წარმოადგენენ სუბლიმაციაქმნილ ინსტიქტებს.

სიღრმის ფსიქოლოგიიდან აღმოცენდა ინდივიდუალური ფსიქოლოგია, რომელიც ხასიათის აღზრდის პრობლემებს ფროიდთან შედარებით თავისებურად აყენებს. ამ თეორიის მიხედვით ბავშვის ხასიათი ძირითადადში ყალიბდება სამ წლამდე. ადამიანის სული თავიდანვე წარმოადგენს ძლიერებისა და საკუთარი „მე“-ს სრულყოფისაკენ განუსაზღვრელ სწრაფვას. ამ ტენდენციასა და მისი შემადგერხებელი სოციალური გარემოს ურთიერთობის ნიადაგზე ბავშვობიდანვე ისახება უკმარობის ჰიპერკომპენსაციის, ნაკლის ქარბად შევსების ტენდენცია. იწყება კონფლიქტი გარემოსა და ამ ტენდენციათა შორის. ამ კონფლიქტებში იწრთობა ბავშვის ხასიათი.

ბავშვის სიცოცხლის პირველ წლებში, როცა განსაკუთრებით ძლიერია, ეს არაცნობიერი ეგოცენტრული ტენდენცია და იმის გამოვარემოსთან კონფლიქტიც, ყალიბდება ხასიათის ძირითადი ნიშნები. ბავშვობის პერიოდი განსაზღვრავს ხასიათის განვითარებას შემდგომ ბედს. ეგოისტური ტენდენციებისა და ვარემოს შორის კონფლიქტის ნიადაგზე წარმოშობილი ჰიპერკომპენსაციის თავისებურება განსაზღვრავს პიროვნების ხასიათის ტიპს. რადგანაც ხასიათის თვისება ყალიბდება უკმარობის კომპენსაციის პროცესში, პედაგოგიურ ზემოქმედებათა სისტემის მიზანი უნდა იყოს განამტკიცოს ბავშვში „მე“-ს სრულყოფისაკენ სწრაფვის ეგოისტური ტენდენცია, აღავსოს ბავშვი საკუთარ ძლიერებისადმი რწმენით, წახალისება ძირითადი პედაგოგიური ზომაა ბავშვში იმთავითვე ჩანერგილი უკმარობის გრძნობის კომპენსაციისათვის.

ინსტიქტებისა და არაცნობიერების ცნების ნიადაგზე აღებული ქარაქტეროლოგია სრულიად შეუძლებელს ხდის ხასიათის აღზრდის დასაბუთებულ ფსიქოლოგიური საფუძვლების დადგენას. მრავალჯერ იყო აღნიშნული, რომ არაცნობიერის ცნება ლოგიკური წინააღმდეგობის შემცველია. არაცნობიერი განცდა უდრის არაცნობიერ ცნობიერს. ასეთი მსჯელობა ლოგიკურ წინააღმდეგობას შეიცავს. გამოთქმა „არაცნობიერი წარმოდგენა“, „არაცნობიერი გრძნობა“ მარჯვედ გამოსაყენებელია, მაგრამ აბსურდულია; განცდათა შინაარსი არ წარმოადგენს საგნებს, რომ შეიძლებოდეს განცდებიდან მათი გამოთიშვა და სხვაგან შენახვა, შემდეგ კი შენარჩუნებული იგივეობით კვლავ განცდაში შემოტანა“. ჩვენ ვრცლად არ შევჩერდებით არაცნობიერ განვლილ განცდათა კომპლექსების განხილვაზე, რომელიც ფსიქოლოგიაში მრავალჯერ იყო მხილებული. „განდევნილი სურვილები“—ამბობს აკად. დ. უზნაძე—ისეა ფროიდის სისტემაში გაგებულნი, თითქოს იგი ცოცხალი არსება იყოს, რომელსაც მშვენივრად ესმის თუ ვისთან აქვს ბრძოლა, წინასწარ აქვს გათვალისწინებული, თუ რა უნდა და საგანგებოდ ირჩევს საშუალებებს თავისი მიზნის მისაღწევად. განდევნილი სურვილების ასეთი პერსონიფიკაცია, მისი ინტელექტითა და ნებელობით აღჭურვილ არსად წარმოდგენა ფანტასტიკურ სახეს აძლევს ფროიდის თეორიულ კონსტრუქციას და მის მიღებას მეცნიერებისათვის სრულიად შეუძლებელს ხდის“.¹

დებულება, თითქოს ბავშვობის ხანაში ფაქტიურად სრულდებოდეს ხასიათის ძირითადი თვისებების ჩამოყალიბება, რომ ბავშვო-

¹ დ. უზნაძე. ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940 წ. გვ. 477.

შის ხანა ფატუმა პიროვნების შემდგომი ცხოვრებისათვის, შემც-
ლარია. რა თქმა უნდა, ბავშვობის ხანაში მიდრეკილებების მდგომარეობას დიდი მნიშვნელობა აქვს სუბიექტის ხასიათის შემდგომი ფორმირებისათვის, მაგრამ ხასიათის ჩამოყალიბება არამცდარამც არ სრულდება ბავშვობის ხანაში. ხასიათი ვითარდება და იცვლება განვითარების ყოველ ახალ პერიოდში. ჩნდება ახალი რომელობები, ახალი თვისებები, რომლებიც თავის მხრივ წარმოადგენენ მოსამზადებელ ფაზებს შემდგომ ახალ თვისებათა მოვლენისათვის. თვით მიდრეკილებები პიროვნების განვითარების პროცესში განიცდიან მრავალ მოდიფიკაციას.

მოთხოვნების ცნების ისტორიული განხილვაც ნათელს ხდის, რომ შეუძლებელია ადამიანის ცხოვრების წამყვანად ითვლებოდეს ერთი რომელიმე იმპულსი. ყველაზე ადრე კარლ მარქსმა დაამტკიცა, რომ ისტორიული განვითარების პროცესში ბიოლოგიურად განსაზღვრული მოთხოვნები იცვლება, რომ საზოგადოებრივი ურთიერთობის პროცესში ადამიანის მოთხოვნილებანი ვითარდებიან, და უკვე არსებული მოთხოვნების გარდაქმნის საფუძველზე ახალი მოთხოვნები წარმოიშვება. ადამიანის მოქმედების სტიმულს წარმოადგენს არა ერთი მოთხოვნილება-მიდრეკილება, არამედ მრავალი მოთხოვნილება.

თუ ამ უდავო დებულებებს მივიღებთ მხედველობაში, მაშინ აღნიშნული ქარაქტეროლოგიური თეორიების მიერ ერთი ვიტალური მოთხოვნილებისათვის პიროვნების ხასიათის ფორმირებისათვის უნივერსალური როლის მინიჭება სრულიად დაუსაბუთებლად უნდა ჩაითვალოს. სინამდვილეში ეს მოთხოვნები (ძლიერების, სექსუალური და სხვ.) ერთ-ერთი მოთხოვნილებაა პიროვნების მრავალ, მნიშვნელოვან მოთხოვნილებათა შორის. ამ მოთხოვნილებათა გამომქლავება და რეალიზაცია სწარმოებს არა თავისთავად, თვითონ მოთხოვნილებიდან, არამედ ისინი განსაზღვრული არიან პიროვნების მთლიანი მდგომარეობით. მოთხოვნილება, როგორც სუბიექტის თვისებები მოქცეულია მთლიანში და მისი მოქმედება განსაზღვრულია ამ მთლიანის პოზიციით. შემცდარი იქნება თუ პიროვნების ხასიათის აღზრდის ფსიქოლოგიურ საფუძველად ვიგულისხმებთ პიროვნების რომელიმე ცალკეულ ძალას, ცალკეულ იმპულსს, ან ძალების ჯამს. ხასიათის აღზრდისათვის პედაგოგიური ზემოქმედება უნდა ვაწარმოოთ მთლიან პიროვნებაზე, ამ მთლიანში მოქცეულ იმპულსთა სისტემაზე და არა პიროვნების ცალკეულ ნაწილებზე.

ქარაქტეროლოგთა მესამე წყება ხასიათის საფუძველად თვლის პიროვნებისათვის ყველაზე ცენტრალურს, თანდაყოლილს, ფილო-

გენეზში განმტკიცებულ ბიოლოგიურ თვისებებს. ამ თვისებებიდან ყველაზე მნიშვნელოვანია ტემპერამენტი. ტემპერამენტი წარმოადგენს ადამიანის კონსტიტუციის ცენტრალურ ბირთვს. ტემპერამენტი, რომელიც განსაზღვრულია სისხლის ქიმიზმის თავისებურებით, აკავშირებს სხეულსა და ფსიქიკურს; იგი განსაზღვრავს ადამიანის გრძნობათა ტონუსს, მთელი ფსიქიკის აპარატის მდგომარეობას, სტიმულს აძლევს მის მოქმედებას, განსაკუთრებულ გავლენას ახდენს ფსიქიკის აგზნებადობობის უნარზე, განწყობილებაზე, ფსიქიკის ტემპზე, ფსიქომოტორულ სფეროზე, განსაზღვრავს წარმოდგენისა და აზროვნების ტიპს, ადამიანის დამოკიდებულებებს საზოგადოებასთან, მის იდეოლოგიასაც, მიმართულებას აძლევს ტალანტს. ტემპერამენტში იგულისხმება ყველა ფსიქიკური თვისება, მთელი პიროვნების სტრუქტურა, მთელი ხასიათი, რომელიც თავისთავად გენოტიპურადაა მოცემული. ტემპერამენტთა შორის განსხვავებულობა განსაზღვრავს ადამიანთა თავისებური ტიპების არსებობას.

ხასიათის ბიოლოგიკურ-კონსტიტუციური თეორია, შეიძლება ითქვას, მთლიანად უარყოფს ხასიათის აღზრდის შესაძლებლობას. ხასიათის დაყვანა უცვლელ ბიოლოგიურად განსაზღვრულ ტემპერამენტამდე, გენოტიპამდე, სრულიად შეუძლებელს ხდის ამ თეორიის ნიადაგზე, რაიმე ღირებული პედაგოგიური სისტემის გამოუმუშავებას; ამ თეორიის მომხრენი კიდევაც ავითარებენ აზრს, რომ ხასიათის ტიპი თანდაყოლილია, მისი შეცვლა შეუძლებელია, შეცვლა პათოლოგიურ მდგომარეობას გამოიწვევს; ადამიანის ხასიათის თავისებურება იმ თავითვე ფატალურადაა განსაზღვრული, ამიტომაც ხასიათის განვითარება, პიროვნების ფორმირება შეუძლებელია ადამიანზე პედაგოგიურ ზემოქმედებას მხოლოდ მაშინ ექნება აზრი; თუ შევარჩევთ პედაგოგიურ ზეგავლენათა ისეთ სისტემას, რომელიც ხელს შეუწყობდა დადებითი თანდაყოლილი ხასიათის თვისებების თავისუფლად გაშლას და შეაფერხებდა თანდაყოლილ უარყოფით თვისებებს.

როგორც ვხედავთ, ეს შეხედულება უაღრესად ფატალისტური და რეაქციულია, ამიტომაც ჭეშმარიტი მეცნიერული ღირებულება მას არ გააჩნია. სინამდვილეში ტემპერამენტი ისეთი ბიოლოგიური თვისებაა, რომელიც განსაზღვრავს პიროვნების ემოციურ ცხოვრებას, ფსიქიკის ტემპსაც; ძირითადადში, ყველა მკვლევარების თვალსაზრისით, ტემპერამენტი აფექტური ცხოვრების საფუძველია, იგი ემოციების ადვილად აგზნებადობასა და ინტენსივობას განსაზღვრავს. ტემპერამენტი იმპულსური ბუნებისაა, მისი გამოვლენა ცნო-

ბიერების გაშუალების გარეშეც ხდება. ხასიათისა და ტემპერამენტის გაიგივება ნიშნავს ნებელობითი ქცევის იმპულსურ ქცევამდე დაყვანას, პიროვნების ცხოვრებაში, ემოციურ-აფექტურ მართლსაფასურის პირველობის მინიჭებას. პიროვნების შეგნებული ქცევის ანალიზი ადასტურებს, რომ ადამიანს, როგორც მთლიან პიროვნებას, გააჩნია სრული შესაძლებლობა არ დაემორჩილოს ამ შინაგან იმპულსებს, შეუძლია მოახდინოს თავისი აფექტური ცხოვრების მოწესრიგება და ქცევის შეგნებულად, მიზანშეწონილად წარმართვა. პიროვნების ხასიათის საფუძვლად ტემპერამენტის გამოცხადება, სრულიად გაუგებარს ხდის ადამიანის შეგნებული სოციალური ქცევის ფსიქოლოგიურ საფუძვლებს. უეჭველია, რომ ტემპერამენტი და ხასიათი მჭიდრო კავშირშია ურთიერთთან. ტემპერამენტი უჩვენებს პიროვნების ერთ ერთ მნიშვნელოვან მხარეს, მიუთითებს ემოციურ აფექტურ ცხოვრების ფორმალურ თვისებებს, მაგრამ პიროვნების ხასიათის ტემპერამენტამდე მთლიანად დაყვანა დაუსაბუთებელია. პიროვნების ხასიათისა და ტემპერამენტის საფუძველია, არა ბიოლოგიური და სოციალური ფაქტორები ცალ-ცალკე, არამედ მათი დიალექტიკური ურთიერთობა. პიროვნების არც ერთი დისპოზიცია (ინსტიქტი, მიდრეკილება, ტემპერამენტი) არ წარმოადგენს ისეთ ძალას, რომელიც ფატალურად განსაზღვრავდეს პიროვნების განვითარების მომავალ ბედს. პიროვნება მოღვაწეობის და გარემოს ზეგავლენათა პროცესში იცვლება, პიროვნებაში მოცემული ძალები, დისპოზიციები, პიროვნების მოღვაწეობის პროცესში არა თუ იღვიძებენ, არამედ იცვლებიან, ახალი თვისებებით მდიდრდებიან. კერძოდ სოციალური პიროვნების ჩამოყალიბებისათვის მიდრეკილება, ინსტიქტი, ტემპერამენტი და სხვა მხოლოდ განვითარების პირობაა და არა ძრავი. წამყვანი მნიშვნელობა ენიჭება იმ სოციალურ მიმართებებს, სოციალურ დამოკიდებულებებს, რომელთა კონკრეტული მატარებელიც თვითონ ადამიანია — მთლიანი ადამიანი, რომელიც წარმოადგენს „სოციალურ ურთიერთობათა ერთობლიობას“ (მარქსი).

ბურჟუაზიულ ქარაქტეროლოგიაში მნიშვნელოვანი ადგილი უჭირავს აგრეთვე ისეთ სისტემებს, რომლებიც ხასიათის არსის გაგებაში პერსონალისტურ-ტელეოლოგისტურ პრინციპზე დგანან. ამ შეხედულების მიხედვით მთლიანი პიროვნების არსი მდგომარეობს პიროვნების წამყვან მიზანთა განხორციელებისაკენ სწრაფვაში. პიროვნების ძრავს, მისი აქტივობის წყაროს წარმოადგენს მიზნისაკენ სწრაფვა. აქტივობის მიზეზი მიზანია. მიზანსწრაფვა, რომელიც შეიძლება იყოს არაცნობიერად დისპოზიციის სახითაც მოცე-

მულტ, პიროვნების სტრუქტურის ძირითადი და ზრსებითი მზარცა. მიზნის შინაარსი განსაზღვრავს პიროვნებას დამოკიდებულების თავისებურებას საკუთარ თავთან სხვა ადამიანებთან, საერთოდ ობიექტურ სამყაროსთან. მიზანსწრაფვის თავისებურებაში, მისი აქტიური ქცევისა და განცდების სახით გაშლაში ვლინდება პიროვნების ხასიათის ბუნება. ამ შეხედულების მთავარი წარმომადგენლების მიხედვით სუბიექტური სული გონითი აქტივობის საშუალებით ქმნის კულტურის საგნებს, ობიექტურ გარემოს, ანუ გონით ღირებულებებს. თითოეულ ინდივიდუალურ სულში ჩანერგილია მიდრეკილება სრულიად გარკვეული კულტურის საგნებისადმი: პიროვნების არსი მეღვენდება იმის მიხედვით, თუ რომელ ობიექტურ ზედროულ ღირებულებისადმი აქვს მას მისწრაფება. მაგალითად, ადამიანის ხასიათის ტიპის დადგენა უნდა წარმოებდეს მიზნის დისპოზიციიდან მომდინარე გონითი ღირებულებისადმი მისწრაფების თავისებურების გაგების ნიადაგზე. ღირებულებებისადმი დასრულებული მისწრაფებები, მხოლოდ ზრდადამთავრებული ადამიანებისათვისაა დამახასიათებელი. ბავშვებს ჯერ კიდევ არ აქვთ ეს მისწრაფებები ჩამოყალიბებული. ბავშვს მხოლოდ გააჩნია ობიექტურ ღირებულებებისადმი სწრაფვის გაუშლელი დისპოზიცია. პიროვნების განვითარება მდკომარეობს სწორედ გონითი აქტივობით შექმნილი კულტურის საგნებისადმი შეზრდაში. ბავშვი ვითარდება როგორც გონითი ღირებულების განმცდელი და ამ ღირებულების შემქმნელი არსება. აღზრდის მიზანს შეადგენს გაიგოს ბავშვის საერთო განწყობილება, ფარული მისწრაფებანი, მისი გონითი სტრუქტურა და ამათ ნიადაგზე ხელი შეუწყოს მის ობიექტურ კულტურასთან შეზრდას და დისპოზიციის სახით მოცეპული გარკვეული ადამიანის ტიპის ჩამოყალიბებას (თეორიული, ეკონომიური, სოციალური, რელიგიური, ესთეტიკური, ძალაუფლების ადამიანის ტიპი). ამ თეორიის მიხედვით პიროვნების ხასიათის ჩამოყალიბებას განსაზღვრავს ადამიანში ჩანერგილი სულიერი ძალებიდან მომდინარე მიზნები. განვითარება ფსიქიკური სტრუქტურის ჯაჭვია. ჯაჭვს რგოლები ურთიერთთან დაკავშირებულია არა მიზნობრივად, არამედ თელეოლოგიურად. კერძოდ, ვ. შტერნის აზრით პიროვნებაში ჩანერგილი მიზნების განხორციელებაში ჩართულია არა მხოლოდ ფსიქიკური, არამედ ფსიქოფიზიკურად მთლიანი პერსონა, რომელიც წარმოადგენს ყველა ფსიქოფიზიკურ აქტივობისა და პროცესების ტელეოლოგიურ მთლიანობას. პერსონაში ჩანერგილი დისპოზიციებიდან ხასიათის ჩამოყალიბებისათვის ძირითადია მიზნის დისპოზიცია. ხასიათის განვით-

თარება ხდება მიზნის დისპოზიციისა და შესატყვისი გარემოს კონვერგენციის ნიადაგზე. ხასიათის აღზრდის მიზანია ჩანერგილი, დისპოზიციებად მოცემული მიზნების გაშლისათვის შესატყვისი პირობების შექმნა.

ტელეოლოგისტურ-პერსონალისტური თვალსაზრისი, სრულებით ვერ ხდის გასაგებს ბავშვის ხასიათის ცვლილებისა და ფორმირების ფაქტს. ეს თვალსაზრისი უგულბებელყოფს ფაქტს, რომ პიროვნების აქტიური მიზნის თავისებურება მთლიანად განსაზღვრულია იმ ისტორიული ეპოქის საწარმოო ძალთა ურთიერთობით, რომელიც ცხოვრობს პიროვნება. ადამიანის მისწრაფებანი ჩნდებიან, ვითარდებიან, ისპობიან და ადგილს უთმობენ ახალ მისწრაფებებს, იცვლებიან ახალ სოციალურ-ეკონომიურ ფორმაციების შესატყვისად. არ არსებობს არავითარი ზედროული ღირებულება, ყოველი კულტურული მოვლენის არსებობა განსაზღვრულია ამ კულტურის კლასობრივი საზოგადოების ბუნებით. ამის გამო არამეცნიერულად უნდა ჩაითვალოს დებულება, რომ თითქოს ხასიათის აღზრდის მიზანია ბავშვის ზედროული ღირებულებისადმი შეზრდა. ადამიანის ხასიათის ტიპების თავისებურებაც საზოგადოებრივ ურთიერთობის თავისებურებითაა განსაზღვრული. შპრანგერის მიერ აღწერილი ტიპებისათვის დამახასიათებელია სოციალურისა და პირადულის ურთიერთისაგან გათიშვა, ინდივიდუალიზმი. ასეთ თვისებას მხოლოდ ბურჟუაზიულ საზოგადოების ფარგლებში შეიძლება ჰქონდეს ადგილი. სოციალიზმის ქვეყანაში ადამიანის ტიპური ნიშანია პირადულისა და საზოგადოებრივის ურთიერთთან შეწყობა, ჰარმონიული მთლიანობა.

ხასიათის მხოლოდ მიზნის ნიადაგზე გაგება ცალმხრივია. ამ კონცეფციაში მიზნის დისპოზიცია, რომელიც განცდის სახით ამჟღავნებს თავის არსებობას, უშუალო კავშირშია გარე სინამდვილესთან. უგულბებელყოფილია ის კონკრეტული პიროვნება, რომელიც ამ მიზნების მატარებელია, რომლითაც გაშუალებულია ფსიქიკური ფუნქციების აქტივობა, რომელიც გასაგებს გახდიდა გარემოსა და პიროვნების მიზანთა ურთიერთობას. შტერნის მიერ წარმოდგენილი პიროვნების ცნება მეტაფიზიკური ბუნებისაა. იგი მოკლებულია ყოველგვარ კონკრეტობას; ამის გამო პერსონის ობიექტური მეთოდებით კვლევა შეუძლებელია; მასზე აღმზრდელობით ზემოქმედება იმთავითვე მოხსნილია. გარემოსა და მიზნის დისპოზიციის კონვერგენცია სრულებით ვერ ხდის გასაგებს ხასიათის ჩამოყალიბების, მისი განვითარების ფაქტს. გარემოსა და მიზნის კონვერგენცია, როგორც ამას აკად. დ. უზნაძე შენიშნავს, შემოტბ-

ვევითი ხასიათის მატარებელია. „მიზნის დისპოზიციისა და სინამდვილის ურთიერთობა ფაქტიურად მკვეთრად ხაზს უსვამს ამ ორ მოვლენათა არაერთიანობას, არამედ დამოუკიდებელ რეალობად გამოცხადებას, ფაქტიურად ეს კონვერგენცია ღუალისტურია“ (დ. უზნაძე).

ამ შეხედულების მიხედვით მიზანი თავიდანვე განსაზღვრავს პიროვნების ქცევას, მიზანში მოცემულია პიროვნების აქტივობის თავისებურების მიზეზი. ასეთი შეხედულება უაღრესად ტელეოლოგისტურია. აქ, უგულვებელყოფილია ის კეშმარიტი მეცნიერული დებულება, რომ მიზეზობრივი განვითარების პროცესში, სიცოცხლის ფორმაში ისახება მიზნობრივი მოქმედების ტენდენციები, რომ ყოველი მიზანი, ორგანიზმის რომელიმე სპეციფიკური თავისებურებიდან, კერძოდ მოთხოვნილებიდან შეიძლება მომდინარეობდეს. ტელეოლოგისტურ კონცეფციის ნიადაგზე დადგენილი ხასიათის ტიპები სინამდვილეში აბსტრაქტულ სქემებს წარმოადგენენ, რომელნიც ვერ ასახავენ აქტიური, სოციალური პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესს.

ბურჟუაზიულ ქარაქტეროლოგიაში არის სხვა სისტემებიც, მაგრამ აქ განხილულიც საკმარისია იმის საილუსტრაციოდ, თუ რამდენად უმწეოა ბურჟუაზიული ქარაქტეროლოგია გადასჭრას ხასიათის აღზრდის პრობლემას.

II

როგორც ვნახეთ პიროვნების რაგვარობის დასახასიათებლად წამოყენებული იყო „წარმოდგენის“, „ნებელობის-ენერჯის“, „სენტიმენტის“, „ინსტიქტის“, „მიდრეკილების“, „ტემპერამენტის“ „მეტაფიზიკური პერსონის“, და სხვა ანალოგიური ცნებები. ყველა მკვლევარისათვის პიროვნება გაიგივებულია ფსიქიკურ პროცესებთან, პიროვნების არსი ემთხვევა სიღრმეში მდებარე ინსტიქტებს, მიდრეკილებებს. წარმოდგენები, პიროვნების სიღრმის იმპულსებო აღქურვილნი არიან მისტიკური ძალით. ამ სისტემებში მთლიანობის ცნება გაჟღერებულია მექანიკური, ბიოლოგისტური და იდეალისტური სულისკვეთებით. კონკრეტული ისტორიული სუბიექტი მთლიანად გამორიცხულია ამ სისტემებიდან. ხასიათის თავისებურების მატარებელი და განმსაზღვრელი მთლიანი პიროვნება კი არაა, არამედ პიროვნების ერთ-ერთი იმპულსი ან იმპულსთა კომპლექსი. პიროვნების ხასიათი დაყვანილია ამ იმპულსებიდან უშუალოდ აღმოცენებული ფსიქიკური ფუნქციების ერთობლიობამდე. ხასიათის აღზრდაც ამ ქარაქტეროლოგიების გაგებით მდგომარეობს.

პიროვნების სიღრმეში მოქცეულ დისპოზიციებზე რაციონალურ შემოქმედებაში; რადგანაც ეს დისპოზიციები (ინსტიქტი, მიდრეკილება და სხვ.) არ ხასიათდება განვითარების თვისებით, გამოირჩევა განვითარების ნიშანს, რადგანაც ხასიათი ძირითადად ფატალურად განსაზღვრული თანდაყოლილი თვისებაა, ამიტომაც ხასიათის აღზრდის შესაძლებლობა იმთავითვე პრინციპულად უარყოფილია.

ხასიათის აღზრდის მეცნიერული საფუძვლების დადგენა შესაძლებელია მხოლოდ და მხოლოდ საბჭოთა ფსიქოლოგიის პოზიციებიდან. საბჭოთა ფსიქოლოგიის ამოსავალ დებულებას წარმოადგენს, ის, რომ ხასიათი ვითარდება და ყალიბდება ობიექტური საზოგადოებრივი პირობების მიხედვით, პიროვნების მოქმედების, მოღვაწეობის შედეგად. ამიტომაც ხასიათის ფორმირებისათვის პირველ რიგში მნიშვნელოვანია მოთხოვნილების საფუძველზე მიმდინარე ადამიანის საზოგადოებრივი პრაქტიკის, მოღვაწეობის ცნება; ამავე დროს ხასიათი მთლიანი პიროვნების თავისებურებების გამოვლენაა, ამიტომაც მთლიანი პიროვნების ცნების გარეშე შეუძლებელია ხასიათის შესწავლისა და აღზრდის სწორ ნიადაგზე დაყენება. ყოველივე ამას მიეყვართ ისეთი ცნების დადგენის აუცილებლობამდე, რომელიც გააერთიანებს როგორც სუბიექტს, ისე ქცევასაც. რადგანაც ხასიათის ცნების სწორი გაგება უთუოდ გულისხმობს კონკრეტული პიროვნების თავისებურების ქცევისა და განცდებში გამოვლენას, პირველ რიგში უნდა მოიძებნოს სწორედ ეს კონკრეტული, მთლიანი სუბიექტი, დადგინდეს ამ სუბიექტის კანონზომიერება. პიროვნების ხასიათის აღზრდის სისტემა უნდა დაემყაროს ამ მთლიანი, კონკრეტული, გარკვეული კანონზომიერების მქონე სუბიექტის ცნებას, უნდა დაემყაროს ისეთ ცნებას, რომელშიც დაძლეული იქნება, როგორც უშუალოდ პიპოთეზი, ისე ამ მთლიანობის იდეალისტური, ვიტალისტური, ტელეოლოგისტური და მექანიკური გაგება.

განწყობის ფსიქოლოგია ადასტურებს, რომ ფსიქიკურ აქტებს და მოვლენებს წინ უსწრებს ამ აქტების მატარებელი სუბიექტი, როგორც მთელი, რომელიც წარმოადგენს თავისებურ რომელობას და შეიცავს სპეციფიკურ კანონზომიერებას. როდესაც სუბიექტზე სინამდვილე მოქმედებს, იგი, როგორც მთლიანი, უპასუხებს მას. ფსიქოლოგიის ამოცანა მდგომარეობს ამ პირველადი მთლიანობის კანონზომიერების შესწავლაში. რადგანაც პიროვნება წარმოადგენს გარესინამდვილის პროდუქტს, აქტიური სუბიექტის, როგორც

მთლიანობის გააზრება, შეუძლებელია, მისი გარესინამდვილესთან ურთიერთობის გათვალისწინების გარეშე. ამიტომ განწყობის ფსიქოლოგიის იკვლევს საკითხს, თუ რა პირობებია საჭირო ამისათვის, რომ სუბიექტს, სინამდვილესთან ურთიერთობის პროცესში ეს მთლიანობითი ხასიათის ცვლილება აღმოუცენდეს.

კარლ მარქსი ავითარებს აზრს, რომ ისტორიის შექმნისათვის ადამიანებს უწინარეს ყოვლისა, სიცოცხლის შესაძლებლობა უნდა ჰქონდეს, მაგრამ სიცოცხლისათვის პირველ რიგში სასმელ-საჭმელია საჭირო, ბინა, ტანსაცმელი და სხვა. მაშასადამე, პირველი ისტორიული საქმეა ამ მოთხოვნილებების დასაკმაყოფილებელ საშუალებათა წარმოება.

საერთოდ ყოველი ცოცხალი ორგანიზმი, აგრეთვე ადამიანიც, გარკვეული მოთხოვნილების მატარებელია. ამ მოთხოვნილების იმპულსების ნიადაგზე ამყარებს იგი კავშირს გარესამყაროსთან. მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის მიმართავს იგი გარკვეულ ქცევას, მაგრამ ქცევა რომ აღმოცენდეს და გაიშალოს უნდა არსებობდეს თვით ის სინამდვილე, რომელიც ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების პირობას, სიტუაციას წარმოადგენს. ამგვარად მოთხოვნილება და მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაცია (სუბიექტური და ობიექტური ფაქტორი) აუცილებელია სუბიექტში პირველადი მთლიანობითი ხასიათის ცვლილებების წარმოშობისათვის.

განწყობა სუბიექტის პირველადი მთლიანობითი ხასიათის მოდიფიკაციაა, რომელიც მოთხოვნილებისა და ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაციის ერთიანობის ნიადაგზე აღმოცენდება; ამრიგად აღმოცენებული განწყობა განსაზღვრავს სუბიექტის ქცევისა და განცდების მიმდინარეობას. განწყობისეული მდგომარეობა დინამიკური სახის მოვლენაა, რომელმაც თავისი გამოვლენა სუბიექტის გარკვეულ აქტივობაში უნდა ჰპოვოს.

სხვა ცოცხალ ორგანიზმთან შედარებით ადამიანის სპეციფიკური თავისებურებას ის გარემოება შეადგენს, რომ მას ბიოლოგიური მოთხოვნილების გვერდით მაღალი სოციალური მოთხოვნილებებიც გააჩნია. ცხოველი ძირითადად ემორჩილება აქტუალურ სიტუაციის ზეგავლენას, ადამიანს კი განსაკუთრებულად განვითარებული ცნობიერება გააჩნია; იგი აქტუალური სიტუაციის ნიადაგზე აღმოცენებულ განწყობის იმპულსს არ ემორჩილება: ადამიანი წინასწარ გაითვალისწინებს თავის მოქმედებას და ამა თუ იმ ქცევას თუ აქტს ამის მიხედვით წამოიწყებს. ცხოველის განწყობას აქტუა-

ლური ბიოლოგიური მოთხოვნებისა და აქტუალური სიტუაციის ერთიანობა ქმნის; ადამიანის განწყობას კი—ძირითადად სოციალური მოთხოვნებისა და გაცნობიერებული წარმოსახული სიტუაციის ერთიანობა.

როგორც განწყობის ცნების დახასიათებიდან ჩანს იგი საშუალებას გვაძლევს გავითვალისწინოთ კონკრეტული, რეალური სუბიექტი, რომელიც გარკვეული მოთხოვნებისა და ამ მოთხოვნების შესატყვისი სიტუაციის ზეგავლენით სათანადოდ შეცვლილია, გავითვალისწინოთ ის პირველადი მთლიანობითი ხასიათის ცვლილება, რომელიც ქცევისა და განცდების წამმართველია. სრულიად უდავოა, რომ ქცევა იმ თავისებურების დალით იქნება აღბეჭდილი, როგორცაა ეს პირველადი ცვლილება-განწყობა. ამისათვის ნათელი უნდა იყოს, თუ რაოდენ დიდი მნიშვნელობა უნდა ჰქონდეს პიროვნების ხასიათის თავისებურების გაგებასა და განსაკუთრებით ხასიათის აღზრდის მეცნიერულად გამართლებული სისტემის დადგენისათვის განწყობის ცნებას. ქარაქტეროლოგიაში ყოველთვის წინა პლანზე იდგა მთლიანი ადამიანის პრობლემა, მაგრამ ეს მთლიანი გაგებული იყო, როგორც ფსიქიკურ ფუნქციათა ჯამი, ან ინსტიქტების, მიდრეკილებების, მეტაფიზიკური პერსონის ნიადაგზე აღმოცენებული ფსიქიკური. განწყობის ცნება გვათავისუფლებს ყველა იმ მექანიკური, ვიტალისტური და ტელეოლოგისტური გაგებისაგან და ხასიათის აღზრდის საკნად აქცევს არა ინსტიქტს, მიდრეკილებებს, დისპოზიციებს, ცალკეულ ფუნქციებს და თვისებებს, არამედ კონკრეტულ რეალურ სუბიექტს, რომელიც სრულიად გარკვეული მოთხოვნების მატარებელია, რომელიც ამ მოთხოვნების განხორციელებისათვის გარე სიტუაციასთან ურთიერთობისას განიცდის მთლიანობითი ხასიათის ცვლილებას. ეს ცვლილება მას მოუწოდებს სრულიად განსაზღვრული ქცევისაკენ. განწყობა, რომელიც მოთხოვნებისა და ამ მოთხოვნების შესატყვისი ობიექტური სიტუაციის ერთიანობის ნიადაგზე ჩნდება, თავის რეალიზაციის პროცესში ხშირად სათანადო პირობების უქონლობის გამო ფერხდება და კონკრეტული ქცევის გამოვლენის ნაცვლად ფსიქიკური, კერძოდ წარმოსახული რეალიზაციის სახით კმაყოფილდება; რადგანაც განწყობის ნამდვილი რეალიზაცია მხოლოდ ქცევაში შეიძლება მოხდეს, ამიტომაც ქცევაში გაუნაღლებელი ყველა განწყობა ე. ი. მხოლოდ ცნობიერებაში რეალიზებული ყველა განწყობა ფაქტიურად არარეალიზებულ გაუნაღლებელ განწყობათ ჩაითვლება. ხშირად ადამიანის მოთხოვნებათა სირთულისა და სიმრავლის გამო, ზოგიერთი

განწყობა თავის ფსიქიკურ რეალიზაციას მოკლებული შეიძლება იყოს. საკითხი ისმის: რა ემართება არარეალიზებულ განწყობებს? გამოიკვია, რომ ერთხელ აღმოცენებული განწყობა უკვალოდ არ იკარგება, იგი სუბიექტში რჩება, ფიქსირდება სათანადო პირობების განმეორების შეუძლებელში, როგორც ხელახალი აქტუალიზაციის მზაობა; დადასტურდა ის გარემოება, რომ „განწყობა, რომელიც გარკვეულ სიტუაციაში ჩნდება, მის შემდეგაც, როცა იგი შეასრულებს თავის როლს, მიმართულებას მისცემს გარკვეულ ქცევას, ამ ქცევის დასრულების შემდეგაც მთლიანად არ ჰქრება. როდესაც სუბიექტი კვლავ იმავე სიტუაციაში ჩადგება, მას გაცილებით ადვილად უჩნდება იგივე განწყობა, ვიდრე მაშინ, როდესაც იგი სრულიად ახალ სიტუაციის პირობებში იხყოფება და სრულიად ახალი განწყობა უნდა შეექმნას“¹. დადასტურდა ის გარემოებაც, რომ რაც უფრო მნიშვნელოვანია პიროვნების განწყობა, რაც უფრო დიდი პიროვნული წონის მქონეა იგი, მით უფრო მტკიცეა ასეთი განწყობა პიროვნებაში ფიქსირებული. განწყობის სიმტკიცეს განსაზღვრავს აგრეთვე განმეორება; რაც უფრო ხშირად ვიწვევთ ერთსა და იმავე განწყობას, უფრო მტკიცე აქტუალიზაციის მზაობა ახასიათებს მას. ამრიგად, ერთხელ წარმოშობილი განწყობა შეიძლება ფიქსირდებოდეს პიროვნებაში; ეს განწყობა დიდი პიროვნული წონისა და ხშირი განმეორების გამო იძენდეს ადვილ აგზნებადობის უნარს, იგი ინახებოდეს სუბიექტში, როგორც ხელახალი აქტუალიზაციის მზაობა. იგი ხშირად იმდენად აგზნებადი შეიძლება გახდეს, რომ „არაშესატყვისი გამლიზიანების ზემოქმედების შემთხვევაშიც, ადვილად აქტუალდებოდეს. ამით ადექვატური განწყობის გამოვლენის შესაძლებლობას ართმევდეს. ასეთ განწყობას შეიძლება ფიქსირებული განწყობა ვუწოდოთ“ (დ. უზნაძე).

ადამიანს ცხოვრების მანძილზე უამრავი ფიქსირებული განწყობა აქვს შექნილი, მაგრამ მათ შორის არის ისეთებიც, რომელთაც პიროვნებისათვის განსაკუთრებული წონა, ღირებულება აქვთ. დიდი პიროვნული წონის განწყობათა თავისებურება ფაქტიურად ადამიანის ქცევასა და განცდების მიმდინარეობის საფუძველს წარმოადგენს. დიდი პიროვნული წონის განწყობა, ყველაზე აქტუალური მოთხოვნილებისა და გარკვეული სოციალურ გარემოთი განსაზღვრული სიტუაციის ერთიანობის ნიადაგზეა წარმოქმნილი. დიდი პიროვნული წონის განწყობანი რჩებიან პიროვნებაში, როგორც „დისპოზიციები“, როგორც ხელახალი აქტუალიზაციის მზაობანი;

¹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940 წ. გვ. 79.

ასეთი „დისპოზიციური“ განწყობანი თავისთავში გულისხმობენ იმ აქტიურ მოთხოვნებს, რომელნიც შექმნილია პიროვნების ცხოვრების მანძილზე და იმ ობიექტურ პირობებსაც, რომელთა ზემოქმედებით ჩამოყალიბდა ეს განწყობა, რომლის ასახვასაც იგი წარმოადგენს და რომლის თავისებურებითაცაა აღბეჭდილი. ასეთი განწყობა გულისხმობს იმ ობიექტურ პირობებსაც, სადაც უფრო ადვილად უნდა მოხდეს მისი აქტუალიზაცია, გარკვეული ქცევისა და განცდების სახით მისი გაშლა.

დიდი პიროვნული წონის განწყობანი, რომელნიც „დისპოზიციური“ განწყობის სახით არიან პიროვნებაში მოცემულნი, და რომელთა ძირითადი თვისებაა პიროვნების გარემოსთან ურთიერთობისას, ადვილი აგზნებადობის, აღმოცენების სიადვილე, განსაზღვრავს მთლიანი პიროვნების რაგვარობის, მისი, როგორც მთლიანი პიროვნების თავისებურებას. პიროვნების თავისებურების დახასიათებისათვის აუცილებელია იმის ცოდნა, თუ რა სახის ფიქსირებული განწყობანი გააჩნია მას. საინტერესოა ვიცოდეთ თუ რა იზიდავს პიროვნებას ყველაზე უფრო, გარე სამყაროს რა შინაარსისადმი, რა ღირებულებებისადმი არის იგი უფრო განწყობილი და როგორი განცდის სახით მქლავდება იგი თავის რეალიზაციის პროცესში. განწყობის ასეთი შინაარსეული თავისებურების გარდა მნიშვნელოვანია, თუ როგორ ხორციელდება ეს განწყობა, როგორია დიდი პიროვნული წონის განწყობათა მიმდინარეობის ფორმალური მხარე, როგორი ფორმის განწყობის სახით მქლავდება იგი. რადგანაც ფორმა ყოველთვის შინაარსის განზოგადებული გამოსახულებაა, ამისთვის განწყობის ფორმის ცოდნა განსაკუთრებით მნიშვნელოვანია პიროვნების ხასიათის თავისებურების დადგენისათვის.

როგორც აღვნიშნეთ ცხოვრების მანძილზე გარემოს ზეგავლენით, ფიქსირებული განწყობა სრულიად გარკვეული ქცევის მიმართ პიროვნებაში განმტკიცებული მზაობაა. მაგალითად ბავშვის განწყობათა თავისებურება მთლიანად დამოკიდებულია იმაზე, თუ რა აღმზრდელობით გარემოში უხდებოდა მას ცხოვრება, როგორი სახის მოთხოვნების აქტივაციას აწარმოებს ბავშვში ეს გარემო, მაღალ მორალურს, საზოგადოებრივს, ალტრუისტულს თუ ამორალურს. თუ ცხოვრების პრაქტიკაში ასეთ განწყობებს, მაგ. მორალურ, ალტრუისტულ განწყობებს ხშირად უხდებოდათ გამომქლავება, მათი ხშირი გამომქლავების გამო ისინი ბავშვში იქცევიან მტკიცედ ფიქსირებულ განწყობებად; ისეთ მზაობებად, რომელნიც მორალურ ქცევისათვის საჭირო აქტუალური

სიტუაციის შემთხვევაში მაშინვე ადვილად აქტუალდებიან და სათანადო მორალული განწყობის წარმოქმნას აადვილებენ. ეს ფიქსირებული განწყობანი იქცევიან პიროვნების შედარებით მყარ პიროვნულ თვისებებად. აქედან ნათლად ჩანს თუ რას უნდა მიექცეს განსაკუთრებული ყურადღება პიროვნების ხასიათისეულ თვისებების აღზრდისათვის.

პირველ რიგში მნიშვნელოვანია ბავშვის მაღალ მორალურ მოთხოვნილებათა აქტივაცია, ისე რომ მას ყოველთვის გარკვეული მიზიდულობა ჰქონდეს მორალური სიტუაციისაკენ; საჭიროა ბავშვის ისეთ კონკრეტულ სიტუაციაში მოქცევა, რომ მასში მოხდეს ამ მაღალ მიზიდულობათა და შესატყვისი მორალული სიტუაციის ერთიანობის ნიადაგზე გარკვეული განწყობის შექმნა; ასეთი განწყობები, რაც უფრო ხშირად გაიშლებიან მოქმედებაში, მით უფრო მტკიცე თვისებად იქცევიან ისინი და ყოველ საჭირო შემთხვევაში მორალური ქცევის განწყობის აღმოცენება უზრუნველყოფილი იქნება.

რომელი ფსიქიკური მოვლენების სახით იჩენს თავს ხასიათისათვის სპეციფიკური ქცევა? რომელ ფსიქიკურ ფუნქციას უნდა მიექცეს განსაკუთრებული ყურადღება ხასიათის აღზრდის პროცესში?

დიდი პიროვნული წონის განწყობის სრული რეალიზაცია ყოველთვის ქცევის სახით ხდება; ამისათვის განწყობის თავისებურების გამომჟღავნება უმთავრესად ისეთი ფსიქიკური პროცესების სახით წარმოებს, რომელნიც ქცევის, მოქმედების სახით მჟღავნდებიან; ადამიანისათვის ასეთი პროცესები ძირითადად ნებელობა და ემოციური სფეროა. პიროვნების მოთხოვნილებათა განხორციელება და განწყობათა შეგნებული რეალიზაცია ნებელობის გზით წარმოებს. ფსიქიკური ფუნქციები წარმოადგენენ არა აბსტრაქტულ, მყარ მექანიზმებს, არამედ განსაზღვრული ართან სინამდვილის მოვლენებისადმი პიროვნების დამოკიდებულებით. განწყობის ცნებაში სწორედ პიროვნების ისეთი მზაობა იგულისხმება, რომელიც პიროვნების ცხოვრების მანძილზე გარესინამდვილისა და მოთხოვნილების სრულიად გარკვეული დამოკიდებულების ნიადაგზეა შექმნილი. ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში ქცევისა და ფსიქიკური ფუნქციების მიმდინარეობა განწყობის თავისებურების დალით არის აღბეჭდილი. მაგალითად, ნებელობის პროცესი, რომელიც ფიქსირებულ, მაღალი მიზნებისათვის ბრძოლის მზაობას ახორციელებს, განსხვავებული იქნება ისეთი ნებელობის პროცესისა-

გან, რაც ზეგოცენტრული მზარობების გახალღების პროცესში მეტაფორადება. ამისათვის ხასიათის ძირითადი ფენომენებიც, კერძოდ ნებელობა უნდა განიხილებოდეს არა აბსტრაქტულად, პიროვნებისაგან მოწყვეტილად, არამედ როგორც პიროვნების განწყობის ფუნქცია.

ნებელობა უმთავრესად ადამიანის მოქმედებაში, ქცევაში მეტაფორადება. ნებელობა პიროვნების იარაღია თავისი ინტიმური მიზნების შესრულებისათვის. ამის გამო პიროვნების მოთხოვნილება და განწყობის რაგვარობა ნებისმიერ ქცევაში ნათლად მეტაფორადება. „ყოველი ნებელობის აქტი არსებითს კავშირში იმყოფება პიროვნებასთან, ჯერ ერთი, იგი რაიმე ცალკეულ ფსიქიკურ შინაარსს, კი არა, პიროვნების განწყობას წარმოადგენს და შემდეგ იგი მთლიანად მოტივს ემყარება, ხოლო ეს უკანასკნელი პიროვნების მოთხოვნილებათა სისტემიდან მომდინარეობს, პიროვნება კი თავისებურ სტრუქტურულ მთლიანს ნიშნავს, მაშასადამე ნებელობის აკუტური აქტები და პროცესები, როგორც მთლიანი პიროვნების არსებითს მოთხოვნილებათა და განწყობათა გამოვლენა პიროვნების თავისებურების დალით უნდა იყოს აღბეჭდილი. სხვანაირად, თითოეულის განსხვავებული პიროვნების შეკთხვევაში, ნებელობის მეტადტუ ნაკლებად განსხვავებული მიმდინარეობაა მოსალოდნელი. მაშასადამე, ნებელობის აქტუალურ პროცესებს წინ უსწრებს პიროვნების მიდრეკილება გარკვეულის, სხვებისაგან განსხვავებული სახის ნებისმიერი მოქმედების მიმართ“¹.

ამრიგად, ირკვევა, რომ პიროვნების ზასიათის სტრუქტურაში ნებელობას გადამწყვეტი ადგილი უჭირავს. მისი ფესვები დიდ პიროვნული წონის განწყობაში და მოთხოვნილებებშია; მისი აქტივობის ხარისხიც პიროვნების განწყობების, მიზნების, ინტერესების რომელობასა და ინტენსივობაზეა დამოკიდებული. რადგანაც ნებელობა პიროვნების ძირითად იმპულსებში ჩართული ფუნქციაა, იგი ამ იმპულსების განმხორციელებელი აგენტია, ამიტომ ცხადია, ზასიათის ძირითადი ფენომენის, ნებელობის აღზრდა — უნდა წარმართოს არა თვით ამ ფუნქციის ვარჯიშის, წრთვნის ნადაგზე, არამედ მისი უანმსაზღვრელი მთლიანი პიროვნების მოთხოვნილებათა, განწყობათა აღზრდასთან კავშირში. თუ ზავშეგებში ვაწვამტკიცებთ კომუნიზმის იდეისათვის, სამშობლოსათვის, ინტელექტუალური, ესთეტიკური და საერთოდ მაღალ მორალურ ღირებულებისადმი სამსახურის მზარობებს და ამისთან განუშტკიცებთ მათ

¹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940 წ., 83-192.

სუბიექტივისტური, ინდივიდუალისტური, ეგოცენტრული ქცევისადმი სიძულვილს, მაშინ ბავშვის ნებელობითი გადაწყვეტილება ყოველ სიტუაციაში, ყოველ არჩევანის შემთხვევაში დაემყარება მაღალ მორალურ მზაობებს და ნებელობითი ქცევაც მორალური იქნება.

მიზნებისათვის ბრძოლის პროცესში წარმატებასა და წარუმატებლობას თან ახლავს ემოციური განცდები. ადამიანის ინდივიდუალური თავისებურებანი განსაკუთრებული სიმკვეთრით ემოციურ სფეროში იჩენენ თავს. ემოციური განცდის თავისებურებით აღბეჭდილია პიროვნების ხასიათის, ინტელექტის ინტერესების სფეროები. ნებელობითი საქციელიც სრულიად განსხვავებული შეიძლება იყოს იმისდამხედვით, როგორი განცდის ფონზე მიმდინარეობს იგი, ღრმა, ინტენსიური ემოციებისა, თუ ზერელე, აფექტური ემოციების ფონზე.

პიროვნების ხასიათი იმაშიც მჟღავნდება, თუ როგორია მისი სუბიექტური მდგომარეობა მიზნისათვის ბრძოლის პროცესში, როგორ აფასებს იგი საკუთარ სუბიექტურ მდგომარეობას, როგორია მისი ემოციური დამოკიდებულება სხვა ადამიანებთან, გარე სამყაროსთან, იმ ღირებულებასთან, რისთვისაც იბრძვის პიროვნება. საინტერესოა ის მოტივირებული გრძნობები, რომელნიც მჭიდრო კავშირში იმყოფებიან მოვლენის აზრთან, იმპულსურ და ნებელობით ქცევასთან, რომელშიც ასახულია ადამიანის დამოკიდებულება მოვლენებთან.

ცნობილია, რომ ბავშვის ქცევა ჯერ კიდევ უმთავრესად იმპულსური ხასიათისაა: იმპულსური ქცევა ძირითადში ემოციური განცდის სახით მჟღავნდება. ძირითადი განცდა, რომელიც თან ახლავს იმპულსურ ქცევას, ეს ემოციური განცდაა: იმპულსური ქცევის დახასიათებისათვის მნიშვნელოვანია—ეს ქცევა ვიტალური ხასიათისაა თუ მაღალი მორალური ემოციების ფონზე იშლება. თუ ბავშვში ხელსაყრელი გარემოს ზეგავლენით ჭარბად ფიქსირებულია მორალური საქციელისადმი განწყობა, ზოგადისათვის პირადულის შეწირვის მზაობა, მაშინ ბავშვის ცნობიერებით გაშუალებების გარეშე მიმდინარე იმპულსური ქცევაც კი მორალური ხასიათის იქნება.

ამრიგად, ხასიათის ემოციური მხარე პიროვნების მთლიანობის ერთი ასპექტია, მის მოთხოვნილებათა, მიზანთა, განწყობათა განხორციელებისას წარმატების თუ წარუმატებლობის შედეგად წარმოშობილი განცდაა; მასში ასახულია პიროვნების მოთხოვნილებათა, დიდი პიროვნული წონის მზაობების განაღდების პროცესი. ხასი-

ათის ამ მხარის აღზრდაც პიროვნებებს წამყვანი სისტემების აღზრდასთან უნდა იქნეს დაკავშირებული.

თუ მთლიანად თავს მოვუყრით იმას, რაც აქამდე ჩვენ ვთქვით ხასიათის ცნების შესახებ, შეგვიძლია, საბოლოოდ, სრულიად გარკვეული განმარტება მივცეთ ამ ცნებას. ხასიათი არის მთლიანი პიროვნების რაგვარობის დალით აღბეჭდილი ქცევისა და განცდების თავისებურება. რადგანაც განწყობის ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით კონკრეტული პიროვნების რაგვარობა ასახულია მის განწყობაში, განსაკუთრებული წონის მქონე ფიქსირებულ დისპოზიციურ განწყობაში, ამ განწყობის ფიქსაციისა და მისი რეალიზაციის თავისებურებაში, ამიტომ განწყობის ფსიქოლოგიის თვალსაზრისით ხასიათის ჩვეულებრივი ზოგადი განმარტება შემდეგნაირად შეიძლება გამოვთქვათ: ხასიათი არის „დისპოზიციურად“ მოცემული დიდი პიროვნული წონის განწყობის ნებელობითი ან იმპულსურ-ემოციური ქცევის სახით აქტუალიზაციის უნარი. ხასიათის ასეთი განმარტება სრულიად ნათელს ხდის თუ როგორ უნდა წარმართოს ხასიათის აღზრდა.

III

ხასიათის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლების დადგენის პრობლემა მკიდროდაა დაკავშირებული ხასიათის ცვლილების გაგებასთან. მაგალითად, თუ ხასიათს გავიგებთ როგორც პიროვნების უცვლელ, მყარ თვისებას, მაშინ მის აღზრდაზე და კერძოდ, აღზრდის თეორიაზე ლაპარაკი შეუძლებელი იქნება. ხასიათის აღზრდის შესახებ გარკვეული სისტემის გამომუშავება შესაძლებელია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ხასიათის ცნების ერთ-ერთ არსებით ნიშნად მიღებული იქნება გარემოს ზეგავლენით ხასიათის ცვლილების, განვითარების შესაძლებლობა.

ისტორიულად, ხასიათის ცვლილების საკითხის შესახებ ორი უკიდურესად საწინააღმდეგო შეხედულება იყო. XVIII საუკ. ფრანგი მეცნიერები, კერძოდ, ჰოლბახი და ჰელვეციუსი, ადამიანის ფსიქიკურ ცხოვრებას გარემოს პროდუქტად თვლიდნენ. მათი აზრით ფსიქიკური ცხოვრება სახეშეცვლილი შეგრძნებებია; წარმოდგენები, ცნებები, გრძნობები, მორალი, ხასიათი, შეგრძნებიდან აიგება; რადგანაც შეგრძნება გარე სინამდვილის ზემოქმედების შედეგია, ამიტომ ყოველი ადამიანიც ისეთი იქნება, როგორც შექმნა გარემომ. აღზრდა მათ ესმოდათ ფართო მნიშვნელობით. ისინი მთლიანად უარყოფდნენ ყოველგვარი ტენდენციების, იდეების თანდაყოლილობას. მათი აზრით ხასიათი მთლიანად გარემოს პროდუქტია; როგორცაა საზოგადოების მორალი, ისეთია პიროვნე-

მის ხასიათი. ადამიანი მთლიანად დამოკიდებულია აღზრდაზე ამბობდა ჰელვეციუსი. მიუხედავად იმისა, რომ ამ შეხედულების მიხედვით, პიროვნების მოქმედებას წმინდა მექანიკური კანონზომიერება განსაზღვრავს, უარყოფილია აქტიური სუბიექტის როლი, პიროვნების გაგებაში მთელ რიგ წინააღმდეგობებს აქვს ადგილი, მაინც, ეს შეხედულება თავის დროისათვის პროგრესული იყო, აქ მკვეთრადაა წამოყენებული საზოგადოებრივი ცხოვრების გარდაქმნასთან დაკავშირებით ადამიანის ხასიათის გარდაქმნის, აღზრდის იდეა. ეს პროგრესული იდეა, —ადამიანის ხასიათის აღზრდის შესაძლებლობის იდეა, XVIII საუკ. ემპირიულ ფსიქოლოგიასაც გააჩნდა. მაგრამ თანდათანობით ეს იდეა ქრება და XIX საუკ. მეორე ნახევრის მოაზროვნეთა შორის დამკვიდრდა აზრი, რომ ხასიათი უცვლელი, თანდაყოლილი თვისებაა; „ნამდვილი ხასიათები არ იცვლებიან“ ამბობს რიბო.

XX საუკ. ბურჟუაზიულ ქარაქტეროლოგიაში თანდათანობით განმტკიცდა აზრი, რომ ხასიათი უცვლელი, კონსტანტური, თანდაყოლილი თვისებაა. ბურჟუაზიულ ქვეყნებში ისევ გაცოცხლდა ლომბროზოს რეაქციული შეხედულება, რომლის მიხედვით მორალური დეფექტურობა იმდენად თანდაყოლილია, რომ ყოველ საზოგადოებას უფლება აქვს სამუდამოდ ციხეში ყავდეს ისეთი ადამიანი, რომელმაც ერთხელ მაინც ჩაიდინა რაიმე დანაშაული. გაცოცხლებული იქნა ჯერ კიდევ კანტისა და მერე შოპენჰაუერის მიერ წამოყენებული აზრი, რომ არსებობს ორი ხასიათი: ძირითადი და ემპირული ხასიათი. მაგალითად, ფენდერის მიხედვით ემპირული ხასიათი ექვემდებარება ყოველგვარ მოდიფიკაციებს, იგი იცვლება დროში, მას მიეკუთვნება ყოველი წარმავალი პიროვნული ნიშნები, ავადმყოფური თვისებები. ემპირული ხასიათი ცხოვრების მანძილზე შექნილი. ნამდვილი—ძირითადი ხასიათი კი აბსოლუტურად ნორმალურია და ჯანმრთელი. ის შეიცავს ყოველივე იმას, რაც მიზანშეწონილია, რაც მომდინარეობს პიროვნების ძირითადი სწრაფვიდან; იგი უცვლელია ადამიანის ცხოვრების მანძილზე. ის თავიდანვე როგორც დისპოზიცია მოცემულია ადამიანში და მხოლოდ სულის არსთან შესაფერისად ვითარდება და იზრდება. მისი შესწავლა შესაძლებელია არა ცდის, დაკვირვების საშუალებით, არამედ „თეორიული იდეალიზაციის“ მეთოდით. ეს შეხედულება მთლიანად მცდარია, არ არსებობს ორი ხასიათი. ადამიანს აქვს ერთი მთლიანი ხასიათი, რომელიც პიროვნების მოთხოვნილებათა და გარემოს ერთიანობის ნიადაგზეა შემუშავებული და, რომელიც ყოველთვის „ემპირულად გვევლინება და ამ გამოვლენის გარეშე

„კალკე არსად არსებობს“ (უზნაძე). ფენდერის შეხედულების ანალიზიდან ირკვევა, რომ „ნამდვილი“ ხასიათი თანდაყოლილია და უცვლელი. ამრიგად ხასიათის ამგვარი გაგების ნიადაგზე შეუძლებელია ხასიათის აღზრდის ჭეშმარიტი თეორიის მოცემა.

ქარაქტეროლოგები, რომელთაც ხასიათი დაყავთ—მიდრეკილების, ტემპერამენტის, ინსტიქტის ცნებამდე—უარყოფენ ხასიათის ცვლილების შესაძლებლობას. ინსტიქტი, ტემპერამენტი თანდაყოლილი, უცვლელი დისპოზიციას; დაბადებიდანვე ადამიანში ესკიზურად მოცემულია ძირითადი ხასიათი, აღზრდის ვალია მხოლოდ ხელი შეუწყოს ამ ჩანასახის გაშლას, შესაძლებელ დონემდე განვითარებას.

საბჭოთა ქარაქტეროლოგია, როგორც დიალექტიკური მატერიალიზმის მეთოდოლოგიის ემყარება დიამეტრალურად საწინააღმდეგო პოზიციასზე დგას. საბჭოთა ქარაქტეროლოგიის შეხედულებით ხასიათი იცვლება გარეპირობების ზეგავლენით. ხასიათი ყალიბდება და იცვლება ისტორიულ, სოციალურ გარემოს ცვლილებასთან ერთად. ხასიათის ტიპის თავისებურება განსაზღვრულია ისტორიულ-საზოგადოებრივი ურთიერთობის თავისებურებით; ხასიათი ყალიბდება ცხოვრებაში, ცხოვრების მიმდინარეობაში.

საბჭოთა ქარაქტეროლოგია ხასიათის ცვლილებას საკითხში რუსული ქარაქტეროლოგიის პროგრესულ იდეებს ემყარება. ჯერ კიდევ ჩერნიშევსკიმ მკაცრად გაილაშქრა ხასიათისა და ტემპერამენტის მუდმივობის რასიულ-ანტროპოლოგისტურ თეორიების წინააღმდეგ. იგი ამტკიცებდა, რომ არა თუ ხასიათი, არამედ ტემპერამენტიც შეიძლება შეიცვალოს ცხოვრების პირობების ზეგავლენით.

ხასიათის ჩამოყალიბების პრობლემა მკვეთრად დასმული უშინსკის და ლესგაფტის ცნობილ შრომებში. მაგალითად ლესგაფტი თავის შრომაში „საოჯახო აღზრდა“ ავითარებს იმ აზრს, რომ ხასიათი ყალიბდება ცხოვრების მიმდინარეობაში. ადამიანის ხასიათის ტიპს ფაქტიურად სოციალური პირობების თავისებურება ქმნის. მისი აზრით ბავშვთა ხასიათის ჩამოყალიბებისათვის ოჯახისა და სკოლის პირობებს გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს.

როგორც ზევით აღვნიშნეთ, საბჭოთა ქარაქტეროლოგია ემყარება თავის წინაპრების პროგრესულ შეხედულებებს; დიალექტიკური მატერიალიზმის მეთოდოლოგიის ნიადაგზე იგი ამ პრობლემის ახალ მხარეებს აშუქებს. ამ მხრივ მეტად მნიშვნელოვანია შეხედულებები, რომლებიც გამოთქმულია დ. უზნაძის, ლევიტოვის, ანანიევის, მოსიშჩევის და სხვათა მიერ. ეს ავტორები იმ აზრს ავითარებენ, რომ ხასიათი შედარებითად ცვალებადი პიროვნული

თვისებაა. გარემოს, სოციალური პირობების ცვლილებებთან ერთად იცვლება მთლიანი პიროვნების თავისებურება, მისი ხასიათი. აკად. დ. უზნაძე ხაზგასმით მიუთითებს, რომ ხასიათის ჩამოყალიბებაში გადამჭრელი როლი გარემოს ზემოქმედებას ეკუთვნის „ხასიათი ამა თუ იმ განწყობის აქტუალიზაციის უნარი თუ დისპოზიცია იმაზე დამოკიდებული, თუ რა გარემო-სიტუაციაში მომხდარა ამ პიროვნების ჩამოყალიბება და რა გარემო სიტუაცია იმოქმედებს ყოველ ცალკე შემთხვევაში მასზე. ხასიათი როგორც გარკვეულ განწყობათა გამოვლენის დისპოზიცია, გარემოს ზემოქმედების პირობებში ყალიბდება“.¹

საბჭოთა ფსიქოლოგიის ზემოაღნიშნული მართებული დაკვირვება მტკიცდება მრავალი წლების განმავლობაში ჩვენს მიერ ჩატარებული კვლევითი მუშაობით. მტკიცდება ის გარემოება, რომ ბავშვის ხასიათი ვითარდება, იცვლება, ყალიბდება. თუმცა ხასიათის ჩამოყალიბების პროცესი ძირითადად სრულდება მოწიფულობის ასაკში, ცხოვრების ამ პერიოდში პიროვნების ხასიათის თავისებურებანი გამოიკვეთებიან, მაგრამ ამის შემდეგაც ხასიათი გარემო პირობების ზეგავლენით შეიძლება შეიცვალოს. ხასიათის ფორმირების პროცესს მოწიფულობის ასაკის შემდეგაც შეიძლება ჰქონდეს ადგილი. ხასიათი იცვლება თანდათანობით, გარეშესა და თვით განმცდელი სუბიექტისგან შეუმჩნევლად. ხასიათის ერთბაშად შეცვლა მხოლოდ ცხოვრების განსაკუთრებულ კრიტიკულ პირობებში შეიძლება მოხდეს. ხასიათის ცვლილების მეცნიერული შესწავლა მეტად რთული და ძნელია. ხასიათის არსებითი ცვლილებები (მაგალითად, ნებელობის მიზნების, ნებელობის სიმტკიცის, ემოციური ცხოვრების ცვლილება) გამოკვეთილად თავს იჩენს მხოლოდ პიროვნების განვითარების კრიტიკულ ფაზებში, და აგრეთვე ცხოვრების კრიტიკული გამოცდილების, პიროვნებისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობის მქონე გარემო პირობების ზეგავლენით. ცხოვრების სხვა პირობებში ამ ცვლილების შესწავლა როგორც ობიექტური, ისე თვითდაკვირვებით გაძნელებულია, ამისათვის ხასიათის ცვლილების შესწავლა ხელსაყრელია სწორედ ცხოვრების კრიტიკულ პერიოდზე დაკვირვების ნიადაგზე. ყველა პირობებში ადამიანის ხასიათის განვითარებაზე დაკვირვება ადასტურებს, რომ ხასიათის ცვლილება ხდება სრულიად კონკრეტული მიზეზების ზეგავლენით. რომელიმე კონკრეტულ გარემოს მხოლოდ მაშინ შეუძლია იქცეს ხასიათის ცვლილების მიზეზად, თუ ეს გარემო შესძლებს ზეგავლენას პიროვნების ყველაზე არსებითსა და

¹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940 წ. გვ. 191—195.

ინტიმურ მხარეზე, თუ შესძლებს პიროვნების დიდი პიროვნული წონის განწყობის შეცვლას, მის დარღვევას, მოსპობას და მის ნაცვლად პიროვნებისათვის სრულიად ახალი განსაკუთრებული მნიშვნელობის მქონე განწყობათა შემუშავებას.

ეს მნიშვნელოვანი დებულება ჩვენ მიერ მრავალი წლის განმავლობაში ჩატარებული კვლევითი მუშაობის შედეგადაა დადასტურებული. კლინიკურ-ექსპერიმენტული მეთოდით შესწავლილი იყო 12—16 წლამდე კონფლიქტების მატარებელი ბავშვების ხასიათის ცვლილების საკითხი. პედაგოგიურ პრაქტიკაში ცნობილია ბავშვთა გარკვეული კატეგორია, რომელიც ძნელად ემორჩილება სასკოლო რეჟიმს, კონფლიქტში იმყოფება სკოლის გარემოსთან. ისინი პედაგოგის ყურადღების ცენტრში არიან მოქცეულნი და მათი ქცევის გამოსწორებაზე მუშაობა სკოლის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ამოცანას შეადგენს. ასეთ ბავშვთა პედაგოგიური დახასიათების მიხედვით, ბავშვთა კონფლიქტები შემდეგი სახით მქლავნდება: ქცევის რეგულაციის უნარის სისუსტე, რომლის გამო ბავშვი ვერ ახერხებს გაკვეთილის მიმდინარეობაში ჩართვას, დაუდევრობა, უხეშობა, ჯიუტობა, ნეგატივიზმი, კაპრიზები, ჭარბი აპათია, სიცრუე, ცინიზმი, აგრესული დამოკიდებულება პედაგოგებისა, მშობლებისა და ბავშვებისადმი, სუსტი ბავშვების მიმართ ძალმომრეობა, სასკოლო დავალებებისადმი უპასუხისმგებლო დამოკიდებულება, ჭარბი აფექტები და სხვ.

ასეთი ბავშვის ხასიათის შესახებ შეიძლება ვთქვათ: ბავშვი, სუბიექტი, გარკვეულ გარემოში იზრდება, მასზე მოქმედებს სოციალური, კერძოდ ორგანიზებული პედაგოგიური გარემო, კონფლიქტების მატარებელ სუბიექტისა და ორგანიზებულ გარემოს შორის კონფლიქტი იჩენს თავს. თვით კონფლიქტური სუბიექტი განვითარების პროცესში ჩამოყალიბებული თვისებებისა და გადამწყვეტი კრიტიკული გამოცდების ურთიერთ ზემოქმედებით თავისებურად მოდიფიცირებულია. ამ კრიტიკული გამოცდილების ზეგავლენით სუბიექტში გარემოს მიმართ გარკვეული პოზიციაა შექმნილი. სუბიექტი, როგორც აქტიური პიროვნება ვერ ახერხებს ისეთი პოზიციის დაჭერას გარემოს მიმართ, რომ მათ შორის ნორმალური ურთიერთობა მოხერხდეს. მას არ შეუძლია შესაფერისად განეწყოს მის მიმართ, რადგანაც მას დარღვეული აქვს ის მთლიანი პიროვნული პროცესი, ანუ განწყობა, რომელიც პიროვნებასა და გარემოს შორის მიზანშეწონილ ურთიერთობას შესაძლებელს ჰყოფს. რადგანაც ასეთი კონფლიქტური ბავშვების შემთხვევაში ნორმალური ურთიერთობა სუბიექტსა და გარემოს შორის აღკვეთილია,

ამიტომაც ამის მიზეზი სუბიექტის განწყობაში, ამ უკანასკნელის თავისებურებაში უნდა ვეძიოთ. ასეთი ბავშვის განწყობის სპეციალური შესწავლის შედეგად დადასტურდა, რომ იგი ერთხელ ფიქსირებული განწყობის მონა ხდება, განწყობა მთლიანად იმორჩილებს პიროვნებას, უჭირს სხვა ახალი პირობების შესატყვისი განწყობის შემუშავება. განწყობის მონობიდან თავის დახსნა ბავშვისთვის შეუძლებელი ხდება მაშინაც, როცა მან იცის, რომ მისი ქცევა შეუთავსებელია სიტუაციასთან; ერთხელ ფიქსირებული განწყობა მთლიანად მოიცავს პიროვნებას, ამის გამო იგი ანგარიშს ვერ უწევს სიტუაციას, ვერ სძლევს მას, ვერ ახერხებს განწყობის იმპულსიდან თავის დაღწევას.

ამგვარი ბავშვების ხასიათის შეცვლისათვის საჭიროა არა მარტო ცალკეულ პიროვნულ თავისებებზე ზემოქმედება, ცალკე ყურადღებების, ემოციის, ნებელობის აღზრდაზე ზრუნვა, არამედ მთლიანი პიროვნების შეცვლის მიმართულებით სათანადო აღმზრდელობითი ზემოქმედებათა სისტემის შემუშავება. საჭიროა მათი დადებითი, მაღალი მოთხოვნილებების აქტივაცია (ზნეობრივი, ესთეტიკური, ინტელექტუალური). აქტივირებული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის ხელსაყრელი პირობების შექმნა და ამ გზით სათანადო განწყობათა ფიქსაცია, ამ მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებისათვის აქტივობის პროცესში ახალი განწყობების განმტკიცება, ისე რომ ეს განწყობები იქცნენ პიროვნებისათვის დიდი მნიშვნელობის, განსაკუთრებული წონის მატარებლად. პიროვნების ხასიათის შეცვლისათვის აუცილებელია პიროვნებაში ძველთან შედარებით ახალი, დიდი პიროვნული წონის განწყობების განმტკიცება, ე. ი. მთლიანი პიროვნების შეცვლისათვის ზრუნვა.

აღნიშნული კონფლიქტების მატარებელი ბავშვების (143 ბავშვი) მიმართ მიღებულ იქნა სპეციალური ღონისძიებანი. ბავშვების მშობლებს, პედაგოგებს, მიეცათ სათანადო კონსულტაცია ხასიათის აღზრდის საკითხებზე. საჭირო შემთხვევაში ჩატარდა სათანადო ფსიქონევროლოგიური მკურნალობაც. ბავშვის ხასიათის გამოსწორებაზე 2 წლის განმავლობაში სათანადო ზრუნვის შემდეგ ბავშვთა დიდი უმრავლესობის ხასიათი მთლიანად შეიცვალა. ბავშვებში გაჩნდა სკოლის გარემოსადმი შეგუების მტკიცე ტენდენცია, აღიკვეთა შინაგანი კონფლიქტები, ამასთანავე ერთად მთლიანად შეიცვალა ამ ბავშვთა ფიქსირებული განწყობის ფორმებიც; ბავშვებში დადებითი ხასიათის დამკვიდრებასთან ერთად გაძლიერდა განწყობის მიმდინარეობის ისეთი ტენდენცია, რომელიც განსაზღვრავს საკუთარი ინდივიდუალობის შენარჩუნებით, სიტუაციის მიმართ აღე-

ქვატურ ქცევას, გარემოში განმტკიცებულ მოთხოვნილებებისადმი აქტიურ შეგუებას, თავის მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის შესატყვისი სიტუაციის ადვილად პოვნის უნარს, ადვილად გადანაცვლებადობას, საკუთარი ქცევის ობიექტივაციას, ქცევის ნებელობის პლანზე გაშლას. მათი განწყობა ასაკის შესატყვისად დაუახლოვდა სკოლაში სანიმუშო ბავშვებისათვის დამახასიათებელ განწყობას.

რადგანაც განწყობა ის ცენტრალური ფაქტორია, რომელიც განსაზღვრავს ქცევისა და განცდების მიმდინარეობის თავისებურებას, ამისათვის ყველა ასეთ შემთხვევაში, უწინარეს ყოვლისა, ცვლილებები ბავშვის ხასიათში განწყობის ცვლილებებითაა პირობადებული. ბავშვთა კონფლიქტების შემთხვევაში, ამ კონფლიქტების ფატალურ, ბიოლოგიურ ფაქტორებით განსაზღვრულობასთან კი არ გვაქვს საქმე, არამედ გარკვეული კრიტიკული გამოცდილების ზეგავლენით ჯანვითარების პროცესში ჩამოყალიბებულ განწყობის ცვლილებებთან. სათანადო აღმზრდელობითი, პედაგოგიური ზემოქმედების შედეგად შესაძლო ხდება განწყობის ნორმალური მიმართულებით მოდიფიკაცია, რითაც როგორც სუბიექტში, ისე სუბიექტისა და გარემოს შორის მწვავე კონფლიქტები ისპობა.

ამრიგად, კონფლიქტურ ბავშვთა კლინიკურ-ექსპერიმენტული შესწავლა ადასტურებს, რომ პიროვნების ცვლილება ნათლადაა ასახული განწყობაში. დასტურდება, რომ ხასიათი გარემოს ზემოქმედებას დაქვემდებარებული ცვალებადი ფენომენია. მიღებულ შედეგებს დიდი პედაგოგიური მნიშვნელობა აქვს. ეს შედეგები ჩვენს მიერ შემოწმებულ იქნა ზრდადასრულებულ ადამიანებზეც. ჩვენ შევისწავლეთ 150 სუბიექტის ხასიათის თავისებურება—ხასიათის ჩამოყალიბებისა და ცვლილების თვალსაზრისით; აგრეთვე გამოვყავით ჩვენთვის ახლობელი 25 სუბიექტი და მრავალი წლების განმავლობაში სპეციალურად ვუკვირდებოდით მათი ხასიათის დინამიკას, აგრეთვე ვსწავლობდით მათს განწყობასაც. კვლევის შედეგად შემდეგი სურათი იშლება. 25 ც. 3-დან 8 წლის განმავლობაში 14 ც. 3-ს დაეტყო ხასიათის გარკვეული ცვლილება, 4 პიროვნებაში მოხდა მკვეთრი ცვლილება—მთლიანად შეიცვალა ხასიათის ტიპი; დანარჩენ შემთხვევაში ცვლილებები ნაწილობრივი ხასიათისაა, ცვლილება არ გასცილებია ძირითადი ტიპის ფარგლებს. 11 სუბიექტი დარჩა შედარებით უცვლელი. ხასიათის ცვლილება სრული სიზუსტით აისახა ფიქსირებული განწყობის თავისებურებაში. ხასიათის ტიპის ცვლილებასთან ერთად შეიცვალა განწყობის ტიპიც. აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ ადამიანები,

რომელთა ხასიათის ძირითადი ნიშანი იყო მძლავრი შინაგანი კონფლიქტები, მძიმე შინაგანი წინააღმდეგობანი, იმპულსურობა, ორგანიზებული, მაღალი მორალის მატარებელ გარემოს ზეგავლენით შეიცვალნენ, შინაგანად ჰარმონიულ, მაღალ მიზნების მატარებელ, საზოგადოებასთან შეწყობილ ადამიანებად.

ყველა ჩვენი ც. პ-ბის შემთხვევაში ხასიათის ცვლილება ხდება სრულიად კონკრეტული მიზეზების გამო. ხშირად ეს ცვლილება ერთბაშად წარმოებს, პიროვნებაში ხდება ერთგვარი გარდატეხა, რომელსაც ადვილად ამჩნევს, როგორც თვითონ შეცვლილი პიროვნება, ისე მისი ახლობელი ადამიანი. მაგრამ გარე ფაქტორები მხოლოდ მაშინ იწვევენ ხასიათის ცვლილებებს, თუ ეს ფაქტორები მოახერხებენ პიროვნების ყველაზე ინტიმური მხარის შეცვლას— მთლიანი პიროვნების ახლებურად მოდიფიკაციას.

ჩვენს მიერ შესწავლილ პიროვნებათა ხასიათი იწრთობოდა დიდი სოციალურ-ეკონომიური ძვრების— ეპოქაში, როდესაც კაპიტალისტური წყობილება შეიცვალა სოციალისტურ წყობილებად. ამ უდიდეს სოციალურ გარდაქმნის ხანაში მოქმედი ადამიანის ხასიათი სრულიად შეუძლებელია უცვლელი დარჩენილიყო. მთელი რიგი ხასიათის ტიპებისა, რომელთა ძირითადი ნიშანია ნებელობის სიმტკიცე, პრინციპულობა, ენთუზიაზმი, ინიციატივა, აქტიური ოპტიმიზმი და სხვა, იწრთობოდა სოციალიზმის მშენებლობის პროცესში. საზოგადოებრივი სიტუაცია ხელს უწყობდა, რათა პიროვნების წამყვან ტენდენციად გამხდარიყო მაღალი მიზნებისათვის ბრძოლა, დათრგუნვილი ყოფილიყო ეგოისტური, სუბიექტივისტური, ინდივიდუალისტური მიდრეკილებანი. თვით კონფლიქტური, სუსტი ხასიათის პიროვნებანი, უმრავლეს შემთხვევაში საერთო სიტუაციის ზეგავლენით, მტკიცედ დადგნენ საზოგადოებრივი მიზნების სამსახურში, თავის დაწესებულების, კოლექტივის, კლასის, სამშობლოს ინტერესები იქცა პირად, ინტიმურ ინტერესებად.

საბჭოთა ქარაქტეროლოგიის ძირითად ამოცანას შეადგენს, ამ დიდ სოციალურ გარდაქმნასთან დაკავშირებით, ახალი ადამიანის ჩამოყალიბების კანონების წვდომა. როგორც აღვნიშნეთ, ამის მიღწევისათვის, პირველ რიგში, აუცილებელია იმ პიროვნული მექანიზმის წვდომა, რომელიც განააზღვრავს ხასიათის არსებით ცვლილებებს. ხასიათის ცვლილებებზე მეცნიერული დაკვირვებები აღსტურებს, რომ ხასიათის შეცვლისათვის აუცილებელია პიროვნებაში ჩაისახოს წინანდელთან შედარებით სრულებით ახალი მზაობა, რომლის ნიადაგზე უნდა გაიშალოს ნებელობითი ან იმპულსური

ქცევა. მტკიცე მიზნებით აღჭურვილ პიროვნებაში, რომელშიც მოცემულია ამ მიზნების შესატყვისი ქცევის გაშლისათვის სრული მზაობა, თუ აღიკვეთება ასეთი მზაობა; მაშინ პიროვნების ხასიათი ძირეულად იცვლება; მაღალი მიზნებისათვის ბრძოლით განწყობილ პიროვნებაში მკვიდრდება დაბალი, ვიტალური იმპულსების უპირატესობა, ადგილი აქვს ისეთ შემთხვევასაც, როდესაც ადამიანში აღიკვეთება ყოველი ახალი, წამყვანი განწყობის ფიქსაციის უნარი, ამის გამო პიროვნებას სავსებით გამოეცვალა შინაგანი წარმმართველი ძალა-განწყობა და ობიექტური გარემოს მონა ხდება. უფრო ხშირად ადგილი აქვს ისეთ შემთხვევებს, როდესაც სუსტი განწყობის, შინაგან წარმმართველ ძალას მოკლებულ პიროვნებაში ხდება ახალი მოთხოვნილების აქტივაცია, ახალი დიდი პიროვნული წონის განწყობის ფიქსაცია, ძლიერდება ახალი მიზნებისათვის ბრძოლის იმპულსი და ამის ნიადაგზე ნებელობაც თავის აქტივობის გაშლისათვის ახერხებს დასაყრდენის პოვნას; ყოველივე ეს მიუთითებს ხასიათის მკვეთრ შეცვლას, შეიძლება აღინიშნოს სხვა ანალოგიური შემთხვევებიც, მაგრამ ყოველთვის პიროვნების ხასიათის შეცვლის საფუძველს წარმოადგენს განწყობის თავისებურების შეცვლა.

ამრიგად, მიღებული შედეგების მიხედვით გადაჭრილად შეიძლება ჩაითვალოს ხასიათის ცვლილების პრობლემა. ხასიათი არაა გენოტიპურად განსაზღვრული უცვლელი დისპოზიცია. ხასიათი ყალიბდება აღზრდელობითი გარემოს, საზოგადოებრივი სიტუაციის ზეგავლენის შედეგად. იგი ყალიბდება ცხოვრების მიმდინარეობაში.

IV

ზემო თქმულიდან აშკარაა, თუ რა უნდა ვიგულისხმოთ ხასიათის აღზრდის ფსიქოლოგიურ საფუძველად, და რას უნდა მიექცეს ყურადღება ხასიათის აღზრდისას. ხასიათი წარმოადგენს მთლიანი პიროვნების თვისებას, მისი დიდი პიროვნული წონის განწყობის აქტუალიზაციის უნარს. ამიტომაც, ცხადია, ხასიათის აღზრდისათვის საკმარისი არაა ცალკეული ფსიქოლოგიური ფუნქციების, ნებელობის, ემოციის ან სხვა ცალკეული თვისებების სხვადასხვა შეთოდებით წრთვნა, არამედ აუცილებელია მთლიანი პიროვნების აღზრდაზე ზრუნვა. ამ მთლიანი პიროვნებისაგანაა დამოკიდებული ცალკეული ფუნქციები, თვისებები; მთლიანობის თავისებურება განსაზღვრავს თითოეულ კერძო შემთხვევაში თვისებებისა და ფენომენების მიზანშეწონილ აქტუალიზაციას. ჩვენ უკვე ვნახეთ, თუ

რაში მეტავენდება ეს მთლიანი პიროვნება; ვნახეთ, რომ კონკრეტული პიროვნების ხასიათის რაობა მისი ნებელობისა და ემოციური ქცევის სახით გაშლილი აქტიური, დიდი პიროვნული წონის განწყობის თავისებურებაში მდგომარეობს. ამიტომაც, ხასიათის აღზრდა, პიროვნების შექმნა, აღნიშნული სახის განწყობების შექმნის მიმართულებით უნდა წარიმართოს. განვიხილოთ ეს საკითხი უფრო დაწვრილებით.

საბჭოთა სკოლა, საბჭოთა საზოგადოებრიობა ამოცანად ისახავს არა „საზოგადოდ“ ხასიათის აღზრდას, არამედ ახალი ადამიანის, კომუნისტური მსოფლმხედველობითა და მორალით აღჭურვილი ადამიანის აღზრდას; მიზნად ისახავს ისეთი ადამიანის აღზრდას, რომლის ძირითადი ნიშნებია: ხასიათის სტრუქტურის მთლიანობა, საზოგადოებრივ და პირად მოთხოვნილებათა შორის ჰარმონია, შინაგანი კონფლიქტების გარეშე, სოციალური მიზნებისათვის ბრძოლის მარადი მზაობა, სოციალურ-მორალური ემოციების, მოვალეობის, მეგობრობის, სიმპათიის, სიყვარულის მაღალი განვითარება; ახალი ადამიანისათვის უცხო უნდა იყოს ავადმყოფური თვითანალიზი, საკუთარი განცდებით ჰარბი დაინტერესება; მის მოღვაწეობას უნდა ახლდეს ენერგიულობა, სიმტკიცე, დარწმუნებულობა, მიზნებისათვის ბრძოლას, შემოქმედების პროცესს პრინციპულობა, შეუდრეკლობა, ენთუზიაზმი, აქტიურობა, ინიციატივა, ოპტიმიზმი, სიმართლე და პატიოსნება. ასეთმა ადამიანმა უნდა შესძლოს თავის მიზნისათვის ბრძოლის პროცესში, რომელიც საზოგადოებრივ მიზანს ემთხვევა, დიდი დაბრკოლების გადალახვა, ვმირობის გამოჩენა, საკუთარი ვიტალური იმპულსების აღაგმვა, საკუთარი ქცევის მოწესრიგება¹.

აი, რა პიროვნული თვისებები უნდა აღზარდოს საბჭოთა სკოლამ, ოჯახმა და მთლიანად საზოგადოებრიობამ.

ბავშვი განვითარების დაბალ საფეხურებზე იმპულსური არსებაა. იგი ჯერ კიდევ ვერ ახერხებს თავისი ვიტალური იმპულსების რეგულაციას, მთლიანად ჩართულია თავისივე ქცევაში, იგი მთლიანად საკუთარი განწყობის ტყვეა. აღმოცენებული განწყობის ნიშნებზე მის იმპულსურ ქცევას აწესრიგებენ და მიზანშეწონილად წარმართავენ აღმზრდელები; მშობლები უკრძალავენ, გმობენ ბავშვის ცუდ საქციელს და მიუთითებენ თუ როგორ უნდა მოიქცეს იგი.

¹ ამ საკითხის შესახებ იხ. შრომა ვლ. ნორაკიმე, პიროვნების ხასიათი და ფიქსირებული განწყობა, 1948 წ. (დოქტორის დისერტაცია).

ბავშვში აღვილად მუშავდება განწყობა. სუსტი გამლიზიანებელიც შეიძლება გახდეს მიზეზი განწყობის შემუშავებისა. ერთხელ შემუშავებული განწყობა ერთბაშად, მთლიანად მოიცავს მის პიროვნებას, ვერ ახერხებს მის შეფერხებას, თანაც ერთბაშად შეიძლება შეიცვალოს ისევ იმპულსურად მიმდინარე სხვა სახის განწყობად. განწყობის ასეთი თავისებურებით უნდა აიხსნას სწორედ ბავშვის იმპულსურობა, მისი განცდების, გუნება-განწყობილების ლაბილობა, სწრაფი ცვალებადობა. სასკოლო ასაკში ბავშვები თანდათანობით ახერხებენ თავისი ქცევის ობიექტივაციას, ახერხებენ საკუთარი საქციელის დაკვირვების საგნად ქცევას და ქცევის ობიექტივაციის პლანზე წარმართვას. ბავშვებში ჩნდება მოვალეობის გრძნობის მიხედვით საკუთარი ქცევის მოწესრიგების, ქცევის გარე პირობების შესატყვისად წარმართვის უნარი. ბავშვში თანდათანობით ისახება ისეთი პიროვნული თვისებები, რომლებიც მისი ხასიათის ჩამოყალიბებაზე მიუთითებენ. ხასიათის ჩამოყალიბება, ზემო ჩამოთვლილი მაღალი მორალური ქცევისადმი მიზიდულობა, ასეთი ქცევის განმსაზღვრელი მტკიცე, დიდი პიროვნული წონის განწყობათა ფიქსაციისა და ფიქსირებული განწყობების ნებელობით მიზნებად გარდაქმნის პროცესის სახით უნდა წარმოვიდგინოთ.

შევჩრდეთ ამ საკითხზე დაწვრილებით. ჩვენ აღვნიშნეთ, რომ პიროვნების სათანადო მიმართულებით შეცვლისათვის, ახალი განწყობის შემუშავებისათვის, აუცილებელია მოთხოვნილებისა და ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაციის არსებობა. მოთხოვნილებები, ის ძირითადი სუბიექტური საფუძველია, რომლის ნიადაგზე იქმნება პიროვნების ხასიათის თვისებები, ამიტომაც ხასიათის აღზრდის სისტემამ, უწინარეს ყოვლისა, მიზნად უნდა დაისახოს მოთხოვნილებათა აღზრდა.

ბავშვს უნდა გავუღვიძოთ მაღალი მოთხოვნილებები, ჩაუუნერგოთ მორალური, ინტელექტუალური, ესთეტიკური მოთხოვნილებები; გავუღვიძოთ მოთხოვნილება პატიოსანი საქციელის, მეგობრობის, მოვალეობის, საზოგადოების ინტერესებისადმი, კომუნიზმის მაღალი იდეებისადმი სამსახურის, კემწარიტების შემეცნების წყურვილი და სხვ.

მოთხოვნილება პიროვნების აქტივობის წყაროა. იგი დანაკლისის განცდას გულისხმობს. მოთხოვნილების მატარებელი პიროვნება ესწრაფვის დანაკლისის შევსებას, ისწრაფვის გარკვეულ კონკრეტულ გარე პირობებში ამ დანაკლისის დაკმაყოფილებისაკენ. ასეთ პირობებში პიროვნების გარეთ არსებული საგნები, რომელნიც წარ-

შოადგენენ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაციას, იძენენ გარკვეულ მიზიდულობის ძალას. მოთხოვნილების კონკრეტულ სიტუაციაში დაკმაყოფილებისას, პიროვნებაში ჩნდება გამოკვეთილი მიზიდულობის განცდა; მაგალითად მორალური მოთხოვნილებით აღჭურვილი ადამიანი ისწრაფვის ამ მორალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისაკენ, როგორც კი გაჩნდება სიტუაცია, სადაც მაგ. ადამიანისადმი დახმარების გაწევაა აუცილებელი, ეს სიტუაცია მისთვის იძენს მიზიდულობის ძალას. ასეთი პიროვნება ისწრაფვის ჩაიდინოს კეთილი საქციელი. ადამიანი, რომელსაც არ გააჩნია სიკეთის მოთხოვნილება, სრულად გულგრილი დარჩება ასეთი სიტუაციის მიმართ. როგორც ჩანს, ხასიათის აღზრდისათვის საჭიროა ყურადღების გამახვილება განწყობის წარმოქმნისათვის აუცილებელი სუბიექტური ფაქტორის, მოთხოვნილების მიმართულებით. მაგრამ ეს არაა საკმარისი, მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის გარე მოვლენებისადმი სუბიექტში აღძრული მიზიდულობა უნდა იქცეს კონკრეტულ მოქმედებად, ისეთ კონკრეტულ მოქმედებად, რომელიც ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საგნების დაუფლებისათვისაა საჭირო. მოთხოვნილება მიუთითებს მხოლოდ მოქმედების მიმართულებას, მაგრამ თუ როგორ კონკრეტულ ქცევაში უნდა განხორციელდეს მოთხოვნილება, თვით ამ მოთხოვნილების ცნებაში არ იგულისხმება. საჭიროა ცოდნა იმ ფსიქოლოგიური მექანიზმისა, რომელიც განსაზღვრავს მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაციაში პიროვნების მიზანშეწონილ ქცევას.

აუცილებელია პიროვნებაში შემუშავდეს კონკრეტულ სიტუაციაში ქცევის მზაობა-განწყობა. განწყობის შემუშავებისათვის კი გარდა მოთხოვნილებისა აუცილებელია ობიექტური ფაქტორი. ამ ორთა ერთიანობის ნიადაგზე იქმნება განწყობა, რომელიც წარმოადგენს მიზანშეწონილი ქცევის ძრავს. ერთხელ შექმნილი განწყობა შეიძლება ვაქციოთ ფიქსირებულ განწყობად; განწყობის ფიქსაციის ძირითადი პირობაა განმეორება. ეს გარემოება მიუთითებს იმაზე, რომ საკმარისი არაა ბავშვში აღზარდოთ მაღალი მოთხოვნილებები, აღვჭურვოთ იგი ამ მოთხოვნილებების განხორციელების პირობებისადმი მიზიდულობით, ამასთან ერთად აუცილებელია ბავშვი ჩავაყენოთ მაღალ მორალურ სიტუაციაში. ამ პირობებში, ასეთ მოთხოვნილებებისა და შესატყვისი პირობების ერთიანობის ნიადაგზე წარმოიშობა მაღალ მორალური ქცევის განმსაზღვრელი განწყობა და ქცევაც იქნება მორალური. ასეთი განმეორების პირობებში ბავშვში თანდათანობით განმტკიცდება, გაფიქსირდება აღნიშნული სახის განწყობა; იგი იქცევა დიდი პიროვ-

წელი წონის, წამყვანი მნიშვნელობის განწყობად, ამის შემდეგ, ყოველთვის, სათანადო მსგავსი სიტუაციის განმეორების შემთხვევაში, მისი ხელახალი აქტუალიზაცია აღვილია. ამიერიდან ბავშვის ძირითადი წამყვანი იმპულსი მაღალ მორალური ქცევის განმსაზღვრელი განწყობა იქნება, რომელიც ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში გაიშლება მორალური ქცევის სახით. ბავშვს უნდა შეეუქმნათ ისეთი პირობები (რეალური ან წარმოსახული), რომ მან შეძლოს დაიკმაყოფილოს თავისი მოთხოვნილებები; დაიკმაყოფილოს სიკეთის, მეგობრობის, გმირობის, სამშობლოსათვის თავდადების, ინტელექტუალური, ესთეტიკური და სხვა მაღალი მოთხოვნილებები. მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების შესატყვისი გარემოს შექმნას გადაამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ხასიათის ჩამოყალიბებისათვის. ხასიათი როგორც ამა თუ იმ განწყობის აქტუალიზაციის უნარი თუ დისპოზიცია, იმაზეა დამოკიდებული თუ რა გარემო სიტუაციაში მომხდარა ამ პიროვნების ჩამოყალიბება და რა გარემო სიტუაცია იმოქმედებს ყოველ ცალკე შემთხვევაში მასზე.

ეს, უეჭველია, იმიტომ, რომ ჩვენ ზემოთ დავრწმუნდით, რომ განწყობის აღმოცენება ობიექტური ფაქტორის, გარემო სიტუაციის ზემოქმედების გარეშე სრულიად შეუძლებელია; თითოეული ჩვენგანის განწყობათა დისპოზიციები, ჩვენი ხასიათი, გარემოს ზემოქმედების პირობებში ყალიბდება¹.

განწყობა, პიროვნების მოთხოვნილების ფონზე, გარესინამდვილის ასახვას წარმოადგენს, ამიტომაც პიროვნების ხასიათის ფორმირებისათვის გადაამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ორგანიზებულ, მაღალი მორალით გამსჭვალულ გარემო სიტუაციას, რომელიც ყოველ ცალკეულ შემთხვევაში იქცევა ბავშვის განწყობის შექმნისათვის ობიექტურ ფაქტორად.

ამრიგად, ხასიათის აღზრდის სისტემის დადგენისათვის, პირველ რიგში უნდა გავითვალისწინოთ ერთი მხრივ, ადამიანის მოთხოვნილებათა სისტემები, ბავშვის მორალური, ინტელექტუალური, ესთეტიკური ქცევისადმი მიზიდულობის აღზრდის ღონისძიებები; მეორეს მხრივ ამ მოთხოვნილებასთან ერთიანობაში მყოფი ისეთი გარემო სიტუაციები, რომლებიც ავითარებენ, აღვიძებენ, და აყალიბებენ ამ მოთხოვნილებებს და აგრეთვე წარმოადგენენ პირობას სრულიად გარკვეული ქცევის განწყობის შემუშავებისათვის. თუ ბავშვი განიმსჭვალება მაღალი მოთხოვნილებებით, განსაკუთრებულ წონის მქონე მაღალ მორალური ქცევის განმსაზღვრელი ფიქ-

¹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940 წ., გვ. 194.

სირებელი განწყობები, მაშინ ასეთი ბავშვის წინაშე, როდესაც კადადგება საკითხი, თუ როგორ უნდა მოიქცეს იგი, როგორი დამოკიდებულება დაამყაროს საზოგადოებასთან, სხვა ადამიანებთან, როცა მის წინაშე საკითხი დადგება პირადულთან შედარებით საზოგადოებრივისათვის უპირატესობის მინიჭებისა, მაშინ მრავალ შესაძლო მოქმედებიდან, რომელსაც მისი პიროვნება სცნობს მიზანშეწონილად, იგი აირჩევს იმას, რომლის მიმართაც მას მეტი მიზიდულობა გააჩნია, აირჩევს ისეთ ქცევას, რომლის მიმართაც მასში არაერთგზის ფიქსირებულა სათანადო განწყობა. თუ პიროვნებაში ფიქსირებულია მორალური, სოციალური ქცევის განწყობები, რომელნიც წარმოადგენენ მისი პიროვნების წამყვან ბირთვს, მაშინ იგი თავის არსში ადვილად იპოვის მოტივს სოციალური ქცევისათვის, საზოგადოებრივს მაღლა დააყენებს პირადულზე, თავის ნებელობის მიზანს ადვილად შეუთანხმებს თავის წინათ ფიქსირებულ განწყობებს, ნებელობაც, რომელიც ფაქტიურად წარმოადგენს მოთხოვნილების განხორციელებისა და ფიქსირებული განწყობილებების მიზანშეწონილ რეალიზაციის საშუალებას, ამ იმპულსებთან თანხმობის ნიშნადგზე, შეუფერხებლად, კონფლიქტების გარეშე, მოემსახურება პიროვნების ამ ძირითადი იმპულსების შეგნებულად წარმართვას.

ნებელობის სიმტკიცე და სისუსტე დამოკიდებულია პიროვნების შინაარსზე, მის მოთხოვნილებათა, განწყობათა თავისებურებაზე. თუ ნებელობის მიზანი მთლიანად ემთხვევა პიროვნების იმპულსებს, მაშინ ნებელობის აქტის მიმდინარეობა მტკიცეა და პირიქით, თუ ნებელობის მიზანსა და დიდი პიროვნული წონის განწყობებს და მოთხოვნილებებს შორის კონფლიქტია, მაშინ ადამიანი ვერ ახერხებს მტკიცე გადაწყვეტილების მიღებას, ნებელობითი ქცევაც სუსტი იქნება. ნებელობის სისუსტე, თუ სიმტკიცე არავითარ შემთხვევაში მის წმინდა ფორმალურ მხარედ არ შეიძლება ჩაითვალოს; ჩვენი გადაწყვეტილება ბევრის მხრივ იმ შინაარსზეა დამოკიდებული, რომელსაც იგი ეხება; ნებელობა წმინდა ფორმალურ ძალას არ წარმოადგენს, პირიქით, მისთვის შინაარსს სრულიად განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს. ნებელობის სიმტკიცე დამოკიდებულია თუ რას ეხება ნებელობითი გადაწყვეტილება და გადაწყვეტილების შესრულების პროცესი. თუ იგი ეხება პიროვნებაში განმტკიცებულ, პიროვნების არსად ქცეულ შინაარსს, თუ ეს, პიროვნების ძირითადი იმპულსები ეთანხმება ობიექტურ გარემოს მოთხოვნილებებს, მაშინ ნებელობა მტკიცეა, პლასტიკურად მიმდინარეა, დაბრკოლების ადვილად გადაძლახველია. ინტენსიურ განწყობებზე დამყარებული ნებელობა ადვილად ახერხებს მიზნების საწინააღმდეგოდ აღმართულ მოწინააღმ-

დევე იმპულსების შეფერხებას და ქცევის მიზანშეწონილად წარმართვას, საკუთარი იმპულსების, საკუთარი ტემპერამენტის დაუფლებას და პიროვნების მთელი ენერგიის ძირითადი მიზნის მიღწევისათვის გამოყენებას.

ნებელობამ უნდა შეაფერხოს, მოაწესრიგოს ტემპერამენტის თავისებურებაც. ცნობილია ტემპერამენტის 4 ტიპი: სანგვინიკური, ფლეგმატიკური, ქოლერიკული, მელანქოლიკური. როგორც აღვნიშნეთ, ტემპერამენტის გამოვლენა იმპულსური ბუნებისაა, იგი ემოციების დისპოზიციას წარმოადგენს: იგი ემოციების აგზნებადობისა და ინტენსივობის თავისებურებაში მქლავნდება. თითოეული ტემპერამენტის ტიპს გააჩნია როგორც დადებითი, ისე უარყოფითი მხარეები, პიროვნება თავის მიზნების მიღწევისათვის მხოლოდ მაშინ შესძლებს თავის ტემპერამენტის დადებითი მხარეების გამოყენებას, თუ იგი, უწინარეს ყოვლისა, მოახერხებს მათ დაუფლებას. ტემპერამენტის ბატონობის შემთხვევაში ადამიანი შეიძლება იქცეს იმპულსურ არსებად. ქოლერიკულ ტემპერამენტს შეუძლია ადამიანი აქციოს შეუკავებელ, მძაფრ, მუდამ ფეთქადი რეაქციების ადამიანად; სანგვინიკურ ტემპერამენტმა კი ქარაფშუტა, გაფანტულ, ზერელე და არა მყარი გრძნობების ადამიანად. მელანქოლიკური ტემპერამენტის შემთხვევაში, შეიძლება ადამიანს, გამოუმუშავდეს, ჭარბი ჩაკეტილობის, თავის განცდებში მთლიანად ჩაძირვის მიღრეკილება, გადაჭარბებული მორიდებულობა. ფლეგმატურმა ტემპერამენტმა ადამიანი შეიძლება აქციოს ცხოვრების ყველა შთაბეჭდილებებისადმი დუნე, ინერტულ, გულგრილ ადამიანად. „საკუთარი ტემპერამენტის დადებითი და უარყოფითი თვისებების გაცნობიერება და მისი დამორჩილებისა და დაუფლების ჩვევების გამომუშავება შეადგენს ადამიანის ხასიათის აღზრდის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ამოცანას“ (ტებლოვი).

ადამიანის ხასიათის აღზრდის ძირითადი არსი პიროვნების კომუნისტური მორალუთ შინაარსით აღჭურვაში, ამ შინაარსის განხორციელებისათვის აქტუალური, შესატყვისი გარემოს შექმნაში, აქტივობის პროცესშივე ამ შინაარსის პიროვნების თვისებად გარდაქცევაში მდგომარეობს. ასეთი განწყობებით აღჭურვილი პიროვნების მოღვაწეობა პრინციპულობით, სიმტკიცით, პატიოსნებით, სიმართლით, იდეურობით, ოპტიმიზმით და ენთუზიაზმით იქნება აღსავსე.

ზნობრივი აღზრდის კედაგოგიურ-ფსიქოლო- გიური საფუძვლები

I.

დღითი-დღე ძლიერდება ჩვენი დიადი ქვეყნის კომუნისტური მშენებლობის ტემპები. ახლა, სოციალისტური მშენებლობიდან კომუნისტურში თანდათანობით გადასვლის პერიოდში, კიდევ უფრო მკვეთრად დგება მშრომელთა ფართო მასების სოციალისტური შეგნებულობის დონის ამაღლებისა და, კერძოდ, ახალგაზრდობის კომუნისტური აღზრდის ამოცანები. ეს ამოცანები ყოველთვის იდგა კომუნისტური პარტიისა და საბჭოთა მთავრობის წინაშე, მაგრამ ისინი ამჟამად განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენენ, რადგანაც ჩვენი ქვეყანა ახლა კომუნისტურში შესვლის მიჯნაზე იმყოფება.

მშრომელთა ფართო მასების სოციალისტური შეგნებულობის დონე თანდათან მალდება და ფართოვდება. მაგრამ ჩვენი ქვეყნის ქალაქის მრეწველობისა და სოფლის მეურნეობის განვითარების სწრაფ ტემპებს კვალდაკვალ როდი მისდევს ყოველი ადამიანის შეგნება. ისევე, როგორც ყოველთვის „...ადამიანთა შეგნება თავის განვითარებაში ჩამორჩება მათს ეკონომიურ მდგომარეობას...“ (სტალინი),¹ ჩვენშიც, ზოგიერთ ადამიანთა შორის ვხვდებით სოციალისტური შეგნებულობის დაბალ დონეს და ჩამორჩენილობის შემთხვევებს.

კომუნისტურში თანდათანობით გადასვლის პერიოდში ამ ადამიანთა გარდაქმნის საკითხი, მათში სოციალისტური შეგნებულობის შეტანის საკითხი, მშრომელთა ფართო მასების სოციალისტური დონის ამაღლების საკითხთან ერთად, ამჟამად, განსაკუთრებული სიმძაფრით ისმის.

მაგრამ, თუ ამჟამად ჯერ კიდევ არსებობენ სოციალისტური შეგნებულობის დაბალი დონის მქონე ადამიანები, უახლოეს მომავალში ამას ადგილი არ უნდა დაუტოვდეს. ამის განხორციელება

¹ ი. სტალინი, ლენინიზმის საკითხები, II გამოცემა, 1939 წ., გვ. 581.

შესაძლებელია არა მარტო იმით, რომ მათში ამაღლდება სოციალისტური შეგნებულობის დონე, არამედ იმითაც, რომ ჩვენი ახალგაზრდობა მთლიანად განათლებული იქნება და ჩამორჩენილობას აღვილი არ დაუჩივბა.

აღამიანი, რომ კომუნისზმის ღირსეული მშენებელი იყოს, არ კმარა მარტო მისი გონებრივი განათლება და მეცნიერების ცოდნა. კომუნისზმის აქტიური მშენებლისათვის გონებრივი განათლების გარდასაჭიროა აგრეთვე ზნეობრივი განათლებაც. კომუნისტი მაღალ საფეხურზე უნდა იდგეს, არა მარტო ცოდნით, არამედ ზნეობითაც. არ შეიძლება კომუნისზმის ღირსეული მშენებელი იყოს ის, ვინც არ იქნება მორალურად სათანადოდ აღზრდილი, ვისთვისაც არ იქნება დამახასიათებელი შრომისადმი სიყვარული, ჩვენი სოციალურ ცხოვრებისადმი და საბჭოთა კანონმდებლობისადმი პატივისცემა და მისდამი ურყევად დამორჩილების შეგნება. „ჩვენი აღაშინებები უნდა იყვნენ განათლებულნი, უღრესად იდეური აღამიანები. მაღალი კულტურული, მორალური მოთხოვნისებებისა და გემოვნების მქონენი“ (უღანოვი)¹.

საბჭოთა სკოლამ უნდა უზრუნველყოს მომავალ თაობაში ამ თვისებათა აღზრდა. ვიგოდსკის სიტყვით რომ ვთქვათ: „ჩვენ შეგვიძლია ჩვენში აღზრდისაგან მოვითხოვოთ, რომ მან ისევე მოამზადოს ზნეობრივ სფეროშიაც მებრძოლი და რევოლუციონერი, როგორც სხვა ყველა სფეროებში“.² ზნეობრივი აღზრდის მიზნის მიღწევასწორედ ამ ამოცანის ღირსეულად გადაჭრაში უნდა ვიგულოთ.

ზნეობრივი აღზრდის განსაკუთრებულ მნიშვნელობაზე პირველად ლენინმა მიუთითა. ახალგაზრდათა კომუნისტური კავშირის სრულიად რუსეთის III ყრილობაზე წარმოთქმულ სიტყვაში ლენინმა აღნიშნა: „საჭიროა, რომ თანამედროვე ახალგაზრდობის აღზრდის, განათლების და სწავლების მთელი საქმე წარმოადგენდეს მასში კომუნისტური მორალის აღზრდას“³.

მაგრამ მიუხედავად იმისა, რომ მორალური აღზრდის საკითხი ესოდენ მნიშვნელოვანი საკითხია, მაინც იგი როგორც ამას ჟურნალ „სოვეტსკაია პედაგოგიკა“-ს რედაქციაც აღიარებს, ნაკლებად არის დამუშავებული.

¹ ჟურნალ „ზეზდასა“ და „ლენინგრადის“ შესახებ გაკეთებულ მოხსენებიდან (იხ. ჟურნალი „მნათობი“, 1946 წ. № 9—10).

² Д. С. Выгодский, Педагогическая психология, Краткий курс, 1926 г. стр. 227.

³ ლენინი, სახალხო განათლების შესახებ, 1936 წ., გვ. 209.

კერძოდ, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ჯერჯერობით ძლიერ ცოტა რამ ვიცით ზნეობრივი აღზრდის პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური საფუძვლების შესახებ.

ჩვენს საკითხს სწორედ მორალური აღზრდის პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური საფუძვლების გარკვევა შეადგენს. ამიტომ ჩვენი მიზანი არაა ადამიანის ზნეობრივი ნორმების შერჩევა და არც მისი ქცევის ნორმების დადგენა. ადამიანის ქცევის ნორმების როგორც განსაზღვრა, აგრეთვე ამ ქცევის სახეთა შერჩევა ეს შეიძლება მხოლოდ ეთიკის ამოცანად იქნეს დასახული და არა პედაგოგიური ფსიქოლოგიისა. ჩვენს ამოცანად ვთვლით ძირითადად იმ მეთოდებისა და საშუალებების პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიურ ღირებულებათა შეფასებას, რაც ზნეობრივ აღზრდისათვის გამოიყენება და შევეცდებით მოვინახოთ ის საფუძვლები, რომლებითაც ზნეობრივი შეგნება და ზნეობრივი მოქმედება ყალიბდება.

II

1. დავიწყოთ პირველყოვლისა მორალის განმარტებიდან. რა არის მორალი ანუ ზნეობა? როდის, რა შემთხვევაში ხდება საჭირო, რომ ადამიანი ზნეობას იმოწმებს და მის საფუძველზე სხვა ადამიანთა შეფასებას ახდენს?

მორალის საკითხი განსაკუთრებით გამოკვეთილად იქ ისმის, სადაც ცალკე ინდივიდის ქცევა ან ეგუება ან არ ეგუება კოლექტივისა და საზოგადოების მიერ შემუშავებულ; საზოგადოდ აღიარებულ და მიღებულ ადამიანის ქცევის წესებს. ქცევის შეუსაბამობა ვლინდება ინდივიდის ისეთ მოქმედებაში, რომელიც ეწინააღმდეგება კოლექტივის საერთო ყოფისა და ცხოვრების წესებს ან მის სურვილებსა და ამოცანებს. ყოველ ასეთ შემთხვევაში კოლექტივი გმობს პიროვნების ამგვარ ქცევას და აცხადებს მას ამორალურ მოქმედებად ანუ არაზნეობრივ მოქმედებად.

პირიქით, ადამიანის მოქმედება ითვლება ზნეობრივად, როცა იგი საზოგადოების ან კოლექტივის მოთხოვნილებებს და ინტერესებს არა თუ ეწინააღმდეგება, არამედ მათ ნიადაგზე არის აღმოცენებული და მათ დაკმაყოფილებას უწყობს ხელს. აქედან ცხადია, რომ მორალი მხოლოდ ადამიანის ქცევაში ვლინდება, ქცევაში, სადაც ინდივიდისა და საზოგადოების ინტერესთა ურთიერთობის საკითხი ისმის; სადაც საჭირო ხდება ინდივიდის ქცევა შეფასებული იქნას სხვა ადამიანების ან კოლექტივის ინტერესთა, შეხედულებათა და მოთხოვნილებათა გათვალისწინებით.

პიროვნების დამოკიდებულება საერთო ცხოვრების წესებთან, ოჯახთან, სხვა ადამიანებთან, მისი დამოკიდებულება შრომისადმი, ზაზოგადობრივ და კერძო საკუთრებისადმი, მისი მოქმედება კოლექტივისა და სახელმწიფოს საკეთილდღეოდ და სხვა, სადაც ადამიანთა ინტერესები ერთმანეთში იხლართებიან, წარმოადგენს ადამიანის ზნეობრივი მოქმედების სფეროს. აქ მქალავნდება ადამიანის ზნეობა. აქ ხდება მისი გამოვლენა და აქაა საქირო პიროვნების ქცევის შეფასება კოლექტივის ინტერესთა გათვალისწინების საფუძველზე.

როგორც ვხედავთ, ზნეობის ცნებაში იგულისხმება პიროვნების ქცევის წესები, პიროვნების მოქმედების წესების „კოდექსი“. სწორედ ამიტომაც, რომ ზნეობას ანუ მორალს ადამიანები იქ ხედავენ, სადაც ინდივიდი მთელ ნებისმიერ მოქმედებას კოლექტივის ინტერესებს უმორჩილებს, ხოლო უზნეობას კი იქ, სადაც ინდივიდის მოქმედება კოლექტივის მიერ შექმნილ ზნეობრივ შეხედულებებს და მოთხოვნილებებს ეწინააღმდეგება.

2. მაგრამ დგება საკითხი: საიდან იქმნება ადამიანის მოქმედების შესახებ განსაზღვრული შეხედულებანი და როგორ ყალიბდება ადამიანთა მოქმედების წესების ერთგვარი „კოდექსი“?

არის თუ არა ეს ზნეობრივი ნორმები ერთხელ და სამუდამოდ მოცემული უცვლელი კატეგორია, რომელიც სავალდებულო უნდა იყოს ყოველი ეპოქის და ყოველი კლასის ადამიანებისათვის?

დიალექტიკურ-მატერიალისტური თეორია, რომელიც ერთადერთი კემშიარტი თეორიაა, და რომელიც შექმნეს მარქს-ენგელს-ლენინ-სტალინმა, ზნეობას ძვლის ისტორიული კატეგორიის მოვლენად. ამ თეორიის მიხედვით ადამიანების მიერ არსებობის საშუალებათა წარმოება ანუ მატერიალური ყოფა ის ბაზისია, რომელზეც აღმოცენდება რელიგია, პოლიტიკა, ზნეობრივი ნორმები და მთელი იდეალური სამყარო. ამიტომ იდეალური მხარის გაგება და მისი ახსნა, მხოლოდ მატერიალური ყოფიდან გამოსვლით უნდა ხდებოდეს. კერძოდ ზნეობაც, რომელიც საზოგადოებრივი ცნობიერების ერთ-ერთი ფორმაა, უნდა განხილულ იქნას მატერიალურ ყოფასთან დაკავშირებით, როგორც ამ უკანასკნელის ზედნაშენი.

„ისტორია გვიმტკიცებს,—წერს სტალინი,—რომ თუ სხვადასხვა დროს სხვადასხვანაირი აზრებითა და სურვილებით იმსკვალებოდნენ ადამიანები, ეს იმის ბრალია, რომ სხვადასხვა დროს ადამიანები სხვადასხვანაირად ებრძოდნენ ბუნებას თავიანთი

მოთხოვნები დასაკმაყოფილებლად, და ამის თანახმად მათი ეკონომიური ურთიერთობანიც სხვადასხვანაირად ეწყობოდა. დრო იყო, როცა ადამიანები საერთო ძალღონით, პირველყოფილი კომუნისტური წესით ებრძოდნენ ბუნებას, მაშინ მათი საკუთრება კომუნისტური იყო, და ამიტომ იყო, რომ მაშინ შენ-ჩემობისათვის არა ესმოდათ-რა, მათი შეგნებაც კომუნისტური იყო. დადგა დრო, როცა წარმოებაში შენ-ჩემობა შეიპარა, მაშინ საკუთრებამაც კერძო, ინდივიდუალისტური ხასიათი მიიღო, და ამიტომ იყო, რომ ადამიანები შეგნებულ შენ-ჩემობით გაიმსჭვალა. დადგა დრო, დღევანდელი დრო, როცა წარმოება ისევ საზოგადოებრივ ხასიათს იღებს, მაშასადამე, ჩქარა საკუთრებაც საზოგადოებრივ ხასიათს მიიღებს,—და სწორედ ამიტომ არის, რომ ადამიანების შეგნებაც თანდათან სოციალიზმით იმსჭვალება“¹.

ღიალექტიკური მატერიალიზმის თვალსაზრისით ადამიანთა ზნეობრივი შეხედულებანი, როგორც ამის შესახებ არა ერთხელ სხვაგანაც მიუთითებიათ მარქსიზმ-ლენინიზმის კლასიკოსებს, წარმოიშობა და ყალიბდება ადამიანთა პრაქტიკიდან, მათ პრაქტიკულ ურთიერთობაში. საზოგადოების შექმნის დასაწყისიდანვე ადამიანთა ისეთი ურთიერთობანი, როგორიცაა დამოკიდებულება თემისადმი, გვარისადმი, ოჯახისადმი, მამაკაცისა ქალისადმი და ქალისა მამაკაცისადმი და სხვა, „...იქცეოდა საყოველთაოდ მიღებულ ფსიქოლოგიურ მიზანდასახულებად, საზოგადოებრივ მორალად“ (კალინინი)².

3. მაგრამ ეს საზოგადოებრივი მორალი, რომელიც ადამიანთა საზოგადოების გარიჟრაჟზე შეიქმნა, არ დარჩენილა სამუდამოდ „საყოველთაოდ მიღებულ ფსიქოლოგიურ მიზანდასახულებად“.. ის დროთა განმავლობაში იცვლებოდა, როგორც ადამიანური შეგნების ერთ-ერთი ფორმა.

მარქსი და ენგელსი ჯერ კიდევ „კომუნისტურ მანიფესტში“ სწერდნენ, რომ „ნუთუ ღრმა მოსაზრებაა საჭირო იმის გასაგებად, რომ ადამიანთა საარსებო პირობებთან, მათ საზოგადოებრივ ურთიერთობასთან, მათ საზოგადოებრივ მდგომარეობასთან ერთად იცვლება მათი წარმოდგენანი, შეხედულებანი და ცნებანი, ერთი სიტყვით—იცვლება მთელი მათი შეგნება?“³.

იმ დროისათვის, როცა მარქსი და ენგელსი ამ სტრიქონებს სწერდნენ, მართლაც ბევრს „ღრმა მოსაზრება“ სჭიროდა, რომ

¹ სტალინი, თხზულებანი, ტ. I, გვ. 295.

² მ. ი. კალინინი, კომუნისტური აღზრდის შესახებ, 1948 წ., გვ. 290.

³ კარლ. მარქსი, რჩეული ნაწერები, ტ. I, 1935 წ., გვ. 194.

ჯაეგოთ გონებრივის ანუ იდეალურის და მატერიალურის ურთიერთთან დამოკიდებულება, როგორც ბაზისისა და ზედნაშენისა. ახლა კი საყოველთაო კეშმარიტებად ითვლება, რომ მატერიალური წარმოების შეცვლას, როგორც ბაზისისას, თან მოსდევს მთელი იდეოლოგიის, როგორც ზედნაშენის, შეცვლა.

ადამიანის ზნეობრივი შეხედულებანიც, ზნეობაც, წარმოშობისა თუ შექმნის დღიდანვე განიცდიდა ცვლილებას იმის მიხედვით, თუ როგორ იცვლებოდა ადამიანთა მატერიალური წარმოების წესი. ფრ. ენგელსი წერს „...ადამიანებს შეგნებულად თუ შეუგნებლად თავიანთი ზნეობრივი შეხედულებანი საბოლოო ინსტანციაში პრაქტიკული ურთიერთობიდან გამოჰყავთ, რომელზედაც მათი კლასობრივი მდგომარეობაა დაფუძნებული, ეკონომიურ დამოკიდებულებიდან, რომელშიც ისინი აწარმოებენ და აღებმიცემობენ“.¹

აქედან ცხადია, რომ ამ ეკონომიურ დამოკიდებულების ცვლასთან ერთად იცვლებოდა ადამიანის ზნეობრივი შეხედულებანიც; მაგრამ, არა ავტომატურად, არამედ ჩამორჩენით, როგორც ყოველი იდეოლოგიური ზედნაშენი, როგორც არის სამართალი, რელიგია და სხვ. (კალინინი).

საზოგადოების კლასებად დაყოფას მოყვა კლასობრივი მორალის წარმოშობა. თუ პირველყოფილ უკლასო კომუნისტურ საზოგადოებაში მაინც არსებობდა მთელი საზოგადოებისათვის საყოველთაოდ მიღებული ფსიქოლოგიური მიზანდასახულება ანუ საზოგადოებრივი მორალი, ახლა კლასების წარმოშობის შემდეგ ყველა კლასმა თავისი მორალი შეიმუშავა. დღემდე არსებული მორალის კლასობრივი ბუნების შესახებ ენგელსი წერს „და რადგან საზოგადოება დღემდე კლასობრივი წინააღმდეგობით ვითარდებოდა, მორალიც ყოველთვის კლასობრივი მორალი იყო; იგი ან გაბატონებული კლასის ბატონობასა და ინტერესებს ამართლებდა, ან, რამდენადაც დაჩაგრული კლასი—საკმაოდ ძლიერდებოდა, წარმოადგენდა მის აღშფოთებას ამ ბატონობის წინააღმდეგ და აგრეთვე ჩაგრულთა მომავალ ინტერესებს“.²

ამრიგად, როგორც ამ ციტატიდან ნათლად ჩანს, მორალი არა მარტო კლასობრივია, არამედ კლასობრივ საზოგადოებაში იგი გადაქცეულია გაბატონებულ კლასის მიერ მისი ბატონობის გამართლების იარაღად, მისი ინტერესების დამცველად. დამონაგებული კლასისათვის კი მორალი მომავალი ინტერესებისა და გაბატონებული კლასის წინააღმდეგ აღშფოთების გამოვლენაა.

¹ ფ რ ი დ რ ი ხ ე ნ გ ე ლ ს ი, ანტი-დიუზინგი, 1933 წ., გვ. 69.

² იქვე, 1933 წ., გვ. 70.

ენგელსი „ანტი-დიურიხში“ მიუთითებს აგრეთვე, რომ „...თანამედროვე საზოგადოების სამი დიდი კლასიდან, თითოეულს, ფეოდალურ არისტოკრატიას, ბურჟუაზიას და პროლეტარიატს თავისი საკუთარი მორალი აქვს“.¹

ამრიგად, ყოველი ეპოქისა და ყოველი კლასისათვის დამახასიათებელია განსხვავებული მორალი, რომელიც იმ კლასის მოქმედებას ამართლებს, რომლის საკუთრებასაც ის შეადგენს. იცვლება რა ეპოქა და კლასის გაბატონებული მდგომარეობა—იცვლება ზნეობრივი ნორმებიც და ზნეობრივი შეხედულებანიც. ამის დასადასტურებლად შეიძლება რამდენიმე მაგალითის მოყვანაც.

ცნობილია, რომ პირველყოფილ საზოგადოების მორალი არ კიცხავდა და მიუღებლად არ თვლიდა საზოგადოებისათვის ისეთ საზიანო მოვლენას, როგორცაა კაციჭამიობა. ეს მოვლენა ახლა არც ერთ კულტურული ერისათვის არაა მისაღები, ხოლო იმ დროისათვის კი ეს დასაშვებად იყო მიჩნეული.

მონათმფლობელთა საზოგადოებაში მონათმფლობელის მიერ მონის მოკვლა არ ითვლებოდა ამორალურ ქცევად. პირიქით, მონების სიკვდილი იმდენად გავრცელებული იყო, რომ მას მონათმფლობელთა წრეში ჩვეულებრივ და მისაღებ მოვლენად თვლიდნენ. ასევე, ამორალურ მოქმედებად არ ითვლებოდა ბატონყმობის დროს მებატონის მიერ ყმის ქალის გაუპატიურება და სხვა.

აქედან სრულიად ნათელია, რომ არ არსებობს ერთხელ და სამუდამოდ საყოველთაოდ მისაღები მორალი; რომ ყოველი ზნეობრივი შეხედულება იცვლება და ის, რაც ერთი ეპოქისათვის და ერთი კლასისათვის მორალურად ითვლება, მეორე კლასისათვის მიუღებელია და ამორალურ მოქმედებად ცხადდება.

4. მაგრამ მიუხედავად იმისა, რომ არ არსებობს ყველა ეპოქისა და ყველა კლასისათვის ერთი საერთო და სამუდამოდ უცვლელი ზნეობრივი ნორმები, მაინც ბურჟუაზიული მეცნიერები ცდილობენ დაამტკიცონ, რომ მათი მორალი საერთო საკაცობრიო მორალია. რა თქმა უნდა, ასეთი მტკიცება სიცრუის მტკიცებაა და ეს სრულიად აშკარა ხდება, როგორც კი ბურჟუაზიული კლასის მორალს თვალს გადავაგვლებთ. მართლაცდა რას წარმოადგენს ბურჟუაზიული კლასის მორალი? რას ეყრდნობა ის? რა არის მისი საფუძველი და რაში ვლინდება იგი?

ბურჟუაზიულ მორალის საფუძველი კერძო საკუთრებაა. ამ მორალით ადამიანის ქცევა მისაღებია თუ ის დამყარებულია პრინცი-

¹ ფ რ ი დ რ ი ხ ე ნ გ ე ლ ს ი, ანტი-დიურიხი, 1933 წ., გვ. 69.

პებზე: „ყველა თავისთვის მხოლოდ ღმერთი ყველასთვის“. „თუ არ იცრუებ, ვერ იცხოვრებო“ და სხვა. ამ პრინციპებიდან ნათელია, რომ ბურჟუაზიულ საზოგადოებაში პიროვნებათა ინტერესები ურთიერთ დაპირისპირებულია. პიროვნება მხოლოდ საკუთარი ეგოისტური ზრახვების დაკმაყოფილებისათვის ზრუნავს და ამიტომ ვასაგებია, რომ იქ „ადამიანი ადამიანის მგელია“.

ბურჟუაზიული მორალის დამცველები კერძო საკუთრების საფუძველზე წარმოშობილ ზნეობრივ ნორმებს თვლიან საერთო საკაცობრიო ზნეობად და მოითხოვენ, რომ იგი სავალდებულოდ იქნეს აღიარებული ყველასათვის. ამასთანავე აღსანიშნავია, რომ ბურჟუაზიის ეს ლაქიები თავიანთ მოქმედებაში თითონაც არ იცავენ ამ ნორმებს და ფეხქვეშ თელავენ მას. ასე, მაგ. ბურჟუაზიული მორალი ქადაგებს მოყვასის სიყვარულს. მაგრამ ეს ხელს არ უშლის ამ ზნეობის „მატარებელ“ კაპიტალისტთა კლასს უსაშინელესი კონკურენციის საფუძველზე ძარცვონ ურთიერთი. ბურჟუაზიულ მორალს დაუშვებლად მიაჩნია სიცრუე, მოტყუება, მაგრამ ამასთან ერთად ჩვეულებრივ პრაქტიკულ ცხოვრებაში პრინციპად მიღებულია „თუ არ იცრუებ, ვერ იცხოვრებო“ და სხვ.

კერძო საკუთრებაზე დაყრდნობილი საზოგადოების მორალი არც შეიძლება იყოს სხვანაირი. მისთვის დამახასიათებელია ინდივიდუალიზმი, სიცრუე, მოტყუება, ფარისევლობა, მლიქვნელობა, ეგოიზმი, ცბიერება, ზნედაცემულობა, ყოყოჩობა, ქედმაღლობა და სხვა ყოველივე ის, რაც გამოსაყენებელია სხვათა დამონებისა, მოტყუებისა და მათზე ბატონობისათვის. ბურჟუაზიული მორალი თავიდან ბოლომდის სიცრუის შემცველია. მისთვის ყველაფერი მისაღებია, რაც კი კაპიტალისტების მოგებას, მუშათა კლასის ექსპლოატაციას და საერთოდ ბურჟუაზიის ბატონობას გაამართლებს.

5. სულ სხვაა დიადი სოციალიზმის ქვეყნის და საერთოდ მშრომელთა ფართო ფენების ზნეობრივი ნორმები და ზნეობრივი შეხედულებანი. ჩვენი კომუნისტური მორალი სრულიად განსხვავდება ბურჟუაზიული მორალისაგან. მის საფუძვლებს შეადგენს არა კერძო, არამედ საზოგადოებრივი საკუთრება საწარმოო საშუალებებზე. სწორედ ამ საფუძვლებიდან გამომდინარეობს კომუნისტური მორალისათვის დამახასიათებელი ყველა ძირითადი ნიშანი.

საბჭოთა ადამიანის მოქმედება მორალურია, თუ ის კომუნისმის მშენებლობას ხეოს უწყობს, თუ ამ მოქმედებაში მოსჩანს ჩვენი დიადი სოციალისტური სამშობლოსადმი უსახვგრო სიყვარული და მისი მტრებისადმი უდიდესი ზიზღი; საბჭოთა ადამიანის მოქმედება ზნეობრივია, თუ ამ მოქმედებით ხელს უწყობს იმ დიადი ამოცა-

ნების განხორციელებას, რაც ლენინის ტალინის პარტიას და მთავრობას აქვს დასახული მიზნად. საბჭოთა ადამიანის მოქმედება ზნეობრივია, თუ იგი შეესატყვისება სოციალიზმის მშენებლობიდან კომუნიზმში თანდათანობით გადასვლის პერიოდის ადამიანთა შეხედულებებს და ამოცანებს.

პარტია და საბჭოთა მთავრობა ჩვენს ხალხს ყოველთვის უნერგავდა და უნერგავს მომავალი ცხოვრების ნათელ მიზანსა და კომუნიზმის საბოლოოდ გამარჯვების რწმენას. პარტიამ განსაზღვრა საბჭოთა ადამიანის მორალური სახე და მის მიერვე აღზრდილი საბჭოთა ადამიანები ყოველს ნაბიჯზე ავლენენ კომუნისტური მორალის უმესანიშნავეს ნიშნებს. კალინინის სიტყვებით რომ ვთქვათ: „შემთხვევითი არ არის, რომ კომუნისტი ამჟამად თავაწეული მიდის სასიკვდილოდ და მტრებს ესერის ღრმა რწმენით გამსჭვალულ სიტყვებს: „მე ვკვდები, მაგრამ ჩვენი საქმე ცოცხლობს და კვლავ იცოცხლებსო“. იმ წუთებში ადამიანი მთლიანად უსისხლხორცდება კოლექტივს, რომლის ინტერესები მისთვის ყველაფერზე მაღლა დგას, სიკვდილზე ძლიერია“.¹

საბჭოთა ადამიანის მორალური სახე, რომელიც მის მოქმედებაში მჟღავნდება, ნათლად გვიჩვენებს, რომ მისთვის დამახასიათებელია: მაღალი პოლიტიკური და მორალური გამოწრთობა. ამ ადამიანძს მოქმედების სტიმულებად ყოველთვის გამოდის საბჭოთა პატრიოტიზმის დიადი იდეალი, საბჭოთა ქვეყნის ყველა ჯურის მტრებისადმი უდიდესი ზიზღი, კომუნიზმის გამარჯვების ურყევი რწმენა და მისი მშენებლობისათვის თავდადებული ზრუნვა. ჩვენი მორალი გულისხმობს მაღალ იდეურობას და კომუნისტურ შეგნებულობას, მტკიცე ბოლშევიკურ ნებისყოფასა და ხასიათს, სოციალისტურ ჰუმანიზმსა და კოლექტივიზმს, შეგნებულ დისციპლინას, ინიციატივას, უდიდეს პასუხისმგებლობის გრძნობას, მაღალ გონებრივ განათლებას, სიმამაცეს, უშიშროებას, თავმდაბლობას, კულტურულ ქცევასა და სხვა. ყოველივე ეს თვისებები ძლიერად ვლინდება პარტიის მიერ აღზრდილ საბჭოთა ადამიანებში და ამ თვისებებში გვეძლევა კომუნისტური მორალი ანუ ადამიანის ქცევის წესების ერთდაგვარი „კოდექსი“. ეს თვისებები, ახლა, სოციალისტური მშენებლობიდან კომუნიზმში თანდათანობით გადასვლის ეპოქის ადამიანის დამახასიათებელი თვისებებია.

6. ნათელი რომ გახდეს ამ თვისებების წარმოშობის მიზეზების სულ მოკლედ მაინც პიროვნული და საზოგადოებრივი ინტერესების საკითხს უნდა შეეცხოთ და მათი საფუძვლები მოვნახოთ.

¹ მ. ი. კალინინი, კომუნისტური აღზრდის შესახებ, 1948 წ., გვ. 32.

ცნობილია, რომ რაც უფრო ვითარდება საზოგადოება კულტურულად, რაც უფრო იზრდება მისი მატერიალური და სულიერი დოვლათი, მით უფრო მეტი მოთხოვნილებანი უჩნდება მას და მის წევრებს, საზოგადოების კულტურულ წინსვლასთან ერთად იზრდება ცალკეულ პიროვნებათა ინტერესები, მისწრაფებანი და მოთხოვნილებანი, ამასთან ერთად აგრეთვე იზრდება რაოდენობრივად და რომელი-ბითაც ის მოთხოვნილებები, რასაც საზოგადოება თავის წევრებს უყენებს. კულტურის მაღალ საფეხურზე მდგომი ხალხი უფრო მეტს თხოულობს ადამიანებისაგან, ვიდრე კულტურულად ჩამორჩენილი ხალხი. ამიტომ არის, რომ საბჭოთა საზოგადოებრიობა განსაკუთრებული სიმძაფრით მოითხოვს საბჭოთა ადამიანისაგან ზნეობრივ სიფაქიზეს და მაღალ კულტურულ ქცევას.

პიროვნული და საზოგადოებრივი მოთხოვნილებანი და ინტერესები ბურჟუაზიულ სახელმწიფოებში ყოველთვის ანტაგონისტურ ურთიერთობაში არიან. პიროვნული ინტერესები ეწინააღმდეგება საზოგადოებრივ ინტერესებს და პირიქით საზოგადოებრივი მოთხოვნილებანი ბორკავს პიროვნების მოთხოვნილებებს, ახშობს მას და არ აძლევს დაკმაყოფილების საშუალებას. ბურჟუაზიულ სახელმწიფოებში პიროვნების ღირსება, პიროვნების ინტერესები ჩახშობილია, ჩვენთან კი, სადაც მოსპობილია კერძო საკუთრება საწარმოო საშუალებებზე, სადაც არ არსებობს ადამიანის მიერ ადამიანის ექსპლოატაცია, სადაც მასების განთავისუფლების ნიადაგზე პიროვნებაც განთავისუფლებულია, არა თუ შესაძლებელია პიროვნებისა და საზოგადოების ინტერესთა შეხამება, არამედ ის უკვე განხორციელებულიც არის. ჩვენთან, სოციალიზმის ქვეყანაში, პიროვნებისა და საზოგადოების ინტერესები ერთ მათლიანობაშია მოცემული. ჩვენთან რამდენად მეტს მუშაობს ინდივიდი საზოგადოებისათვის, კოლექტივისათვის, იმდენად მეტად ხორციელდება მისი პირადი სურვილები და იმდენად მეტად კმაყოფილდება მისი პირადი მოთხოვნილებანი. საბჭოთა ადამიანი ახლა აზროვნობს არა ინდივიდუალიზმის, არამედ კოლექტივიზმის საფუძველზე. იგი თავის მე-ს თვლის დიდი კოლექტივის ნაწილად და მთელს მოქმედებას ამ კოლექტივის საკეთილდღეოდ წარმართავს. საბჭოთა ადამიანები დიდი ხანია დარწმუნდნენ, რომ მხოლოდ საბჭოთა ხელისუფლების პირობებში არის შექმნილი ადამიანის ყოველმხრივად განვითარების პირობები: მხოლოდ აქ, ჩვენთან არის პიროვნების ინტერესების დაკმაყოფილების სრული შესაძლებლობა.

7. ახლა შეცვლილია საბჭოთა ადამიანის მთელი ფსიქიკური სტრუქტურაც, გარემოსადმი, საკუთრებისა და საზოგადოებრივ

დოვლათისადმი დამოკიდებულება. საბჭოთა ადამიანები სახელმწიფოს ინტერესებს, კოლექტივის ინტერესებს უფრო მაღლა აყენებენ, ვიდრე პირად სურვილებს. მათ საზოგადოებრივი საკუთრება მიაჩნიათ პირადი ბედნიერების წყაროდაც. საბჭოთა ადამიანი უფლის და იცავს მას; მუშაობს ენერგიულად ამ საზოგადოებრივი დოვლათის შექმნისათვის იმიტომ, რომ იგი წარმოადგენს თითონ პიროვნების მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების საშუალებასაც. ჩვენთან ახლა ადამიანებს სამოქმედო პრინციპებად [გადაქცეული აქვთ „საკუთარი ინტერესების შეთავსება საზოგადოებრივ ინტერესებთან“, ამასთან საზოგადოებრივი ინტერესების მაღლა დაყენება და მისდამი თავისი მოქმედების დამორჩილება. საბჭოთა სახელმწიფომ ყოველგვარი ბედნიერება მისცა საბჭოთა ადამიანს. ამიტომ ეს უკანასკნელი მაღლა აყენებს მის ინტერესებს; საბჭოთა ადამიანისათვის სოციალისტური სამშობლო ყველაზე უფრო ძვირფასი და საყვარელია. მასში ჩქეტს ნაციონალური ღირსების გრძნობა. მას შეგნებული აქვს, რომ ჩვენი საბჭოთა წყობა, საბჭოთა სისტემა უკეთესი სისტემაა, ვიდრე ბურჟუაზიული; ჩვენი მეცნიერება ბურჟუაზიულ მეცნიერებასთან შედარებით უფრო წინ დგას, საბჭოთა აღზრდის მთელი სისტემა უკეთესია, ვიდრე ბურჟუაზიული და სხვა. ყოველივე ამის საფუძველზე განსაკუთრებული სიყვარულია წარმოშობილი ჩვენი დიადი ქვეყნისადმი.

ახასიათებდა რა საბჭოთა ადამიანის ბრწყინვალე თვისებებს გაზეთი „პრავდა“ 1948 წლის 12 ივნისის მოწინავეში წერდა: „საბჭოთა ადამიანი ამაცობს იმით, რომ მისი ქვეყანა კაცობრიობის ავანგარდში სდგას, რომ მასში აგებულია მსოფლიოში ყველაზე მოწინავე, სოციალისტური საზოგადოება, შექმნილია ყველაზე პროგრესიული იდეოლოგია და კულტურა, განხორციელებულია სოციალისტური დემოკრატია, გამოჭედილია თანასწორუფლებიანი ხალხების მტკიცე მეგობრობა. საბჭოთა ადამიანები ღირსეულად და სიამაყით ატარებენ საბჭოთა კავშირის მოქალაქის სახელს... საბჭოთა ადამიანის ღირსება არ შეიძლება იყიდო და გაჰყიდო. იგი არ ფასდება ოქროთი“ (გაზ. „პრავდა“, 12/VII-48 წ.).

საბჭოთა ადამიანის ღირსება სოციალისტური საზოგადოების მოქალაქის ღირსებაა და მას იცავს არა მარტო მისი მატარებელი პიროვნება, არამედ მთელი სოციალისტური საზოგადოება, პარტია, ხელისუფლება, მთელი ხალხი. სწორედ ამით აიხსნება, რომ საბჭოთა მოქალაქის ინტერესები კი არ ემიჯნება საზოგადოების ინტერესებს, არამედ მას ემთხვევა. ამითვე აიხსნება ის გარემოებაც, რომ ჩვენთან მოხუცი, თუ ახალგაზრდა, ქალი თუ კაცი, ყველა ერთნაირად

გამსჭვალულია ჩვენი დიადი სოციალისტური სამშობლოს სიყვარულით და მისთვის თავდადების გრძნობით. კერძოდ, ჩვენმა ახალგაზრდობამ სამამულო ომში გმირული ბრძოლით და ზურგში თავდადებული შრომით დაამტკიცა, რომ მას გააჩნია ყველა ის თვისება, რასაც ცხოვრება და ჩვენი სამშობლო მოითხოვს. ჩვენი ახალგაზრდობა იყო და არის კომუნიზმის არა მარტო აქტიური მშენებელი, არამედ სოციალისტური ქვეყნის მტკიცე დამცველიც. მას უსაზღვროდ უყვარს სამშობლო და ყოველთვის მოქმედებდა და მოქმედებს მისი დიდებისა, დაცვისა და გაფურჩქვნისათვის.

8. იმასთან დაკავშირებით, რომ საბჭოთა ხელისუფლების პირობებში მეტი შესაძლებლობაა პიროვნების ინტერესების დაკმაყოფილებისა, მისი ნიჭისა და უნარის გამოვლინებისა, მისი ყოველმხრივ განვითარება-გაფურჩქვნისა, ჩვენში საზოგადოებრივი ცხოვრების თითქმის ყველა ფრონტზე წარმოიშვნენ სრულიად ახალი უნარისა და შესაძლებლობების მქონე ადამიანები. ახლა, აუარებელი ნოვატორები გვყავს ქალაქის მრეწველობასა, სოფლის მეურნეობასა და საერთოდ საზოგადოებრივი ცხოვრების ყველა დარგში. მრავალმა მათგანმა დაიმსახურა სოციალისტური სამშობლოსაგან უმაღლესი ჯილდოები—სტალინური პრემიები, საბჭოთა კავშირისა და სოციალისტური სამშობლოს გმირის სახელწოდებები და სხვა. ყოველივე ეს კიდევ უფრო ხელს უწყობს ადამიანთა მთელი შესაძლებლობების გამოვლენას და პიროვნებათა მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებას.

საბჭოთა წყობის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მონაპოვარს ის გარემოება წარმოადგენს, რომ საბჭოთა ადამიანები ყოველმხრივ მაღლა დგანან კაპიტალისტურ სახელმწიფოებში მცხოვრებ ადამიანებთან შედარებით. ისინი თავისებურ დამოკიდებულებას ამჟღავნებენ გარემოსადმი. არსებითად შეცვლილია მათი ზნეობრივი სახე, ხასიათი, ტემპერამენტი, მათი დამოკიდებულება სახელმწიფოსადმი, ოჯახისადმი, ხალხისადმი. ოქტომბრის რევოლუციით განთავისუფლებული ადამიანი, რომელიც ახლა კომუნიზმში თანდათანობით გადასვლის ეპოქის ადამიანია, არსებითად გარდაქმნილია.

დიდმა სტალინმა დაახასიათა რა საბჭოთა ხალხის გმირული ბრძოლა სამამულო ომში, დიდი ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუციის XXVII წლის თავზე აღნიშნა: „საბჭოთა ადამიანები ბევრ აუცილებელ რამეს იკლებდნენ, შევნებულად იტანდნენ სერიოზულ მატერიალურ გაჭირვებას, რათა მეტი მიეცათ ფრონტისათვის. ახლანდელი ომის უმაგალითო სიძნელებმა კი ვერ გასტეხეს, არამედ კიდევ უფრო გამოაწრთეს საბჭოთა ხალხის რკინისებური

ნებისყოფა და მამაცური სულისკვეთება. ჩვენმა ხალხმა სამართლი-
ანად მოიხვეჭა გმირი ხალხის სახელი“.¹

საბჭოთა ადამიანებისა და ხალხის განსაკუთრებული თვისებები
და ყოველდღიური წინსვლის სურათი მოცემულია ამხ. ჟღანოვის
იმ მოხსენებაშიც, რომელიც მიეძღვნა ჟურნალებს „ზევზდასა“ და
„ლენინგრადს“. აი რას ვკითხულობთ ამ მოხსენებაში: „სად ნახავთ
ისეთ ხალხს და ისეთ ქვეყანას, — წერს ჟღანოვი, — როგორიც ჩვენია?
ხად ნახავთ ადამიანთა ისეთ შესანიშნავ თვისებებს, როგორიც
გამოიჩინა ჩვენმა საბჭოთა ხალხმა დიდ სამამულო ომში და რო-
გორსაც იგი ყოველდღე იჩენს შრომითს საქმეებში, მშვიდობიან
განვითარებაზე და მეურნეობასა და კულტურის აღდგენაზე რომ
გადავრდა! ჩვენი ხალხი ყოველდღე სულ უფრო და უფრო მაღლა
იწევს. ჩვენ დღეს ის აღარა ვართ, რაც გუშინ ვიყავით, და ხვალ
ის აღარ ვიქნებით, რაც დღესა ვართ. ჩვენ ის რუსები აღარ ვართ,
როგორიც 1917 წლამდე ვიყავით, რუსეთიც ის აღარ არის, ხასია-
თიც უკვე სხვა გვაქვს. ჩვენ გამოვიცვალეთ და გავიზარდეთ იმ
უდიდეს გარდაქმნებთან ერთად, რომლებმაც ძირფესვიანად შესც-
ვალეს ჩვენი ქვეყნის სახე“.²

ბურჟუაზიული ფსიქოლოგიის წარმომადგენლებს არა ერთხელ
აღუნიშნავთ, რომ ყოველგვარ კომუნისტურზე ლაპარაკი უტოპიააო,
ადამიანის ბუნებას კერძო საკუთრების ინსტიქტი თან ახლავს და
ამიტომ „კერძო საკუთრების მოსპობა პრაქტიკულად შეუძლებელია,
თუ პირველად ადამიანის ბუნება არ იქნა შეცვლილი“.

დღე, საბჭოთა ხალხის მაგალითზე დარწმუნდნენ ეს ე. წ. „მკვლე-
ვარები“, რომ არა მარტო კერძო საკუთრების მოსპობა შეიძლება
და ამით ადამიანის ბუნება არ დაირღვევა, არამედ სწორედ საწარ-
მოო საშუალებებზე კერძო საკუთრების გაუქმების შედეგად იცვ-
ლება თითონ ადამიანის ბუნებაც. ე. წ. „კერძო საკუთრების ინს-
ტიქტი“ თავის ძალას კარგავს ჩვენთან, სადაც საწარმოო იარაღებ-
ზე კერძო საკუთრება მოსპობილია. „კერძო საკუთრების ინსტიქ-
ტი“ (თუ კი მას ინსტიქტად ჩავთვლით), საწარმოო საშუალებებ-
ზე კერძო საკუთრების შედეგია და არა პირიქით.

საბჭოთა ადამიანის ბუნების შეცვლისა და მისი ახალი კომუნის-
ტური მორალის წარმოშობის სოციალური საფუძველია ჩვენში
რქტომბრის რევოლუციის შედეგად წარმოშობილი ახალი საზო-

¹ სტალინი, დიდი ოქტომბრის სოციალისტური რევოლუცია, XXVII
წლისთავი.

² ჟღანოვი, მოხსენება ჟურ. „ზევზდასა“ და „ლენინგრადის“ შესახებ (იხ. „მნა-
თობი“, № 9-10, 1946 წ.).

გადობრივი წყობილება, ახალი მატერიალური ყოფა, ჩვენი ეკონომიურ-პოლიტიკური და კულტურული წყობილება. აი, ის საფუძვლები, რამაც წარმოშვა ახალი მორალი, კომუნისტური მორალი და რამაც შესცვალა მთლიანად ადამიანის ბუნება. ამ ცვლილების პროცესი კი დღითი-დღე ძლიერდება თვით მატერიალური ბაზისის ცვლასთან დაკავშირებით.

III

1. ჩვენი ამოცანაა მოვინახოთ ზნეობრივი აღზრდის პედაგოგურ-ფსიქოლოგიური საფუძვლები. მაგრამ რა იგულისხმება ზნეობრივ აღზრდაში? კონკრეტულად რაში მდგომარეობს მისი არსი? ზნეობრივი აღზრდის არსს ზოგი ხედავს ზნეობრივ წარმოდგენათა გამომუშავებაში, ზნეობრივი შეგნების ან ზოგადად გონების განვითარებაში. ასეთია ჰერბარტისა და საერთოდ ინტელექტუალისტური სკოლის წარმომადგენელთა შეხედულება.

მათგან განსხვავებით რომანტიკოსი პედაგოგები გულისხმობენ, რომ ზნეობრივი აღზრდა ხორციელდება მოზარდი თაობის გრძნობებზე ზემოქმედებით, ხოლო პრაგმატიკოსების აზრით კი ნებისყოფაზე ზეგავლენის მოხდენით.

ამ რეაქციონული თეორიების საწინააღმდეგოდ უნდა ითქვას, რომ ადამიანი არც ცალკე გრძნობათა სფეროს წარმოადგენს, არც ინტელექტს და არც ნებელობას. ცალკე აღებულ ამ სფეროთაგანზე ზემოქმედება ჯერ კიდევ არ ნიშნავს ადამიანზე ზემოქმედებას. როგორ შეიძლება ზნეობრივი აღზრდა ისე განხორციელდეს, რომ თითონ პიროვნებაზე არ ვმოქმედებდეთ? ცხადია, მარტო გრძნობების აღზრდა, ან მარტო ნებისყოფის, ან ინტელექტისა, ჯერ კიდევ არ ნიშნავს პიროვნების აღზრდას. ავიღოთ მაგალითისათვის, თუ ვინდ გრძნობებზე ზემოქმედების საკითხი. განა შეიძლება გრძნობათა სფეროში რაიმე ცვლილებების გამოწვევა პიროვნებაზე ზემოქმედების გარეშე? რა თქმა უნდა, შეუძლებელია. ესეც რომ არ იყოს, ვთქვათ მოვახდინეთ პიროვნების გრძნობებში განსაკუთრებული ცვლილებანი, ე. ი. გამოვიწვიეთ სურვილები და გავაძლიერეთ ის. რას მივალწევთ ამით ზნეობრივი აღზრდის თვალსაზრისით? ჩვენი აზრით, სასარგებლოს ვერაფერს. მართალია, ვინც ძლიერად გრძნობს, ე. ი. ვისაც ძლიერი გრძნობები აქვს, იგი ძლიერ სწრაფვასაც განიცდის მოქმედებისაკენ, მაგრამ განა ჩვენი სურვილების თუ გრძნობების საფუძველზე წარმოშობილი ყოველი მოქმედება ზნეობრივი მოქმედება იქნება? განა ზნეობრივი მოქმედება არ გულისხმობს განსაზღვრულ შეგნებულ მიზნობრივ მოქმედებასაც და, მაშასადამე, გონებრივ მოქმედებასაც? მოკლედ, სურვილების გამომუშავება არ ნიშნავს ზნეობრივ მოქმედებას და ვერც გავხდით მას

ზნეობრივი აღზრდის დასაყრდენად. არათერს ნიშნავს აგრეთვე ცალკე ზნეობრივი წარმოდგენების შექმნა. როგორც ქვემოთ დავინახავთ, ადამიანს შეიძლება ჰქონდეს ზნეობრივი შეგნება, მაგრამ ვერ იქცეოდეს ზნეობრივად. გარდა ზნეობრივი შეგნებისა კიდევ სხვა რამე არის საჭირო, რომ ადამიანი ზნეობრივად მოიქცეს. იგივე ითქმის ნებისყოფის შესახებაც. ზნეობრივი მოქმედება ნებისმიერი მოქმედებაა და მას განსაზღვრული სტიმულები უძევს საფუძვლად. საიდან უნდა მიიღოს ადამიანის ნებელობამ ეს სტიმულები, თუ სათანადო სიმაღლეზე არ ექნება განვითარებული პიროვნებას ინტელექტუალური და გრძნობითი სფერო? ცხადია, არსაიდან. მოკლედ, ზემოაღნიშნული თეორიები ამ საკითხებში ვერავითარ დადებით პასუხს ვერ იძლევიან. იდეალისტური თეორიების ეს ნაკლი იმითაც არის გამოწვეული, რომ მათი წარმომადგენლები დგანან ნაწილობრივ თვალსაზრისზე და ადამიანის აღზრდის უმნიშვნელოვანესი საკითხების განხილვის დროს არ ამოდიან მთლიანი დან. მათ არ ესმით, რომ ზნეობრივად აღზრდა ხდება არა ადამიანის ერთი სფეროსი, ან ერთი ნაწილისა (გრძნობის, ინტელექტის, ნებელობის), არამედ მთლიანი პიროვნებისა; რომ მთელი პიროვნების შეცვლაა მთავარი და არა მის ნაწილებში ცვლილების მოხდენა.

2. ზოგიერთი მკვლევარი მიუთითებს, რომ ბავშვის ზნეობრივად აღზრდისათვის სრულიად აუცილებელია ერთსა და იმავე დროს ვიმოქმედოთ როგორც მის გრძნობებზე, ისე მის ინტელექტზე და ნებისყოფაზე. ამასთან ამ აზრის კემარიტების ნათელყოფისათვის მოყავთ უშინსკის ცნობილი აზრი, „რომ ცოცხლობ, მაშასადამე გრძნობ, აზროვნობ და მოქმედობ“ და გოეთეს შემდეგი გამოთქმა: „ქვეყანაზე აზროვნება ადვილია, მოქმედება ძნელი, ხოლო მოქმედება აზრის მიხედვით უძნელესია“.¹

ჩვენის შეხედულებით მთლიანობითი თვალსაზრისი მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება მომარჯვებელი, როცა ვალიარებთ არა ცალკე გრძნობებზე, ინტელექტზე და ნებისყოფაზე ზემოქმედების საჭიროებას, არამედ პიროვნებაზე როგორც მთელზე მოქმედების საჭიროებას. საჭიროა თითონ პიროვნებაზე, როგორც მთელზე ვიმოქმედოთ და შევცვალოთ. პიროვნების როგორც მთელის შეცვლით კი შეიცვლება ზნეობრივი მოქმედებისათვის საჭირო მისი ინტელექტიც, მისი ნებისყოფაც და მისი გრძნობებიც.

3. მაგრამ რა იგულისხმება მთლიანი პიროვნების შეცვლაში? ან მის მორალურ აღზრდაში? სად, რა თვისებებში უნდა გამოჩნდეს, რომ ესა თუ ის პიროვნება ზნეობრივად აღზრდილია?

¹ Методы нравственного воспитания, сб. журн. „Советская педагогика“, № 6, 1946 г., стр. 10.

ჩვენი სკოლის მოსწავლეთა მორალურ აღზრდაში პირველყოფილისა გულისხმობენ მათი მაღალი იდეურობის, კომუნისტური შეგნებულობისა და მაღალი ზნეობრივი გრძნობების განვითარებას; მათში კომუნისტური მოქმედების ჩვევათა და ჩვეულებათა დანერგვას, ბოლშევიკური ნებისყოფისა და ხასიათის აღზრდას და მათ მომზადებას სსრ კავშირის კონსტიტუციით გათვალისწინებული საბჭოთა მოქალაქის ვალდებულებათა შეგნებულად შესრულებისათვის.¹

მორალური აღზრდის ამგვარი გაგება, ჩვენი აზრით, ზუსტი არ არის, მკითხველს მოეხსენება, რომ იდეური აღზრდა, ხასიათის აღზრდა, ნებისყოფის აღზრდა და სხვა, პედაგოგიკის ცალკე პრობლემებია და მათი აღზრდის ცალკე მეთოდები და პრინციპებიც არის გამონახული. მაშ რაღა რჩება ზნეობრივ აღზრდაში განსახილველი, ან რატომღა უნდა დადგეს ზნეობრივი აღზრდის საკითხი ცალკე, თუ კი მასში მხოლოდ ისეთ ცალკე საკითხებს ან ამ საკითხთა ჯამს ვიგულისხმებთ, რომლებიც პედაგოგიკაში ცალ-ცალკეა დამუშავებული. თუ ზნეობრივი აღზრდა საერთო სახელწოდებაა ადამიანის ცალკე მხარეების თუ თვისებათა აღზრდისა და მეტი არაფერი, მაშინ ეს გასაგებია. მაგრამ თუ ზნეობრივი აღზრდა სპეციფიკურ რამესაც შეიცავს, მაშინ განმარტებაში სწორედ ამანზე უნდა იყოს მითითებული.

ჩვენი აზრით ზნეობრივ აღზრდაში ადამიანის ზნეობრივი აღზრდის მეტი არაფერი არ იგულისხმება. ზნეობრივად აღზრდილი ადამიანი კი თავის მოქმედებაში ავლენს მაღალ იდეურობას და კომუნისტურ შეგნებულობას, საბჭოთა ადამიანისათვის დამახასიათებელ მაღალ გრძნობებს, კომუნისტურ ჩვევებსა და ჩვეულებებს ამჟღავნებს ბოლშევიკურ ხასიათსა და ნებისყოფას და უდიდეს პასუხისმგებლობის გრძნობას კოლექტივისადმი, პარტიისადმი, სამშობლოსადმი, იჩენს კონსტიტუციით გათვალისწინებული საბჭოთა მოქალაქის ვალდებულებათა შეგნებულად შესრულების უნარსა, ხალისს და სხვა. მაგრამ ასეთი ადამიანის აღზრდა ისე კი არ უნდა ვეცადოთ, რომ მას ცალკე ან ნებისყოფა, ან ხასიათი, ან კომუნისტური შეგნებულობა და სხვა თვისებები აღუზარდოთ, არამედ ზნეობრივი აღზრდა მთლიანად პიროვნებას, როგორც მთელს უნდა შეეხებოდეს. ადამიანის ცალკე მხარეების (ნებისყოფის, გრძნობების, ხასიათის და სხვა) აღზრდას, რა თქმა უნდა, უაღრესად დი-

¹ Н. И. Болдырев, доцент, К-т педаг. наук, О принципах и методах воспитания коммунистич. морали в советской школе, журн. Совет. пед., № 7, 1947 г. стр. 38.

დი მნიშვნელობა აქვს მისი ზნეობრივად გაკეთილშობილებისათვის. მაგრამ, როცა საკითხი ცალკე ზნეობრივი აღზრდის შესახებ დგას, მაშინ საჭიროა მთლიანი პიროვნების შეცვლის თვალსაზრისი მოვი- მარჯვოთ.

4. აქვე უნდა დაეაყენოთ დისციპლინისა და ზნეობრივი აღზრ- დის ურთიერთისაგან განსხვავების საკითხი. მართლაცდა რა განსხვავებაა დისციპლინის აღზრდასა და ზნეობრივ აღზრდას შო- რის? ხომ არ ფარავს ეს ორი ცნება ურთიერთს? ან სხვა სიტყვე- ბით რომ ვთქვათ, საკმარისია თუ არა, რომ ადამიანში განსა- ზღვრულ მოთხოვნილებებისადმი თუ წესებისადმი დამორჩილების უნარი შევიშუშაოთ (დისციპლინის აღზრდა) და ამით იგი ზნეო- ბრივადაც აღზრდილად ჩაითვალოს? მოკლედ, დისციპლინის მქო- ნე ადამიანი და მაღალი ზნეობის მქონე ადამიანი ერთნაირი მნიშვ- ნელობის ცნებებია თუ არა?

დისციპლინის ცნების ქვეშ უფრო ხშირად და უფრო მართებუ- ლად გულისხმობენ იმ უნარსა და თვისებას, რომლის საშუალები- თაც პიროვნება თავის მოქმედებას წინასწარ განსაზღვრულ წე- სებს უმორჩილებს. დისციპლინა ეს არის განსაზღვრული წესებისა ან განსაზღვრული რეჟიმისადმი დამორჩილების უნარი. დისციპლი- ნის ცნებაში ზოგჯერ თითონ განსაზღვრულ წესებსაც ანუ რეჟიმსაც გულისხმობენ, მაგრამ როგორც სრულიად სამართლიანად აღნიშ- ნავს ა. მოსიავა¹ დისციპლინის ცნების ეს მეორე მნიშვნელობა ამ მოვლენის ნამდვილ არსს ვერ გამოხატავს. რეჟიმი მხოლოდ რეჟიმი და შეუძლებელია ის დისციპლინა იყოს. მაკარენკოს აზ- რით რეჟიმი დისციპლინის აღზრდის საშუალებაა და არა თითონ დისციპლინა. გამოთქმებში, რომ „დისციპლინა ყველასათვის სა- ვალდებულოა“, „დისციპლინას ყველა უნდა დაემორჩილოს“, „დამ- ყარებულია მკაცრი დისციპლინაო“, და სხვა იგულისხმება რეჟიმი და არა დისციპლინა. დისციპლინის ნამდვილი მნიშვნელობა კი, როგორც ზემოდაც აღვნიშნეთ, ესაა განსაზღვრულ წესებისადმი პიროვნების დამორჩილების უნარი. პიროვნება ხდება დისციპლინი- ანი, ეს იმას ნიშნავს, რომ იგი თავის ქცევას ისე წარმართავს, როგორც ამას წინასწარ განსაზღვრული რეჟიმი მოითხოვს. დის- ციპლინიანი პიროვნება ქცევას განსაზღვრულს ჩარჩოებში ათავსებს და როცა ჩვენ მოსწავლეში დისციპლინის აღზრდაზე ვლაპარაკობთ, პირველ რიგში, მხედველობაში გვაქვს, რომ მას განუუვითაროთ

¹ იხ. ალ. მოსიავას სტატია, სკოლაში დისციპლინისა და ორგანიზირებულო- ბის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები. საქ. სსრ პედ. მეცნ. ინსტ. შრომები „პედაგოგია“ № 11, 1944 წ.

სკოლაში, ოჯახში, ქუჩაში და მთელ გარემოში შექმნილ წესებისადმი დამორჩილების უნარი. ასეთ წინასწარ დადგენილ და განსაზღვრულ წესებისადმი დამორჩილების შემთხვევაში ე. ი. დისციპლინისადმი აღამიანი გრძნობს ერთგვარ აქტიობას, ერთგვარ ძალისხმევას.

როგორც ვხედავთ, წესებისადმი აღამიანის დამორჩილების უნარის ანუ დისციპლინის ამოქმედებას განსაზღვრული მნიშვნელობით იწვევს გარეგანი ძალა ანუ ის რეჟიმი, რომელშიც პიროვნება იქცევა. პიროვნება „იძულებულია“ დაემორჩილოს რეჟიმს ანუ ის „იძულებულია“ ისე მოიქცეს, როგორც ამას მას სთხოვენ. ასეთ შემთხვევებში, თვითონ პიროვნება პირველად სუბიექტურად გრძნობს ერთდაგვარ მორჩილებაში ყოფნას, მაგრამ ამგვარი განცდა დიდხანს როდი გრძელდება! როგორც კი შეივნებს იგი განსაზღვრულ რეჟიმისადმი დამორჩილების აუცილებლობას, მაშინვე მისი დამორჩილებაში ყოფნის განცდაც ისპობა და ახლა მის ადგილზე სპონტანურად დისციპლინისად მიქცევის განწყობა წარმოიშობა. დიდი ბელადი სტალინი გვასწავლის, რომ „პირიქით, რკინისებური დისციპლინა კი არ უარყოფს, არამედ გულისხმობს შეგნებულად და ნებაყოფლობით დამორჩილებას, ვინაიდან მხოლოდ შეგნებული დისციპლინა შეიძლება იყოს ნამდვილი რკინისებური დისციპლინა“.¹

5. ნაწილობრივ განსხვავებულია ზნეობრივი ქცევის წარმართვის ბუნება. თუ დისციპლინისად მიქცევის შემთხვევაში აღამიანი მაინც რაღაც გარეგან წესებისადმი დამორჩილების „იძულებას“ განიცდის, სამაგიეროდ ზნეობრივი ქცევის შემთხვევაში ასეთი გარეგანი წარმართველი ძალა ისპობა და იგი მთლიანად შინაგანი „მე“-თი განისაზღვრება. ზნეობრივად მიქცევის ცენტრი თვითონ პიროვნებაშია. იგი, ე. ი. ზნეობრივი ქცევა, თუ შეიძლება ასეთიქვას, გამომუშავების შემდეგ სრულიად თავისუფალია. პიროვნება, რომ იქცევა ზნეობრივად ეს მის ბუნებრივ და სპონტანურ მოთხოვნილებათაა გადაქცეული. ზნეობრივი ქცევა თავისუფალია ყოველგვარი იძულებისაგან. ზემონათქვამიდან არ უნდა გამოვიყვანოთ ისეთი დასკვნა, რომ ყოველგვარი ქცევა, რომელიც რეჟიმისადმი დამორჩილებას გულისხმობს, ე. ი. დისციპლინისად მიქცევა იძულებულ ქცევად ჩავთვალოთ, ხოლო ისეთი ქცევა კი, სადაც ასეთ იძულებას ადგილი არა აქვს, ზნეობრივ ქცევად. არა, ასეთი დასკვნა მცდარი იქნება. მხედველობაში უნდა მივიღოთ, რომ აღამიანი მორალურად მარტო მაშინ კი არ იქცევა, როცა მის

¹ ი. ბ. სტალინი, ლენინიზმის საკითხები, გვ. 75.

ქცევას მორალური მოტივები ამოქმედებს, არამედ ზოგჯერ მაშინაც, როცა ასეთ მოტივებს შეიძლება სრულებითაც არ ჰქონდეს ადგილი. ამის მაგალითები მრავალია. ასე, მაგ., როცა ადამიანი რაიმე ვალდებულებას ასრულებს, ცხადია, ესეც მორალური ქცევაა, თუმცა ამას შესაძლებელია მორალური მოტივიც არ ედოს საფუძვლად.

მოკლედ რომ ვთქვათ, დისციპლინიან ქცევასა და ზნეობრივ ქცევას შორის, მართალია, საზღვრის დადება მეტად ძნელია, მაგრამ მათ შორის განსხვავება მაინც არის. დისციპლინიანობა და ზნეობრიობა ერთმანეთსაც გულისხმობენ და ურთიერთისაგანაც განსხვავდებიან. დისციპლინა პიროვნების უნარია და ამ უნარის გამომუშავება მთლიანად ვერ ფარავს პიროვნების ზნეობრივად აღზრდის არსს. ზნეობრივი აღზრდა გულისხმობს მთლიან პიროვნების აღზრდას, მის გარდაქმნას და სასურველი მიმართულებით შეცვლას.

6. მაგრამ როგორაა შესაძლებელი მთლიანი პიროვნების სასურველი მიმართულებით შეცვლა, ან რა ედება საფუძვლად მოქმედებას, რომ პიროვნების შეცვლით თვით ეს მოქმედებაც შეცვალოთ?

როგორც მოქმედების, აგრეთვე მთლიანად პიროვნების შეცვლა პიროვნების განწყობათა შეცვლის ნიადაგზე ხერხდება. განწყობა, რომელიც პიროვნების მთლიანი ცვლილება ანუ განსაზღვრულ მოქმედებისათვის მზაობაა, წარმოადგენს როგორც მორალური, ისე ამორალური მოქმედების საფუძველს. ზნეობრივი აღზრდის ამოცანა და არსი იმაში მდგომარეობს, რომ მოსწავლეს ზნეობრივი მოქმედების განწყობა ან ზნეობრივი მოქმედებისათვის მზაობა შეეუქმნათ. ასეთ განწყობათა შექმნით კი შეიცვლება მთლიანი პიროვნებაც.

მაგრამ როგორღა შევქმნათ მოსწავლეებში ასეთი სასურველი განწყობა ანუ ზნეობრივი მოქმედებისათვის შინაგანი მზაობა? თუ რა საფუძველზე შეიძლება ასეთი განწყობის გამომუშავება? ამ საკითხზე ახლა გადავდივართ.

IV

1. ზნეობა პირველ ყოვლისა, ადამიანის მოქმედებაში, ადამიანის ქცევაში მეღავენდება. ადამიანის ზნეობრიობა სწორედ მის ქცევაში შეიძლება იქნას შეფასებული. აქედან ცხადია, რომ ადამიანის ზნეობრივი მოქმედების არსი და ბუნება შეუძლებელია გაგებულ იქნას, თუ წინასწარ არ გავითვალისწინებთ საზოგადოდ ადამიანის მოქმედების ფსიქოლოგიური ბუნება და ამ მოქმედების გამომწვევი მიზეზები. ამიტომ მოკლედ ამ საკითხსაც უნდა შევეხოთ.

ადამიანი როგორც ცოცხალი არსება მთელს თავის სიცოცხლეს აქტივობაში ატარებს. ყოველ ცალკეულ მომენტში იგი ან რაიმე ფიზიკურ შრომას ეწევა, ან გონებრივს; იგი ან თამაშობს ან რაიმეთი ერთობა. თვით დასვენების პერიოდშიც კი მისი აქტივობა არ სწყდება, სწორედ ე. წ. დასვენების დროს მის ცნობიერებაში ამოტივტივებული სხვადასხვა საკითხები აიძულებს მას იფიქროს და იზრუნოს ამ საკითხების გადასაწყვეტად. მსჯელობას და საერთოდ აზროვნებით ოპერაციებს, რომელთაც ადამიანი დასვენების პროცესშიც ვერ უფლის გვერდს, ხშირად სცვლის ოცნება. მაგრამ თვით ოცნებაში ყოფნაც კი, განსაზღვრული აზრით, აქტივობაში ყოფნა და სრულ პასივობას და ადამიანის უმოქმედობას არც აქ აქვს ადგილი. მოკლედ, ადამიანი მთელ თავის სიცოცხლეს აქტივობაში ატარებს.

ბუნებრივად ისმის საკითხი რა იწვევს ადამიანის და საზოგადოდ ცოცხალი არსების მოქმედებას, აქტივობას?

ამ კითხვაზე საყოველთაოდ ცნობილი პასუხი ასეთია. ყოველი ცოცხალი ორგანიზმი და კერძოდ ადამიანიც სხვადასხვა მოთხოვნილებების მქონეა. ეს მოთხოვნილებანი რომ დააკმაყოფილოს ცოცხალ არსებას ბუნებასთან ურთიერთობის დამყარება უხდება. ამ ურთიერთობის საშუალებით ანუ აქტივობით ხდება მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილება.

გამოდის, რომ ცოცხალ არსებას მოთხოვნილებანი გააჩნია და მათი დაკმაყოფილება კი მხოლოდ ორგანიზმის აქტივობით, გარემოსთან ურთიერთობის დამყარებით ხერხდება. ან სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ცოცხალი ორგანიზმი მიტომ მოქმედობს, რომ იგი ამ აქტივობით, ამ ქცევით რომელიმე მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს.

2. მაგრამ როგორ ხდება კონკრეტულად ქცევის აღმოცენება და რა როლს თამაშობს მის ბუნების შექმნაში ცალკე სხვადასხვა სახის მოთხოვნილებანი და გარემო? როგორია საერთოდ ქცევისა და კერძოდ ადამიანის ქცევის მექანიზმი?

აკად. დ. უზნაძის თეორიის მიხედვით მდგომარეობა შემდეგნაირად უნდა წარმოვიდგინოთ. მოთხოვნილების მატარებელ ორგანიზმზე განსაკუთრებით მოქმედობს მხოლოდ ის გარემო, რომელიც ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საგანს შეიცავს. მხოლოდ ასეთი გარემოა ნამდვილი შესაფერისი სიტუაცია და მხოლოდ ამ სიტუაციას შეუძლია ორგანიზმი სათანადოდ და შესაფერისი მოქმედებისათვის თუ ქცევისათვის განაწყოს. მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საგნები ანუ სიტუაცია იწვევს ორგანიზმში მთლიანობითი სახის ცვლილებას ანუ განაწყობს მას (ე. ი. შეექმნება განწყ-

ყოფილი) განსაზღვრული ქცევისათვის და ამ უკანასკნელის განხორციელებით ხდება მოთხოვნილების დაკმაყოფილება. როგორც ვხედავთ, განწყობის შექმნაში ანუ განსაზღვრული მოქმედებისათვის მზაობის შექმნაში ერთსა და იმავე დროს მონაწილეობს როგორც მოთხოვნილება, ისე სიტუაცია. ცალ-ცალკე მათ ქცევის წარმოშობა არ შეუძლიათ, ხოლო ორივე ერთად კი მისი წარმოშობის პირობებია.

როცა ორგანიზმში მთლიანობითი ხასიათის ცვლილება მოხდება, ე. ი. როდესაც მას განსაზღვრული განწყობა შეექმნება, ამის შემდეგ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საგნები ან სიტუაცია ძლიერად იზიდავს მას მოქმედებისაკენ (მაგ. მშიერს საჭმელი, მწყურვალს წყალი და სხვ). თუ კი ორგანიზმს ხელი არაფერმა შეუშალა, ის შესაფერისად მოიქცევა და ამით მოთხოვნილებას იკმაყოფილებს. ასე ხდება დაახლოებით მოთხოვნილების დაკმაყოფილება ცხოველებში. ცხოველს როგორც კი გაუჩნდება რომელიმე აქტუალური მოთხოვნილება, ეს უკანასკნელი შესაფერის სიტუაციაში მაშინვე მოქმედებაში გადადის იმპულსური ქცევის სახით. ცხოველის ასეთი მოქმედება ჯერ ერთი გაუცნობიერებელია და მეორეც—მისი მექანიზმი დაბადებიდან თანდაყოლილია. მაგ. მშიერი ძალი საჭმლის მიკარებისას ლეჭვას და მის გადაყლაპვასაც იწყებს იმის მიუხედავად, რომ მისთვის ლეჭვის მოძრაობანი არავის უსწავლებია. სწორედ ამიტომ აღნიშნავენ, რომ ცხოველი თავის მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებს არაცნობიერი მოქმედებით.

3. სულ სხვა მდგომარეობას აქვს ადგილი ადამიანთან. ადამიანი როგორც ვიტყვით, ისე მაღალ მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებს ნებისყოფის გამოყენებით, ცნობიერად, შეგნებულად. ადამიანს თავისი აქტუალობის სტიმული, მოთხოვნილება, გაცნობიერებულად აქვს და ამიტომ მისი მოქმედება შეუგნებლად კი არ წარიმართება, არამედ ცნობიერად, ცნობიერების კონტროლით. ამიტომ ადამიანის მოქმედება ანუ მოთხოვნილებების დაკმაყოფილების ხერხი თუ ფორმა ერთსა და იმავე დროს ცნობიერიცაა და მიზანწარმართულიც. ამ მოქმედებაში ადამიანი ახორციელებს თავის მიზნებს, სურვილებს და მისწრაფებებს. ამითვე უკავშირდება იგი გარემოსამყაროს და კერძოდ, სხვა ადამიანებსაც.

ნებისმიერი ქცევა, რომელსაც ადამიანი თავის მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად იყენებს გაშუალებული ქცევაა. ეს იმას ნიშნავს, რომ ადამიანი ვიდრე მოქმედებას დაიწყებდეს, მანამდე უკვე აცნობიერებს შესაძლო მოქმედებას და ახდენს ამ მოქმედების აწონდაწონას, მის შეფასებას. შესაძლო მოქმედების გათვალისწინების ნიადაგზე ე. წ. „იდეური სიტუაციის“ წარმოსახვისა და მისი

შეფასების ნიადაგზე, ადამიანის აქტუალური მოთხოვნილება პირდაპირ მოქმედებაში კი არ გადადის, როგორც ეს ხდება იმპულსური მოქმედების დროს, არამედ ხდება მისი დაკმაყოფილების შეჩერება და შეიძლება პიროვნებას სრულიად სხვა მოქმედების განზრახვაც გაუჩნდეს.

4. მაგრამ რა იწვევს ადამიანის აქტუალური მოთხოვნილების უშუალო დაკმაყოფილების შეჩერებას? ცხადია, მისი დაკმაყოფილება არ შეჩერდებოდა, რომ ადამიანს მისი საწინააღმდეგო სხვა მაღალი მოთხოვნილებანი არ ჰქონოდა. მოსწავლეს კლასში, გაკვეთილებზეც უჩნდება ზოგჯერ ისეთი მოთხოვნილება, რომლის დაკმაყოფილება გაკვეთილის მსვლელობის დროს შეუძლებელია. მოსწავლე თავს იკავებს ამგვარი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისაგან იმიტომ, რომ მას აქვს სხვა ისეთი მოთხოვნილებანიც (მასწავლებლისადმი პატივისცემის, კლასში წესიერად ყოფნის, მეცნიერების დაუფლების და სხვ.), რომლებიც მის დაკმაყოფილებას ეწინააღმდეგებიან. ასეთი მოთხოვნილებანი, მაღალი სახის მოთხოვნილებანია: ზნეობრივი, ინტელექტუალური და სხვ.

ადამიანი თავისი შეგნებული მოქმედებით და მაღალი მოთხოვნილებების მხედველობაში მიღებით არა მარტო შესაფერისად აწარმოებს ზოგიერთ დაბალი ვიტალური სახის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებას, არამედ ახვევ მაღალ მოთხოვნილებათა საფუძველზე იგი იკავებს და ახშობს მთელ რიგ დაბალ მოთხოვნილებებს. ამითაა შესაძლებელი, რომ ადამიანი ასე თუ ისე თავს იზღვევს ამორალიზმისაგან.

საზოგადოება, ცხადია, არასდროს არ დაუშვებს თანდაყოლილ დაბალ მოთხოვნილებათა შეუზღუდველ დაკმაყოფილებას. მას ასეთი ნაბიჯი რომ გადაეღვა, ეს იქნებოდა ჯერ ერთი ადამიანთა დამორჩილება ცხოველურ მოთხოვნილებებისადმი და მეორეც—იმ ცხოველურ იდეალებისადმი დაბრუნება, რომელნიც, ოდესღაც, განვითარების უდაბლეს საფეხურზე მყოფ საზოგადოებას გააჩნდა. საზოგადოება ადამიანის ინსტიქტურ მოთხოვნილებებს აკავებს და გარდაქმნის მათ საზოგადოების ცხოვრების პირობებისა და მოთხოვნილებების შესაბამისად.

კერძოდ, საზოგადოების ზეგავლენით და მაღალ საზოგადოებრივ მოთხოვნილებათა ზემოქმედების საფუძველზეა რომ ადამიანის თვით ვიტალური სახის მოთხოვნილებებიც (მაგ. კვება, სუნთქვა, ზრდა და სხვა) არსებითად სახეშეცვლილია და სრულიად აღარ ჰგავს ცხოველის მოთხოვნილებებს. ადამიანის ისეთი ვიტალური სახის მოთხოვნილება, როგორიც წყურვილია, სავსებით განსხვავდება ცხო-

ველის წყურვილისაგან. ცხოველის წყურვილის დაკმაყოფილება შესაძლებელია მხოლოდ წყლით და ისიც ყოველგვარი ხარისხის წყლით, მაგრამ ადამიანი თავის წყურვილს მარტო წყლით და ისიც ყოველგვარი წყლით როდი იკმაყოფილებს. არა, მას ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილება შეუძლია მხოლოდ სუფთა, კარგი ხარისხის წყლით და ზოგჯერ, ლუდით ან მინერალური წყლებით და სხვ. ეს იმას ნიშნავს, რომ ადამიანის წყურვილი ესაა არა მარტო წყლის მოთხოვნილების წყურვილი, არამედ ლუდისაც, მინერალური წყლებისაც და სხვ. აი რატომ აღვნიშნავთ, რომ თვით ვიტალური სახის მოთხოვნილებანიც ცხოველისა და ადამიანისა არსებითად განსხვავდება.

მხედველობაშია მისაღები ისიც, რომ ადამიანი ვიტალურ მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებს არა უშუალოდ როგორც ამას ცხოველებში აქვს აღვლილი, არამედ მხოლოდ მაღალ მოთხოვნილებებთან დაკავშირებით. ვიტალური მოთხოვნილებანი ემორჩილება მაღალ მოთხოვნილებებს და პიროვნების მოქმედება არსებითად მხოლოდ ამ უკანასკნელის დაკმაყოფილებას ემსახურება. საბჭოთა მებრძოლები ფრონტზე ყოველივე გაჭირვებას იტანდნენ და მათ ვიტალური მოთხოვნილებანი თითქმის დავიწყებული ჰქონდათ იმიტომ, რომ მათი ქცევა არსებითად წარმართებოდა მაღალი მოთხოვნილებებით, ფაშიზმის განადგურებისა და სოციალისტური სამშობლოს განთავისუფლების მოთხოვნილებებით. ასე, მაგ. ისინი ხშირად შიმშილისა და წყურვილის მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის ზრუნვას თავა ანებებდნენ და მხოლოდ მაშინ გრძნობდნენ ამას, როცა მაღალ მოთხოვნილებას, მეთაურის ბრძანებას, ფაშისტთა მოსპობის კონკრეტულ ამოცანას შეასრულებდნენ.

ამრიგად, ადამიანი ნებისმიერად რიგ მოთხოვნილებებს იკმაყოფილებს, ხოლო სხვა რიგს კი აკავებს და ახშობს. ერთი მოთხოვნილება მას აიძულებს, რომ განსაზღვრული მოქმედება ჩაიდინოს, მეორე მას ეწინააღმდეგება და ამ მოქმედებას აკავებს და ა. შ. გრძნობები და წარმოდგენანი, რომელთაც სხვადასხვა მოთხოვნილებანი და საგნები იწვევენ, ადამიანს ეწევიან აქეთ-იქით და ამ გზით, ადამიანის ცხოვრება ხდება გონივრული და ზნეობრივი.

ადამიანის მაღალი მოთხოვნილებანი, ცხადია, ყოველთვის იცვლებოდა და თანდათანობით ვითარდებოდა. ისინი წარმოიშვნენ და განვითარდნენ საზოგადოების განვითარების მთელი ისტორიის მანძილზე. ტყუილად კი არ აღნიშნავენ, რომ ადამიანის ცნობიერების განვითარება ფილოგენეზში სხვა არაფერია, თუ არა მოთხოვნილებათა გაზრდისა, გართულებისა და ახალ მოთხოვნილებათა

წარმოშობისაო. მართლაცდა თუ ცხოველებს არ უჩნდებათ არავითარი ახალი მოთხოვნილებანი (თუგინდ პირობითი რეფლექსების გამომუშავების ნიადაგზედაც კი), სამაგიეროდ ადამიანში გარემოს ზეგავლენით მოთხოვნილებანი ერთიმეორეს იწვევენ და ასე ჩნდება სრულიად ახალი რთული მოთხოვნილებები.

თუ მაღალ საზოგადოებრივ მოთხოვნილებათა მხედველობაში მიღებით ხდება დაბალი ვიტალური სახის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილება და ადამიანის აქტივობასაც, მის მოქმედებასაც არსებითად ასეთი მოთხოვნილებანი უძევს საფუძვლად, მაშინ, ცხადია, რომ ზნეობრივი აღზრდის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან ამოცანად მოსწავლეებში სწორედ მაღალ მოთხოვნილებათა შექმნა უნდა დავსახოთ.

V

1. როგორ ხდება, რომ მაღალი სახის მოთხოვნილება აკაეებს დაბალი სახის მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებას და ცვლის იმ განწყობას, რომელიც ამ უკანასკნელის ნიადაგზე შეიქმნა და, რომელიც ქცევაში უნდა გაიშალოს? ან როგორაა შესაძლებელი, რომ მაღალი მოთხოვნილებანი, რომელთაც პიროვნება აქტუალურად არ განიცდის ქცევის პირობად ხდება?

მაღალი სახის მოთხოვნილებანი, როგორც არა აქტუალური ანუ როგორც არა ამჟამადი მოთხოვნილებანი, უშუალოდ ვერ წარმართავს ქცევას. მაგრამ ის ქმნის მოქმედების მოტივს, რომლის საჭუძველზეც უნდა ამოქმედდეს ნებისყოფა და მივიღოთ რაიმე გადაწყვეტილება. პიროვნების მიერ ამა თუ იმ მოქმედებისათვის გადაწყვეტილების მიღება კი—არა მარტო ძველი განწყობის შეცვლას ნიშნავს და მაშასადამე, დაბალი, აქტუალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაზე უარის თქმას, არამედ ახალი განწყობის შექმნასაც. ამგვარად პიროვნება, რომ შესაძლო მოქმედებიდან გარკვეულ გადაწყვეტილებამდე ანუ ნებისმიერ მოქმედებამდე მიდის, ამის საფუძველს მოტივი წარმოადგენს, რომელსაც მაღალი მოთხოვნილებანი ჰქმნის.

ადამიანი რომ თავის სიცოცხლეს განსაზღვრული სახის მოქმედებაში ატარებს, იგი რომ თავის სამოქმედოთ ხან ცხოვრების ერთ სარბბელს ირჩევს, ხან მეორეს, რომ მრავალ მოთხოვნილებიდან ერთ-ერთს უპირატესობას აძლევს, ამას მოტივი განსაზღვრავს. მოტივი ადამიანის ნებისმიერი მოქმედების საფუძველია. მოტივად შეიძლება ჩაითვალოს ადამიანის მიდრეკილებანი, მისწრაფებანი, სურვილები, ჩვევანი და სხვ. ეს მოტივები აიძულებენ ადამიანს

რაიმე მოქმედება ჩაიდინოს და, მაშასადამე, უმოქმედობი დან გამოვიდეს.

მოტივი არ უნდა ავუროთ მიზნის ცნებაში. მიზანი ისაა, საითკენაც ადამიანი მიისწრაფვის და რასაც უნდა დაეუფლოს. მოტივი კი მოქმედების აღმძვრელია, ასე, მაგ. ვთქვათ, მოსწავლემ გადასწყვიტა, რომ ასტრონომია შეისწავლოს და კიდევაც ხელი მოკიდა ამ მეცნიერების დაუფლების საქმეს. ამ შემთხვევაში მიზნად დასახულია, ან ასტრონომიის შესწავლა, როგორც მეცნიერებისა თავისთავად, ან მისი გაცნობა იმისათვის, რომ რაიმე მოხსენებისათვის არის საჭირო, ან გამოცდების ჩასაბარებლად და სხვა.

რაც შეეხება მოქმედების მოტივს, აქ შეიძლება იყოს ან ასტრონომიისადმი ინტერესი, ან მასწავლებლისადმი პატივისცემის გრძნობა, ან პირადი სახელის მოხვეჭის მისწრაფება და სხვა. ასე, რომ ამ მაგალითშიც ნათლად ჩანს განსხვავება მიზანსა და მოტივს შორის (ბ. მ. ტებლოვი).

ფსიქოლოგი ლეონტიევი ძლიერ დიდ მნიშვნელობას აძლევს ადამიანის მოქმედებათა მოტივების საკითხის შესწავლას და მას მართლაც უაღრესად დიდი მნიშვნელობა აქვს. მოტივი ადამიანის მოქმედებასაც იწვევს და მის შეკავებასაც.

კერძოდ, უნდა აღვნიშნოთ, რომ, როცა ზნეობრივ სფეროში რომელიმე იდეალური მისწრაფება გაძლიერდება, მაშინ მისი ზეგავლენით იცვლება მოტივთა ღირებულება. ის, რაც აქამდე ადამიანს შეუძლებლად ეჩვენებოდა ახლა გაძლიერებული მისწრაფების საფუძველზე არამართო შესაძლებლად გამოჩნდება, არამედ მისი შესრულება იოლიც იქნება. მართლაცდა, მოტივი აადვილებს ადამიანის მოქმედებას, ხელს უწყობს მის გამოწვევას.

2. არ უნდა ვიფიქროთ, როგორც ამას სამართლიანად შენიშნავს პროფ. რუდიკი, რომ ნებისმიერ მოქმედებას მხოლოდ რომელიმე ერთი სურვილი ან ერთი მისწრაფება ახლდეს. პირიქით, ყოველ ნებისმიერ მოქმედებას ახასიათებს ცნობიერების მრავალგვარი მდგომარეობა, რაც ე. წ. „მოტივთა ბრძოლაში“ მქლავნდება. „თვით მოტივთა ბრძოლის პროცესი განპირობებულია არა რაოდენობრივი ფაქტორით (ინტენსიობით განსხვავება), რადგან ასეთ შემთხვევაში მოქმედება შეუფერხებელი და განსაკუთრებული ბრძოლის გარეშე თავს იჩენდა მაშინვე ძლიერი ინტერესების მოტივთან დაკავშირებით, არამედ იგი განპირობებულია რომელიმე ხასიათის განსხვავებით“¹.

¹ проф. П. А. Рудик, Воспитание воли, сб. журн. „Советская педагогика“ № 10, 1944 г., стр. 16—17.

პროფ. რუდიკი მოტივთა შორის რომელობითი განსხვავებას ხედავს და სწორედ ესაა განმსაზღვრელი იმისა, თუ რომელი მოტივის საფუძველზე წარმოიშობა ესა თუ ის მოქმედება. მოტივთა სიძლიერე რომ გადამწყვეტი მნიშვნელობის იყოს, მაშინ, მართლაც, ყოველ ძლიერ მოტივს მაშინვე უნდა მოყოლოდა მოქმედება—ყოველგვარი ყოყმანისა, მსჯელობისა და ძალისხმევის გარეშე.

ზოგჯერ ადამიანის მოქმედების ან მოქმედებათა შეკავების (როგორც მოქმედების ერთი სახის) მოტივად გამოდის არა ერთი რომელიმე მოტივი, არამედ ორი და რამდენიმეც ერთად. ასე, მაგალითად, მოსწავლე რომ რომელიმე მეცნიერების შესწავლას ჰკიდებს ხელს, შეიძლება ამ მოქმედების მოტივები იყოს ერთსა და იმავე დროს თითონ ამ მეცნიერებისადმი ინტერესი, მასწავლებლის პატივისცემა და სხვა. ამ შემთხვევაში ყველა ეს მოტივი მოქმედებას ძალას მატებს და ის უფრო იოლად სრულდება.

ამრიგად, ადამიანის მთელი მოქმედებანი მაღალი მოთხოვნილებებით შექმნილ მოტივთა ნიადაგზე არის აღმოცენებული და ის სწორედ ამ თვალსაზრისით უნდა შევაფასოთ. ამავე თვალსაზრისით უნდა იქნეს განხილული ადამიანის ზნეობრივი და ამორალური მოქმედებანიც.

3. მაგრამ დგება საკითხი: მოსწავლის ქცევაც მოტივის თვალსაზრისით უნდა შეფასდეს? ცხადია, მოტივს მოსწავლის ქცევაშიც იგივე მნიშვნელობა აქვს და მისი მხედველობაში მიღება აუცილებელია. მოსწავლის მთელი მოქმედება, რომ გავითვალისწინოთ ჩვენ შევხვდებით მასში ზოგს ისეთს რამეს, რაც საყოველთაოდ მისაღებად ითვლება და ჩვენც მას კარგ და, შეიძლება ითქვას, ზნეობრივ ქცევად ჩავთვლით. მაგრამ ამასთან ერთად მის მოქმედებაშივე ყველაფერი კარგი როდი აღმოჩნდება. ზოგჯერ მოსწავლე შეუფერებლად იქცევა. იგი უხვევს საერთო წესებს სკოლისას, კოლექტივისას; მას ეტყობა ვალდებულების შეუსრულებლობა, უფროსებისადმი არა საკმაო პატივისცემა და სხვა. მოკლედ, მოსწავლის ქცევაში შევხვდებით როგორც მორალურ ქცევას, ისე ამორალიზმის ნიშნებსაც.

ოჯახი როგორც კი შეამჩნევს, რომ მოსწავლე ცუდად იქცევა, ცხადია, მაშინვე იწყებს განსაკუთრებული ზომების მიღებას. იგი მიმართავს სხვადასხვა ღონისძიებებს, რათა მოსწავლის მოქმედება შესცვალოს. ამ ღონისძიებათაგან ყველაზე უფრო გავრცელებული საშუალება დასჯაა. მოსწავლეს სჯიან იმისათვის, რომ მან გაკვეთილები ვერ დაამზადა და მასწავლებლის საყვედური და ცუდი შეფასება დაიმსახურა. იგი ისჯება იმისათვის, რომ მთელი დღე

ქუჩაში გაატარა, თამაშში გაერთო და სკოლა გააცდინა. გაკვეთილები გამოსტოვა. მას სჯიან იმისათვის, რომ უფროსთა წრეში ცუდად მოიქცა და ტოლ-ამხანაგებს წაეჩხუბა. იგი ისჯება სიცრუისა და უფროსებისადმი უპატივცემლობისათვის და სხვა. მაგრამ დასჯით მოსწავლის ქცევის შეცვლა ყოველთვის როდი ხერხდება. პირიქით, იმ ოჯახში, სადაც ბავშვი ხშირად ისჯება, დანაშაული არა თუ მცირდება, არამედ მატულობს კიდევაც. და ეს იმიტომ ხდება, რომ ბავშვის დანაშაულებრივი ქცევა ხშირ შემთხვევაში სწორად არ არის გაგებული და შეფასებული.

დანაშაულებრივი ქცევისათვის, სანამ მოსწავლეს დავსჯიდეთ, მანამ საჭიროა გავიგოთ ამ დანაშაულის მოტივი. რა მოტივით ხელმძღვანელობდა იგი როდესაც ამა თუ იმ მიუღებელ მოქმედებას ჩადიოდა? თუ ეს წინასწარ არ იქნა გათვალისწინებული, ისე მოსწავლის დასჯით, უთუოდ, შეკდომას ჩავიდენტ და ვერც მას გამოვასწორებთ. მოქმედების მოტივის წინასწარი გაგება მით უფრო აუცილებელია, რომ ხშირად გარეგნულად სრულიად ერთნაირ ქცევებს შეიძლება სხვადასხვა მოტივი ჰქონდეთ. საფუძვლად და ფსიქოლოგიურად სრულიად სხვადასხვა აზრის მატარებელი იყვნენ.

4. პატარა მოსწავლეს თავის მოქმედებათაგან ყველაფერი ნათლად კი არა აქვს გათვალისწინებული. იგი ზოგჯერ ისე იქცევა, რომ თავის თავს ანგარიშს არ აძლევს, არ აცნობიერებს თავის მოქმედებას და, თუ შეიძლება ასე ითქვას, იგი ხანდახან უშუალოდ ემორჩილება თავის იმპულსებს. მოკლედ, ბავშვის მოქმედება ზოგჯერ იმპულსური ხასიათისაა და შეუგნებლად ამორალურიც. ასეთ შემთხვევაში საჭირო იქნება მოსწავლე გარდავექმნათ ისე, რომ იგი თავის მოქმედებაში იმპულსებს არ ემორჩილებოდეს, მაგრამ თუ მოსწავლის დანაშაულებრივი ქცევა ნებისმიერი მოქმედებაა, მაშინ, ცხადია, მის გამოსწორებისათვის სხვაგვარი ზომების მიღება მოგვიხდება.

ამისათვის კი, პირველყოვლისა, საჭიროა მოსწავლის დანაშაულებრივი ანუ ამორალური ქცევის სწორი შეფასება. ის უნდა შევაფასოთ, როგორც პიროვნებიდან მომდინარე ამორალური ქცევისადმი განწყობის გამოვლენა, როგორც სიმპტომი, რომელიც მიგვითითებს თვით პიროვნების განწყობის შეცვლის საჭიროებაზე. როცა მაღარიით შეპყრობილ ადამიანს სცივა, ჩვენ მარტო მისი გათბობისათვის კი არ ვზრუნავთ, არამედ ზომებს ვღებულობთ ავადმყოფის სამუდამოდ განკურნებისათვის. ამ შემთხვევაში ჩვენ ვწამლობთ არა სიმპტომს, არამედ მთელს ადამიანს. ასევე უნდა მოვი-

ქვეთ ზნეობრივი აღზრდის შემთხვევაშიც, რომლის მიზანსაც მორალური მოქმედებათა გამომუშავება შეადგენს და ამორალური მოქმედებათა აღკვეთა.

ამორალური ქცევის გამოვლენის შემთხვევაშიც საჭიროა პირველ რიგში ვუწამლოთ თითონ პიროვნებას, როგორც მთლიან არსებას, რომლიდანაც ეს ქცევა მომდინარეობს. თუ შეცვლით პიროვნებას, თუ შეცვლით მის მიდრეკილებას ამორალურ ქცევისადმი, მაშინ, ცხადია, გაქრება ამ პიროვნებაში ამორალური ქცევის შემთხვევებიც. ამორალური ქცევა პიროვნების განწყობის სიმპტომია და, ამიტომ საჭიროა მთელი ორგანიზმის წამლობა და არა მისი განწყობის რომელიმე სიმპტომისა.

მასწავლებელს საშუალება არც აქვს, რომ მოსწავლე აღზარდოს, თუ შეიძლება ასე ითქვას, ყოველ გამლიზიანებელთან დამოკიდებულების თვალსაზრისით. მას არ ძალუძს მოსწავლეს გააცნოს ყოველი შესაძლო გარემოებანი და ამ გარემოებებში ქცევის წესები. მასწავლებელი უკეთეს შემთხვევებში მოსწავლეებს უთითებს როგორ უნდა მოიქცნენ უფროსებთან, ოჯახში, სკოლაში, ნათესავებთან, ქუჩაში, საზოგადოებრივ დაწესებულებებში და სხვ. მაგრამ რა ქნას მოსწავლემ, როგორ მოიქცეს, როცა იგი სრულიად ისეთ გარემოში მოხვდება, რომლის შესახებაც მასწავლებელს არაფერი უთქვამს. ასეთ გარემოში კი ბავშვი ზნეობრივად მაშინ მოიქცევა, თუ მას გამომუშავებული ექნება ზნეობრივი მოქცევის განწყობა. თუ იგი, როგორც მთელი პიროვნება, აღზრდილი იქნება ზნეობრივად. აი რატომაა საჭირო, რომ ზნეობრივი აღზრდა მთლიანი პიროვნების აღზრდისკენ იყოს წარმართული.

5. ერთ დროს პედაგოგთა ბავშვის მიერ მორალის დარღვევის შემთხვევებს აფასებდა, როგორც ისეთ ავადმყოფურ მოვლენებს, რომლებიც ბავშვს თანდაყოლილი აქვს ისე, როგორც ზოგიერთს გონებრივი ჩამორჩენილობა ან რაიმე ფიზიკური ნაკლი, სიყრუე, სიბრმავე და სხვა. ამასთან მსგავსად ტერმინებისა „გონებრივად დეფექტიანი“, „ფიზიკურად დეფექტიანი“ და სხვა, შემოღებული იყო „მორალურად დეფექტური ბავშვების“ ცნება. „მორალურად დეფექტიანობა“ თანდაყოლილად ან ფიზიოლოგიური მიზეზის შედეგად ითვლებოდა როგორც, მაგალითად, შეძენილი სიყრუე, შეძენილი უსინათლობა და სხვა.

ვიგოდსკი ამ მცდარი აზრის საწინააღმდეგოდ სწორად შენიშნავს: როგორ შეიძლება ზნეობის დარღვევის შემთხვევები ჩაითვალოს ისეთივე კატეგორიის მოვლენებად, როგორიც სიყრუეა ან უსინათლობა. სიყრუე და უსინათლობა გრძნობის ორგანოების დაზიანე-

ბის შედეგადაც ჩნდება, მაგრამ რა ფიზიოლოგიური ორგანო გააჩნია მორალსო?

ამასაც რომ თავი დავანებოთ მცირეწლოვან დამნაშავეებსაც გააჩნიათ ზოგჯერ არა მარტო ძლიერი ნებისყოფა, არამედ თავისი „მორალიც“, რომელსაც ძლიერ დაჟინებით იცავენ. მათ აქვთ თავისებური წარმოდგენები კარგზე და ცუდზე, სიკეთეზე და სიბოროტეზე, მისაღებზე და მიუღებელზე და სხვა. ეს გარემოება საკმარისი საბუთია იმისათვის, რომ ზნეობის დარღვევის შემთხვევები არ ჩავთვალოთ იმ კატეგორიის მოვლენებად, როგორიცაა რეცეპტორების დაზიანების ნიადაგზე წარმოშობილი სიყრუე, ან უსინათლობა და სხვა.

ზნეობრივი ნორმების დარღვევის შემთხვევები იმით კი არ არის განპირობებული, რომ „მორალურად დეფექტური ბავშვები“ იბადებიან, არამედ იმით, რომ ჯერ ერთი, ბავშვი მაინც ბავშვია და სოციალური ცხოვრების სიმაღლემდე არ არის ასული და მეორეც — მასზე მოქმედი გამლიზიანებელთა წრე ჯერჯერობით მთლიანად მოწესრიგებული არაა.

VI

1. რა მიმართება, რა ურთიერთობა ან უკეთ რა დამოკიდებულება არსებობს პიროვნების ზოგად განათლებასა და პიროვნების მორალს შორის? ხდება თუ არა პიროვნების ზოგად განვითარების პარალელურად ან მეცნიერების დაუფლების კვალდაკვალ პიროვნების მორალური აღზრდა? მოკლედ განსაზღვრავს თუ არა ადამიანის განათლება, ცოდნა, კულტურა მის ზნეობრივ სახესაც?

ამ საკითხზე ტოლსტოი თავის დროზე უარყოფით პასუხს იძლეოდა. მისი აზრით, რაც უფრო ვითარდებოდა კულტურა, რაც უფრო წინ მიდიოდა საზოგადოება, მით უფრო, თითქოს იზრდებოდა ამორალიზმიც.

ტოლსტოის ეს აზრი ორიგინალური არაა. ასეთი შეხედულება რუსომ წამოაყენა, რომელიც ფიქრობდა, რომ ზნეობრივი იდეალი საზოგადოების ცივილიზაციაში კი არ უნდა ვეძიოთ, არამედ მის გარეთ, საზოგადოებისაგან განდგომით, ბუნებაშიო.

თავისთავად ცხადია, რომ რუსოს ეს აზრი შემცდარია. სინამდვილეში ადამიანის განათლება, ცოდნა ამორალიზმს კი არ იწვევს, არამედ პირიქით, ადამიანის მორალურ გაკეთილშობილებას. მაგრამ, თუ რუსო მაინც ამის საწინააღმდეგოს ხედავს და კულტურასა და ზნეობას შორის ანტაგონისტურ დამოკიდებულებას გულისხმობს, ეს მხოლოდ იმიტომ, რომ მან ვერ შენიშნა ბურ-

ყუაზიულ, გადაგვარებულ კულტურაში მოწინავე კულტურის, პროლეტარული კულტურის ჩანასახი. მან კულტურა აღებული აქვს საერთოდ, (რაც არ არსებობს) და ამ საერთოდ აღებულ კულტურასა და მორალის ურთიერთობის საკითხს ეხება. ბურჟუაზიული კულტურა, მართლაც, ხელს უწყობს ამორალიზმს. მაგრამ პროლეტარიატის კულტურა, მისი ცივილიზაცია, პირიქით, იწვევს ადამიანთა ზნეობრივ აღზრდას.

2. მაინც რაში მდგომარეობს კონკრეტულად ადამიანის გონებრივი განათლების მნიშვნელობა ადამიანის ზნეობრივად გარდაქმნის სფეროში? როგორაა, რომ ცოდნის შეძენა, ცნობიერების გამდიდრება, მეცნიერების დაუფლება ხელს უწყობს ადამიანის მორალურ აღზრდას?

ზნეობრივი აღზრდის მიმართულებით გონებრივი განათლების, ცოდნის შეძენის, ან ცნობიერების გამდიდრების პირველი მნიშვნელობა მდგომარეობს იმაში, რომ მის გარეშე ადამიანი დაექანებოდა ცხოველურ ინსტიქტებამდე და მთელი მისი ქცევაც არსებითად ამ ინსტიქტების დაკმაყოფილებას მოემსახურებოდა. ადამიანი, რომ ძლიერ ხშირად აკაავებს და აფერხებს ინსტიქტების გამოვლენას, რომ ახშობს ამ ცხოველურ მოთხოვნილებებს და არ აძლევს მათ დაკმაყოფილების საშუალებას, ეს მხოლოდ გონებისა, აზრისა და ცოდნის დახმარებით ხორციელდება. გონებრივად დაქვეითებულ ადამიანთა ინსტიქტები, რაც ხშირად წმინდა ცხოველურ ფორმებში ვლინდება, ზემოაღნიშნულ აზრს სავსებით ადასტურებს.

ასე, მაგ. როგორც ცნობილია, იდიოტები ცენტრალური ნერვული სისტემის დაზიანების გამო მაღალ ადამიანურ გრძნობებს მოკლებულნი არიან. სამაგიეროდ მათში ძლიერად ვლინდება დაბალი ცხოველური ინსტიქტები და სრულიად შეუფერხებლად ხდება ამ უკანასკნელთა დაკმაყოფილება. ეს ვარემოება იმაზე მიგვითითებს, რომ გონება, რომელიც საკმაოდ შეიარაღებულია მეცნიერებათა ცოდნით, ჰქმნის მოტივებს და აკაავებს ადამიანს მთელ რიგ მოქმედებათა ჩადენისაგან. მისი წყალობით ხდება დაბალი, ემოციური მისწრაფებების დათრგუნვა და მაღალ მისწრაფებათა და მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისათვის გზის გაკაფვა. ცნობიერებაში მაღალ მისწრაფებათა გაბატონება ახშობს დაბალ ცხოველურ მოთხოვნილებებს; ან უკეთ, სცვლის მთელ იმ მოტივთა ფსიქოლოგიურ ბუნებას და მათ ღირებულების სიძლიერეს, რომელთა ნიადაგზედაც გადაწყვეტილების მიღება და მათსადამე დასაკმაყოფილებელ მოთხოვნილებათა შერჩევა ხდება. მოკლედ, გონე-

ბის გარეშე თავაშვებულ ცხოველის სახით წარმოგვიდგებოდა ადამიანი, რომელსაც ზნეობრივ ქცევას ვერ მოვთხოვდით. კერძოდ, უნდა ითქვას, რომ ბავშვი მხოლოდ ცოდნით უნდა გაერკვეს მოვლენათა მამოძრავებელ ძალებში. ცოდნით უნდა მოახდინოს კარგისა და ცუდის დაპირისპირება, მისაღებისა და მიუღებლის ურთიერთისაგან გარჩევა. ცოდნის გარეშე შეუძლებელია ღირებულებათა შეფასების კრიტერიუმის მონახვა, მორალური პრინციპების ჩამოყალიბება და სხვა. და განა, ნათელი არაა, რომ ამ ნიშნების გარეშე მორალური ქცევის მოთხოვნა შეუძლებელი და უაზრობა იქნება?

3. ზნეობრივი აღზრდისათვის ცოდნის მიღებას, მეცნიერების დაუფლებას სხვა მხრივაც აქვს მნიშვნელობა. ახლა, კომუნიზმში თანდათანობით გადასვლის პერიოდში განსაკუთრებული სიდიადით დგას მასებში სოციალისტური შეგნებულობის განვითარების საკითხი. მაგრამ ეს შეგნებულობა კი მეცნიერების დაუფლების გარეშე, ცოდნის შეძენის გარეშე შეუძლებელია. ამიტომ მეცნიერების დაუფლება არა მარტო გონებრივი განათლების გზა და საშუალებაა, არამედ ზნეობრივი აღზრდისაც. რამდენადაც ცოდნის ნიადაგზე უყალიბდება ადამიანს მარქსისტულ-ლენინური მსოფლმხედველობა, მაღალი სოციალისტური შეგნებულობა, ამდენად ცოდნა შეიძლება ზნეობრივი აღზრდის არა მარტო ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ფაქტორად ჩავთვალოთ, არამედ ამასთან ერთად საუკეთესო მეთოდადაც. ახლა ეს აზრი საყოველთაოდ მიღებულ აზრად და აღიარებულ და არავითარ დავას აღარ იწვევს.

ესეც რომ არ იყოს, ცოდნის გარეშე შეუძლებელია ადამიანს ჰქონდეს ნათელი მიზანი და ამ მიზნის განხორციელების ურყევი რწმენა. ამიტომაც, რომ მარქსი ცოდნას უდიდეს მნიშვნელობას აძლევდა და როგორც ენგელსი აღნიშნავს, მისთვის, ე. ი. „მარქსისათვის მეცნიერება იყო ისტორიული მამოძრავებელი, რეალური ძალა, მას განუსაზღვრელ სიხარულს გვრიდა ყოველი აღმოჩენა ყოველ თეორიულ დარგში, რომლის პრაქტიკული გამოყენების გათვალისწინებაც ჯერ კიდევ თითქმის შეუძლებელი იყო“.¹

თუ გავიხსენებთ აგრეთვე ლენინის ცნობილ აზრს იმის შესახებ, რომ „ადამიანის ცნობიერება არა მარტო ასახავს ობიექტურ სამყაროს, არამედ ჰქმნის კიდევ მას“ (Сознание человека не только отражает объективный мир, но и творит его)² მაშინ ჩვენთვის სრულიად ნათელი გახდება ცოდნის მნიშვნელობა.

¹ კარლ მარქსი, რჩეული ნაწერები ორ ტომად, ტ. 1, გვ. 13.

² Ленин, Философские тетради, стр. 203.

ლენინის ეს დებულება გვამცნობს, რომ, როცა ადამიანს შეგნებული აქვს ის, რაც უნდა გააკეთოს, მხოლოდ მაშინ არის მისი მთელი ფსიქიკური და ფიზიკური შესაძლებლობა წარმართული სინამდვილის შესაცვლელად. სინამდვილეს სახეს სწორედ ცნობიერება უცვლის, რომელიც პირველ ყოვლისა მას აქტიურად ასახავს.

4. ამრიგად შეგნებას, ცოდნას მნიშვნელობა აქვს ზნეობრივ ალზრდისათვის, მაგრამ ბუნებრივად დგება საკითხი: მართო ცოდნა განსაზღვრავს ადამიანის ზნეობას?

ზოგადი განათლება ან ცოდნა არ შეიძლება რომ ზნეობრივი ქცევის ერთადერთ და უშუალო წარმმართველად ჩაითვალოს. ცოდნას აქვს მნიშვნელობა, მაგრამ მართო იგი არ კმარა ადამიანის ზნეობრივი მოქმედებისათვის. ეს რომ ასეა, ის გარემოებაც ადასტურებს, რომ ზოგჯერ საკმაოდ განათლებული ადამიანიც ამორალურ საქციელს ჩადის, ხოლო გაუნათლებელი კი მორალურად იქცევა. ესეც რომ არ იყოს, ხომ არსებობენ ისეთი ბავშვებიც, რომელთაც საკმაო ცოდნა აქვთ, მაგრამ ამასთან ერთად ხშირად ამორალურ ქცევასაც მიმართავენ. მოკლედ, ცოდნა ხელს უწყობს ზნეობრივ განათლებას, ის ერთ-ერთ ხელშემწყობ გარემოებას წარმოადგენს ადამიანის ზნეობრივად გაკეთილშობილებისათვის, მაგრამ ის არ არის ერთადერთი ფაქტორი.

თავის მხრივ, თვითონ ზნეობაც ხელს უწყობს ადამიანის ცოდნის შექენას; აიძულებს ადამიანს, რომ მეტი იმუშაოს გონებრივი ჰორიზონტის გასაფართოებლად. ასეთია მათი ურთიერთობა.

5. მაგრამ ამის შემდეგაც შეიძლება საკითხი ასე დაისვას. რაღა დამოკიდებულება არსებობს არა საზოგადოდ ცოდნასა და ზნეობრივ ალზრდას შორის, არამედ კონკრეტულად ზნეობრივ შეგნებასა და ზნეობრივ მოქმედებას შორის? ან სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ: ადამიანმა რომ იცოდეს ყოველივე ის, რაც ზნეობრივად მისაღებია და რაც მიუღებელია, იქნებოდა თუ არა. ეს სრულიად საკმარისი იმისათვის, რომ მას ზნეობრივად ემოქმედნა?

ამ საკითხს თავისი ისტორია აქვს და იგი სხვადასხვანაირად წყდებოდა. ძველმა ბერძენმა ფილოსოფოსმა სოკრატმა ზნეობრივი ცნობიერება და ზნეობრივი მოქმედება გააიგივა და ამით ადამიანის ზნეობრიობაში ზნეობრივი შეგნების აბსოლუტური მნიშვნელობა აღიარა. მისი აზრით ზნეობრიობა ცოდნაა, ხოლო ამორალობა უვიცობის ნაყოფი. მორალური ალზრდა მორალის სფეროში ზუსტი და ნათელ ცნებათა შექმნით ხორციელდება.

შემდგომ ამ თვალსაზრისს ხელიწაასკიდა იდეალისტმა ფსიქოლოგმა ვილიამ ჯემსმა და მას ერთგვარ ფსიქოლოგიურ „დასაბუთება-

საც¹ აძლევს. მისი აზრით, ადამიანმა რომ იმოქმედოს ზნეობრივად, ამისათვის საჭიროა მას ცნობიერებაში ჰქონდეს ნათელი ზნეობრივი ხასიათის წარმოდგენები. მაგრამ ეს წარმოდგენები, რომ გონებაში შევაჩეროთ და სხვა წარმოდგენებმა არ განდევნოს, ამისათვის საჭიროა ყურადღების გაძლიერება და ამ წარმოდგენებისათვის მეტი სინათლის მიცემა.¹ ეს აზრი, არსებითად ნიშნავს ზნეობრივი მოქმედებისა და ზნეობრივი შეგნების სრულ გაიგის ვებას.

6. რა ითქმის ამ გაიგისების შესახებ: ნუთუ ზნეობრივი ცნობიერება ანუ ზნეობრივი შეგნება სრულიად საკმარისია ზნეობრივ მოქმედებისათვის? ნუთუ მათ შორის სრული იგივეობა არსებობს?

ჯერ კიდევ არისტოტელემ მიუთითა, რომ ზნეობრივი მოქმედება ზნეობრივი შეგნებით არ განისაზღვრება და აღნიშნა, რომ „სათნოება ძირითადად ჩვევებშია“ და ნამდვილად მორალური მოქმედება. მორალური პრაქტიკა წინ უსწრებს მორალურ შეგნებას, მორალურ ცნობიერებასო. აქედან არისტოტელეს აზრით, ცოდნის, ზნეობრივი შეგნების როლი ზნეობრივ აღზრდაში უმნიშვნელოა. ასეთივე აზრისაა ლოკიც.

ჩვენ ვფიქრობთ, არც სოკრატე და ჯემსი, არც არისტოტელე და ლოკი არ იქცევიან მართებულად, როცა ისინი ერთმანეთს უპირისპირებენ ზნეობრივ შეგნებასა და ზნეობრივ ქცევას და აქედან, ან მათ გაიგისებას ახდენენ (სოკრატე; ჯემსი) ან ზნეობრივ შეგნების მნიშვნელობის უარყოფამდე მიდიან (არისტოტელე; ლოკი).

ზნეობრივი ქცევა, არ შეიძლება ზნეობრივ ცნობიერებასთან გაიგისივით. საყოველთაოდ ცნობილია აურაცხელი ფაქტები იმისა; რომ ადამიანმა იცის, თუ როგორ უნდა მოიქცეს, მაგრამ იქცევა სწორედ მის საწინააღმდეგოდ. ლოთმა კარგად იცის, რომ ღვინო მისთვის მავნებელია. მისთვის ისიც ცნობილია; რომ დაღევა მას ბევრ უბედურებას აყენებს და ამიტომ ათასჯერ იღებს „გადაწყვეტილებას“ ამ ცოდნის საფუძველზე, რომ ღვინოს აღარ დაღევის. მაგრამ ყოველივე ამის შემდეგ განა იგი ხელს იღებს ღვინის სმაზე? არა. იგი ჩვეულებრივად სვამს, თუმცა ცოდნა საწინააღმდეგოს უკარნახებს. იგივე ითქმის პაპიროსის მწვეველის შესახებაც. რამდენჯერ გადაუწყვეტია ზოგიერთ მწვეველს, რომ „აღარ მოგწევო“. ამ „გადაწყვეტილების“ ნიადაგზე საღამო ხანს მას პაპი-

¹ Уильям Джемс, Беседы с учителями о психологии, перевод с английского, А. Громбах, 1912 г. стр. 123—124.

როსებიც კი დაუმტვრევია და გადაუყრია. მაგრამ რა? დილით ამ გადაყრილ თამბაქოს შევროვება ხდება და მისი მოწვევა.

7. ზნეობრივი შეგნებისა და ზნეობრივი ქცევის გაიგივების საწინააღმდეგოდ ძლიერ სწორად მიუთითებს მ. მ. რუბინშტეინი. აი მისი სიტყვებიც: „იმისათვის, რომ იყო ზნეობრივი, არ კმარა მხოლოდ ცოდნა, საჭიროა მტკიცე ნდომაც. იყო ზნეობრივი ანისათვის საჭიროა არა მარტო ცოდნა იმისა, რაა კეთილი, არამედ საჭიროა გიყვარდეს კიდევაც იგი და გახადო შენი ნებისყოფის ობიექტი“.¹ ასე, რომ ზნეობრივი შეგნება, როგორც ცარიელი ცოდნა, ზნეობრივ ხასიათს ვერ შექმნის.

მეორე ადგილას იგივე რუბინშტეინი წერს, რომ ზნეობრივ აღზრდაში მთავარია „თვითცნობიერებისა და თავისი ქცევისა და მოქმედების სამართლიანი შეფასების უნარის გამოწვევა, ამისათვის კი საჭიროა არა მხოლოდ ცოდნა და მზა ფორმულები, არამედ მთავარი და აუცილებელია ფსიქიკის ამ მიმართულებით წარმართვა“.

აქედან გამომდინარეობს რომ რამდენადაც არ უნდა დავტვირთოთ ჩვენი ახალგაზრდობა ზნეობრივ მოქმედებათა წესებით, რამდენადაც არ უნდა გავამდიდროთ მათი გონება ამ წესების ცოდნით, მაინც ამას არავითარი მნიშვნელობა არ ექნება, თუ ჩვენ ამასთან ერთად მათ არ შევუქენით ზნეობრივად მოქმედების განწყობა. ზნეობრივ მოქმედებაში ზნეობრივი შეგნების როლი იმაში მდგომარეობს, რომ ამ შეგნებით პიროვნებამ მაღლა უნდა დააყენოს ზნეობრივი წარმოდგენები და მაშასადამე, მათი შესატყვისი მორალური მოქმედებანიც სხვა ყოველგვარ ინსტიქტურ და ინდივიდუალურ მოთხოვნილებებზე და ამ უკანასკნელთა დაკმაყოფილებისათვის ზრუნვაზე. ზნეობრივი შეგნება თავისი მოტივებით უნდა გახდეს ზნეობრივი მოქმედების სტიმულად.

8. ამ შემთხვევაში განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ბავშვის შეგნებაში მოვალეობის გრძნობის აღზრდას, მოვალეობის გრძნობის გაღვივებას, რომელმაც იგი კოლექტივის სურვილებისადმი ანგარიშის გაწევას უნდა მიაჩვიოს.

მოვალეობის გრძნობა ერთ-ერთი უძლიერესი გრძნობაა. იგი არის საბჭოთა ადამიანის ზნეობრივი მოქმედების მძლავრი სტიმული. მას ეყრდნობა და მით ხელმძღვანელობს საბჭოთა მოქალაქე თავის მოქმედებაში. ეს გრძნობა ჩრდილავს და ძალას უკარ-

¹ М. М. Рубинштейн, Очерки педагогической психологии, 1920 г., стр. 363, 369, 375.

გავს ადამიანის მოქმედების ისეთ სტიმულებს და მოტივებს, რომელნიც წმინდა ინდივიდუალურ ზრახვებიდან და ინსტიქტებიდან გამომდინარეობენ.

მოვალეობის გრძნობა, პირველ რიგში, ეს არის მოვალეობა ჩვენი დიადი სოციალისტური სამშობლოსადმი, ლენინ-სტალინის პარტიის საქმისადმი, ესაა მოვალეობა კომუნიზმის საქმისა და სახელმწიფოსადმი. ლენინ-სტალინის პარტიისადმი მოვალეობის გრძნობიდან უნდა გამომდინარეობდეს საბჭოთა ადამიანის სხვა მოვალეობანი და არა პირიქით. აი რას გვასწავლის ამის შესახებ ლენინი: „ჩვენ გვესმის მოვალეობა ყველა ამხანაგებისათვის მხარის დაჭერისა, მოვალეობა ამხანაგთა აზრის ატანისა, მაგრამ ჩვენთვის ამხანაგური მოვალეობა გამომდინარეობს რუსეთის სოციალ-დემოკრატიისა და საერთაშორისო სოციალ-დემოკრატიის მოვალეობისაგან და არა პირიქით“ (ხაზი ლენინისა).¹

მოვალეობის გრძნობა მელაენდება იმ უსაზღვრო სიყვარულში, რომელსაც საბჭოთა ადამიანები ავლენენ ჩვენი სოციალისტური სამშობლოს—საბჭოთა კავშირისა და ლენინ-სტალინის პარტიისადმი. იმ თავდადებაში, რასაც ისინი იჩენენ ჩვენი დიადი ქვეყნის ყოველ ფრონტზე.

მოვალეობის გრძნობის განვითარების საფუძველს, როგორც სწორად აღნიშნავს ჟურნალ „სემია ი შკოლას“ რედაქცია, წარმოადგენს ის გარემოება, რომ „საბჭოთა ადამიანი საერთო საქმის მიღწევას და წარუმატებლობას განიცდის, როგორც თავის პირად მიღწევას და წარუმატებლობას. ის გრძნობს მორალურ პასუხისმგებლობას საერთო საქმისათვის, და აქედან უვითარდება მას მოვალეობის გრძნობა“.²

როგორც ვხედავთ, მოვალეობის გრძნობა ვითარდება საკუთარი ქცევისა და მოქმედების თვითშეფასების საფუძველზე. თუ პიროვნებას არ ექნება საკუთარი მოქმედების შეფასების უნარი, ცხადია, მას არც ის შეეძლება, რომ საერთო საქმის მიღწევა და წარუმატებლობა საკუთარ მიღწევად და წარუმატებლობად მიიჩნიოს. პიროვნების მოქმედებას აფასებენ იმის მიხედვით, თუ როგორ ასრულებს ის კოლექტივის წევრის მოვალეობას. თვითონ პიროვნებაც აფასებს თავის მოქმედებას იმის მიხედვით, თუ რამდენად გაამართლა მან კოლექტივის ნდობა და ის ვალდებულება, რაც მას ეკისრება.

¹ ლენინი, თხზულებანი, ტ. 11, გვ. 714, 1929 წ.

² იხ. ჟურნ. „Семья и школа“ № 6, 1948 წ. მოწინავე.

აღსანიშნავია ის გარემოება, რომ, რაც უფრო ძლიერდება მოვალეობის გრძნობა, რაც უფრო ნათელი ხდება პიროვნებისათვის ის ვალდებულება, რომელსაც მისგან კოლექტივი მოითხოვს, მით უფრო ენერგიულად მოქმედებს ის ამ მოვალეობის შესასრულებლად. ამწორედ ამიტომაც საჭირო მომავალი თაობის იდეური დონის ამაღლება, თუ გვსურს მათი ზნეობრივი აღზრდა.

როცა იდეური დონის ამაღლების ნიადაგზე პიროვნებას განსაკუთრებით უვითარდება მოვალეობის გრძნობა, როცა ამ უკანასკნელის დაკმაყოფილებისათვის ზრუნვა ხდება მისთვის ისეთ მიზანდასახულებად, რომელიც იმორჩილებს სხვა ყოველდღიურ მოთხოვნილებებს და მიზნებს, მაშინ ასეთი პიროვნება არაფერს არ იშურებს ამ მოვალეობის გრძნობის რეალიზაციისათვის, ვალდებულების შესრულებისათვის, მიზნის მიღწევისათვის.

პიროვნება, რომელსაც ლენინ-სტალინის პარტიის საქმისა და სსშმშობლოს წინაშე მოვალეობის შესრულება თავის სამოქმედო ნათელ მიზნად დაუსახავს, წინდახედულად, მოფიქრებულად, მიზანშეწონილად და გულადად იქცევა. იგი ამ მიზანს ყოველთვის სპეკრეტს გამარჯვების რწმენით. ამიტომ ის გამბედავია, მამაცია, გმირია. უმიზნო ადამიანის ცხოვრება საცოდაობაა. ასეთი ადამიანი შედარებით მხდალი, მშიშარა და შესაბრალისია.

სიცოცხლეს და ცხოვრებას მხოლოდ მაშინ აქვს აზრი და მნიშვნელობა, როცა ადამიანმა იცის, რისთვის იბრძვის, რისთვის შრომობს, რას მოითხოვს მისგან სამშობლო და საითკენ მიდის. თუ ადამიანი კეთილსინდისიერად ასრულებს სამშობლოსა და პარტიის წინაშე ვალდებულებას, იგი ცხოვრობს შინაარსიანად. თუ ეს ასე არაა, მაშინ მისი ცხოვრება არარაობას წარმოადგენს.

9. მოვალეობის გრძნობის განვითარება და საერთოდ ზნეობრივი შეგნების ჩამოყალიბება იწყება ჯერ კიდევ ოჯახში. უფროსები პატარა ბავშვს უთითებენ იმაზე, თუ როგორ უნდა მოიქცეს ის უფროსებთან, ამხანაგებთან, შინ, გარეთ, ქუჩაში და სხვა. ასეთი მითითების საფუძველზე ბავშვი ძლიერ აღრე იძულებული ხდება დაუკვირდეს თავის ქცევას, გააცნობიეროს მისი შინაარსი. იგი ყურადღებას აქცევს და იხსომებს უფროსების ქცევას. მას ესმის ქება იმ ამხანაგებისა, რომელნიც კარგად იქცევიან უფროსებთან. ესმის აგრეთვე საყვედური უწესო ბავშვების მიმართ. თითონ ბავშვი ბევრჯერ ხდება ოჯახში ხან ქებისა და ხან გაკიცხვის ღირსი. ყოველივე ეს მოქმედებს ბავშვზე და ამის შედეგად მასში თანდათანობით მუშავდება განსაზღვრული ზნეობრივი შეგნება. ბავშვისათვის ნათელი ხდება, თუ რა არის დასაშვები და რა დაუშვებელი. იგი

ეჩვევა უფროსებისადმი ანგარიშის გაწევას, მათი მოთხოვნილებებისა და დავალებების შესრულებას. ბავშვი თავის ქცევას თანდათანობით უმორჩილებს დიდების მოთხოვნილებას და ამით იწყება მისი მოვალეობის გრძნობის განვითარება.

რა თქმა უნდა, ჩვენ მიზანს ვერ მივალწევთ და ბავშვში ვერავითარ ზნეობრივ შეგნებას ვერ გამოვიმუშავებთ თუ სიმძიმის ბერკეტი მხოლოდ ზნეობრივი ხასიათის ლექციების კითხვაზე გადავიტანეთ. აქ მთავარია იმ ცოცხალ მაგალითებზე მითითება, რაც ბავშვის ირგვლივ ხდება. ამ მაგალითებზე უნდა ავუხსნათ და გავაგებინოთ ბავშვს რა არის მისი ქცევიდან მისაღები და მიუღებელი, კარგი და ცუდი, კეთილი და ბოროტი და სხვა.

ზნეობრივი შეგნება განსაკუთრებით ვითარდება მოწესრიგებულ და ორგანიზებულ გარემოში, კერძოდ, საბავშვო ბალებში და შემდგომ კი საბოლოოდ სკოლებში. საბავშვო ბალებში ისევე, როგორც ოჯახშიც, ბავშვი თანდათანობით ეჩვევა იმ მარტივი დავალებების შესრულებას, რასაც მისგან მოითხოვენ აღმზრდელები. იგი იძულებულია აგრეთვე თამაშის დროს თავის ნებისყოფა დაუმორჩილოს სხვა ბავშვების მოთხოვნილებებსაც და ასე თანდათან მუშავდება მასში ამხანაგებისადმი მოვალეობის გრძნობა.

ზნეობრივი შეგნება თანდათან ფართოვდება სკოლაში შესვლის შემდეგ. ახლა, მასში თავს იჩენს სწავლისადმი ვალდებულების გრძნობა. იგი მჭიდროდ უკავშირდება კოლექტივს და იძულებული ხდება უფრო მეტი ანგარიში გაუწიოს სხვას და შეასრულოს მათი სურვილ მოთხოვნილებანიც. აი, სწორედ, ამ პერიოდში, ე. ი. სკოლაში ყოფნის პერიოდში ბავშვს უნდა გამოუმუშავდეს იმის შეგნება, რომ იგი ვალდებულია ისწავლოს. ამასთან ეს ამოცანა მან ისე უნდა შეისისხლხორცოს, რომ მას თვლიდეს ყველაზე უფრო მთავარ ამოცანად და მთელ თავის მოქმედებასაც ამ ამოცანის შესასრულებლად წარმართავდეს. ამ პერიოდში მოსწავლის მოვალეობის გრძნობის გასაღვივებლად, რა თქმა უნდა, ურიგო არ იქნება, თუ მას ხშირად ვეტყვით: „შენი მოვალეობაა კარგად ისწავლო, ეს შენი პირველი რიგის ამოცანაა და შენთვის უმთავრესი“.

VII

1. ბავშვების მნიშვნელოვანი ნაწილი სკოლებში პირდაპირ ოჯახებიდან მოდის. სკოლაში მისვლამდე ყოველი მათგანი ქუჩის მეტნაკლებ ზეგავლენას განიცდიდა. ამიტომ გასაგებია, რომ სკოლაში ახლად მოსულ ბავშვს, ბევრ კარგ და მისაღებ ცოდნა-ჩვევებთან ერთად საბჭოთა ბავშვებისათვის შეუფერებელი თვისებებიც გააჩნია.

სკოლაში ახლად შემოსული ბავშვები ყოველთვის ვერ იქცევიან წესიერად, ისინი ხშირად არღვევენ წესრიგს კლასში და კლასის გარეთაც. ამასთან ბავშვებს აკვირვებთ ის გარემოება, რომ მასწავლებელი მათ უწყობს სხვადასხვა სახის „დანაშაულთა“ ჩადენის გამო. მოკლედ, მოსწავლე სკოლაში შედის არა მარტო უსწავლელი, არამედ არასაკმაოდ აღზრდილიც; ამიტომ იგი ზოგჯერ არღვევს იმ რეჟიმსა და ელემენტარულ წესებს, რაც მოეთხოვება მოსწავლეს სკოლაში და სკოლის გარეთ, მასწავლებლებთან და უფროსებთან, გაკვეთილზე და დასვენების დროს და სხვა. ამასთან სკოლის რეჟიმისა და სხვადასხვა საყოფაცხოვრებო წესების დარღვევის აზრი და მისი დაუშვებლობა სკოლაში ახლად შემოსულ მოსწავლეთა მნიშვნელოვან ნაწილს ჯერ კიდევ ნათლად გაცნობიერებული არა აქვს.

სკოლის წინაშე სასწავლო ამოცანებთან ერთად დგას სააღმზრდელო ამოცანებიც. სკოლამ უნდა უზრუნველყოს ჯერ ერთი იმ დღებით და მისაღებ ცოდნა-ჩვევათა განმტკიცება და გაღრმავება, რაც ბავშვს სკოლაში შემოსვლისას მოჰყვა. მეორეც, მან უნდა აღმოთხერას ის მიუღებელი და დაუშვებელი ჩვევები, რომელიც პირველ ხანებში ბავშვს გააჩნია, როგორც შედეგი შეუფერებელი გარემოს ზემოქმედებისა და შესამე, რაც მთავარია, სკოლამ უნდა ჩაუნერგოს და გამოუმუშაოს ჩვენს ახალგაზრდობას ყველა ის თვისებანი, რაც კომუნისმის აქტიური მშენებლებისათვის არის დამახასიათებელი. კერძოდ, სკოლამ უნდა გამოიმუშაოს და აღზარდოს ბავშვებში ზნეობრივი შეგნება და ზნეობრივი მოქმედება.

2. მაგრამ იმისათვის, რომ სკოლამ აღზარდოს ახალგაზრდობა ზნეობრივად, საჭირო არაა მორალის ცალკე გაკვეთილების შემოღება. ასეთი მორალის გაკვეთილები შეიძლება აუცილებელი იყოს მხოლოდ ბურჟუაზიულ სკოლებში, სადაც გარემო პირობების ზემოქმედება და აღამიანთა პრაქტიკული საქმიანობა არსებითად ეწინააღმდეგება იმ ზნეობას, რომელსაც ბურჟუაზიის მორალისტები ქადაგებენ და რომელსაც თითონაც არ იცავენ ყოფაცხოვრებაში.

ჩვენში მორალური აღზრდა უნდა წარმოადგენდეს მთელი სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობის ძირითად, უმნიშვნელოვანეს და განუყოფელ ნაწილს. სკოლამ ისე უნდა მოაწყოს მთელი სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობა, რომ მოსწავლეთა ქცევა მთლიანად მორალური ხასიათის მატარებელი შეიქნეს. უნდა გვახსოვდეს, რომ მორალურ მოქცევასა და იძულებით მოქცევას შორის განსხვავებაა. როცა აღამიანი ამა თუ იმ გარემოების გამო ისე მოქმედებს, რომ იგი იძულებას გრძნობს, მაშინ ასეთი მოქმედება მორალურ

ქცევად ვერ ჩაითვლება. მორალურად აღზრდილი ადამიანი უნდა მოქმედობდეს თავისუფლად და არ გრძობდეს რაიმე შიშს „ვთუ თუ ზნეობის ამა და ამ მუხლის თანახმად ვერ ვიქცევით“.

მაგრამ, თუ მოსწავლეთა მორალურ აღზრდისათვის სკოლას, არ სჭირდება მორალის ცალკე გაკვეთილების შემოღება, მაშინ რა საშუალებებს უნდა მიმართოს მან? სკოლა, სკოლის გარემო და, პირველ რიგში, მეცნიერების დაუფლება—ეს ის ბაზისია, რომელზედაც მოსწავლეთა ზნეობრივი შეგნება უნდა ჩამოყალიბდეს.

მართლაცდა, ავიღოთ ჯერ სკოლის პირობები და შევხედოთ მას თუ რას წარმოადგენს იგი ბავშვისათვის. სკოლაში ბავშვის შესვლა და სკოლის გარემოში მოხვედრა მთლიანად სცვლის მისი ცხოვრების ჩვეულებრივ წესს. სკოლის ცხოვრება ბავშვს აყენებს ერთგვარი აუცილებელი მოქმედების წინაშე. ბავშვი ახლა მოვალეა იმოქმედოს არა ისე, როგორც დღემდე მოქმედებდა, თავისუფლად და შეუზღუდველად, არამედ ახლა ვალდებულია ანგარიში გაუწიოს სკოლას, მასწავლებელს, გაკვეთილს, ამხანაგებს და სხვა. სკოლაში სიარული ეს იმასაც ნიშნავს, რომ ბავშვის ქცევის მთავარი ფორმა თამაში ახლა შეცვლილი იქნეს სწავლით. სწავლა კი, როგორც ქცევის განსაკუთრებული ფორმა განსაზღვრულს კალაპოტში აყენებს ბავშვის მოქმედებას. ბავშვს სთხოვენ გადაწყვიტოს სხვადასხვა ამოცანები, ავალებენ ყოველდღიურად გაკვეთილების მომზადებას, სთხოვენ სკოლის რეჟიმისადმი დამორჩილებას და სხვა. მოკლედ, ბავშვის მოქმედება ახლა თვით ბავშვის უშუალო მოთხოვნილებებიდან მომდინარე სტიმულებით კი არ წარმართება; არამედ ძირითადად სკოლის მოთხოვნილებებით. ესაა ის განსაზღვრული მნიშვნელობის ფაქტი ბავშვის ცხოვრებაში, რომელიც არსებითად სცვლის ბავშვის მოქმედებას, ბავშვის ქცევას და მას განსაზღვრულ რეჟიმულ წესებს უმორჩილებს.

მხედველობაში უნდა მივიღოთ, აგრეთვე, ის გარემოებაც, რომ სწორედ სკოლაში და სწავლების პროცესში ყალიბდება მოსწავლეთა მორალური შეფასებანი. ყველაზე უფრო ხშირად, ყველაზე უფრო მკაფიოდ და დამაჯერებლად მოსწავლეს სკოლაში ესმის, თუ რა არის კარგი და რა ცუდი; რა ითვლება სამართლიანად და რა უსამართლოდ, რა არის მისაღები და რა მიუღებელი, რა არის დასაშვები და რაა დაუშვებელი, რა არის კეთილი და რა არის ბოროტი და სხვა. ყველა ამ მორალურ წარმოდგენებსაც და მათ კრიტიკრიუმსაც მოსწავლე სკოლაში ეცნობა და ამიტომაცაა, რომ ეს უკანასკნელი ითვლება ძირითად და გადამწყვეტ ფაქტორად იმ

ფაქტორთა შორის, რომლებიც უმუშავეებს ბავშვებს ზნეობრივ შეგნებასა და ზნეობრივ მოქმედებას.

3. ზოგიერთი პედაგოგი ფიქრობს, რომ აღმზრდელობითი მიზნები საერთოდ და, კერძოდ, მოსწავლეთა კომუნისტური მორალის სულისკვეთებით აღზრდა თავისთავად განხორციელდება, თუ კი სწავლება კარგად იქნება დაყენებული; მეცნიერებათა საფუძვლების დაუფლება სწვევს როგორც სასწავლო, ისე სკოლის სააღმზრდელო ამოცანებს.

ეს შეხედულება მხოლოდ ნაწილობრივ არის კეშმარიტი. მეცნიერების დაუფლება, სწავლება, ცხადია, გადამწყვეტი მნიშვნელობის მქონეა მოსწავლეთა აღზრდაში საერთოდ, და კერძოდ, მორალურ აღზრდაშიც. მაგრამ ამის გარდა, აღმზრდელობითი მიზნების განხორციელებისათვის საჭიროა აგრეთვე ცოდნის შექმნის სწორი ორგანიზაცია, განსაზღვრული რეჟიმი, მუშაობის შესაფერისი პრინციპების და მეთოდების გამოყენება და სხვა.

სკოლა როგორც სასწავლო, ისე სააღმზრდელო ამოცანების გადასაწყვეტად იყენებს სხვადასხვა პრინციპებს და მეთოდებს. კერძოდ, ზნეობრივ აღზრდაც განსაზღვრულ პრინციპების და მეთოდების გამოყენებას გულისხმობს. მაგრამ ზნეობრივი აღზრდის მეთოდებისა, პრინციპებისა და შინაარსის საკითხების შესახებ ამ უკანასკნელ დროს გამოაშკარავდა მთელი რიგი ურთიერთ შეუთანხმებელი და ზოგ შემთხვევაში საწინააღმდეგო აზრებიც. ჟურნალ „სოვეტსკაია პედაგოგიკა“-ს ფურცლებზე გაშლილმა დისკუსიამ ნათელყო, რომ ზნეობრივი აღზრდის პრინციპებისა და მეთოდების საკითხში ბევრი რამ ჯერ კიდევ ბუნდოვანია და გარკვევას მოითხოვს.

ჩვენ არ გამოგვადგება ბურჟუაზიული მორალის აღზრდის არც მეთოდები, არც პრინციპები და არც შინაარსი. მართალი არიან, — როცა მიუთითებენ, რომ მოსწავლეებში ჩვენც ვზრდით პატრიოტიზმს და ბურჟუაზიაც; ჩვენც ვზრდით შრომისადმი სიყვარულს და ბურჟუაზიული სკოლაც; მაგრამ განსხვავება იმაშია, რომ ჩვენ ვზრდით ჩვენს მოსწავლეებში საბჭოთა პატრიოტიზმს და შრომისადმი სოციალისტურ დამოკიდებულებას, ხოლო ბურჟუაზიული სკოლა კი ცდილობს აღზარდოს ისეთი ახალგაზრდები, რომელთაც ეყვარებათ ბურჟუაზიული სახელმწიფოები და რომელთაც ექნებათ ისეთი შრომისადმი სიყვარული, რომელსაც მუშათა კლასი აწარმოებს, ხოლო შრომის შედეგი კაპიტალისტებს რჩებათ. აი სწორედ ამიტომაც, რომ ბურჟუაზიული მორალური აღზრდის და ჩვენი მორალური აღზრდის პრინციპები და მეთოდები ურთიერთისაგან პრინციპულად

განსხვავდებიან. ისინი სხვადასხვა შინაარსიდან მომდინარეობენ და ამიტომ ბურჟუაზიული მორალის აღზრდის დღემდე დადგენილი პრინციპები და მეთოდები ჩვენთვის მიუღებელია.

ამეამად არსებულ პედაგოგიკის სახელმძღვანელოებში ზნეობრივი აღზრდის სხვადასხვა პრინციპები არის ჩამოთვლილი. ზოგიერთი მათგანის პრინციპად მიღების საკითხი სადავოდაც კი გახდა¹. მაგრამ ჩვენ ამ დავას გვერდს ვუვლით და იმ პრინციპებს განვიხილავთ, რომელნიც ჩვენი აზრით, სრულიად უეჭვოდ შეიძლება რომ ზნეობრივი აღზრდის პრინციპებად იქნეს მიჩნეული. დავიწყოთ მიზანსწრაფველობის პრინციპიდან.

4. ა. მიზანსწრაფველობის პრინციპი, როგორც ამას სამართლიანად აღნიშნავს რ ი ვ ე ს ი, ზნეობრივი აღზრდის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი პრინციპია. ეს პრინციპი პირდაპირ გამომდინარეობს ლენინის შემდეგი მითითებიდან „საჭიროა, რომ თანამედროვე ახალგაზრდობის აღზრდის, განათლებისა და სწავლების მთელი საქმე წარმოადგენდეს მასში კომუნისტური მორალის აღზრდას.“²

ლენინის ეს აზრი სრულიად ნათელ ამოცანებს აყენებს ჩვენს წინაშე. იგი მიუთითებს იმაზე, რომ სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობა მთლიანად წარმართული უნდა იყოს ერთი მიზნის მიღწევისაკენ, კომუნისტური მორალის აღზრდისაკენ. თუ ეს მიზანსწრაფვა არა აქვს მასწავლებელს, მაშინ იგი ვერც მალაღ იდეურად აღზრდის მოსწავლეებს. „პედაგოგის არც ერთი მოქმედება არ უნდა გადიხაროს სკოლის მიზნიდან“,³ კომუნისტური მშენებლის აღზრდის მიზნიდან. ამას გულისხმობს მიზანსწრაფველობის პრინციპი და არ შეიძლება ის ზნეობრივი აღზრდის უმნიშვნელოვანეს პრინციპად არ მივიჩნიოთ.

ბ. ზნეობრივი აღზრდის მნიშვნელოვან პრინციპს წარმოადგენს, აგრეთვე, პედაგოგიურ ზემოქმედებათა ერთიანობის პრინციპი. ეს პრინციპი გულისხმობს, რომ ზნეობრივ აღზრდაში მონაწილე ყველა ორგანიზაცია და ინსტიტუტი ბავშვზე ერთნაირად უნდა მოქმედებდეს და მას ერთნაირ მოთხოვნილებას უყენებდეს. სკოლის, კომკავშირის, პიონერთა ორგანიზაციისა და მშობლების ის ღონისძიებანი,

¹ იხილეთ ამის შესახებ К. А. Петров, О принципах воспитания коммунистической нравственности в советской школе и Н. И. Болдырев, О принципах и методах воспитания коммунистической морали в советской школе. журн. „Советская педагогика“ № 7, 1947 г.

² იხ. ლენინი, სახალხო განათლების შესახებ, 1936 წ., გვ. 200.

³ С. М. Р и в е с—чл. коресп. АПН РСФСР, О принципах и методах воспитания коммунистич. морали, Сов. пед., № 12, 1947 г., стр. 24.

რომელიც კი გამოიყენება ბავშვის ზნეობრივად აღსაზრდელად, უნდა წარმოადგენდეს ზემოქმედების ერთ მთლიან სისტემას. თუ სკოლა ერთი სახის მოთხოვნილებას წაუყენებს მოსწავლეს და ოჯახი კი მის საწინააღმდეგოს მოსთხოვს, ცხადია, ასეთ პირობებში ნამდვილი მიზანდასახული ზნეობრივი აღზრდა შეუძლებელი იქნება. ზნეობრივი შეგნების განვითარებისათვის და ზნეობრივი ქცევის აღზრდისათვის საჭიროა მოსწავლეებზე ერთნაირად ვმოქმედებდეთ და ერთნაირადვე ვთხოვდეთ. ამას გულისხმობს პედაგოგიურ ზემოქმედებათა ერთიანობის პრინციპი.

გ. ზნეობრივი აღზრდის მონაცვლეობისა და თანამიმდევრობის პრინციპის საფუძველზე უხდა ვიგულისხმობ, რომ ასეთი აღზრდა რთული მოვლენაა და მისი განხორციელება ერთბაშად არ ხდება. ზნეობრივი აღზრდა ამ პრინციპის მიხედვით ხორციელდება პიროვნების გარდაქმნის გზით, მასში თანდათან ჩვევებისა და ჩვეულებების გამომუშავების, ახალ-ახალი თვისებების შექმნის გზით, რომელიც გართულებულ მოთხოვნილებათა ნიადაგზე აღმოცენდება. ამასთან, ზნეობრივი განვითარების რაც უფრო მაღალ დონეზე აღის ბავშვი, მით უფრო რთული მოთხოვნილებანი უჩნდება მას. და ამ ნიადაგზე თანდათანობით იცვლება მისი როგორც ზნეობრივი შეგნება, ისე ზნეობრივი მოქმედებაც.

დ. ზნეობრივი აღზრდის ქმედითობის პრინციპი გულისხმობს, რომ ზნეობრივი ნორმები და წესები მხოლოდ მაშინ იქნენ ნამდვილ აზრსა და ძალას, როცა ისინი გამოიყენება მოქმედებაში, ქცევაში; როცა ისინი ქმედითებია და ხორციელდება ყოველდღიურ ცხოვრებაში, პრაქტიკაში.

სწორედ ამის გამოაუცილებელი ხდება, რომ ზნეობრივ აღზრდაში მხოლოდ დარიგებით კი არ ვკმაყოფილდებოდეთ, არამედ პირველ რიგში ბავშვებს ვასწავლიდეთ ზნეობრივ მოქმედებას და პირდაპირ ვავარჯიშებდეთ ამ მიმართულებით.

ქმედითობის პრინციპი გამომდინარეობს ლენინის იმ მითითებიდან, რომ სწავლა კომუნიზმის შენებას უნდა დავუკავშიროთ. ბავშვი უნდა მოქმედებდეს ზნეობრივად და თავის ზნეობრივ შეგნებას სწორედ პრაქტიკაში კომუნიზმის მშენებლობაში ანაღდეზდეს.

ე. ზნეობრივი აღზრდის მოვლენათა დადებითი მხარეებიდან დაწყების პრინციპი გულისხმობს, რომ ზნეობრივი აღზრდა უნდა იწყებოდეს არა ბავშვის ამორალურ ქცევისადმი ბრძოლის გამოცხადებით, არამედ პირველ რიგში იმ კარგი და დადებითი თვისებების აღზრდის დაწყებით, რაც მასშია მოცემული. მოსწავლეს გააჩნია მორალური შეხედულებანიც და ამორალურიც. და აი ზნეობრივი აღზ-

რდა უნდა დაიწყოს კარგი მხარეების აღზრდით და განვითარებით, ხოლო რაც შეეხება ბავშვის ამორალურ მოქმედებას, მის წინააღმდეგ შემდეგ და თანდათანობით უნდა გავშალოთ ბრძოლა. მოკლედ, ზნეობრივი აღზრდისათვის ჩვენ ორიენტაცია უნდა ავიღოთ არა იმაზე, რაც ბავშვს ეკრძალება და რაც მან არ უნდა ჩაიდინოს, არამედ იმაზე, რაც მას უნდა დაევალოს გასაკეთებლად და ქცევაში განსახორციელებლად.

ვ. ზნეობრივი აღზრდის შინაარსისა და მეთოდების ბავშვის ასაკთან შეგუებლობის პრინციპი, როგორც თვით სახელწოდებიდანაც ჩანს, გულისხმობს, რომ ზნეობრივი აღზრდის როგორც შინაარსი, ისე მეთოდებიც უნდა ესატყვისებოდეს და ანგარიშს უწევდეს ბავშვის ასაკობრივ თავისებურებებს. ზნეობრივი აღზრდა მაშინ მოგეცემს რაიმე მნიშვნელოვან ეფექტს, როცა 7-წლიანი ასაკის ბავშვებთან მუშაობის დროს სწორედ ამ ასაკის თავისებურებებს მივიღებთ მხედველობაში, ხოლო 18 წლის ჯაბუკებთან მუშაობის დროს კი ჯაბუკისათვის დამახასიათებელ თავისებურებებს.

ზ. მოსწავლისადმი წაყენებული მაღალი მოთხოვნილებებისა და მისი პიროვნების დაფასების პრინციპის საფუძველზე მოსწავლეს უნდა წავუყენოთ მაღალი მოთხოვნილებები. უნდა მოვთხოვოთ მაქსიმუმი თავის ქცევაში, დავალებების შესრულებაში და სხვა. მაგრამ ამასთან ერთად უნდა დავაფასოთ მისი პიროვნება, მისი ღირსება. მოსწავლე უნდა გრძნობდეს არა მარტო იმას, რომ მას სთხოვენ, არამედ არა ნაკლებ უნდა გრძნობდეს ის, რომ მას კიდევაც აფასებენ, პატივს სცემენ.

ეს პრინციპი პირდაპირ გამომდინარეობს უდიდესი საბჭოთა პედაგოგის მაკარენკოს პედაგოგიურ შემოქმედებიდან. თითონ მაკარენკო წერდა: „ჩემი ძირითადი პრინციპი ყოველთვის იყო: ადამიანისადმი, რაც შეიძლება მეტი მოთხოვნილება, მაგრამ ამასთან ერთად, რაც შეიძლება მისი მეტი პატივისცემაც“.¹

თ. ზნეობრივი აღზრდის პრინციპად შეიძლება დავასახელოთ ინდივიდუალური მიდგომის პრინციპიც. ისევე, როგორც მთელს სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობაში, კერძოდ ზნეობრივი აღზრდის შემთხვევაშიც, საჭიროა ყველა მოსწავლისადმი განსაზღვრული ანგარიშის გაწევა, მათი თავისებების მხედველობაში მიღება და ამის მიხედვით მათთან მუშაობის გაშლა. ინდივიდუალური მიდგომის პრინციპი ზნეობრივ აღზრდაში იმას გულისხმობს, რომ ამ შემთხვევაშიც ბავშვის ინდივიდს გაეწიოს ანგარიში.

¹ А. С. Макаренко. Избранные педагогические произведения. Статьи, лекции, выступления. Учпедгиз, 1946 г., стр. 160—161.

5. ზნეობრივი აღზრდა რთული მოვლენაა და გასაგებია, რომ მისი განხორციელება როგორც მრავალი პრინციპის ისე მრავალი სხვადასხვა ხერხისა და საშუალების გამოყენებით არის შესაძლებელი. ჩვენ აქ ვერ განვიხილავთ ყველა იმ საშუალებას, რაც ადამიანის ზნეობრივ აღზრდას ემსახურება. ეს არა მარტო მიზანშეუწონელი, არამედ შეუძლებელიც იქნებოდა. შევჩერდებით მხოლოდ იმ მეთოდებზე, რომლებიც ძირითადად ზნეობრივი აღზრდისათვის არის გამოყენებული და რომელთაც, მართლაც, მნიშვნელოვანი ღირებულება გააჩნიათ.

პედაგოგიკის პროგრამებს რომ გადაეხედოთ, ვნახავთ, რომ აქ, ზნეობრივი აღზრდის მეთოდებად დასახელებულია დარწმუნება, მაგალითი, ავტორიტეტი, რეჟიმი ოჯახსა და სკოლაში, ვარჯიში, განსჯა, წახალისება, დასჯა და სხვა. ზნეობრივი აღზრდის ამ მეთოდებს ზოგიერთი პედაგოგი მეცნიერი ჰყოფს ორ ჯგუფად. ერთ ჯგუფში ათავსებს ისეთ მეთოდებს, რაც ძირითადად ზნეობრივი შეგნებისა და მოქმედების აღძვრა-განვითარებას ემსახურება (წაქეზება, წახალისება, ვარჯიში, დარწმუნება და სხვა), ხოლო მეორე ჯგუფში თავსდება ის მეთოდები, რაც შეაკავებს და ჩაახშობს ისეთ მოქმედებას, რომელიც ზნეობრივი თვალსაზრისით დაუშვებელი და მიუღებელია (გაფრთხილება, გადანაცვლება, დასჯა და სხვა).

6. სხვები წინააღმდეგნი არიან ზნეობრივი აღზრდის მეთოდების ასეთ ორ ჯგუფად გაყოფისა. ისინი სრულებით არ ხედავენ ამის აუცილებლობას და სხვათა შორის მიუთითებენ, რომ „განა დარწმუნების მეთოდი არ წარმოადგენს ამასთან ერთად ქცევისა და საზოგადოებრივი წესრიგის დარღვევის წინააღმდეგ გამაფრთხილებელ მეთოდს და დასჯა კი თავისი ქცევისადმი შეგნებული პასუხისმგებლობის აღზრდის მეთოდს“. ¹ რატომღა უნდა მოვაქციოთ ეს ორი მეთოდი სხვადასხვა ჯგუფებში?

ჩვენის აზრით ყოველ მეთოდს, მართლაც აქვს ერთსა და იმავე დროს ორგვარი მნიშვნელობა. იგი მოსწავლეში, ერთი მხრივ, აკავებს და ახშობს იმ სურვილებს და მოთხოვნებს, რაც მიუღებელია და მეორე მხრივ, ხელს უწყობს სასურველი თვისების გამოვლენას და განვითარებას. მაგრამ ყოველ მეთოდში ორივე ამგვარი მნიშვნელობა თანაბარი რაოდენობით როდღე შეიძლება ვიგულოთ. არის მეთოდი, რომელსაც მართლაც, უაღრესად დიდი მნიშვნელობა აქვს მხოლოდ იმ სურვილისა და მოთხოვნების შესაკავებლად, რომელიც ზნეობის თვალსაზრისით მიუღებელია და

¹ Огородников и Шимбирев—„К вопросу о методах нравственного воспитания“. „Советская педагогика“, № 12, 1946 г., стр. 24.

ნაკლებ მნიშვნელოვანია იმისათვის, რომ რომელიმე სასურველი თვასება აღეძრათ და განვაფითაროთ მოსწავლეში. მაგრამ არის ამის საწინააღმდეგო მეთოდებიც. ამიტომ პროფ. ოგოროდნიკოვის და პროფ. შიმბირევის საყვედური ზნეობრივი აღზრდის მეთოდების ორ ჯგუფად დაყოფის შესახებ მაინცდამაინც საფუძვლიანად არ არის. პირიქით, ჩვენ მართებულად მიგვაჩნია, რომ პროფ. კაიროვის რედაქციით შედგენილ სახელმძღვანელოში მეთოდები სწორედ ორგვარად იყოფა. ამას გაცილებით მეტი სინათლე შეაქვს მათ ღირებულებაში.

7. დოცენტ ბოლდირევის აზრით,¹ ზნეობრივი აღზრდის უმნიშვნელოვანესი მეთოდებია ა) დარწმუნება ანუ დაჯერება, რომლის ფორმებიც არის ახსნა, მოხსენება, საუბარი, ლექცია, დისპუტი, დარიგება, შთაგონება და სხვა. ბ) ვარჯიში, რომლითაც გამოიმუშავებული უნდა იქნას მორალური ქცევა, გ) შეჩვევა ე. ი. ჩვევის გამოიმუშავება, დ) წახალისება, რომლის ფორმებიც არის მოწონება, ქება, დაჯილდოება და სხვ. და ე) დასჯა, რომლის ფორმებიც შეიძლება იყოს პირადი შენიშვნა, საყვედური კლასის წინაშე, ერთი ადგილიდან კლასში მეორე ადგილზე გადასმა, სხვა სკოლაში გადაყვანა, სკოლიდან დროებით გარიცხვა და სხვა.

ყველა ამ მეთოდს ერთნაირი მნიშვნელობა არა აქვს სხვადასხვა ასაკის ბავშვთა ზნეობრივი აღზრდის საქმეში. დაბალი სასკოლო ასაკის ბავშვებთან ზნეობრივი აღზრდის მთავარი მეთოდებია პირადი მაგალითი აღმზრდელისა და სხვა ავტორიტეტისა, რომელსაც ბავშვი განსაკუთრებით ბაძავს და შთაგონება, რომელსაც აგრეთვე ძლიერ ემორჩილება პატარა მოსწავლე. ხოლო რაც შეეხება საშუალო ასაკის მოსწავლეს, აქ განსაკუთრებულ მნიშვნელობას იძენს დარწმუნება. საშუალო ასაკის ბავშვი ზნეობრივად ფაქიზდება და მაღალ საფეხურზე აღის სწორედ დარწმუნებით. თუმცა აქ სხვა მეთოდების გამოყენებაც შეიძლება, ოღონდ შეცვლილი სახით.

8. ფსიქოლოგიაში დიდი ხანია ცნობილია, რომ ცნობიერებაში შექმნილ თუ ამოტივტივებულ წარმოდგენებს მოქმედებებში გადასვლის ტენდენციები ახასიათებთ. აქედან გამომდინარეობს დასკვნა: რომ ყოველი მეთოდის თუ პრინციპის გამოყენების დროს რამდენადაც შესაძლებელია უნდა ვერიდოთ, რომ ბავშვს არ შევუქმნათ ისეთი წარმოდგენები, რომელთა შესაბამისი მოქმედებაც ზნეობრივად დაუშვებელი იქნება. ჩვენ, რა თქმა უნდა, მთლიანად ვერ ავცდებით იმ გარემობას

¹ Н. И. Болдырев—доцент, к-д педнаук, О принципах и методах воспитания коммунист. морали в советск. школе, Сов. педагогика, № 7. 1947 г.

რომ ბავშვს სრულიად არ გამოუმუშავდეს ცუდ მოქმედებებზე და ცუდ მაგალითებზე წარმოდგენები, მაგრამ უნდა ვეცადოთ, რომ ასეთი წარმოდგენები მას რაც შეიძლება მცირე რაოდენობით შეექმნას. მართალია, ჩვენ იძულებული ვართ თავიდანვე ბავშვებს მრავალი რამ ისეთი ავუკრძალოთ, რაც მათ ჯერ კიდევ წარმოდგენების სახით გააჩნიათ. მაგრამ ასეთი აკრძალვა ყოველთვის მიზანს ვერ აღწევს და ბავშვი მაინც იმას აკეთებს, რაც მას ეკრძალება. აკრძალული ხილი ტკბილია, აი ეს ანდაზა თავს აქაც იჩენს ხოლმე.

თუ ჩვენმა დარიგებამ გასჭრა და ბავშვი დაუშვებელ წარმოდგენათა რეალიზაციას არ ახდენს და მით ცუდს საქციელს მოერიდა, არც აქ უნდა ვიფიქროთ ყოველთვის, რომ ჩვენი მიზანი მიღწეულია. არ შეიძლება ჩვენი აღმზრდელობითი მიზანი მიღწეულად ჩავთვალოთ, იმიტომ, რომ ბავშვი ცუდს ყოველთვის ერთნაირი საფუძვლით ან ერთნაირი მოტივებით როდი სცილდება. ცუდი ქცევისაგან ჩამოშორება შეიძლება ორგვარი საფუძვლით მოხდეს. ერთ შემთხვევაში ბავშვი შეიძლება ცუდ საქციელს იმისათვის გაურბოდეს, რომ მხოლოდ ისაა მიუღებელი. მაგრამ მეორე შემთხვევაში კი ბავშვი შეიძლება ასეთ ქცევას იმისათვის გაურბოდეს, რომ სხვა საქციელი მას უკეთესად მიაჩნდეს. ორივე ამ განსხვავებულ საფუძვლებს სხვადასხვა ღირებულება და მნიშვნელობა აქვს ბავშვის ზნეობრიობის გასათვალისწინებლად. ჩვენი მომავალი თაობა ისე უნდა აღვზარდოთ, რომ ისინი საგნებს და მოვლენებს ყოველთვის სიკეთისა თუ დადებითი მხრით იხილავდნენ.

ეს კი შესაძლებელია მიღწეული იქნეს მაშინ თუ ახალი თაობისადმი ცოდნის მიწოდების შემთხვევაში გამოსავლად ჩვენ ავიღებთ მოვლენის დადებითს და არა მის უარყოფით მხარეს. ასე, მაგალითად, სიმართლის თქმას რომ მივაჩვიოთ ბავშვი, არაა საჭირო რომ მას სიცრუის მთელი ბოროტება გადავუშალოთ და მხოლოდ ამ მიუღებელი მხარიდან დავიწყოთ. ან როცა ბავშვს ალკოჰოლის გავლენაზე ვესაუბრებით, მიუღებელია, რომ მას გავაცნოთ ალკოჰოლისაგან მუცლის ღრუში გამოწვეული მთელი რიგი ცვლილებანი და ავადმყოფობანი ან ნერვული დაძაბულობანი და სხვა. საჭიროა მოკლეთ ვუთხრათ, რომ ალკოჰოლი საზიანოა, ხოლო ვრცლად კი ვესაუბროთ იმაზე, თუ რა სიკეთე გააჩნია ჯანმრთელ ორგანიზმს და ა. შ.

ფსიქოლოგი ვიგორსკი მოითხოვს, რომ ბავშვებს მოვლენების და საგნების კეთილ თუ დადებით მხარეებზე ვესაუბროთ და გამოსავლადაც მხოლოდ ეს მივიჩნიოთ და არა მათი ცუდი მხარეები. იგი

იცავს იმ შეხედულებას, რომ ზნეობრიობა არ გადავაქციოთ სულის შინაგან პოლიციად. „მოსცილდე რაიმეს შიშის გამო ჯერ კიდევ არ ნიშნავს ზნეობრივად იქცევია“ აღნიშნავს იგი. მას მცდარად მიაჩნია რუსოს მოქმედება, რომელსაც ემილი საავადმყოფოებში დაყავდა, რათა ვენერული სენით შეპყრობილთა წყულულები ეჩვენებინა და ამით მისთვის საშიში სიყვარული აეცილებინა. ვიგოდსკის აზრით ასეთი მაგალითების ჩვენება ბავშვში კი არ სპობს ცუდისადმი მიდრეკილებებს, არამედ მისკენ იწვევს მას. ბავშვი უნდა იქცეოდეს თავისუფლად და არა შიშის ნიადაგზეო.

ეს მოსაზრებანი ჭეშმარიტებას მოკლებული არ არის. მართლაც, არაფრად ღირს ისეთი „ზნეობრივი საქციელი“, რომელიც შიშისა და ცახცახის ნიადაგზეა აღმოცენებული. ნამდვილ ზნეობრივ მოქმედებასთან მაშინ გვაქვს საქმე, როცა იგი პირდაპირ, ძალდაუტანებლივ, ბუნებრივად ხორციელდება. ასეთი თავისუფალი ზნეობრივი მოქმედების უნარი კი პირველ ყოვლისა, მართლაც, კარგ მაგალითებზე შეიძლება გამომუშავდეს და არა შიშის ქვეშ.

VIII

1. საკუთარი გამოცდილების მნიშვნელობა. ბავშვის ზნეობრივად აღზრდისათვის, მის ზნეობრივ გაკეთილშობილებისათვის ზოგიერთი ახლაც კი განსაკუთრებულ მნიშვნელობას მიაწერს ბავშვის საკუთარ, უშუალო გამოცდილებას. „დეე ბავშვმა თითონ იგრძნოს თავისი საკუთარი ცუდი მოქმედების მწარე შედეგი. ეს შედეგი მისი გამოსწორების საშუალება იქნებაო“ აღნიშნავს მრავალი მშობელი და პრაქტიკოსი მასწავლებელი.

ეს მოსაზრება, რა თქმა უნდა, ახალი არაა. ჯერ კიდევ რუსო მიუთითებდა, რომ ზნეობრივ აღზრდაში დარიგებასა და ახსნა-განმარტებას მაინცდამაინც დიდი მნიშვნელობა არა აქვსო. იგი არც იმის მომხრე იყო, რომ ბავშვის ამორალური მოქმედება რაიმე გარეგანი იძულებით ჩაგვეხშო. მას არ მიაჩნდა მიზანშეწონილად, რომ უფროსების ნებასურვილი მოგვეხებია ბავშვისათვის და ამით აგვეძულებინა იგი, რათა სასურველი ქცევა განეხორციელებინა. რუსოს აზრით, ბავშვის ზნეობრივი აღზრდა ხორციელდება იმით, რომ მასზე მოქმედებს ყოველი ამორალური ქცევის უსიამოვნო განცდებიო, იგი ერთ ადგილას პირდაპირ სწერს: „არ უთხრათ ბავშვს არავითარი საყვედური, მიეცით მას ნება მიიღოს იგი გამოცდილებით. ემილი სტეხს ავეჯს. ნუ იჩქარით მას სამაგიერო მისცეთ. დაე, მან თითონ იგრძნოს მისი უქონლობის უსიამოვნება. მან ფანჯარა გატეხა ოთახში: იქროლოს ქარმა. ემილს სურდო

გაუჩინდება. არა უშავს! სამაგიეროდ მორალური გაკვეთილი ძლიერ მნიშვნელოვანი იქნება. როდესაც ემილი გაიგებს, რომ არ შეიძლება იმისი ჩადენა, რაც მან ჩაიდინა, მაშინ ჩასვით ფანჯარა“¹.

როგორც აქედან ვხედავთ, რუსოს აზრით ბავშვის ზნეობრივი გარდაქმნა ხდება იმის შედეგად, რომ მის ამორალურ მოქმედებას ცუდი შედეგი მოსდევს. ეს შედეგი კი ბავშვში იწვევს უსიამოვნების განცდას, რაც მომავალში აიძულებს მას მსგავს მოქმედებას თავი აარიდოს. მოკლედ, რუსო ფიქრობს, რომ მწარე გამოცდილება ბავშვის ზნეობრივი აღზრდის უმნიშვნელოვანესი საშუალებააო.

მაგრამ სად არის აქ აღზრდაში თავიდანვე ნაგულისხმევი ორგანიზებული ზემოქმედება? ნუთუ უმნიშვნელოა გეგმიანი ზემოქმედება ბავშვის ზნეობრივი მხარის აღზრდისათვის? რუსოს საჭიროდ არ მიაჩნია ბავშვის აღზრდაში უფროსების ორგანიზებული ჩარევა. ბავშვის ზნეობა, ბავშვის მოვალეობის გრძნობა, განსაზღვრულ წესებისადმი დამორჩილების უნარი და სხვა, რუსოს აზრით, ჩვენ უფროსებმა კი არ უნდა გამოვიმუშაოთ, არამედ ყოველივე ეს თითონ ჩვენს გარეშე ბავშვის პირად გამოცდილებაში გამომუშავდება, მოქმედებიდან მიღებულ ეპოციების ნიადაგზეო.

ეს თავისუფალი აღზრდის თეორია რუსოდან იწყება. ამ თეორიის მიხედვით ბავშვში თავიდანვე მოცემულია განვითარების ტენდენციები. ასეთი ტენდენციების მქონე ბავშვი ცხოვრების ყოველ მომენტში ისწრაფვის განსაზღვრული მიმართულებით და აი აღზრდამ მხოლოდ ხელი უნდა შეუწყოს ამ შინაგან მისწრაფებებსა და ტენდენციების განვითარებას. აღზრდა მხოლოდ დახმარებას გულისხმობს და მეტს არაფერსო.

როგორც ვხედავთ, თავისუფალი აღზრდის თეორია დაფუძნებულია ადამიანის საერთოდ განვითარების ნატურისტურ თეორიაზე, რომელიც განვითარებაში არსებით მნიშვნელობას მხოლოდ შინაგან „ფაქტორს“ ან თანშობილ შესაძლებლობებს ანიჭებს და აღზრდის როლს არარაობად თვლის.

რა ითქმის ამ თავისუფალი აღზრდის თეორიის შესახებ? შეიძლება თუ არა ბავშვის უსიამოვნების განცდა, მართლაც, მის ზნეობრივ გარდაქმნის უებარ საშუალებად მივიჩნიოთ? ნუ თუ მართლა „ბავშვის საუკეთესო მასწავლებელი“ მისი საკუთარი ტკივილი ან უსიამოვნებაა?

ბავშვის ზნეობრივი აღზრდის ასეთი პრინციპი სრულიად მიუ-

¹ Ж. Ж. Руссо, Эмилъ, 1911 წ. გვ. 97.

ღებელია. მართლაც, აღნიშნულ თეორიის მიხედვით ბავშვი უნდა საკუთარი გამოცდილების ამარა დავტოვოთ; მას უნდა ნება მივცეთ ყოველივესა და არაფერი ავუკრძალოთ. ბავშვი თუ სანთელს ეტოტინება, დეე ნუ ჩავერევით, ხელს რომ დაიწვავს მერე მოერიდება. მაგრამ ზედა სართულის ფანჯრიდან გადმოხტომა რომ მოისურვოს, ნურც მაშინ ჩავერევით? ამ შემთხვევაში ჩაურევლობა ხომ ბავშვის დალუპვას გამოიწვევს? როგორ შეიძლება ბავშვის თავმინებება ყოველგვარი დაუშვებელი მოქმედების ჩასადენად?

ესეც რომ არ იყოს, ისეთ შემთხვევაშიც კი, როცა ბავშვი გამოცდილების მწარე შედეგის საფუძველზე მოქმედებს, მაშინაც არ იქცევა ის ზნეობრივად. მართლაც და ვთქვათ, ბავშვი სანთელს ხელს მიტომ აღარ კიდებს, რომ მან ხელი დაიწვა და ეს ახსოვს. განა ასეთი დამახსოვრებით იგი ზნეობრივად გარდაქმნილია? ცხადია, აქ ზნეობრივ გარდაქმნასთან კი არა გვაქვს საქმე, არამედ მხოლოდ ბავშვში ამ ერთი მოქმედების თავშეკავების უნარის გაჩენასთან. მწარე გამოცდილების, თუ უსიამოვნო შედეგების ნიადაგზე ბავშვს შეიძლება გამოუმუშავდეს მხოლოდ ზოგიერთ მოქმედებათაგან თავშეკავების უნარი—და ისიც არა ყოველთვის გაცნობიერებული. აი რატომ მიგვაჩნია, რომ გამოცდილების პრინციპით ბავშვი მორალურ ღირებულებათა ცხოვრებამდე ვერ მივა და ამიტომ ამ პრინციპს ვთვლით არაპედაგოგიურად.

2. ძალა-უფლების თეორია (იძულება). რუსოს თავისუფალი აღზრდის თეორიისაგან არსებითად განსხვავდება ჰერბარტის მიერ წამოყენებული ე. წ. „ძალაუფლების თეორია“.

ჰერბარტის აზრით, ვიდრე ბავშვს ნაშდვილი ნებისყოფა ჩამოუყალიბდება, მანამდე მასში თავს იჩენს უგუნური თავშეუკავებლობა, რაც იწვევს მოზრდილთა მიერ დადგენილ საყოველთაო წესების დარღვევას. ჰერბარტის აზრით უნდა დავიმორჩილოთ ბავშვი, დავამყაროთ მასში ერთგვარი წესრიგი და თანდათანობით გამოვიმუშაოთ მისი ნებისყოფაო. თუ დროზე არ დავიმორჩილეთ ბავშვის უგუნური თავშეუკავებლობა, მაშინ ის თანდათან „უხეშ ნდომაში“ გადადის. ასეთმა ნდომებმა შეიძლება ნებისყოფაც კი დაიმორჩილოს და მას ანტისაზოგადოებრივი მიმართულება მისცეს. ჰერბარტს ბავშვის დამორჩილება და მაშასადამე, მისი ზნეობრივი აღზრდა შესაძლებლად მიაჩნია „ძალაუფლების“ გამოყენებით. მისი აზრით, ზნეობრივი აღზრდა დაკავშირებულია ნებისყოფის გამომუშავებასთან, რომელიც აღზრდის შედეგად წარმოიშობა. იმისათვის, რომ ამ ამოცანის განხორციელებას მივალწიოთ, ჰერბარტი ფიქრობს, რომ უნდა ვიმოქმედოთ ბავშვის გონებაზე, რათა დავარწმუნოთ ის, რომ იგი უნდა დაგვემორჩილოს. ეს იმას ნიშ-

ნავს, რომ ჩვენი „ძალაუფლების“ გამოყენებით სიკეთე და ზნეობრიობა ბავშვმა მოქმედების პრინციპად ან ნებისყოფის ნამდვილ საგნად უნდა გადააქციოსო. ბავშვში ჩვენს მიერ აღძრულ წარმოდგენებს ბავშვის გონებამ უნდა უხელმძღვანელოსო.¹

როგორც აქედან ჩანს ჰერბარტს ზნეობრივ აღზრდაში ესმის არა რაიმე სააღმზრდელო მიზნის მიღწევა, არამედ ბავშვის დარწმუნება ჩვენდამი დამორჩილების აუცილებლობაში. მაგრამ ბავშვის ჩვენდამი დამორჩილება ხომ ზნეობრივი აღზრდა არაა! ჰერბარტი ბავშვის ნებისყოფის განვითარებას ძალის გამოყენებით ცდილობს ან სხვა სიტყვით რომ ვთქვათ, იგი მიმართავს ბავშვის დაშინებას და ამ საფუძველზე ცდილობს, რომ მას ნებელობა განუვითარდეს, მაგრამ აქვს კი რაიმე პედაგოგიური მნიშვნელობა ბავშვის დაშინებას? არის თუ არა შიში რაიმე ღირებულების მქონე ახალთაობის სწავლა-აღზრდის საქმეში?

როგორც ცნობილია, შიში ჩვეულებრივად ითვლება თანშობილ რეაქციად. მისი გამოვლენა ყველა ადამიანში ერთნაირი სიძლიერით არ ხდება. ზოგს მეტად ეშინია, ზოგს ნაკლებად; ზოგს ისეთი რამეც კი აშინებს, რაც სხვებისათვის სრულიადაც არ წარმოადგენს საშიშროებას, მაგრამ საზოგადოდ შიშის განცდას მოკლებული კი არავინ არ არის.

კერძოდ, დასჯის შიში საუკუნეების განმავლობაში ითვლებოდა როგორც ერთ-ერთი ღონისძიება სასწავლო-სააღმზრდელო ამოცანების გადასაწყვეტად. ჩვეულებრივ დაშინების გამოყენება ასე ხდება. მასწავლებელი მიმართავს მოსწავლის დაშინებას და აიძულებს მას ის გააკეთოს, რაც მის ნება-სურვილიდან მომდინარეობს. ზოგჯერ დაშინება გამოყენებულია არა სასურველი მოქმედების გამოსაწვევად, არამედ მიუღებელ მოქმედების შესაკავებლად. ასეთ შემთხვევებში დაშინებული პიროვნება აჩერებს და არ აძლევს რეალიზაციის საშუალებას იმ მოთხოვნილებებს და იმპულსებს, რომელთა ნიადაგზე აღმოცენებული ქცევა სხვებისთვის მიუღებლად ითვლება, პიროვნება თავს იკავებს ამორალური ქცევისაგან „სამაგიეროს მიზღვის შიშით“. იგი „მსჯელობს“ — ასე, „ეს მოქმედება რომ ჩავიდინო, სამაგიეროს მომიზღვიან, დამსჯიანო“.

მაგრამ დასჯის შიში, რომელიც პიროვნების იმპულსურ მოთხოვნილებათა შეჩერებას იწვევს, არ არის მაინცდამაინც მისაღები სტიმული. ადამიანი შიშის ქვეშ კი არ უნდა მოქმედებდეს, არამედ

¹ И. Ф. Герbart, Избранные педагогич. сочинения, 1940 г. т. I, стр. 161—167.

ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით მეტი მნიშვნელობის მქონე სტიმულების საფუძველზე. ასეთი სტიმულის თავისუფალი არჩევანის საშუალება უნდა ჰქონდეს პიროვნებას და მისი მოქმედება აქედან გამომდინარეობდეს.

საერთოდ, დაშინების პედაგოგიკის საწინააღმდეგოდ დიდი ხანია მრავალ ნაკლს მიუთითებენ. მათგან მაინც აღსანიშნავი სამია: პირველი, დაშინების პედაგოგიკას არ შეიძლება წარმატება ჰქონდეს იმიტომ, რომ დაშინება შესაძლებელია მხოლოდ სუსტებისა. რაც შეეხება ძლიერებს მათში შიშის მაგიერ წინააღმდეგობას გამოვიწვევთ და მათთან ამგვარი მოქმედებით ვერას გავხდებითო. მეორე ნაკლი დაშინების პედაგოგიკისა იმაში მდგომარეობს, რომ იგი ეყრდნობა ბავშვის თავისუფლების წართმევას და იძულებას. მაგრამ „რაიმეს არ ჩადენა ცუდი შედეგის შიშით ისევე უზნეობაა, როგორც მისი გაკეთება... საგნებისადმი ყოველი არათავისუფალი დამოკიდებულება, ყოველივე შიში უკვე ნიშნავს ზნეობრივი გრძნობის უქონლობას. ზნეობრივობა ფსიქოლოგიურის აზრით ყოველთვის თავისუფლებაა“ მიუთითებს ვიგოდსკი¹.

დაბოლოს დაშინების მესამე ძირითადი ნაკლი გამომდინარეობს იქიდან, რომ, როცა ბავშვს ვაშინებთ და ვუთითებთ, რომ ცუდი მოქმედება არ ჩაიდინოს, სწორედ აკრძალული ცუდი ქცევის ამ აღწერით ბავშვის ცნობიერებაში ვქმნით მის რეალიზაციის ტენდენციასო; ბავშვი ამ აღწერით მიგვეყავს იქითკენ, რომ მან აკრძალული მოქმედება ჩაიდინოს (აკრძალული ხილი გემრიელიაო).

დაშინებას მართლაც გააჩნია ზემოაღნიშნული ნაკლი, მაგრამ განა ამ ნაკლის გამო ჩვენ სრულიად უნდა უარვყოთ დაშინების პრინციპის პედაგოგიური ღირებულება? ან შეგვიძლია კი ავცდეთ ყველგან და ყოველთვის ამ პრინციპს?

საქმე იმაშია, რომ დაშინება მეტად ფართო ცნებაა და მის ქვეშ იგულისხმება სხვისი ნებისყოფიდან მომდინარე ყოველგვარი იძულება, რომელსაც ბავშვი უნდა დაემორჩილოს. მაგრამ უფროსებისა და აღმზრდელ მასწავლებლებისაგან მომდინარე იძულებაზე როგორ შეგვიძლია უარი ვთქვათ? ვიგოდსკის ისიც კი მიაჩნდა შეცდომად, რომ დედა თავის შვილს ეტყვის „ნუ იზამ, თორემ დედა არ შეგიყვარებსო“. ბავშვმა ნამდვილად შეიძლება თავი შეიკავოს ამ საქციელისაგან, მაგრამ ზნეობრივი და აღმზრდელობითი ზემოქმედება ამ თავშეკავებისა ნოლს უდრისო იმიტომ, რომ ის შიშის და დამცირების შედეგად მოხდა და არა ბავშვის

¹ Л. С. Выгодский, Педагогическая психология, краткий курс, 1926 г. стр. 231.

გარდაქმნის ნიადაგზეო. ასე, რომ სხვისგან მომდინარე იძულების და სწვისადმი დაჯერების ზნეობრივი ღირებულება ვიგოდსკის არ სწამს. „არა დაჯერება ვისმესადმი ან რაიმესადმი, არამედ თავისუფალი არჩევა და მიღება ქცევის ისეთი ფორმისა, რომელიც საერთო მოქმედების სწორ გარანტიას იძლევაო“.¹

ჩვენ, რა თქმა უნდა უფროსებისაგან მომდინარე იძულებას და უფროსებისადმი დაჯერების საკითხს ასე არ ვუყურებთ. საქმე ისაა, რომ ძლიერ ხშირად მაინც იძულებული ვხდებით ბავშვის ქცევის მარეგულირებლად ან შესაცვლელად ან რაიმე საქციელისაგან თავშესაკავებლად მაინც იძულება გამოვიყენოთ. ბავშვისაგან მოვითხოვთ, რომ იგი განსაზღვრულ რეჟიმს დაემორჩილოს. ვაიძულებთ მას და, მაშასადამე, ზოგჯერ ვაშინებთ კიდევაც, რომ ზოგიერთი მოქმედება შეაკავოს და არ მისცეს ყველა თავის მოთხოვნილებებს რეალიზაციის საშუალება. ჩვენ ვთხოვთ ბავშვს და პირდაპირ ვუბნებით „მოუსმინე უფროსებს, დაუჯერე მასწავლებელს და შენთვის კარგი იქნება, თუ არა და შენთვის ცუდი იქნებაო“. ჩვენ ამ მოქმედების შედეგად მოსწავლის იძულება სასარგებლოდ მიგვაჩნია ზნეობრივი აღზრდის თვალსაზრისით იმის მიუხედავად, რომ მოსწავლეს ნაწილობრივ თავისუფლება ერთმევა.

უფროსების ბრძანებით, ცხადია, ბავშვი იძულებას განიცდის. მაგრამ ასეთი ბრძანებებით ბავშვი იქამდის მიდის, რომ იგი ხვდება ბრძანების შინაარსის განხორციელების აუცილებლობას. ასეთი მიხედვრის შემდეგ მას იძულების განცდაც უქრება და თითონ ექმნება იმგვარი მოქმედების თუ თავშეკავების სურვილი და მოთხოვნილება, რომელსაც აქამდე უფროსები თხოულობენ. ახლა ბავშვი თვითონ ხდება თავის თავის მბრძანებელი, ანუ უკეთ რომ ვთქვათ, მას ბრძანება აღარ სჭირია, რადგან სხვისგან მომდინარე იძულება უკვე მოთხოვნილებად გადაექცა.

იძულებას ვიყენებთ ორი მიმართულებით. ერთ შემთხვევაში ბავშვს ვუკრძალავთ მოსალოდნელ მოქმედებას და მეორე შემთხვევაში სავალდებულოს ვუხდით რაიმე მოქმედების ჩადენას. როგორც პირველს, ისე მეორე შემთხვევაში ბავშვი იქცევა იძულებით. მაგრამ ამ იძულებით ქცევას, როგორც აღვნიშნეთ, დიდი მნიშვნელობა აქვს. მართლაც, და რა ხდება ფსიქოლოგიურად ყოველი ასეთი იძულებითი მოქმედების დროს? რას განიცდის ბავშვი?

ყოველი იძულების შემთხვევაში ბავშვი კარგად გრძნობს, რომ ის იმას აკეთებს, რაც მას ამჟამად არ სურს. მაგრამ ის ამავე

¹ იხ. დასახელებული შრომა, გვ. 237.

დროს ფიქრდება იმაზე, თუ რატომ უნდა იმოქმედოს ისე, როგორც მას უბრძანებენ ან რა არის მისაღები ასეთ მოქმედებაში. სწორედ ასეთი დაფიქრების გამო ბავშვი თანდათან ეჩვევა, ჯერ ერთი თავის ქცევის წარმოსახვას და გაანალიზებას და მეორეც ამითვე თანდათანობით უმუშავდება მას ქცევის ღირებულების კრიტერიუმები.

ბავშვის პირველი გაუცნობიერებელი ქცევა, რომელსაც, შესაძლებელია, იგი ახორციელებდეს ან შიშის და ან ხათრის ნიადაგზე თანდათან შეგნებული ხდება და ბავშვის პირად მოთხოვნილებებს უკავშირდება.

3. დასჯის შესახებ. ბურჟუაზიულ სახელმწიფოებში როგორც ლოკი იტყობდა „წკეპლა და სადავე“ ადამიანის მოქმედების გამომწვევად ირითად სტიმულებათ არის მიჩნეული. ეს მეთოდები გამოყენებულია არა მარტო სკოლაში, ახალგაზრდობის აღზრდის საქმეში, არამედ მოზრდილთა წრეშიც.

აღსანიშნავია, რომ არც ინგლისში და არც ამერიკაში კანონით არ არის აკრძალული მოსწავლეთა ფიზიკური დასჯა. ფიზიკური სასჯელი იქ გამოყენებულია იმისათვის, რომ ჩაახშონ ბავშვის პიროვნება, დაუჩრდილონ მას ცნობიერება, შეგნება და გადაამუშაონ ან უკეთ თავიდანვე დაამუშაონ იგი ისე, რომ მისგან კაპიტალისტისათვის საჭირო მსახური, ყურმოჭრილი მონა მიიღონ.

ჩვენთან ფიზიკური დასჯა, როგორც ბავშვის პიროვნების ჩამკვლელი და მომსპობი საშუალება, კანონით აკრძალულია. დასჯის სხვა სახეებსაც ჩვენ სულ სხვა მნიშვნელობით ვიყენებთ და არა აქვს ის დანიშნულება, რასაც ბურჟუაზიული ქვეყნები მას ანიჭებენ. ბურჟუაზიულ სახელმწიფოებში დასჯა გამოყენებულია შიშის გრძობის გასავითარებლად. ჩვენთან კი დასჯას პიროვნების გარდასაქმნელად მიმართავენ. ჩვენში დასჯას, ცხადია, უკიდურეს შემთხვევაში მივმართავთ და ისიც არა მარტო მას, არამედ მასთან ერთად ახსნასა და დარწმუნებას. როცა მოსწავლე შეგნებულად ჩაიდენს რაიმე დანაშაულს, ცხადია, ჩვენ მას შესაფერის სასჯელს ვადებთ. მაგრამ ამასთან ერთად მას ვუხსნით ჩადენილი დანაშაულის შინაარსს და ვარწმუნებთ, რომ მისი ამგვარი ქცევა ბოროტებაა. ასე, რომ ჩვენთან სასჯელი, რომელიც უკიდურეს ზომას წარმოადგენს არ არის მოცილებული სხვა აღმზრდელობით ღონისძიებებს.

ზოგიერთი ფიქრობს, რომ სკოლაში სრულიად არ უნდა ვიყენებდეთ სასჯელს. დასჯის საწინააღმდეგოდ და მისი მიუღებლობის დასადასტურებლად განსაკუთრებით მიუთითებენ იმ გარემოებაზე,

რომ იგი მასწავლებლის ავტორიტეტის დაკარგვას იწვევს: მოსწავლე თუ რაიმე „დანაშაულს“ ჩაიდენს, ეს სკოლის ცუდი მუშაობის შედეგია და ამისათვის ის არ უნდა ისჯებოდესო.

მაგრამ სასჯელის აღნიშნული ნაკლი მაინც მის გამოყენებაზე ხელს ვერ აგვალბინებს. სასჯელის გამოყენება სასწავლო-სააღმზრდელო პროცესში იმდენადაა აუცილებელი, რამდენადაც იმით ვაიძულებთ მოსწავლეს მომავალში აღარ იმოქმედოს ისე, რისთვისაც სასჯელი მიიღო.

მაგრამ როგორაა, რომ სასჯელი ბავშვის მომავალ ქცევაზე მოქმედობს? მარტივი ახსნა ამ საკითხისა ასეთია. სასჯელი იწვევს შიშს, ეს შიში წარმოდგენის ან წარმოსახვის სახით თავს იჩენს. ხოლმე ყოველთვის, როცა ბავშვს რაიმე მიუღებელი ქცევის მოთხოვნილება თუ იმპულსი უჩნდება. შიში ეწინააღმდეგება ამ იმპულსს და ბავშვი იძულებული ხდება თავი შეიკავოს არასასურველ ქცევიდან. ასეთია მოკლედ ე. წ. დაშინების თეორიის არსი.

ამ თეორიას ძალა შეიძლება ჰქონდეს მხოლოდ მცირე ასაკის ბავშვებში და სუსტებში. რაც შეეხება მაღალი ასაკის ბავშვებს იქ დაშინებასთან დაკავშირებულმა უსიამოვნების განცდამ შეუძლებელია მათ ხელი ააღებინოს განზრახულ მოქმედების ჩადენაზე. მოზრდილი ბავშვები გაურბიან ამორალურ საქციელს არა შიშის ნიადაგზე, არამედ ხათრის, სირცხვილის და სხვა გრძნობების საფუძველზე.

აქედან გამომდინარეობს, რომ მოსწავლეთა გარდაქმნისათვის იმას კი არა აქვს მნიშვნელობა, რამდენად ხშირად და ძლიერად იქნება გამოყენებული სასჯელი, არამედ იმას, თუ რამდენად შევძლებთ ახსნა-განმარტებით, რომ მათში გამოვიმუშაოთ ხათრისა და სირცხვილის გრძნობა, ამხანაგებისადმი ანგარიშის გაწევის გრძნობა და სხვა.

აღსანიშნავია, რომ დასჯის ღონისძიებათა გაძლიერებას ხშირად საწინააღმდეგო შედეგი მოსდევს; ე. ი. რამდენადაც ძლიერდება, იგი, იმდენად სუსტდება მისი ეფექტი. სწორედ ამიტომ განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიექცეს სასჯელისადმი თვით ბავშვის დამოკიდებულებას. რამდენად გრძნობს იგი თავს დამნაშავედ, თუ მიაჩნია თავისი მოქმედება შეცდომად ან როგორ აფასებს მას და სხვა.

ბავშვის დანაშაულისათვის მრავალი სახის სასჯელი არსებობს. თავისებურ დასჯას წარმოადგენს ისიც, როცა მასწავლებელს მოსწავლე კინოში აღარ მიჰყავს, როცა მშობლებთან შეთანხმებით ბავშვს ეკრძალება სანახაობათა ნახვა, თამაში, გასე-

ირნება და სხვა. ასეთ შემთხვევებში ბავშვი, მართლაც, ისჯება იმით, რომ მას ვუბოჭავთ ცნობისმოყვარეობას და არ ვაძლევთ დაკმაყოფილების საშუალებას მის ძლიერ სურვილებს. მაგრამ ყველა სასჯელის ძირითადი მიზანი, ცხადია, იმაში მდგომარეობს, რომ ბავშვს შევაგნებინოთ თავისი წარსული ქცევა რათა მისი გაცნობიერების ნიადაგზე აღარ დაუშვას მსგავსი მოქმედება მომავალში. მაკარენკოს სწორედ ეს გარემოება ჰქონდა მხედველობაში, როცა იგი დამნაშავე აღსაზრდელს თავის კაბინეტში საათობით ამყოფებდა და სთხოვდა კარგად გაეთვალისწინებინა, თუ რა დანაშაული ჩაიდინა.

დანაშაულის გაცნობიერება, იმ ქცევის წარმოსახვა, რაც მოსწავლემ ჩაიდინა როგორც ამორალური მოქმედება, ხელს უწყობს მოსწავლის შეცვლას. იცვლება მისი მოქმედების განწყობა, მოსწავლე თანდათანობით ეჩვევა მომავალი მოქმედების ან, მომავალი სამოქმედო სიტუაციის წარმოსახვას და გაანალიზებას. ეს კი ხელს უწყობს მისი მთლიანი პიროვნების გარდაქმნას.

4. წახალისების ღონისძიება. ახალთაობის აღზრდის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან მეთოდს დასჯასთან ერთად წახალისებაც წარმოადგენს. არ დაემორჩილები გარედან მომდინარე იძულებას—დაისჯები, დაემორჩილები—დაჯილდოვდები. ღირსეულად შეასრულებ უფროსების ნებისყოფის მოთხოვნილებას—ჯილდოს მიიღებ. ასეთია პედაგოგიკის მოთხოვნილება.

ვიგოდსკი როგორც დასჯის, ისე წახალისების მნიშვნელობასაც უარყოფს და მიუთითებს „მორალური ქცევა უნდა ეფუძნებოდეს არა გარეგან იძულებაზე, არამედ შინაგან თავშეკავებაზე, უფრო სწორად იმაზე, რომ აღამიანი ბუნებრივად უნდა ილტვოდეს კეთილისა და მშვენიერებისაკენ. მორალური ქცევა უნდა შეიქმნეს მისი ბუნება და იგი ზორციელდებოდეს თავისუფლად და იოლად“.¹

ვიგოდსკის ეს მოსაზრება არ შეიძლება მართებულად ჩაითვალოს. საქმე იმაშია, რომ მორალური ქცევის შინაგან მოთხოვნილებად გადაქცევისათვის აუცილებლად საჭირო ხდება გარეგანი ზომები; კერძოდ დასჯისა და წახალისების ღონისძიებანი. ამ ღონისძიებების გარეშე შეუძლებელია მოსწავლეს მორალური მოქმედების მოთხოვნილება ერთგვარ ბუნებრივ მოთხოვნილებად გადაექცეს. პიროვნების ყოველი ქცევისადმი მიდრეკილება და თითონ ქცევის სტრუქტურა და შინაარსიც არაერთად მოქმედებაში, ქცევაში ყალიბდება. და როგორ შეგვიძლია ამ ქცევაზე არ

¹ იხ. დასახელებული შრომა, გვ. 238.

ვიმოქმედოთ გარედან და მას არ მივცეთ ან კვლავ მოქმედებისა და განმტკიცების საშუალება და ან არ ჩავახშოთ იგი თავიდანვე. მოკლედ, თუ გვსურს, რომ მოსწავლეს მორალური ქცევის მოთხოვნილება შევუქმნათ, ამისათვის უნდა გამოვიყენოთ როგორც დასჯის, ისე წახალისების ღონისძიებანი.

მხედველობაში უნდა გვქონდეს ის გარემოება, რომ ჩვენთან წახალისება მიზნად არ ისახავს ერთი მოსწავლის მეორესთან დაპირისპირებას. პირიქით, წახალისების ღონისძიებებს ჩვენ მივმართავთ მხოლოდ იმისათვის, რომ თითონ მოსწავლე გახდეს უფრო გაბედული, გამოვიდეს ის მერყეობის მდგომარეობიდან და დარწმუნდეს თავის ძალების სიძლიერეში. ჩვენთან წახალისების ღონისძიებანი ეს არის ერთ-ერთი საშუალება გაუბედაობისა და ყოყმანის წინააღმდეგ ბრძოლისა. წახალისებით ჩვენ წარვმართავთ ბავშვის ყურადღებას მისსავე კარგ თვისებებზე და ეს ამტკიცებს და აძლიერებს ამ კარგ თვისებებს. შემდგომ ეს თვისებები თანდათან ხდება ბავშვის მოქმედების დამახასიათებელ, ბუნებრივ ნიშნებად.

წახალისებისათვის მოსწავლეებში, რა თქმა უნდა, არ შეიძლება გამოყენებული იქნას ფულადი ჯილდო. და ეს არა მარტო იმიტომ, რომ შესაძლებელია ეს ფული ბავშვმა ბოროტად გამოიყენოს, არამედ იმიტომაც, რომ ასეთი ჯილდო არ წარმოადგენს ისეთ საშუალებას, რომ მან ქცევის გაცნობიერებისაკენ წარმართოს ბავშვის ყურადღება. პირიქით, როცა ბავშვი საჩუქრად ფულს ღებულობს, ის მთელი ყურადღებით ფულისკენ და მის ღირებულებებისაკენ არის მიმართული და თავის ქცევის შინაარსს არა თუ აცნობიერებს, არამედ ივიწყებს კიდევაც.

მაგრამ სასჯელსაც და ჯილდოსაც იმიტომ და იმდენად აქვთ მნიშვნელობა, რამდენადაც მათ ბავშვი მიყავთ იმ ქცევის გაცნობიერებამდე, რაც მას ჩაუდენია. ბავშვს ამ ნიადაგზე უნდა გამოუმუშავდეს იმის უნარი, რომ ყოველი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის წარმოსახოს ის სიტუაცია, რომელშიაც ეს მოთხოვნილება უნდა დაკმაყოფილდეს. იდეური სიტუაციის წარმოსახვის უნარის განვითარება კი აუცილებელ პირობას წარმოადგენს ზნეობრივი გარდაქმნისათვის. ამ უნარის გარეშე შეუძლებელიც არის ბავშვის ზნეობრივი აღზრდა. როცა ბავშვს ჯერ კიდევ არ გააჩნია იდეური სიტუაციის წარმოსახვის უნარი, მაშინ ჩვენ მის ზნეობრივ აღზრდას კი არ ვაწარმოებთ, არამედ მას მთელ რიგ სასარგებლო და მისაღებ ჩვევებსა და ჩვეულებებს ვუმუშავებთ. იდეური სიტუაციის წარმოსახვის უნარი და ზნეობრივი შეგნება ან ზნე-

ობრივი მოთხოვნილებანი გადამწყვეტი მნიშვნელობის მქონენი არიან ადამიანის ზნეობრივ მოქმედებაში.

თუ როგორ მოქმედებს ზნეობრივი მოთხოვნილებები სხვა მოთხოვნილებებზე, ისეთ ადამიანში, რომელსაც იდეური სიტუაციის წარმოსახვის უნარი გააჩნია, ამის შესახებ ნათელ პასუხს ვპოულობთ აკად. დ. უზნაძის ცნობილ შრომაში „ზოგად ფსიქოლოგიაში“. აი რას წერს ეს მკვლევარი ერთ ადგილას.

„შესაძლოა, რომელიმე აქტუალურ ბიოლოგიურ მოთხოვნილების იმპულსი ისეთი ქცევისაკენ გვიზიდავდეს, რომელიც ჩვენს მორალურ მოთხოვნილებებს ეწინააღმდეგება — ვთქვათ, მშიერი ადვილად დაიკმაყოფილებდა თავის მოთხოვნილებას, რომ მას ნება მიეცა თავისი თავისათვის, თავისი ამხანაგის ულუფა ქურდულად ან ძალით მიეთვისებია.

მაგრამ ვთქვათ, რომ ეს ქცევა სრულიად არ ეთანხმება მის მორალურ მოთხოვნილებას. რა არის ასეთი მდგომარეობის შედეგი? რასაკვირველია, ის, რომ მშიერი სხვისი ულუფის მითვისების იმპულსს არ ემორჩილება და, ამრიგად, მონაცემ სიტუაციაში თავის მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ცდაზე ხელს იღებს. სხვანაირად: შიმშილისა და მონაცემი სიტუაციის, ე. ი. სხვისი ულუფის მითვისების შესაძლებლობის ნიადაგზე სუბიექტს გარკვეულ ქცევას — სხვისი ულუფის მითვისების — განწყობა უჩნდება. მაგრამ სანამ ეს უკანასკნელი ქცევაში გადავიდოდეს, მისი მეორე მოთხოვნილება — მორალური მოთხოვნილება — იღვიძებს, და აღნიშნული განწყობის ქცევაში რეალიზაციას აფერხებს. მაშასადამე, სუბიექტი სხვის ულუფის მითვისების განწყობის აღმოცენებისთანავე როდი მიმართავს სათანადო ქცევას — მისი განწყობა უშუალოდ როდი გადადის ქცევაში. არა! სუბიექტის განწყობა სხვა სახით პოულობს თავის რეალიზაციას. ნაცვლად იმისა, რომ მან სუბიექტის სათანადო ქცევაში პოვოს გამოვლენა, მასში გარკვეული ქცევის აქტები გამოიწვიოს, იგი მის ცნობიერებაში იკვლევს გზას და თავის რეალიზაციას იქ პოულობს — ნაცვლად იმისა, რომ სუბიექტმა სხვისი ულუფის მითვისების რეალურ აქტებს მიმართოს, იგი ჯერჯერობით მხოლოდ იმით კმაყოფილდება, რომ ამ აქტების განხორციელების სურათს წარმოადგენს: სხვისი ულუფის მითვისების განწყობა თვითონ ქცევაში კი არა, ამ ქცევის წარმოსახვაში, რეალური ქცევის ფსიქიკურ ექვივალენტში პოულობს რეალიზაციას.

თავისთავად იგულისხმება: სუბიექტს რომ წარმოსახვის შესაძლებლობა არ ჰქონოდა, იგი რომ მოკლებული ყოფილიყო

ცნობიერებას, მისი განწყობა მყის ქცევის სახით უნდა გამოვლენიყო, და ყოველი მისი აქტუალური მოთხოვნების იმპულსს მაშინათვე სათანადო ქცევა უნდა გამოეწვია“.¹

ნ. ვარჯიშისა, ჩვევების და რეჟიმის როლის შესახებ. უძველეს დროიდან ვარჯიში ზნეობრივი აღზრდის ერთ-ერთ უმნიშვნელოვანეს ფაქტორად არის მიჩნეული. მაგრამ რა არის ვარჯიშში ისეთი რამ, რაც ხელს უწყობს ახალთაობის ზნეობრივ გაკეთილშობილებას! ან როგორი უნდა იყოს ეს ვარჯიში? რა იგულისხმება ამ ცნების ქვეშ?

ვარჯიში ადამიანის მოქმედების მრავალგზის განმეორებას გულისხმობს. ამ მრავალგზის განმეორების შედეგად ხდება მოქმედების ანუ ქცევის ფიქსაცია. ასეთი ფიქსირებული მოქმედებისათვის საკმარისია კვლავ შესაფერისი გარემო, რომ მაშინვე ის, როგორც შხაობაში მყოფი ქცევა, სასწრაფოდ განხორციელდეს. ამასთან ადამიანს აღარ სჭირდება დიდი ძალისხმევა, რომ ამგვარი მოქმედება განხორციელდეს. ასეთი მოქმედება პირდაპირ ხდება ისე, როგორც იტყვიან, ავტომატურად, ცნობიერების ნაკლებად ჩარევის გზით. ამგვარ მოქმედებას ჩვეულებრივ ჩვევის სახელწოდებით აღნიშნავენ და მის დაძახასათებელ ნიშნად სწორედ იმას თვლიან, რომ იგი ავტომატურად სრულდება.

ჩვეულებრივ მეტყველებაში ჩვევის ცნების ქვეშ გულისხმობენ ცუდ მოქმედებებს ან უკეთ რომ ვაქვათ, ცუდ ჩვეულებებს (ლოთობას, პაპიროსის წევას, პუდრის წასმას, ხელების უადგილო ადგილას ქნევას და სხვა მრავალს) და არ გულისხმობენ ადამიანის, ისეთ ღირსშესანიშნავ თვისებებს, როგორიცაა გამბედაობა, თავშეკავება, უფროსებისადმი პატივისცემა და სხვა. თუმცა ეს თვისებებიც არა ნაკლებ შეიძლება ჩაითვალოს ჩვევად, ვიდრე ჩვევის სხვა სახეები.

მოკლედ, ჩვევებში უნდა ვიგულისხმოთ ისეთი ახალი მოქმედება, რომელიც ადამიანის ინდივიდუალური გამოცდილების ნიადაგზე არის განმტკიცებული და ის სრულდება ისე, რომ აღარ მოითხოვს ცნობიერების ძლიერ კონტროლს.

ჩვევები შეიძლება იყოს მორალური და ამორალური ხასიათისა. ყოველ მორალურ ანუ ზნეობრივ ჩვევაში ორ ძალას ან მოქმედების ორ სტიმულს ვამჩნევთ. ერთი სტიმული ადამიანს ცუდი შიმართულებით მოქმედებისაკენ ეზიდება, ხოლო მეორე სტიმული კარგისაკენ. მაგ. ადამიანს როცა ალკოჰოლის მიღების მოთ-

¹ დ. უხნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940 წ., გვ. 71—72.

ხოვნილება ანუ ე. წ. სმის მოთხოვნილება უჩნდება, მასში თავს იჩენს აგრეთვე საზოგადოებიდან გაკიცხვის შიში. ეს უკანასკნელთუ პიროვნებისათვის, მართლაც, ფსიქოლოგიური ღირებულების მატარებელია და მას ამ მხრივ რაღაც ძალა გააჩნია, მაშინ ადამიანი თავის მოქმედებას მხოლოდ ამ ნიადაგზე ან ამ სტიმულის საფუძველზე წარმართავს და სმის მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაზე ხელს იღებს. მაგრამ თუ საზოგადოების გაკიცხვას პიროვნება მნიშვნელოვნად არ თვლის და ამას მისთვის არავითარი ღირებულება არა აქვს, ცხადია, იგი მთლიანად ემორჩილება სმის მოთხოვნილებას და ამ იმპულსითაც მოქმედებს. ზნეობრივი აღზრდის ამოცანა იმაში მდგომარეობს, რომ გაძლიერებულ იქნეს ზნეობრივი მოქმედების სტიმულები, რათა მათ უუკრო მეტი ღირებულება ჰქონდეთ პიროვნების თვალში.

მაგრამ როგორ შევქმნათ და გავაძლიეროთ ასეთი მისაღები მოტივი? როგორ განვამტკიცოთ იგი, რომ პიროვნება თავის მოქმედებას სწორედ ამ მოტივის ნიადაგზე წარმართავდეს.

ამ შემთხვევაში, ცხადია, მნიშვნელობა ვარჯიშს აქვს. ვარჯიშის მეშვეობით ხდება ადამიანში მთვლემარე ძალების გაღვიძება და მათი მოქმედებაში მოყვანა. ვარჯიშში და მოქმედებაში ხდება ძალების განვითარება და ჩამოყალიბება. ვარჯიშით შესაძლებელია მთელი რიგი ისეთი ჩვევების გამომუშავება, რომლებიც ადამიანის ზნეობრივი მოქმედებისათვისაა საჭირო. მოკლედ, ადამიანის ძალების მოქმედებაში მოყვანა, ადამიანის საქმიანობა, პრაქტიკა, გადამწყვეტ როლს თამაშობს საზოგადოდ ადამიანის ძალების განვითარებაში და, კერძოდ, ზნეობრივი მოტივების შექმნა-ჩამოყალიბებაში.

მ. ი. კალინინს ერთ ადგილას მოყავს ლენინის შემდეგი სიტყვები: „მარქსისტული მორალის ძირითადი შინაარსი ოქტომბრის რევოლუციამდე იყო „ბურჟუაზიის კრიტიკა, მასებში მისდამი სიძულვილის განვითარება, კლასობრივი შეგნების განვითარება, საკუთარ ძალთა დარახმვის უნარი“. და აქედან მიუთითებს, რომ „პროლეტარული მორალი თვით მუშათა ყოველდღიურობაში—ქარხნებში, ფაბრიკებში, სახელოსნოებში ყალიბდება. მარქსისტული პროპაგანდა მხოლოდ აფართოვებდა პროლეტარული ეთიკის გაგების ჰორიზონტს“-ო.¹

აქედან ჩვენ ნათლად ვხედავთ, რომ ცხოვრება, პრაქტიკა, საქმიანობა ჰქმნის მორალს. მუშას ფაბრიკაში მუშაობასა და საქმიანობას

¹ მ. ი. კალინინი, კომუნისტური აღზრდის შესახებ, 1948 წ., გვ. 296—297.

ნობაში უყალიბდება თავისი მორალი. მას აქ უჩნდება მთელი რიგი ზნეობრივი მოტივები და „ყოველი მოტივი— როგორც ამას სწორად მიუთითებს რუბინშტეინი—პოტენციაში ხასიათის ნიშანია“. მოახდენ რა მოქმედებაში და ქცევაში მის რეალიზაციას და ამგვარად განამტკიცებ რა მას ყოფაქცევაში, ის თანდათანობით ხდება ქარაქტეროლოგიურ ნიშნად. „ნებისყოფა, ისე როგორც ზოგადად პიროვნების ყოველი ფსიქიკური თვისება ვლინდება რა, ამასთან ერთად ფორმირდება კიდევაც“.¹

აქედან კი გამომდინარეობს აუცილებელი საჭიროება, რომ ბავშვები თავიდანვე მივაჩვიოთ სწორ და გეგმიან მუშაობას, თავის სასწავლო ნივთების მოვლა-პატრონობას, დავალებების ზუსტად შესრულებას და სხვა. უნდა გვახსოვდეს, რომ როგორც გამოვლენასაც მოვახდენთ ჩვენი ფსიქიკური ძალისას—ისეთს ძალად და ისეთ უნარად გაფორმდება ის. წესიერ და გეგმიან სამუშაოზე გამოვლინებული თუ გავარჯიშებული უნარი ადამიანში ყალიბდება წესიერ და გეგმიან მუშაობის უნარად.

სწორედ ამ გარემოებით აიხსნება, რომ განსაზღვრულ რეჟიმულ პირობებში ჩაყენებული პიროვნება იზრდება წესიერად, რომ რეჟიმში წარმოადგენს ზნეობრივი აღზრდის ერთ-ერთ საშუალებას. რეჟიმში გულისხმობს ერთი მხრივ, აკრძალვას, ხოლო მეორე მხრივ, დაძალებას. აკრძალვა ძირითადად მაინც ადამიანში მოქმედების შეკავების უნარს იმუშავებს, ხოლო დაძალებამ კი უნდა უზრუნველყოს აღზრდა მოვალეობის გრძნობისა, რომელიც ზნეობრივი აღზრდის ქვაკუთხედს წარმოადგენს. მოვალეობის გრძნობა შეიძლება აღვზარდოთ და განვაფიქროთ მხოლოდ სისტემატური წესიერებისა და წესიერი ქცევის მოთხოვნის გზით, რასაც პიროვნებაში მორალური ცნობიერების გამომუშავებაც თან მოსდევს.

მოსწავლეთა ყოფაქცევის წესები ესაა მათი მორალური ქცევის კოდექსი და, ცხადია, მის დაცვას მის შესრულებას განსაკუთრებული ყურადღება უნდა მიაქციოს არა მარტო სკოლის კოლექტივმა, არამედ აგრეთვე ოჯახმაც. ეს წესები ისე უნდა შეისისხლხორცონ მოსწავლეებმა, რომ ყოველთვის იმის მიხედვით მოქმედებდნენ და ამასთან არ გრძნობდნენ არავითარ ძალდატანებას ანუ იძულებას.

ისევე, როგორც ზემოქმედების სხვა ღონისძიებების შემთხვევაში, რეჟიმის დაცვის მიზანსაც ის შეადგენს, რომ ახალგაზრდას გამოვუმუშაოთ საკუთარი მოქმედების ცნობიერად მართვის უნარი. ასეთი

¹ С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, изд. II-е, 1916 г. стр. 158.

უნარი პირველად მას არ გააჩნია, იგი სწორად და სასურველად ვერ მართავს თავის აქტივობას და აი რეჟიმით ვაიძულებთ მას ასეთი უნარი შეიმუშაოს. პიროვნება მაშინ შეძლებს საკუთარი აქტივობის სწორად წარმართვას, როცა მას გამოუმუშავდება გარკვეული მიზანი და მოქმედებას ამის მიხედვით შეარჩევს. ამისათვის კი რეჟიმიც მნიშვნელოვანი ფაქტორია.

6. მიმბაძველობის შესახებ. ცნობილია, რომ ყოველი ადამიანის ქცევის ერთ-ერთ უძლიერეს სტიმულს სხვა ადამიანთა ქცევა წარმოადგენს. როგორც იქცევიან სხვა ადამიანები, ისე გვსურს ვიქცეოდეთ ჩვენც. ეს მოვლენა ბავშვებში შემდეგნაირად ვლინდება: მოსწავლეს უჩნდება სურვილი ისე მოიქცეს, როგორც იქცევიან მისი ამხანაგები. „თუ ის ისე იქცევა მე რაღა ვარ?“ ასეთია ხშირად დასაბუთება ან გამართლება იმ მოქმედებისა, რომელსაც მოსწავლე ან საზოგადოდ ბავშვი იძლევა. ბავშვის გამოთიშვა მის ტოლამხანაგთა წრიდან და მოთხოვნა ისეთი მოქმედებისა, რომელსაც არც ერთი მისი ამხანაგი არ მიმართავს ფსიქოლოგიურად მეტად ძნელია. პირიქით, ბავშვი ძირითადად ისე მოქმედებს, როგორც იქცევიან მისი ამხანაგები. და როცა მისი ქცევა კოლექტივს და ამ უკანასკნელის მოქმედებას არ ეგუება, მაშინ იგიც ცვლის თავის ქცევას.

რატომ არის, რომ ბავშვი და საზოგადოდ მოზრდილიც სხვა ადამიანთა ქცევას ანგარიშს უწყევს?

ამ კითხვაზე პასუხი ასეთია. ადამიანი მიმბაძველი არსებობს, მასში მოცემულია მიდრეკილება თუ მისწრაფება იმისა, რომ მოიქცეს ისე, როგორც სხვები იქცევიან. იგი ჰბაძავს სხვებს მოქმედებაში, ქცევაში და ამით თითონაც ისე იქცევა, როგორც სხვები. ან სხვა სიტყვით რომ ვთქვათ, ადამიანი იმასვე აკეთებს, რასაც სხვები აკეთებენ.

მაგრამ ერთი ადამიანი მეორეს ყველაფერში კი არ ჰბაძავს, არამედ ზოგიერთ მოქმედებაში, და განსაკუთრებით ისეთ მოქმედებაში, რომელიც მას ნათლად აქვს გაცნობიერებული. თვით პატარა ბავშვებიც კი მხოლოდ სხვა ადამიანთა ისეთ ქცევას ჰბაძავენ, რომელიც ცოტად თუ ბევრად მათთვის გაცნობიერებულია. ამიტომ აღნიშნავენ, რომ მიმბაძველობა ეს არის არა-მექანიკური პროცესი, არამედ ცნობიერი შემოქმედებითი აქტივობააო.

როცა ბავშვი სხვის მოქმედებისადმი მიბაძვას ახდენს, როცა იგი სხვის ქცევისადმი იქცევა, ამით იგი არა მარტო სხვის, არამედ თავის ქცევასაც აცნობიერებს. საკუთარი ქცევის შეგნება-გაცნობიერება თანდათანობით მაღალ საფეხურზე აღის სწორედ

სხვათა ქცევის გათვალისწინების ნიადაგზე. და რაკი იგი თანდათანობით აცნობიერებს თავის ქცევას, ამის მიხედვითაც ცვლის მას და აუმჯობესებს იმ მიმართულებით, რომ იგი დაუახლოოს შინაარსით და ხასიათით სხვის ქცევას. სწორედ ამიტომ აღნიშნავენ, რომ ბავშვი მიბაძვით ფსიქიკურად ვითარდება და კერძოდ, ზნეობრივად კეთილშობილი ხდება.

არ უნდა დავივიწყოთ, რომ ბავშვი, როგორც მიმბაძველი არსება, ხშირად არ არჩევს მისაბაძ მოქმედებებს მათი ღირებულების თვალსაზრისით. იგი ჰბაძავს არა მარტო ქცევის კარგ ნიმუშებს, არამედ ხშირად მისი მისაბაძი ხდება სხვა ადამიანთა დაუშვებელი საქციელიც ან დაუშვებელი მოქმედებაც. სწორედ ამიტომ შეიძლება, რომ ბავშვმა მიბაძვის უნარი გამოიყენოს ჩვენი აღმზრდელობითი მიზნების საწინააღმდეგოდაც და მის სასარგებლოდაც.

მიბაძვის უნარი, რომ გამოყენებულ იქნას მხოლოდ ზნეობრივად გაკეთილშობილებისათვის, ამისათვის საჭიროა პირველ რიგში ბავშვს მოუფასოთ ცუდი მაგალითებისადმი მიბაძვის საშუალება. ამის მიღწევა შესაძლებელია სკოლაში და სკოლის გარედ ყოველგვარი ცუდი ქცევის წინააღმდეგ ფართო საზოგადოებრივი ბრძოლის გაჩაღებით და ბავშვებში საუკეთესო ქცევის წესების დანერგვით.

7. სასკოლო ორგანიზაციების მნიშვნელობა. ზნეობრივი აღზრდის ერთ-ერთ მნიშვნელოვან გზას წარმოადგენს ბავშვთა გაერთიანება სხვადასხვა ორგანიზაციებში. მათი შემქმნელობა აუცილებელი პირობაა იმისა, რომ მათში შევიძუშაოთ ერთი მთლიანი ნებისყოფა დაფუძნებული პრინციპზე „ყველა ერთისათვის და ერთი ყველასათვის“ და მივაჩვიოთ, რომ მოსწავლეები ურთიერთს მაქსიმალურ დახმარებას უწევდნენ.

სწორედ ამიტომაც, რომ ზნეობრივ აღზრდაში მნიშვნელოვან როლს თამაშობს სასკოლო ორგანიზაციები, რომელთა მეშვეობითაც ხორციელდება ბავშვების შემქმნელობა და მათი ქცევის კოლექტივის ინტერესებისადმი დამორჩილება. განსაკუთრებით მნიშვნელოვან როლს თამაშობს მოსწავლეთა ზნეობრივ აღზრდაში კომკავშირისა და პიონერთა ორგანიზაციები. ამ ორგანიზაციებში ბავშვი იღებს განსაზღვრულ დავალებებს და ამ ნიადაგზე მასში თანდათანობით ვითარდება მოვალეობის გრძნობა და მისი შესრულების შეგნება. ამავე ორგანიზაციების მეშვეობით ბავშვებს უვითარდებათ კოლექტიური სულისკვეთება. ისინი ეჩვევიან წესიერ ქცევას და კოლექტივის ინტერესებისადმი საკუთარ სურვილების დამორჩილებას.

თითოეული კომკავშირელი და პიონერი ანგარიშს უწევს ორგანიზაციის აზრს, კოლექტივის მთელ შეხედულებას. ისინი ცდილობენ ისე იმოქმედონ, ისე მოიქცნენ, როგორც ეს ორგანიზაციისათვის მისაღები იქნება და რომელიც მთელ კოლექტივის სურვილებს და მოთხოვნილებებს შეესატყვისება. მაგრამ თუ მოსწავლე კოლექტივშიც შენიშნავს ცუდი მოქმედების მაგალითს, შეიძლება ამან მასზეც იმოქმედოს და მისი მსჯელობა ასე წარიმართოს „მერე მარტო მე ხომ არ ვიქცევი ასეო“. აი სწორედ ამიტომაც საჭიროა, რომ კოლექტივში, ორგანიზაციამ გადამჭრელი ბრძოლა გამოუცხადოს ცუდი ქცევის ყოველ გამოვლენას.

8. **შრომის რეალი.** ჩვენში ადამიანის ადგილი საზოგადოებაში ფასდება შრომისადმი და სოციალისტური საკუთრებისადმი მისი დამოკიდებულებით. საბჭოთა ადამიანი, რომელიც ესოდენ უდიდეს შემოქმედებით შრომას ეწევა და, რომლისათვისაც ეს უკანასკნელი უკვე მოთხოვნილებად არის გადაქცეული, სოციალისტურ მშენებლობაში თავისი აქტიური მონაწილეობით იმსახურებს საზოგადოების საყოველთაო პატივისცემას. ის უდიდესი მიღწევანი, რაც ჩვენ გაგვაჩნია სოციალისტური მშენებლობის ყოველ ფრონტზე, ჩვენი ახალი თვისებების მქონე ადამიანთა შრომის შედეგია. საბჭოთა ხელისუფლების პირობებში ადამიანებმა შრომით მიაღწიეს ამ განსაცვიფრებელ შედეგებს და შრომის პროცესში თვითონაც შეიცვალნენ. ამ შრომამ შეუქმნა ჩვენს ადამიანებს მთელი რიგი კეთილშობილური თვისებები. შრომისადმი თავისებური დამოკიდებულების შედეგადვე განვითარდა ჩვენში სოციალისტური შეჯიბრება და სტახანოვური მოძრაობა. ახლა ათეულ ათასობით ადამიანი საყოველთაოდ ცნობილია თავიანთი შრომითი წარმატებების წყალობით.

შრომა წარმოადგენს ნებისყოფის განვითარების ერთ უმნიშვნელოვანეს ფაქტორს. შრომის პროცესში ადამიანები დღითიდღე ეცნობიან თავიანთ მოთხოვნილებების დაკმაყოფილებათა საშუალებებს და უფრო გონივრულ მოქმედებას ამ მოთხოვნილებათა დასაკმაყოფილებლად. აი სწორედ ამიტომაც საჭიროა, რომ ახალგაზრდობას შრომა შევაყვაროთ და მისდამი პატივისცემის გრძნობა გამოვუმუშაოთ.

შემოქმედებითი შრომა და მისდამი სიყვარული კომუნისტური მორალის ერთ ელემენტად ითვლება. ჩვენში ვინც აწარმოებს ნაყოფიერ და სასარგებლო საზოგადოებრივ შრომას, ის ხალხის მიერაც დაფასებულია. ჩვენი ამოცანაა სწორედ ისეთი ახალგაზრ-

დები აღეზარდოთ, რომელთაც საზოგადოებრივ-სასარგებლო შრო-
მა ეყვარებათ და რომლებიც ხალხის მიერ დაფასებულნი იქნებიან.
მაგრამ როგორ მივალწით ამას? ამის მიღწევა შესაძლებელია
თითონ შრომაში შეგნებული მონაწილეობით. საზოგადოებრივ
სასარგებლო შრომაში აქტიური მონაწილეობა აკეთილშობილებს
ადამიანს და აძლევს მას საბჭოთა ადამიანისათვის დამახასიათებელ
საუკეთესო თვისებებს. ლენინი კომკავშირის სრულიად რუსეთის
მესამე ყრილობაზე ამბობდა: „ახალგაზრდობის კავშირის წევრობა
ნიშნავს იმას, რომ მთელი შრომა, მთელი ძალღონე საზოგადო
საქმეს მოახმარო, აი ეს არის კომუნისტური აღზრდა. მხოლოდ
ამნაირ მუშაობაში გადაიქცევა ნამდვილ კომუნისტად ახალგაზრდა-
კაცი, თუ ქალი“¹.

¹ იხ. ლენინი, სახალხო განათლების შესახებ, 1936 წ. გვ. 216.

ჩვევის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები

სწავლის ანალიზი

რა არის ჩვევა, როგორია მისი მოქმედება ადამიანის გარემოსთან დამოკიდებულებაში?—ამ საკითხს რომ დამარწმუნებელი პასუხი გავსცეთ, საჭიროა ჯერ ის გაირკვეს, თუ როგორ იქმნება ჩვევა, როგორია პროცესი მისი ჩამოყალიბებისა. სანიმუშოდ დავაკვირდეთ რომელიმე ჩვევის შემუშავებას,—ესტქვათ, ველოსიპედის ტარების ჩვევისას.—როგორ მუშავდება იგი?

გარკვეული პერიოდის განმავლობაში, რომელიც შეიძლება მთელი დღეებითაც გრძელდებოდეს, სუბიექტი აბსოლუტურად უძლური ჩანს მის შესრულებაში, რადგან, მიუხედავად ხელმძღვანელის ახსნა-დახმარებისა და თავის მხრივაც მრავალჯერ სინჯვისა, ვერც შეჯდომას, ვერც „შერჩენას“ და მით უმეტეს დამოუკიდებლად გატარებას სულ მცირე ხნითაც ვერ ახერხებს. მაგრამ ბოლოს ისეთი პერიოდიც დგება, როცა იგი ხან ახერხებს და ხან ისევ უძლურია და ახლა მხოლოდ იმას ცდილობს, რომ ეს „ხან მოხერხებაც“ დასძლიოს და სანუკვარი მოქმედება გააბატონოს. ერთი სიტყვით, ფაქტი ასეთია: ველოსიპედის ტარება, რომელსაც დამწყები სუბიექტი მხოლოდ სხვისი ქცევის სახით აღიქვამს, უბრალო წაბაძვითი განმეორების გზით არ ხერხდება (მზა მოქმედების სახით არ ჩნდება!); სუბიექტი მას საგანგებოდ იმუშავებს, მის გამოყვანაზე ზრუნავს, ე. ი. სწავლობს მას და, როგორც ჩანს, მისი ეს სწავლა ორ ფაზას განვიხილავთ: ჯერ სრული „უძლურებისას“ და შემდეგ „ხან მოხერხებისას“, რომელიც სანუკვარი მოქმედების სრული დაუფლებით მთავრდება.

საჭიროა ახლა ვიკითხოთ: რა ფსიქოლოგიური მინიარსი გააჩნიათ ამ ფაზებს სწავლის ერთიან პროცესში?

„უძლურების პერიოდი“ არასოდეს ისე არ უნდა გავიგოთ, თითქოს იგი სრულ სიცარიელეს ნიშნავს და სწავლაც, თითქოს, ამ სიცარიელიდან იწყება. არა! ველოსიპედის ტარების სწავლა, ისე როგორც ყოველი სხვა სწავლაც, გარკვეული ამოცანის გადაწყვე-

ტას გულისხმობს და როგორც ასეთი, საჭიროებს სათანადო მონაცემებს ანუ „დასაყრდენთ“, რომელნიც მოსწავლე სუბიექტმა წინასწარვე „ხელთ უნდა იქონიოს“, მხედველობაში უნდა მიიღოს. „უძლურების პერიოდიც“ სწორედ ამ დასაყრდენთა მოპოვების პერიოდია; სხვანაირად რომ ვთქვათ, მოსწავლისათვის რომელიც აღნიშნული პერიოდის განმავლობაში მრავალჯერ სინჯავს და ცდება, ეს სინჯვა-შეცდომები ბრმა და უმიზნო მოქმედებები კი არაა, არამედ მეთოდია,—გზაა, საშუალებაა, რითაც იგი საკუთარი მოტორული შესაძლებლობების დაკვირვებას ახერხებს, მათ ეცნობა, აანალიზებს და მათზევე დაყრდნობით სწორ მოქმედებასაც წვდება. ერთი სიტყვით გარეგნულად თითქოს უსუსური და უშედეგოდ მოქმედი სუბიექტი მთავარსა და არსებითად მნიშვნელოვან საქმეს სწორედ ამ პერიოდში აკეთებს: აქ იგი ახალი მოქმედების (ველოსიპედის ტარების!) შესრულების ამოცანითაა დაკავებული, და სანუკვარი მოქმედების პირველად მოხერხება ნიშნავს იმას, რომ მან ეს ამოცანა გადასწყვიტა, სათანადო ხერხები მონახა.

ენახოთ ახლა, თუ რას წარმოადგენს „ხან მოხერხების პერიოდი“. „უძლურების პერიოდში“ სუბიექტმა არც ის იცის გარკვევით (პრაქტიკულად!) თუ რა მოძრაობები უნდა შეასრულოს, და არც ის, თუ რომელი არ უნდა შეასრულოს, ამიტომ აქ იგი საერთო მოსინჯვისა და, თუ შეიძლება ასე ითქვას, „ჰიპოთეზებით სვლის“ მდგომარეობაშია; „ხან მოხერხების“ პერიოდი კი სხვანაირი სიტუაციაა: აქ სანუკვარი მოძრაობების მოხერხება, ერთიანი მოქმედების სახით ასე თუ ისე უკვე მიღწეულია; ყოველ შემთხვევაში სუბიექტი მიმხვდარია, მან უკვე იცის გამოცდილებით, თუ რა მოძრაობები უნდა შეასრულოს, და ყოველ განმეორებისას იმას ცდილობს, რომ ისინი სხვა მოძრაობებში არ აურიოს, მათგან „გამოყოს“, „გამოკვეთოს“ ანუ, სხვანაირად რომ ვთქვათ, ახლა იგი ხელისშემშლელ მოძრაობებსაც ითვალისწინებს და მათ დასაძლევად საგანგებო ხერხებს მიმართავს.

ასეთი ვითარებისა გამო არ იქნებოდა სწორი, თუ აღნიშნულ ფაზას მხოლოდ მეხსიერებაში აღბეჭდვის ან უბრალო მნიემურ-მექანიკური ფიქსაციის ფაზად ჩაეთვლიდით: აღბეჭდვა, რა თქმა უნდა, ფაქტია, მაგრამ თვითონ პროცესი ამ აღბეჭდვისა, რომელიც გარკვეული მოძრაობების სახით სწორი მოქმედების გამოყოფა-გამოკვეთას ეხება, უაღრესად აქტიურ პროცესს წარმოადგენს, რადგან სუბიექტს იგი ბოლომდე, ვიდრე სრულს დაოსტატებამდე გარკვეული ამოცანების წინაშე აყენებს: როგორ უნდა აღიკვეთოს ეს შეცდომა, ეს ზედმეტი ან ხელისშემშლელი მოძრაობა და

როგორაა შესაძლებელი სანუკვარი მოქმედების სულ უფრო და უფრო მეტი სისწრაფით და ნაკლები ენერჯის ხარჯვით შესრულება,—ასეთია ამოცანები ამ „ხან მოხერხების“ პერიოდში, რომელსაც ამიტომ ცხადია, მექანიკურ პროცესადაც ვერ მივიჩნევთ. ერთი სიტყვით, მსგავსად პირველი ფაზისა, „ხან მოხერხების“ ფაზაც ამოცანით წარმართული პროცესია (და შეიძლება ითქვას არა ერთი, არამედ მრავალი ამოცანით!) ოღონდ იმ სპეციფიკური შინაარსეული განსხვავებით, რომ აქ იგი (ამოცანა!) ჩნდება არა რაღაც სრულიად უცნობისა და მიუგნებლის მოსინჯვის მიმართულებით, არამედ ერთხელ უკვე მიღწეული მოქმედების „დეტალებში შეკეთებისა“ და მისი საბოლოოდ დასრულების მიზნით.

ჩვენ გავაანალიზეთ მხოლოდ ერთი ჩვევის შემუშავების პროცესი; მაგრამ რიცხვს ამ შემთხვევაში მნიშვნელობა არა აქვს და, რაც ზემოთ ითქვა, იგივე ითქმის ყოველი სხვა ჩვევის შემუშავებაზეც,— იქნება იგი მოტორული თუ არამოტორული. ერთი სიტყვით, ჩვევა მოქმედებაა, რომელიც თავისთავად არ ჩნდება; სუბიექტი მას საგანგებოდ იმუშავებს, სწავლობს და ეს სწავლა ორ პერიოდს შეიცავს: პერიოდს იმ დასაყრდენთა ძიებისას, თუ როგორ უნდა მოხერხდეს სწორი მოქმედება, და პერიოდს პირველად შესრულებული სწორი მოქმედების თანდათანობით შეკეთება-დასრულებისა და მისი ამ „შეკეთებულის“ სახით განმტკიცებისას. ორივე ეს პერიოდი სუბიექტის აქტივობითაა აღბეჭდილი და არსად მისი ცნობიერების მონაწილეობას არ სწყდება.

* *
*

ვნახოთ ახლა, თუ რა მდგომარეობაა სწავლის იმ შემთხვევებში, როცა სუბიექტი მოქმედებას კი არ ეუფლება, არამედ ცოდნას იძენს. სანიმუშოთ ვიღებთ ერთ-ერთ მეთოდურ სახელმძღვანელოში რეკომენდირებულ სქემას სასკოლო გაკვეთილისას: საქმე ეხება ცოდნის შემუშავებას კონკრეტულ საგანზე დაკვირვების გზით; გაკვეთილის თემაა „გრანიტი“ (IV კლასი)¹. სწავლა იწყება იმ ქვების გაცნობით, რომელნიც ბავშვებმა ექსკურსიის დროს შეაგროვეს. მასწავლებელი წინასწარ აწარმოებს გამოკითხვას, თუ სად ნახეს მათ ასეთი ქვები, იციან თუ არა მათი თვისებების შესახებ, რისთვის იხმარება ისინი და რას ეძახიან სახელად. შემდეგ ბავშვებს ეძლევათ დავალება დააკვირდნენ გრანიტის გა-

¹ М. Н. Скаткин, Методика естествознания в начальной школе, 1946, стр. 17.

რეგნობას, შეიტყონ რისგან შედგება იგი, გაეცნონ მის ძირითად თვისებებს და შემაღგენელ ნაწილებს.

მასწავლებელი: დააკვირდით გრანიტს, რა ფერისაა? რისგან შედგება? (გრანიტი შედგება ცალკეულ კვნიწებისაგან). სცადეთ დააშოროთ კვნიწები ურთიერთისგან ლურსმნით (რაც შეუძლებელი ხდება: კვნიწები მტკიცედ არიან ურთიერთთან დაკავშირებული!).— რით განსხვავდება კვნიწები ურთიერთისაგან? (სხვადასხვა ფერის არიან!) მონახეთ მოწითალო ფერის კვნიწი, შეეხეთ ლურსმნის წვეროთ (მასწავლებელი ამოწმებს ხედავენ თუ არა ბავშვები, რაც საჭიროა). ამ მოწითალო ნაწილს ქვია „მინდვრის შპატი“ (სწერს დაფაზე, ამეორებინებს ბავშვებს ამ სახელს.— ასევე აცნობს მათ გრანიტის სხვა ნაწილებსაც: კვარცი, ქარსლი).

დააკვირდით ქვებს, რომელნიც თქვენს წინაშეა. სცნობთ თუ არა ამ ქვებს? (ბავშვები უცქერიან და ასახელებენ: კვარცი, მინდვრის შპატი, ქარსლი).

შეადარეთ ეს ქვები ურთიერთს სიმაგრით. ამისათვის საჭიროა გაუხახუნოთ ისინი ერთმანეთზე; უფრო მაგრები სტოვებენ ნაჩხაპნს უფრო რბილებზე. შეადარეთ მათი სიმაგრე მინისას (ბავშვები ასრულებენ დავალებას).— შემდეგ მასწავლებელი უამბობს გრანიტის სიმაგრისა და ადამიანის მიერ მისი გამოყენების შესახებ.

გ ა ნ მ ე ო რ ე ბ ა : რა შეიტყვეთ დღეს თქვენ გრანიტზე, მის შემაღგენელ ნაწილებზე.

გ ა ნ მ ტ კ ი ც ე ბ ა : 1. შესაფერი თავების კითხვა სახელმძღვანელოში: „გრანიტი“, „რისთვის იყენებენ გრანიტს“. 2. ჩაწერვა: „გრანიტი შედგება კვარცისაგან, მინდვრის შპატისაგან და ქარსლისაგან. 3. კლასგარეშე მუშაობა: დამზადება სხვადასხვა ფერის გრანიტთა კოლექციისა და ტაბულისა „გრანიტი და მისი ნაწილები“.

ასეთია ყოველი გაკვეთილი: იგი მასწავლებლის უშუალო ხელმძღვანელობით მიმდინარეობს, სახლში ბავშვის მიერ მხოლოდ გრძელდება (თუ რეპეტიტორს არ საჭიროებს!) და შეთვისებულის შესამოწმებლად (აღრიცხვა!) კვლავ მასწავლებელთან მოდის და ამითვე სრულდება. გავაანალიზოთ ახლა ეს მაგალითი.

თემის მიზანია ბავშვს დაკვირვების გზით შეუმუშავდეს ნათელი და გამოკვეთილი წარმოდგენა ანუ იდეა გრანიტზე. მაგრამ დაკვირვება უბრალო საქმე როდია! მას სჭირდება თვალსაზრისი, წინასწარი მომზადება, შესაფერი აპერცეპციული მასალა,— და აი, სანამ გრანიტის დემონსტრაცია მოხდებოდეს, მანამ მასწავლებლის მიერ ხდება ბავშვებში მათივე წარმოდგენების მარავის გათვალისწინება; იგი იწვევს მათში თემის შესაფერ იდეებს, რაც უკვე მომზადებაა

გრანიტზე დაკვირვებისათვის, და ამის შემდეგ პირდაპირ ამოცანაზე გადადის („დააკვირდით გრანიტს“ და სხვ.).

მასწავლებლის დავალებები („შეიტყვეთ რა ფერისაა გრანიტი“—რისგან შესდგება? და სხვა) პრობლემებია, რომელთა წყალობით ბავშვისთვის აქამდე მხოლოდ უბრალოდ ხილვადი გრანიტი გამოსაცნობი ობიექტის სახით წარმოსდგება და იგიც მას ამ პრობლემების გადასაწყვეტად აკვირდება. რა თქმა უნდა, დაკვირვება ზოგჯერ მრუდდება, მოწაფე ცდება, მაგრამ იქვეა ხელმძღვანელი, რომელიც ყოველს ასეთ შემთხვევაში ბავშვს განმეორებით დაკვირვებას ავალებს და საჭიროებისამებრ ძნელი პრობლემის გადაწყვეტაშიც შეეღობა.

დაკვირვებას მოსდევს თხრობა გრანიტის სიმაგრისა და მისი გამოყენების შესახებ, რომელიც მიზნად ისახავს გაუთვალისწინოს ბავშვს მნიშვნელობა იმისა, რაზეც მან პირველად დაკვირვება მოახდინა, და უკავშიროს იგი მის ცნობიერებაში სხვა უკვე ცნობილ ფაქტებს, ქონებულ ცოდნათა მარაგს და ამით დაასრულოს თვალსაჩინოდ აღქმულის გააზრება.

შემდეგ მოდის „განმეორება-გამოკითხვა“, რომელიც რა თქმა უნდა, „საგამოცდო“ ანუ „საეგზამენო“ არაა და მით უმეტეს არც აღრიცხვის ის სახე, რომელსაც პედაგოგი წესისამებრ „მასალის შეთვისების“ შემდეგ მიმართავს: იგი არის მხოლოდ საორიენტაციო განმეორება, რომლითაც მასწავლებელი არკვევს, გაიგეს თუ არა მოწაფეებმა მიწოდებული მასალა, ხოლო თვითონ მოწაფისათვის კი მას წმინდა სწავლითი განმეორების მნიშვნელობა აქვს, რადგან, თუ ვინიც, მისთვის რაღაც გაუგებარო რჩება, კვლავ ეხმარებიან და დანაკლისს უვსებენ.

ამრიგად, საორიენტაციო „განმეორება-გამოკითხვით“ მიღწეულია ისეთი მდგომარეობა, როცა მოსწავლეებმა უკვე გაიაზრეს მიწოდებული მასალა, იციან თუ რა ყოფილა გრანიტი, და დამატებით ასახსნიელიც აღარაფერია. მაგრამ როგორ?—დასრულდა ამით თემის დამუშავება? რაკი ყველაფერი ახსნილი და გაგებულია, თითქოს მართლაც დასრულდა და საჭიროა ახლა სხვა მორიგი „თემის“ დამუშავება ანუ ახალი შინაარსის სწავლება დაიწყოს. მაგრამ ნამდვილად ასე არ ხდება და, როგორც მაგალითიდან ჩანს, თემის დამუშავების პროცესს, ე. წ. „განმტკიცება“ აგვირგვინებს.—რატომაა იგი საჭირო?

„განმტკიცებამდე“ მასალა გაგებულია; ბავშვი უკვე მიმხვდარია, თუ რა არის გრანიტი, ე. ი. აქვს იდეა მის შესახებ. მაგრამ ერთია იდეური შინაარსის წარმოქმნა, რომელიც წარმავალია

და პიროვნების დოვლათად ჯერ კიდევ არ ქცეულა, და მეორეა ამ იდეური შინაარსის მუდმივ შენაძენად ქცევა, როცა მას სუბიექტი ცოდნის სახით ფლობს და საპირობისაძებრ მისგან სათანადო დასკვნების გამოყვანასაც ახერხებს. იდეა ანუ აზრი საგნის შესახებ, რომელიც მოსწავლეს „აპერცეპციული მასალის“ საფუძველზე პირველად ექმნება, არ არის ცოდნა მანამდე, სანამ მას იგი თავის ცოდნათა სისტემაში არ შეიყვანს და ამ სახით მეხსიერების კუთვნილებადაც არ აქცევს; და სწორედ ამ მიზანს ემსახურება სწავლების მთლიან პროცესში „განმტკიცების“ ის პერიოდიც (закрепление знаний), რომელიც, როგორც ვთქვით, გაკვეთილზე იწყება და სახლში „საშინაო დავალებების“ შესრულების გზით გაკვეთილზევე „შემოწმებით“ მთავრდება.

თუ ფაქტების ერთგული დავრჩებით, უნდა ვალიაოთ, რომ სწავლების ეს მონაკვეთი ფსიქოლოგიურად სულ სხვანაირი პროცესია შედარებით იმასთან, რაც მანამდე ხდება: თუ „განმტკიცებამდე“ მასწავლებელი მხოლოდ იმით იყო დაკავებული, რომ მოწაფე ამოცანის ანუ პრობლემის წინაშე დაეყენებინა, მისი დაკვირვება და აზროვნება ამ პრობლემის მიხედვით წარემართა და ამ გზით მასში პირველად ახალი იდეური შინაარსი წარმოექმნა, ახლა ეს მიზანი მიღწეულია: ბავშვს მან შეუქმნა წარმოდგენა საგნის შესახებ (ე. ი. უკვე ქონებული ინტელექტუალური გამოცდილების სათანადოდ ორგანიზების საფუძველზე მიახვედრა თუ რა ყოფილა გრანიტი) და, შემდეგ რომ იგი მუშაობას აწარმოებს, ფაქტიურად რაიმე ახალი საგნობრივი ვითარების გასაგებად და მაშასადამე ახალ იდეური შინაარსის შესაქმნელად კი არა, არამედ მხოლოდ უკვე წარმოქმნილის განსამტკიცებლად. როგორც სქემიდან ჩანს, ჯერი აქ სახელმძღვანელოზეა მიმდგარი; მაგრამ მასში ხომ რაგინდარა მასალა არ შედის?!—იგი შეიცავს გარკვეულ თემებზე საკითხავ „სტატიებს“, რომელთაგან ბავშვს ეძლევა მხოლოდ ისეთი, რომელიც მისთვის ცნობილ იდეურ შინაარსს ეხება და ზოგიერთი გამოთქმის თუ სიტყვის „ახსნა-განმარტებით“ (მასწავლებლის მიერ) გასაგები და ადვილად მოსაყოლი ხდება. ერთი სიტყვით მოსწავლეს დავალებისაძებრ გაკვეთილს ამზადებს: კითხულობს, ყვება, წერს, ახსნილის ირგვლივ მაგალითებს სწყვეტს, აკეთებს ნახაზებს, ტაბულებს,—და მთელი ეს პროცესი განმტკიცებაა მასში იმ იდეური შინაარსისა, რომელსაც იგი თავიდანვე მასწავლებლის დახმარებით წვდა და, რომელიც ახლა ინტელექტუალური დოვლათის ანუ ცოდნის სახით ყალიბდება.

ამრიგად ისეთი სწავლაც, რომელიც ცოდნას გვძენს, ორპერიოდია-ნი პროცესია: პირველ პერიოდში იგი მიმართულია მანამდე უცნობი

საგნობრივი ვითარების გაგებისაკენ, სადაც საქმე ეხება მოსწავლის მომზადებას დაკვირვებისათვის, მასში სათანადო „აპერცეპციული წარმოდგენების“ გაღვიძებას და ამ დაკვირვებისა და „ახსნა-განმარტების“ გზით ახალი იდეური შინაარსის წარმოქმნას, ხოლო მეორე პერიოდში კი მისი მიზანია საკუთრივ განმტკიცება ამ წარმოქმნილი შინაარსისა, რაც უკანასკნელს ცოდნად აქცევს და ამ ახალი ცოდნის სახით სუბიექტის ინტელექტუალურ დოვლათს ამდიდრებს.

ცოდნის შემუშავების ორპერიოდიანობა, რა თქმა უნდა, იმას არ ნიშნავს რომ იგი, თითქოს, ჩვევის შემუშავებისაგან არაფრით არ განსხვავდება: ცოდნა აზრია საგნის შესახებ, ჩვევა კი მხოლოდ მოქმედებაა, — და შეუძლებელია, რომ მათი შემუშავების პროცესებიც შინაარსეულად ურთიერთს უდრიდნენ. შევეხოთ ახლა ამ განსხვავებასაც.

1. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, როცა სუბიექტი რაიმე ახალ მოტორულ მოქმედებას სწავლობს, მიუხედავად ხელმძღვანელის ინსტრუქციის გაგებისა და „ნიმუშის“ ზედმიწევნით დაკვირვებისა, პირველ სწორ შესრულებას იგი მხოლოდ მრავალი შეცდომის გზით აღწევს და არასოდეს ისე, რომ მას თითქოს დასაწყისშივე უშეცდომოდ მზა მოქმედების სახით ნახულობდეს. — უკანონო იქნებოდა საკითხის იმგვარად დასმა, თუ რატომაა შეცდომა აუცილებელი ან რატომ ცდება სუბიექტი, რადგან თვითონ ფაქტია ისეთი, რომ ჩვევა უშეცდომოდ არ მუშავდება; მაგრამ სავსებით კანონიერია ვიკითხოთ ამ შეცდომის მნიშვნელობის შესახებ და აქ კი გვმართებს შემდეგნაირად ვიმსჯელოთ: მოსწავლე-სუბიექტს ხელთ უნდა ჰქონდეს რაღაც დასაყრდენი მონაცემები. საიდანაც იგი უნდა „გამოვიდეს“, რომ სწორ მოქმედებას სწვდეს. მაგრამ ასეთი მონაცემები მას თავიდანვე არ აქვს და, ცხადია, არც შეიძლება ჰქონდეს მანამდე, სანამ სანუკვარი მოქმედების შესრულებას თვითონვე არ სინჯავს; და როცა იგი ცდილობს წესისამებრ გარკვეული მოძრაობები შეასრულოს, — სინჯავს, ცდება და კვლავ ცდას ანახლებს, — სწორედ ამ სინჯვა-შეცდომის პროცესშია, რომ იგი საკუთარი მოძრაობების დაკვირვებას ახერხებს, აანალიზებს, ზომავს, ურთიერთს ადარებს და ამ გზით სწორ მოქმედებას იმუშავებს. ერთი სიტყვით მხოლოდ შეცდომებში ნახულობს სუბიექტი „დასაყრდენთ“ ანუ საჭირო „მონაცემებს“ და ამ შეცდომის გარეშე არ არსებობს სხვა გზა სანუკვარი მოქმედების მიკვლევისა. გაგება და პრაქტიკულად მოხერხება იმისა, თუ როგორ უნდა ვიმოქმედოთ, შესაძლებელი ხდება არა ერთბაშად

დასაწყისშივე, არამედ მხოლოდ რამდენიმეჯერ ცდა-სინჯვით და მაშასადამე შეცდომის შედეგად.

ჩვევის შემუშავების მთლიანი პროცესის განმავლობაში შეცდომის ასეთი დადებითი მნიშვნელობა მომდევნო „ხან-მოხერხების“ პერიოდშიც უეჭველი ფაქტია: როგორც ვიცით, აქ იგი უკვე სწორ მოქმედებასთან სპორადულის მონაცვლეობით ჩნდება, მაგრამ, სუბიექტი რომ ახლა მისი ლიკვიდაციის შესახებ ზრუნავს, ეს მისი მხედველობაში მიუღებლად და უბრალო „მიყრუებით“ როდი ხერხდება! არა, შეცდომას, რომელიც აუცილებლად ჩნდება, იგი საგანგებოდ ითვალისწინებს და მისი ჩამოშორების სათანადო ხერხებსაც მხოლოდ მისივე დაკვირვების საფუძველზე წვდება.

ასე იქმნება ჩვევა. „შეცდომებით სვლა“ უგამონაკლისო კანონია მისი შემუშავებისა, რადგან გზა სწორი მოქმედებისაკენ მხოლოდ სინჯვისა და შეცდომის შედეგად ირკვევა.

რაც შეეხება ცოდნის შექმნას, აქ მდგომარეობა უკვე სხვანაირია: პედაგოგი რომ მოსწავლეს შეცდომებს უსწორებს, უკანასკნელი ხვდება მათ, ცდილობს შემდეგში აღარ გაიმეოროს და მიზანსაც აღწევს; მაგრამ არის თუ არა აუცილებელი თვითონ შეცდომა? უნდა შემცდარიყო თუ არა ბავშვი რომ მას მიწოდებული ახალი მასალა გაეგო?—რა თქმა უნდა, არა! სწავლებას უთუოდ რაღაც დააკლდა ან მასწავლებლის „ახსნა-განმარტების“ მხრივ, ან კიდევ თვითონ მოწაფის ყურადღების მხრივ, თორემ ყველა პირობა რომ დატული ყოფილიყო, გაგებაც უთუოდ თავიდანვე უშეცდომოდ მოხდებოდა. ერთი სიტყვით ცოდნის შემუშავების პროცესი არ საჭიროებს „შეცდომებით სვლას“, ჩვევისა კი მხოლოდ მას ემყარება და თავის არსებით „სინჯვა-შეცდომით“ სწავლას წარმოადგენს.

2. შედარებითი ანალიზი შემდეგ განსხვავებასაც გვიჩვენებს: ჩვევის შემუშავება-განმტკიცება „იზოლაცია-გამონაწვერების“ პროცესია, ცოდნისა კი, პირიქით, „შეკავშირებისა“. გავერკვეთ ჯერ უკანასკნელში.

როგორც ვიცით, პედაგოგის დახმარებით მოწაფე წვდება ახალი იდეურ-ცნებითს შინაარსს; მაგრამ ეს წვდომა ხომ მანამდე ქონებულის, „ძველი“ ცოდნა-წარმოდგენების საფუძველზე ხორციელდება! და აქ საყურადღებოა შემდეგი გარემოება: ახალი იდეურ-ცნებითი შინაარსის წარმოქმნით მისი ფუძემდებელი ძველი ცოდნა-წარმოდგენები ზედმეტი კი არ ხდებიან და უკვალოდ კი არ იკარგებიან, არამედ მასთან აზრითს ლოლიკურ კავშირში შედიან და თავის მხრივაც შინაარსეულად ზუსტდებიან: ბავშვი რომ წვდება,

თუ რა არის გრანტი, ამით იგი იმასაც იგებს, თუ რატომ არ ჩაითვლება გრანტად სხვა ქვეები, რომელნიც მას მანამდე უნახავს. ერთი სიტყვით, ახალი იდეური შინაარსი ძველის საფუძველზე მიიწვდომება და ეს წვდომა იმავე დროს კავშირის დამყარებაცაა მათ შორის.

ახლა ვიკითხოთ: როგორი უნდა იყოს ამ პირველად წვდომილი იდეური შინაარსის „განმტკიცება“, რამაც იგი სუბიექტის ცოდნად უნდა აქციოს?

მის შემდეგ, რაც მასწავლებლის დახმარებით მოწაფე წვდა გარკვეულ იდეურ-ცნებითს შინაარსს, მას კარგა ხანს—სკოლაშიც და სახლშიც—აძლევენ „ამოსახსნელ“ მაგალითებს, აკითხებენ, აყოლებენ, აზეპირებენ, მაგრამ, ცხადია, არც რაგინდარა თემაზე, რომელიც გაგებულს სრულიად არ ეხება, და არც ისეთზე, რომელიც მხოლოდ უბრალო სიტყვიერი განმეორება იქნებოდა ამ გაგებულის დეფინიციისა: ცოდნის განსამტკიცებლად მოწოდებული მასალა ახალს, უცნობ ცნებებს არ შეიცავს, მაგრამ არც მარტო ეს-ეს არის ახსნილ ცნებას; მასში მოცემულია სხვა ცნებებიც, როპელნიც ბავშვს მანამდეც ჰქონდა ცოდნის სახით შეძენილი, სანამ ახალს გაიცნობდა; და კითხვადამუშავება ამ მასალისა, რომელსაც იგი უნდა მოყვეს, კიდევ დაწეროს და დასმულ კითხვებზე უპასუხოს, ნიშნავს იმას, რომ ის ამ ახალ ცნებას სხვა ძველ ცნებებთან ლოგიკურ კავშირში აზრობს, წვდება აზრითს, ლოგიკურ მიმართებას ცნებებს შორის. ერთი სიტყვით, ცოდნის განსამტკიცებელ მასალაზე მუშაობა ბავშვს ავალეებს ახლად გაგებული იდეური შინაარსის ირგვლივ იაზროვნოს, დასკვნები გააკეთოს, და აი სწორედ ასეთი ცოცხალი ლოგიკური ფუნქციობის გზითაა, რომ ეს ახლად გაგებული იდეური შინაარსიც სუბიექტის აქტიური მეხსიერების კუთვნილებად ხდება და ამ სახით გარკვეულ ცოდნად იქცევა.

ასეთია საერთოდ „ცოდნის განმტკიცების“ (закрепление знаний) ფსიქოლოგიური პროცესი. შევადაროთ ახლა მას საკუთრივ მოტორული ჩვევის შემუშავება-განმტკიცების პროცესი.

ცოდნის შემუშავებისას რომ ახალი იდეური ცნებითი შინაარსის წვდომა მანამდე ქონებულ ცოდნა-წარმოდგენების ბაზაზე ხორციელდება, მოტორული ჩვევის შემთხვევაში შესაფერად ასეთ ბაზად შეიძლება ვიგულოთ მოძრაობები, რომელთაც სუბიექტი თავიდანვე სასინჯათ მიმართავს და მათი დაკვირება-გაანალიზების გზით ბოლოს სწორ მოქმედებასაც წვდება. მაგრამ რა დამოკიდებულებაშია ეს სწორი მოქმედება „სასინჯ მოძრაობებთან“

შის შემდეგ, რაც იგი სუბიექტმა პირველად მოახერხა?—რჩება თუ არა იგი დადებით კავშირში მათთან, ვთქვათ, ანალოგიურად იმისა, როგორც პირველად წვდომილი იდეური შინაარსი თავის ფუძემდებელ ცოდნა-წარმოდგენებს უკავშირდება?

მკითხველი უთუოდ მიმხვდარია, რისი თქმაც გვინდა: სუბიექტმა რომ პირველად მოახერხა სანუკვარი მოქმედება,—ვთქვათ, ველოსიპედის გატარება,—ეს პირველი მოხერხება ნიშნავს არა დაკავშირებას სწორი მოქმედებისას იმ ნასინჯ მოქმედებებთან, რომელთა დაკვირვების საფუძველზე იგი წარმოიქმნა, არამედ, პირიქით, პირველ შემთხვევას მათგან გამოყოფისას, იზოლაციისას, და ამ სწორი მოქმედების ჩვევად ჩამოყალიბების შემდგომი პროცესიც მხოლოდ აგრძელებს ამ „გამოყოფა-გამონაწევრებას“ მანამდე სანამ შეცდომებისა და ზედმეტი აქტების სრული ლიკვიდაცია არ მოხდება. ერთი სიტყვით ჩვევის შემუშავებისათვის დამახასიათებელია „იზოლაცია-გამონაწევრება“ სანუკვარი მოქმედებისა შის ფუძემდებელ წარმომქნელ მოქმედებათაგან და არა მათთან დაკავშირება, იმ დროს როცა ცოდნის შემუშავებისათვის სპეციფიკურია ის, რომ ახალი იდეურ-ცნებითი შინაარსი ძველთან ლოგიკურ კავშირში ჩნდება და, ამ სახითვე ხდება მისი ფიქსირება ვითარცა ცოდნისა.

3. დასასრულს, არანაკლებ არსებითია შემდეგი განსხვავებაც: როგორც ანალიზმა გვიჩვენა, სწორი მოქმედება, რომელიც პირველად ხერხდება, ჯერ კიდევ არ არის ის, რაც საბოლოოდ ჩვევის სახით უნდა ჩამოყალიბდეს: კარგა ხანს იგი დიფუზურია, უსრული, რადგან მრავალ არასაჭირო ზედმეტ ელემენტს შეიცავს და მისგან რომ ჩვევა გამომუშავდეს, საჭიროა იგი ამ შეცდომებისა და ზედმეტ ელემენტებისგან სამუდამოდ განთავისუფლდეს, გაითიშოს, დაიხვეწოს.—რას გვეუბნება ეს ფაქტი?

მოქმედების მრავალჯერ განმეორებით შეცდომები და ზედმეტი აქტები აღმოიფხვრება. ეს იმას ნიშნავს, რომ პირველად მოხერხებული მოქმედება შემდეგში იცვლება, შინაარსულად სულ უფროდაუფრო მარტივდება, ცნობიერ-ნებითს შესრულებიდან „ავტომატურად შესრულების პლანში“ გადადის და, რა თქმა უნდა, რომ ამ გამომუშავების შედეგად მიღებული ბოლო მოქმედება სტრუქტურულად არაა იგივე მოქმედება, რომელიც სწავლის პროცესში პირველად მოხერხდა. ერთი სიტყვით, ფაქტი ასეთია: ჩვევა მუშავდება, მაგრამ ისე კი არა, რომ, რაც პირველად მოხერხდა, თითქოს იგივე მეორდებოდეს და უცვლელის სახით მტკიცდებოდეს, არამედ მუდამ ისე, რომ ჯერ დამზადდება

ხდება იმისა, რაც შემდეგ უნდა განმტკიცდეს. პირველად მოხერხებული სწორი მოქმედების „შეკეთება-დასრულება“ ფაქტურად სხვა ახალი სტრუქტურის მქონე მოქმედების გამოყვანაა და ცხადია, რომ ყოველ განმეორებასაც ამ „სტრუქტურის დამზადების“ გასწვრივ მუდამ რაღაც ცვლილება მოაქვს.

რაც შეეხება ცოდნის შემუშავებას, აქ მდგომარეობა სხვანაირია: მოსწავლე რომ გარკვეულ იდეურ-ცნებითს შინაარსს წვდა, — ვთქვათ ჩვენს მაგალითში, თუ რა არის გრანიტი, რით განსხვავდება იგი სხვა ჯიშებისაგან, რისთვის იყენებენ და სხვ., — თვითონ ეს წვდომილი ვითარება ანუ, უფრო სწორად რომ ვთქვათ, წარმოქმნილი იდეა-აზრი, როგორც ასეთი, შინაარსეულად აღარ იცვლება და აღარაფერს იძენს იმით, ერთხელ მოხდება მისი სიტყვიერად განმეორება (ან სათანადო მასალის კითხვა!) თუ მრავალჯერ. რა თქმა უნდა, მოსალოდნელია მისი დავიწყება, — და ზრუნვაც „ცოდნათა განმტკიცებისათვის“ (закрепление знаний) ვითარცა პედაგოგიური ღონისძიება, აქ ნახულობს თავის გამართლებას, — მაგრამ ბავშვს რომ ოცჯერ დავიწყებულიც კი ოცდამეერთეჯერ აუხსნათ, მან ხომ მაინც იგივე უნდა გაიგოს, რაც პირველად ნამდვილად გაიგო და დაავიწყდა?! — ერთი სიტყვით, ერთხელ გაგებულს, ერთხელ შემუშავებულ აზრს, როგორც სწორედ აზრს, იდეას, რომელიც ამ ობიექტურ ვითარებას ასახავს, მრავალჯერ განმეორება-განმტკიცების პროცესი შინაარსეულად აღარაფერს ახალს აღარ მატებს; მას იგი მხოლოდ აქტიური მეხსიერების კუთვნილებად ხდის და ამ სახით დაცულს გარკვეულ ცოდნად აქცევს.

ამრიგად, ჩვევის შემუშავების შემთხვევებში საქმე გვაქვს სანუკვარი მოქმედების თანდათანობით გამოყვანასთან და მაშ, ისეთ პროცესთან, რომელშიც პირველად მიღწეული სწორი მოქმედება განმეორებითი შესრულებების გზით იცვლება, იმ დროს როცა ცოდნის შემუშავების შემთხვევებში ის, რაც ამ ცოდნის სახით მეხსიერებაში უნდა განმტკიცდეს, — ე. ი. წარმოქმნილი აზრი ან იდეა, — თვითონ ამ განმტკიცების პროცესში შინაარსეულად აღარ იცვლება და რა ობიექტური ვითარების წვდომაც თავიდანვე იყო, განმტკიცების შემდეგაც იმავე ვითარების წვდომად რჩება.

სწავლა და ვარჯიში

ა) „სწავლითი ვარჯიში“ და „ფორმაში ყოფნის ვარჯიში“.

ჩვენ გავაანალიზეთ სწავლა როგორც ჩვევისა და ცოდნის შემუშავების პროცესი. მაგრამ თუ ჩვევის შემუშავებაც სწავლაა, მაშინ რაღა ყოფილა ვარჯიში და რას გულისხმობენ, როცა ამბობენ:

„ჩვევა არის ვარჯიშით შემუშავებული მოქმედება,“ „ვარჯიში ჩვევის შემუშავების პროცესია-ო“?

უდავოა, რომ ყოველდღიური მეტყველების სემანტიკური ცნობიერება „სწავლასა“ და „ვარჯიშს“ ასხვავებს, ვამბობთ: „ესწავლობ ველოსიპედის ტარებას“, „ფორტეპიანოზე დაკვრა-ას“, „ცეკვა-ას“, ხოლო „ვვარჯიშობ ველოსიპედის ტარება-ში“, „ფორტეპიანოს დაკვრა-ში“ და სხვ. ე. ი. სიტყვა „სწავლა“ ვერთანხმობს „ში“—თანდებულს [დასასწავლი შინაარსის სახელთან, იმ დროს როცა სიტყვა „ვარჯიში“ მხოლოდ მას ეგუება (და შესაფერად ასეა სხვა ენებშიც!). მაგრამ როგორ გავიგოთ ეს განსხვავება? ისე ხომ არა, როცა ესწავლობთ, მაშინ თითქოს არ ვვარჯიშობთ და, როცა ვვარჯიშობთ აღარ ესწავლობთ?

ჩვენის აზრით, თანახმად ფაქტიური მონაცემებისა უნდა განსხვავებულ იქნას ორგვარი ვარჯიში: ერთი, რომელიც სწავლის ანუ ჩვევის შემუშავების მთლიან პროცესშია შენასკვული და მის განუყრელ საფეხურს შეადგენს, და მეორე ისეთი, რომელიც დამოუკიდებელ, ავტონომიურ პროცესს წარმოადგენს, თუმცა კი ისევ ამ სწავლას ემყარება და გენეტიკურად მისგანვე ჩნდება. პირველს ჩვენ ვუწოდებთ „სწავლითს ვარჯიშს“, ხოლო მეორეს კი ვარჯიშს „ფორმაში ანუ მზაობაში ყოფნისას“. განვიხილოთ ჯერ პირველი.

ჩვეულებრივი გამოთქმა—„ესწავლობ ველოსიპედის ტარებას“, „ცეკვას“ და სხვ., რა თქმა უნდა, სწორია: ყოველი ჩვევის შემუშავების პროცესი ნამდვილი სწავლაა; მაგრამ, როგორც დავინახეთ, ამ სწავლამ ორი პერიოდი უნდა განვლოს: პერიოდი, როცა სუბიექტი გარკვეული ამოცანის გადაჭრის მიზნით მონაცემთა „მოსინჯვისა“ და „ჰიპოთეზებით სვლის“ ანუ „ძიების“ მდგომარეობაშია, და პერიოდი, რომელიც იმ მომენტიდან იწყება, როცა ამოცანა უკვე გადაწყდა, სანუკვარი მოქმედება მიგნებულია და ახლა საქმე მხოლოდ მის „დამუშავება-გაუმჯობესებას“ ეხება; და აი სწორედ ამ მეორე პერიოდშია მოცემული ის, რასაც ჩვენ „სწავლით ვარჯიშს“ ვუწოდებთ და რაც, როგორც ასეთი, ამ სწავლასაც ამთავრებს.

მაშასადამე, ახლა შეგვიძლია ასე ვიმსჯელოთ: ჩვევის შემუშავების პროცესში რომ სწორ მოქმედებას პირველად ვწვდებით, ამით სწავლა არ სრულდება, რადგან აღნიშნული მოქმედება დიფუზურია, უსრული და მორიგი მიზანი ისაა, რომ იგი უნდა დამუშავდეს და ამ დამუშავებული მოქმედების სახით საბოლოოდ განმტკიცდეს, რასაც, ცხადია, მრავალჯერ განმეორებითი შესრულების გზით ვაღწევთ და ამ სახით „სწავლითი ვარჯიშის“ კონკრეტ

შინაარსს წარმოადგენს. ერთი სიტყვით, სანამ სწავლას დავასრულებდეთ, მანამდე ამ სწავლის პროცესშივე ვვარჯიშობთ;—ასეთია ფაქტი, მაგრამ არა იმ გაგებით, რომ ვარჯიში თითქოს იგივე იყოს, რაც სწავლა: ჩვევის შემუშავების ანუ სწავლის მთლიანი პროცესის გასწვრივი იქნება მხოლოდ და მხოლოდ სწორი მოქმედების პირველად მიგნების მომენტიდან და მდგომარეობს იმაში, რომ სუბიექტი საგანგებოდ ღონემძიებლობს, რათა ამ დიფუზურ მოქმედებისგან უფრო სრული მოქმედება გამოიყვანოს, შეცდომები და ზედმეტი ელემენტები აღკვეთოს და ჩვევის სახით მხოლოდ ეს დასრულებული, შინაგნად გამარტივებული მოქმედება განამტკიცოს; ანუ სხვანაირად: „ხან მოხერხების“ აღკვეთის პერიოდი და მაშ ვარჯიში „უკვე მოცემული მოქმედების“ დასრულებაში ვარჯიშია და, სანამ თვითონ ეს „სავარჯიშო“ არ მოგვეცემა, მანამ მხოლოდ ვეძებთ, ე. ი. ძიების პერიოდში ვართ და არა ვარჯიშისა.

ამრიგად, შემდეგ დასკვნამდე მივიღივართ: „სწავლითი ვარჯიში არც განსხვავებული სახის სწავლაა, რადგან, როგორც ასეთი, იგი სწავლის პროცესშია შენასკვული,—არც მეთოდი, რადგან, რა მეთოდითაც უნდა ვივარჯიშოთ, ვარჯიში მაინც ვარჯიშია, ე. ი. პერიოდი, რომელიც სწავლამ აუცილებლად უნდა განვლოს,—და არც იგივე, რაც სწავლა, რადგან სწავლის მთლიანი პროცესი მოიცავს ვარჯიშს, ვითარცა საფეხურს საბოლოო ეფექტის მიღწევისას, და რომ მოიცავს, ამით წინასწარ სხვა ისეთი საფეხურის განვლასაც გულისხმობს, რომელიც შემდეგ ამ ვარჯიშსაც აუცილებლად ხდის. ყოველი ჩვევის შემუშავების პროცესი ანუ სწავლა შექმნაა რაღაც ისეთი მოქმედებისა რაც მანამდე აბსოლუტურად არ შეგვეძლო, და ამ შექმნის ერთიანი პროცესის გასწვრივ საკუთრივ ვარჯიში ის აუცილებელი ეტაპია, რომელსაც პირველად მიგნებულ სწორ მოქმედებიდან დასრულებული მოქმედება გამოჰყავს, აფიქსირებს და ამით სწავლასაც ამთავრებს; ასე რომ ნამდვილ სწავლას უთუოდ არ ექნებოდა ადგილი, თუ რომ მხოლოდ ამ „პირველად მიღწეულ მოქმედებაზე“ შეეჩერდებოდით (ე. ი. სწავლას აქვე შევწყვეტდით და ვარჯიშს არ დავაწყობდით!), ისე, როგორც არც იმ შემთხვევაში, თუ ეს „პირველი მიღწევა“ არ გაჩნდებოდა, რადგან მაშინ ხელთ არ გვექნებოდა სწორედ ის, რაშიც უნდა გვევარჯიშნა.

ასეთია ჩვენი ანალიზის თანახმად „სწავლითი ვარჯიში“, როგორც აუცილებელი კონსტიტუტური საფეხური სწავლის მთლიანი პროცესისა.

განვიხილოთ ახლა მეორე სახის ვარჯიში, რომელსაც ჩვენ ზემოთ „ფორმაში ან მზაობაში ყოფნის ვარჯიში“ ვუწოდებთ. „ბავშვი ფორტეპიანოზე დაკვრას სწავლობსო“,—ვიტყვიან ხოლმე,—და, თუმცა ჩვენი ანალიზის მიხედვით ეს სწავლა ვარჯიშსაც შეიცავს (სწავლით ვარჯიშს!), მაგრამ გამოთქმაში მას ხაზი არ ესმის და, ალბად, იმიტომ, რომ საქმე ეხება რაღაც სრულიად ახლის მოპოებას, ფორტეპიანოზე დაკვრას, რომელიც ეს-ეს არის პირველად ისწავლება. მაგრამ ავიღოთ ახლა სხვა მაგალითი.

როცა, ვსთქვათ, ვირტუოზი-პიანისტი საკონცერტოდ ახალი მუსიკალური ნაწარმოების შესრულებაში მეცადინეობს, ეს, რათქმა უნდა, სწავლაა, რომელიც აი ამ განსაზღვრული ნაწარმოების ზეპირად შესრულების ჩვევის შემუშავებისაკენ არის მიმართული; მაგრამ მის ცხოვრებაში ხომ სხვანაირი მეცადინეობასაც ვამჩნევთ! იგი გამებში მეცადინეობს, ან რომელიმე კარგად დასწავლილ და კონცერტებზეც არაერთხელ შესრულებულ ნაწარმოებს კვლავ უკრავს, რამდენიმეჯერ იმეორებს, და ასე ყოველდღიურად, თითქოს ერთგვარი ჩვეულების სახით და არა იმ მიზნით, რომ მომავალ კონცერტზეც გამებს დაუკრავს, ან კიდევ აუცილებლად იმავე ნაწარმოებს შეასრულებს.—და აი ჩნდება საკითხი: რა აზრი აქვს ვირტუოზის ამ მეცადინეობას, ზრუნვას განუწყვეტლივ ერთისა და იმავეს განმეორებისათვის? და წარმოადგენს თუ არა მისი ეს ქცევა „სწავლით ვარჯიშს“ ანუ სწავლას ამ ცნების ზეპოთგაანალიზებული შინაარსის მნიშვნელობით?

უდავოა, რომ ვირტუოზი-პიანისტი ყველაფერს ფლობს იმისათვის, რომ საკონცერტოდ გათვალისწინებული პროგრამა მისთვის ჩვეულის ოსტატობით დაამუშაოს, და მის ნიჭსაც სათანადო ჩვევებით შეიარაღებულს არა ერთხელ ჰქონია შემთხვევა შესრულების მწვერვალნი ეჩვენებინა; მაგრამ, როცა იგი, ვთქვათ, დღესაც იმავე რეპერტუარით გამოდის, რაც სხვა დროს და სხვაგანაც მრავალჯერ შეუსრულებია, რაღად სჭირდება მაინც კიდევ და კიდევ გამებით მეცადინეობა?—რას აძლევს ეს მას?—რაიმეს ახალს; რაც მანამდე არ ჰქონდა? უთუოდ არა, თორემ ერთხელაც არის მასაც შეიმუშავებდა და ერთი და იმავე მოქმედების თუ გამების განუწყვეტლივ განმეორება არ დასჭირდებოდა. ჩვენის აზრით ვირტუოზი-პიანისტის განუწყვეტლივ ყოველდღიური მეცადინეობა, მისი ეს „რეჟიმი აუცილებლად დაკვრისა“ არ არის სწავლა და მას „სწავლით ვარჯიში“ ამ სიტყვის სპეციფიკური მნიშვნელობით, რადგან აქ იგი ახალ ჩვევებს კი არ იმუშავებს და ახლა კი არ სწავლობს, არამედ მხოლოდ ამ ხ ა დ ე ბ ს შესრულებისათვის საჭირო

ტექნიკურ სისრულეს (რასაც ფაქტიურად უკვე ფლობს!),
ან, უფრო ზუსტად რომ ვთქვათ, მანამდე უკვე შემუშავებული
და განმტკიცებული ჩვევები მორიგ საჭიროებისათ-
ვის სამოქმედო მზაობაში გადააქყავს.

მეცნიერულ-ფსიქოლოგიური ანალიზი ვერ იტყვის, რომ ვირ-
ტუოზის სისტემატური მეცადინეობა ვარჯიში არ არის; მაგრამ
იგი ვერც იმას იტყვის, რომ ეს ვარჯიში თითქოს „სწავლითია“.
ე. ი. ისეთი, როცა, ვთქვათ, ფორტეპიანოზე დაკვრას ან რომელიმე
შუცნობი მუსიკალური ნაწარმოების შესრულებას ეს-ეს არის. ესწავ-
ლობთ და ვარჯიშიც, ვითარცა პირველად მიგნებული „სწორი
მოქმედების“ თანდათანობით დამუშავება-გაუმჯობესება, ამ სწა-
ვლის ცოცხალს პროცესშივე ხორციელდება. ერთი სიტყვით სხვა-
ნაირი ვარჯიშიც ყოფილა, ვარჯიში, რომელიც „წარმოადგენს
მხოლოდ კონტროლს ჩვევითი მოქმედების მიღწეული დონის
შენარჩუნებისას, მის „მზაობაში ქონებას“, „მოსალოდნელი-
დაქვეითებისაგან დაცვას“, „არდაკარგვას“, ანუ, თუ შეიძლება
ასეც ითქვას, მოქმედების მუდამ შესაფერ „ფორმაში ყოფნის-
ათვის ზრუნვას“.¹ რა თქმა უნდა, გენეტიკურად ეს „ფორმაში
ყოფნის“ ვარჯიში ემყარება „სწავლითს“, რადგან ჩვევა უკვე უნდა
გვექონდეს, რომ მის „მზაობაში მოყვანაზე“ ვიზრუნოთ, მაგრამ ეს
მხოლოდ იმას ნიშნავს, რომ იგი ზედნაშენი ვარჯიშია და არა-
უბრალო გაგრძელება ან განმეორება „სწავლითისა“.

არ უნდა ვიფიქროთ, რომ „ფორმაში ყოფნის ვარჯიში“, თი-
თქოს, მხოლოდ პიანისტის პრაქტიკაშია საჭირო და მხოლოდ
მისთვის არის სპეციფიკური; არა! იგი დასტურდება ყველგან, სა-
დაც კი ადამიანის ერთიანი მოქმედება რთულია და მრავალი ჩვე-
ვის მონაწილეობით ხორციელდება (საბალეტო ცეკვა, ჯამბაზობა,
ჟონგლიორობა და საერთოდ „არტისტული ჩვევები“), ან კიდევ
შეჯიბრების მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ემსახურება და ამის
გამო ობიექტურად ღირებული ქცევის ხასიათს იძენს, როგორც,
მაგალითად, ყოველ სპორტულ „სარეკორდო მოქმედებისას—იქნება
იგი ველო-რბენა, სტილით ცურვა („კროლი“, „ბრასი“, და-
მისთ.), ორძელზე მოქმედება, ღერძზე ტრიალი, ყინულზე გლეხა-
ობა, მეთხილამურობა, მძლეოსნობა, ტენისი, თუ სხვ.

¹ გაიხს. რუსული გამოთქმები: „Быть в форме“, „Поддерживать форму“. —
აქ საქმე გვაქვს ვარჯიშის ისეთ ფაქტთან, რასაც დაახლოებით მაინც, ინგლისური
წარმოშობის სიტყვა „тренировка“ გულისხმობს, თუმცა თვითონ ინგლისურში იგი
(Traininig) ამ სპეციფიკურობის მნიშვნელობით არ იხმარება და მსგავსად გერ-
მანულ Übung-ისა საერთოდ „ვარჯიშს“ აღნიშნავს. ე. ი. ვარჯიშს, როგორც
პირველად დამწვებისა, ისე დახელოვნებულ ოსტატისაც.

ამრიგად ფაქტი ასეთია: ბრსებობს ორგვარი ვარჯიში და ორივე გულისხმობს რაღაც წინასწარვე მოცემულს ანუ სავარჯიშოს. სწავლითი ვარჯიშის შემთხვევაში ასეთია სწორი მოქმედება, რომელსაც სუბიექტი მანამდე წვდება, სანამ ეს ვარჯიში დაიწყებოდეს, და რომელიც მან, ამ ვარჯიშმა, შეცდომებისაგან უნდა გასწმინდოს, გამოანაწევროს და ჩვევის სახით ჩამოაყალიბოს; ხოლო „ფორმაში ყოფნის“ ვარჯიშისათვის კი ასეთ მონაცემს წარმოადგენს უკვე შემუშავებული ჩვევა, რომელიც სუბიექტმა მუდამ სამოქმედო მზაობაში უნდა იქონიოს. პირველი გაგრძელებაა სწავლისა, მასში შენასკვული პროცესია („მეორე პერიოდი!“), მეორე კი დამოუკიდებელია მისგან და, როგორც მხოლოდ ზრუნვა შემუშავებული ჩვევის საფუნქციოდ მზადყოფნაზე, ცალკე სახეა ვარჯიშისა.

ყოველი „სწავლითი ვარჯიში“ ჩვევის გამომუშავებისაკენ არის მიმართული და ამ სახით მოსწავლის ცხოვრებაშიც მხოლოდ ერთხელ ხდება (თითოეული ჩვევის მიმართ!); „ფორმაში ყოფნის“ ვარჯიში კი სწავლას ანუ ახლის შეძენის პროცესს სცილდება, მის შემდეგ მოდის და, ვითარცა მზაობისათვის ზრუნვა, სისტემატურად მეორდება.

განმეორება და ვარჯიში სწავლაში

სუბიექტი რომ ჯერ სწორ მოქმედებას წვდება და შემდეგ მის უშეცდომოდ შესრულებაში ვარჯიშობს, ეს ვარჯიში, რა თქმა უნდა, განმეორების გზით ხორციელდება; მაგრამ შეიძლება თუ არა ითქვას, რომ სწავლის მთლიანს პროცესში განმეორებებს მხოლოდ და მხოლოდ ვარჯიშის სახით აქვთ ადგილი?

1. გავიხსენოთ ველოსიპედის ტარების სწავლა. კარგა ხანს მოსწავლე უძღურია: ჯდება, მაგრამ მყისვე ვარდება, ანახლებს ცდას და კვლავ ცდება—და ასე მანამდე, სანამ სწორ მოქმედებას პირველად შესძლებდეს. რას წარმოადგენს ეს ცდა—შეცდომის პროცესი? ჩვენი აზრით, სუბიექტი რომ სინჯავს, ცდას განუწყვეტილად ანახლებს. ამ „განახლებების“ გზით იგი აწარმოებს ხელახალ დაკვირვება-გაანალიზებას მოცემულ სიტუაციისას, ე. ი. იმეორებს რა ცდას ველოსიპედის გატარებისას, ამით იგი იმეორებს თავის მოტორული შესაძლებლობების დაკვირვებას, შეაქვს მათში სულ უფრო და უფრო მეტი დიფერენციაცია, —და შედეგი სიტუაციის ასეთი ზრდადი დიფერენციაციისა ისაა, რომ იგი ახალ-ახალ „დასაყრდენებს“ ნახულობს და ამ გზით სანუკვარი მოქმედების მოხერხებამდე მიდის.

მაშასადამე განმეორება, როგორც განმეორება ამოცანის შესრუ-

ლების მიზნით კვლავ დაკვირვებისა და კვლავ ცდისა, სწავლის ამ პირველ პერიოდშიც უეჭველი ფაქტია: იგი ემსახურება „სიტუაციაში ორიენტაციას“, მის დიფერენციაცია-განაწევრებას და მაშ, თუ შეიძლება ასე ითქვას, მხოლოდ „სიტუაციის დამმუშავებელი“, „სადიფერენციაციო (საანალიზო) განმეორებაა, — შევადაროთ ახლა მას საკუთრივ „ვარჯიშის განმეორებები“.

2. როგორც ვიცით, სწავლის იმ მეორე პერიოდისათვის, რომელსაც ჩვენ „ვარჯიში“ ვუწოდეთ, დამახასიათებელია ის, რომ სწორი მოქმედება აქ უკვე მიღწეულია, მაგრამ არა იმ სახით, რა სახითაც მისგან ჩვევა უნდა ჩამოყალიბდეს, რადგან სუბიექტი მას მხოლოდ ზოგჯერ ახერხებს (შეცდომებთან მონაცვლეობით) და ისიც მრავალი „ზედმეტი ელემენტის“ თანხლებით; მაშასადამე, მიზანიც აქ უკვე სხვა არის: მოსწავლე უნდა ეცადოს აი სწორედ ამ სასურველ მოძრაობას დაეუფლოს, შეასრულოს ის უშეცდომოდ, ჩამოაშოროს ზედმეტი ელემენტები, გამოანაწევროს ანუ გამოთიშოს. იგი მათგან და საბოლოოდ დახელოვნდეს მის შესრულებაში. — როგორ აღწევს იგი ამას? რა თქმა უნდა, განმეორებების გზით; მაგრამ ფუნქციონალურად ეს გზა სულ სხვანაირია, ვიდრე სწავლის პირველ პერიოდში.

საერთო განსხვავება ასეთია: თუ პირველ პერიოდში ყოველი განმეორება მხოლოდ და მხოლოდ მასალის დაკვირვების განმეორებაა, მხოლოდ მისი დამუშავების მიზნით წარმოებულ და მხოლოდ სადიფერენციაციო მნიშვნელობის მქონე, რომელიც არც ერთი კონკრეტი მოქმედების გაუმჯობესებას არ ემსახურება, აქ, ვარჯიშის პერიოდში, სუბიექტს სწორედ რომ ვარკვეული მოქმედების გაუმჯობესების მიზანი ამოძრავებს, ე. ი. უკვე ხელთ აქვს რაღაც და ახლა მისგან უფრო სრული მოქმედების მიღება და განმტკიცება სწადია.

მაგრამ დასრულებისა და განმტკიცებისათვის ზრუნვა ფსიქოლოგიურად ერთიდაიგივე არ არის და ამის გამო სავარჯიშო განმეორებებიც განსხვავებულია.

ა) სწორი მოქმედება, რომელიც მოსწავლე სუბიექტმა პირველად მოახერხა, შემდეგშიც კარგა ხანს უსრულო ჩანს, არა მარტო იმიტომ რომ ამ მოქმედების შესრულება მხოლოდ ზოგჯერ ხერხდება, არამედ იმიტაც, რომ ის დიფუზურია და მრავალ ზედმეტი ელემენტებს შეიცავს. მაშასადამე, ფიქსაციისათვის აქედანვე ზრუნვა მიზანშეწონილი არ იქნებოდა, რადგან თვითონ მოქმედება გაუმჯობესებას მოითხოვს: იგი უნდა შესწორდეს, შეკეთდეს, ზედ-

მეტ ელემენტებისგან განთავისუფლდეს და ამგვარად სიტუაციის დაკვირვება და მისი შინაარსის დიფერენციაცია ახლა ამ გაუმჯობესების მიმართულებითაც უნდა გაგრძელდეს. მაგრამ, როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ეს „გაუმჯობესება-შეკეთება“ ფაქტიურად ახალი მოქმედების დამზადებაა, რომელიც მხოლოდ „პირველად მოხერხებულის“ საფუძველზეა გამომუშავებული, გამოყვანილი და სტრუქტურულად მას არ უდრის. ეს კი ნიშნავს: ვარჯიშის ამ ეტაპზე, როცა საბოლოოდ განსამტკიცებელი მოქმედება ჯერ კიდევ „გამოსაყვანია“, სწორი მოქმედების ყოველი მომდევნო განმეორებითი შესრულება მიზნად ისახავს მისი სულ უფრო და უფრო მეტი სისრულით განხორციელებას, ე. ი. სავარჯიშო განმეორებები აქ ფაქტიურად მოქმედების დამამუშავებელი და მისგან ახლის დამამზადებელი განმეორებებია.

ბ) მოქმედების დამუშავება, მისი გაუმჯობესება უსასრულო არ არის. იგი მთავრდება და გარკვეულ ეტაპზე სუბიექტი მას უკვე მიაღწევს ხოლმე; მაგრამ აღწევს არა ისე, რომ მისი შესრულება საჭიროებისამებრ მუდამ უშეცდომოდ და ცნობიერების დაუხმარებლად შეეძლოს; მას ჯერ კიდევ ფიქრი და ძალისხმევა სჭირდება, მოქმედებას ვერ ფლობს, და ახლა მიზანიც ისაა, რომ მისი სწრაფად და ძალდაუტანებლივ შესრულება მოხერხდეს. აღნიშნულ მიზანსაც, ცხადია, განმეორებების გზით მივალწევთ, მაგრამ ახლა ეს განმეორებები სხვანაირია, სახელდობრ: ისინი მოქმედების სტრუქტურას კი არ სცვლიან, არამედ მას მხოლოდ აფიქსირებენ, ე. ი. უკვე გამომუშავებული მოქმედების განსამტკიცებელ საფიქსაციო-მნიემურ განმეორებებს წარმოადგენენ.

გ) სრულიად თავისებურია „ფორმაში ყოფნის“ სავარჯიშო განმეორებები, რადგან ისინი არც სიტუაციის დამუშავებას ემსახურებიან, არც მიღწეული მოქმედების დამუშავება-გაუმჯობესებას, რომლის საფუძველზე სტრუქტურულად ახალი მოქმედება მიიღება, და არც, რა თქმა უნდა, ამ უკანასკნელის პირველად ფიქსაციას. ეს პროცესები უკვე მანამდეა შესრულებული (სწავლის დროს) და ახლა კი, რაც სუბიექტი უკვე დახელოვნებულა (ჩვევას ფლობს), განმეორება მიზნად ისახავს მხოლოდ იმას, რომ ეს უკვე ჩამოყალიბებული ჩვევა „საფუნქციო მზაობის მდგომარეობაში“ იქნას მოყვანილი, ანუ სხვანაირად: „ფორმაში ყოფნის“ სავარჯიშო განმეორებებით სუბიექტი მხოლოდ ემზადება, მოემართება ანუ განეწყობა მისთვის საჭირო მოქმედებისადმი და არა პირველად იმუშავებს მას.

ამრიგად ფაქტი ასეთია: ყოველი „სწავლითი ვარჯიში“ განმეორების გზით ხორციელდება; მაგრამ ეს იმას არ ნიშნავს, რომ სწავლის ერთიან პროცესში თითქოს მხოლოდ ამ სავარჯიშო განმეორებებს აქვთ ადგილი და რომ ისინი დანიშნულებითაც ერთნაირია! — სწავლა შეიცავს: ა) „სიტუაციის დამმუშავებელ, სადიფერენციაციო განმეორებებს“, რითაც სუბიექტი მანამდე პრაქტიკულად მოუხერხებელ მოქმედებას წვდება, და ბ) საკუთრივ სავარჯიშო განმეორებებს, რომელთა შორის ერთი ჯგუფი პირველად მიღწეული სწორი მოქმედების დამუშავებასა და მისგან სტრუქტურულად ახალი მოქმედების გამოყვანას ემსახურება და მეორე ჯგუფი კი (მომდევნო) — ამ უკანასკნელის ფიქსაციას ანუ მნიშვნურ აღბეჭდვას. ხოლო, რაც შეეხება „ფორმაში ყოფნის ვარჯიშს“, მისი განმეორებები, თუ შეიძლება ასე ითქვას, წმინდა „სარეპეტიციო“ განმეორებებია, რომელნიც შეიძენის თვალსაზრისით არაფერს ახალს აღარ იძლევიან და მხოლოდ იმას აკეთებენ, რომ უკვე შემუშავებული ჩვევა საფუნქციო მზაობაში გადაჰყავთ.

დასასრულს, რამდენიმე სიტყვა შემდეგი დეტალის შესახებაც, რომელიც ჩვენი ანალიზის კონტექსტში უთუოდ გათვალისწინებას მოითხოვს.

როგორც დავრწმუნდით, ორპერიოდიათა როგორც ჩვევის შემუშავების პროცესი, ისე ცოდნისაც; მაგრამ საკუთრივ ჩვევის შემუშავების მეორე პერიოდს ჩვენ ვუწოდებთ „ვარჯიში“ (სწავლითი!), და აი ჩნდება საკითხი: შეიძლება თუ არა ვარჯიში ეწოდოს ცოდნის შემუშავების მეორე პერიოდსაც, ე. წ. „ცოდნის განმტკიცებას“?

ჩვენ უკვე ვიცით, რომ ვარჯიში, რა სახითაც იგი ჩვევის შემუშავების პროცესში შეიმჩნევა, უბრალო განმეორება კი არაა იმისა, რაც პირველად მოვახერხეთ, არამედ იგი არის „დამზადება-გამოყვანა“ ამ პირველად მოხერხებული მოქმედებიდან უკეთესი და უფრო დასრულებული მოქმედებისა, რომელიც საბოლოოდ ჩვევის სახით მტკიცდება და შინაარსეულად აღარც ამ პირველად მოხერხებულ მოქმედებას უდრის. რაც შეეხება ცოდნის განმტკიცებას, იგი ასეთ პროცესს არ წარმოადგენს; როგორც ანალიზმა გვიჩვენა, ცოდნის სახით განმტკიცებული იდეა ანუ ცნება გრანტიისა შინაარსეულად სავსებით იგივეა, რაც მაშინ იყო, როცა იგი მოსწავლის ცნობიერებაში პირველად წარმოიქმნა, როცა მან პირველად გაიგო, თუ რა არის გრანტი: იდეის ცოდნის სახით განმტკიცების პროცესი თვითონ ამ წვდომილ იდეას, ცნებას შინაარსეულად

ხრატერს მატებს; ცოდნა არ იქმნება ჩვევისნაირად რომელიმე იდეის ნაწილ-ნაწილ და თანდათანობრივი დამზადების გზით; ასეთი რამ შეუძლებელია და, როცა ვარჯიშის შესახებ ვლაპარაკობთ, ეს განსხვავება უნდა გვახსოვდეს.

ერთი სიტყვით, ვარჯიშის სპეციფიკა იმაშია, რომ იგი მოქმედების თანდათანობრივ და ნაწილ-ნაწილ დამზადება-გამოყვანის პროცესია, რომელშიც პირველი მოქმედება შინაარსეულად არ უდრის უკანასკნელს, ცოდნის განმტკიცების პროცესი კი ასეთ რასმეს არ გულისხმობს და ამიტომ მას ვარჯიშადაც ვერ ჩავთვლით.

ახლა შეგვიძლია შესაფერად გავიგოთ ტრადიციული გამოთქმებიც: „ვარჯიში არის ჩვევის შემუშავების პროცესი“, „ჩვევა არის ვარჯიშით შექმნილი მოქმედება“. აღნიშნული დეფინიციები მისაღებია, მაგრამ არა იმ გაგებით, რომ რაკი ვარჯიში ჩვევის შემუშავებისათვის არის სპეციფიკური, ამიტომ მთლიანად ეს პროცესიც თითქოს სულ სხვაა, ვიდრე ნამდვილი სწავლა, არამედ მხოლოდ შემდეგი მნიშვნელობით: ჩვევის შემუშავების პროცესიც თუმცა სწავლაა, მაგრამ მაინც ისეთი სწავლა, რომელიც, ცოდნის შემუშავებისგან, განსხვავებით ვარჯიშის გზით ხორციელდება.

ჩვევის ბუნებისათვის

ა) ქცევა და ჩვევა

ყველაფერი, რაც კი აქამდე ითქვა, არსებითად სწავლისა და საკუთრივ ვარჯიშის დახასიათება იყო და არა თვითონ ჩვევისა, რომელსაც მხოლოდ პროდუქტის სახით ვგულისხმობდით. მაგრამ სწავლა ხომ უსასრულო არ არის! იგი მთავრდება, სუბიექტს უზუშავდება გარკვეული ჩვევა და, რაც მანამდე აბსოლუტურად არ შეეძლო, ახლა მას მზა მოქმედების სახით ფლობს: უკვე ცურავს, ველოსიპედით მიჰქრის, ლერძზე ხელებით დაკიდებული საოცარი სისწრაფით ტრიალებს და სხვ. და, აი ჩნდება საკითხი: რას წარმოადგენს თვითონ ეს ჩვევა, როგორც უკვე ჩამოყალიბებული მზა მოქმედება ინდივიდისა? (ჯერ-ჯერობით მხედველობაში ვიქონიოთ მხოლოდ მოტორული ჩვევები).

ვთქვათ, კაცი მდინარეში იხრჩობოდა. ვიდაც უცნობმა იგი დაინახა, სასწრაფოდ ტანს გაიძრო, აზვირთებულ ტალღებში გადაეშვა და დასახრჩობად განწირული ცურვით ნაპირზე გამოიყვანა. რა თქმა უნდა, ცურვა თავისთავად ჩვევაა, მაგრამ, სხვისდამი დახმარების იმპულსით ალტკინებულმა უცნობმა რომ თავი დასდო

და კაცი გადაარჩინა, არის თუ არა ეს ჩვევა?—რადაც არ უხდება! ძალიან სახამუშოა! აღწერილ მოქმედებისათვის ადექვატური სახელწოდებაა „საქციელი“, „ქცივა“—და მერე ისიც „თავგანწირულის“, „გმირულის“ ეპიტეტით—და არავითარ შემთხვევაში „ცურვა“ ან „ჩვევა“ („გმირული ცურვაც“ ხომ აბსურდია!). ერთი სიტყვით, განსხვავება ჩვეულებრივ მეტყველებაშიც იგრძნობა და მაშ, ჩვევის ბუნების დასადგენად პირველს რიგში საჭიროა მისი ქცივასთან დამოკიდებულება გაირკვეს.

ყოველი ქცივა, უთუოდ, რადაც მოთხოვნილების დაკმაყოფილების იმპულსით წარმართული მოქმედებაა და, როგორც ასეთი, სამ მომენტს გულისხმობს: 1. თვითონ მოთხოვნილებას ანუ „დანაკლისს“, რომელიც უნდა „შევსებულ“ იქნას, 2. საგანს, რომელსაც ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილება შეუძლია, და 3. ძალას ანუ უნარს ცოცხალი არსებისას, რომელნიც მან ამ სანუკვარი დასაკმაყოფილებელი საგნის მოსაპოვებლად უნდა ამოქმედოს. ამ დახასიათების მიხედვით ჩვენი უცნობი სუბიექტის თავგანწირულ ქცივაში მოთხოვნილებაა „სხვისადმი დახმარების გაწევა“, მოქმედებაა (resp ძალების აქტივაცია!) ცურვა და საგანია ის (კაცის გადაარჩენა!), რაც ამ ცურვით მიიღწევა და მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს.

განვიხილოთ ჯერ, თუ რა მიმართებაში არიან ურთიერთთან ქცივის ეს მომენტები.

პირველი, რაც ამთავითვე დასტურდება, ეს ისაა, რომ ცურვის ჩვევა აქ ტექნიკური საშუალებაა გარკვეული მიზნის (კაცის გადაარჩენის) მიღწევისა,—იმ მიზნისა, რომელიც სუბიექტს მოცემულ კონკრეტულ სიტუაციაში გარკვეული მოთხოვნილების საფუძველზე უჩნდება. მაგრამ მარტო ამის თქმა არ კმარა! მოთხოვნილებას და მიზანს შინაარსეულად არაფერი საერთო ცურვასთან, როგორც მოქმედებასთან, არ აქვს: მოთხოვნილება აქ არის მიდრეკილება სუბიექტისა „სხვას დაეხმაროს“, საკუთრივ მიზანია აი ამ კონკრეტულ შემთხვევაში „დასახრჩობად განწირულის გადაარჩენა“, რომელიც გარკვეული იდეური შინაარსის სახით ჩნდება, ხოლო ცურვა კი თავისთავად არც მიდრეკილებაა სხვისადმი დახმარებისა და არც მიზნობრივი იდეური შინაარსი: ცურვის ჩვევა გარკვეული მოქმედების შესრულების უნარის სახით არსებობს და სუბიექტის მოთხოვნილება და მიზანი მხოლოდ ბიძგს იძლევა ამ უნარის ამოქმედებისათვის, ე. ი. მხოლოდ მოტორია ჩვევის ფუნქციობისა და არა მისი კონსტიტუტურითვისება. მაშასადამე, დასტურდება შემდეგი: ა) სუბიექტის „თავა-

განწირული ქცევა“, თუ შეიძლება ასე ითქვას, „რეტია“ ცურვითს მოქმედებაზე იმიტომ, რომ იგი შეიცავს მოთხოვნილებას და მიზანს, რომელიც საკუთრივ ამ ჩვევის ბუნებიდან არ გამომდინარეობს, და მაშ, საერთოდ ყოველი ქცევა იმით უნდა განსხვავდებოდეს ჩვევისგან, რომ იგი (ქცევა) მუდამ გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილების იმპულსით წარმართული მოქმედებაა და თვითონ ჩვევა კი მასში მხოლოდ ამ იმპულსის ძალით ფუნქციობს.

მაგრამ მკითხველმა შეიძლება გვითხრას: მაინც რაღაა თვითონ ფაქტი ჩვევისა? რა ნიშნებით უნდა დახასიათდეს იგი, როგორც მოქმედება, რომელიც ქცევაში თუმცა შედის, მაგრამ ქცევა მაინც არ არისო?

ავიღოთ ისევ ცურვა. რას სწავლობს სუბიექტი, როცა მას იგი პირველად ეუფლება? უეჭველია, რომ სუბიექტის ეს სწავლითი აქტივობა ანუ ქცევა შეიძლება გამოწვეული იყოს ნაირნაირი მოთხოვნილებით ანუ მოტივით: ან, ეთქვას, სამხედრო-სამსახურებრივი მოვალეობის შეგნებით, ე. ი. ავალებენ და სწავლობს, ან სპორტსმენად გახდომისა და რეკორდის დამყარების იმპულსით, ან, ყოველგვარი ობიექტური საჭიროების შეგნების გარეშე უბრალოდ თვითონ ცურვის, როგორც სასიამოვნო მოქმედების ფლობის მოთხოვნილებით და სხვ.;¹ მაგრამ მიზანი ერთია: უნდა დაეუფლოს აი ამ გარკვეულ მოქმედებას, ცურვას, ე. ი. ტანისა და კიდურების იმნაირი ჰარმონიული კომბინაციით ამოძრავებას, რომ წყლის ზედაპირს შერჩე და არ ჩაიძირო. მაშასადამე, ცურვა რომ გამოიმუშავდა, ეს იმას ნიშნავს, რომ გაჩნდა ახალი მოქმედება, ხერხი ანუ ოპერაცია საგნისადმი (წყლისადმი!) ისეთი მოპყრობისა, რომელიც „წყლის ზედაპირზე შერჩენა-მოძრაობის“ სახით თრგუნავს ბუნებრივ ტენდენციას დაძირვისას. ერთი სიტყვით, კაცს რომ განსაზღვრება მოეცა იმისა, თუ რა არის ცურვა როგორც სუბიექტის მოქმედება (და არა როგორც ფიზიკური მოვლენა), უბრალოდ ასე უნდა ეთქვას: იგი არის წყლის ზედაპირზე შერჩენა — მოძრაობის ავტომატურად მოხერხება ანუ „შემძლეობა“ (Können), რომელიც არავითარ სხვა მიზანს, გარდა ამ მოხერხებისა არ ეძსახურება, ან კიდევ უფრო ზუსტად: რომელსაც არ აქვს თავისთავის გარეშე სხვა ისეთი.

¹ შესაფერად აქაც იგივე ხდება, რაც „სასკოლო საგნების“ სწავლაშიც, როცა მოწაფე გაკვეთილებს ამზადებს ან იმის შეგნებით, რომ შემდეგ სათ.მაშოდ გაუშვებენ, ან კარგი ნიშნის მიღებისათვის, ან სპეციალისტი რომ გახდეს და ქვეყანას გამოადგეს, ან თვითონ საგნისადმი ინტერესით და სხვ.

მიზანი, რის მიმართაც იგი მხოლოდ განხორციელების გარე საშუალება იქნებოდა.

რაც ცურვის შესახებ ითქვა, იგივე ითქმის სხვა მოტორულ ჩვევებზეც. ველოსიპედის ტარების ჩვევა მხოლოდ ტარებაა და მეტი არაფერი, ე. ი. ისეთი მოქმედება, რომელიც ველოსიპედზე შერჩენისა (წონასწორობის დაცვისა) და მისი მოძრაობის მოხერხებაში გამოიხატება; ცეკვის სწავლა გარკვეული „მოტორული ფორმების“ ანუ „ფიგურების“ (ყოველი ე. წ. „პა“ ასეთი ფიგურაა) გამომუშავებას ემსახურება. ცხადია, ჩამოყალიბებული ჩვევა ცეტს არაფერს წარმოადგენს, თუ არა ამ „ფიგურების“ სახით მოქმედებას; წერის ჩვევა გულისხმობს ისეთი მოქმედების შესრულებას, რომელსაც ხელის თითების, მტევნის და წინამხრის კომბინირებული მოძრაობებით ასო ნიშნები გამოჰკავს. ერთი სიტყვით ჩვევა არის გარკვეული მოქმედების შესრულების ანუ განხორციელების უნარი, შემძლეობა, დისპოზიცია (ცხადია, შეძენილი!), რომელსაც არავითარი სხვა რამ მიზანი გარდა ამ მოქმედების „სათანადოდ განხორციელებისა“ არ გააჩნია.

ჩვევა რომ გარკვეული მოქმედების შესრულების შემძლეობაა, ამით გასაგები ხდება ისიც, რაც ზემოთ ჩვევის ქცევასთან შედარებამ გვიჩვენა: ჩვევას არ გააჩნია საკუთარი იმპულსი აქტივაციისა; ვითარცა მხოლოდ შემძლეობა, თავისთავად იგი მუდამ უიმპულსო და უმოთხოვნილებოა, რომელიც თავის არსებაშივე კი არ ატარებს მოტორს ამოქმედებისას, არამედ მას მხოლოდ ქცევაში ნახულობს, — ანუ უფრო სწორად: თვითონ სუბიექტის მოთხოვნილებანი და მიზნები ნახულობენ მას, როგორც რესურსს, როგორც იარაღს გარემოზე ზეგავლენისა, და იმის მიხედვით, თუ რა მოთხოვნილებას ხვდება იგი, მისგან აგებული ქცევა ცოველს კონკრეტულ შემთხვევაში თავისებურია.

შევეხვით ახლა ჩვევის ამ „ბედსაც“ ადამიანის ქცევებში საერთოდ, რადგან აქ ჩანს სწორედ დანიშნულება და როლი, რომელსაც იგი პიროვნების გარემოსთან დამოკიდებულებაში ასრულებს.

ცურვა შეიძლება შედიოდეს არა მარტო „გმირულს“, არამედ მთელ რიგ სხვა ქცევებშიც. ასე, მაგალითად: ა) დასახრჩობად განწირული კაცი რომ პროფესიულმა მცურავმა გადაარჩინოს, ეს სხვა ქცევა იქნება, იმიტომ რომ მას იგი სამსახურით ევალება, — ბ) გლეხმა რომ მდინარეში ხის მორი დაინახოს და იგი ცურვით ნაპირას გამოიტანოს, ცხადია, ესეც განსხვავებული ქცევა იქნება და გ) უთუოდ, სულ სხვა კატეგორიის ქცევაა, როცა სპორტსმენი-მცურავი შეჯიბრებაში მონაწილეობს და „რეკორდის დამყარების“ მი-

ზნით ცურავს. ერთი სიტყვით, ცურვა, როგორც მოქმედება, ერთია, ხოლო ქცევა, რომელშიც მას შეიძლება ვხვდებოდეთ, მრავალი და ნაირნაირი.

მაგრამ ცურვა არაა გამონაკლისი, და სხვადასხვა ქცევაში შენასკვეულობა მეტ-ნაკლებად დამახასიათებელია როგორც ე. წ. „სპორტულ“, ისე მთელ რიგ სხვა ჩვევებისთვისაც. ასე მაგალითად:

1. შეიძლება მიჯნური იყო და სატრფიალო ბარათს სწერდე, პოეტი იყო და ლექსი ქაღალდზე გადაგქონდეს, სახელმწიფოს მეთაური ნოტას ადგენდე, ნატურალისტი-მოგზაური შთაბეჭდილებებს იწერდე, ან სამსახურის მაძიებელი განცხადებას სწერდე და სხვ. ყველგან მოქმედება, როგორც მოქმედება, წერის ჩვევაა, მაგრამ ქცევები, რომლებშიც იგი შედის, განსხვავებულია.

2. ერთია ჭიანჭურზე დამკვრელის ქცევა, როცა იგი შეჯიბრებაში მონაწილეობს, და სულ სხვაა, როცა იგი იმავე ნაწარმოებს მოწაფის საჩვენებლად ასრულებს,—ან უბრალოდ გართობის მიზნით უკრავს,—ან, ვთქვათ, ეზო-ეზო დადის და დაკვრით დღიურ საზრდოს შოულობს.

3. ფსიქოლოგიურად განსხვავებული ქცევებია: ა) როცა პარიკმახერი ვარ და პირს სამართებლით სხვას ვპარსავ (სხვათა მომსახურება!) და ბ) როცა თვითონ მე ვიპარსავ (თვითმომსახურება!), თუმცა კი ჩვევა (სამართებლის ხმარების ფლობა!) ორივე შემთხვევაში ერთია; ან კიდევ: როცა პროფესიონალი ღურგალი დასამზადებელი კარადის ნაწილებს რანდავს, აქ ეს რანდვა (ჩვევა!) შრომითს ქცევაშია მოცემული; მაგრამ შეიძლება მას არაპროფესიონალი სუბიექტიც მიმართავდეს პირადად მისთვის საჭირო საგნის დასამზადებლად (და არა პროდუქტის ანუ საქონლის შექმნის მიზნით!) და მაშინ ქცევაც, ცხადია, სხვა კატეგორიის იქნება (მომსახურებისა და არა შრომისა). ერთი სიტყვით, სხვადასხვა ქცევაში შენასკვეულობა არც ე. წ. „საყოფაცხოვრებო-ჰიგიენურისა“ და „პროფესიულ-შრომითი“ ჩვევებისათვისაა უცხო, თუმცა კი სხვა ჩვევებთან შედარებით მათ უფრო მცირე რიცხვის ქცევებში ვხვდებით.

ასეთია საერთოდ ჩვევის ბედი ადამიანის გარემოსთან დამოკიდებულებაში. სუბიექტს მუდამ რაღაც „აკლია“, რაღაც მოთხოვნილებები უჩნდება და, ყოველი მისი ჩვევა რომ თითოეულ კერძო შემთხვევაში გარკვეული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ემსახურება, ეს უკვე ქცევაა და არა ჩვევა, რადგან საკუთრივ ჩვევა მხოლოდ შემძლეობაა გარკვეული მოქმედების შესრულებისა და, როგორც ასეთი, არავითარ იმპულსს ანუ მოტორს ამოქმედებისას

თავისთავში არ გულისხმობს. ჩვევა მხოლოდ მოიხმარება მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად და, როგორც ასეთი, მის განუყრელ კომპონენტს წარმოადგენს. ერთი სიტყვით, ნამდვილად არსებობს ქცევები და არც ერთ ჩვევას ქცევის გარეშე დამოუკიდებელი არსებობა არ გააჩნია; ჩვევა არ არის ქცევის ფორმა, იგი მხოლოდ მისი ისეთი ელემენტია, რომელსაც ნაირ-ნაირ ქცევაში ვხვდებით.

რას გვეუბნება ჩვევის ეს ნაირ-ნაირ ქცევაში შენასკვეულობა მისი ადგილისა და მნიშვნელობის შესახებ ადამიანის სულიერ ცხოვრებაში?—თანახმად წარმოებულ ანალიზისა უფლება გვაქვს შემდეგი დასკვნები გავაკეთოთ.

ა) ყოველი ჩვევა მართლაც დოვლათია, მართლაც რომ გამდიდრებაა პიროვნებისა ახალი რესურსით ანუ იარაღით, რითაც იგი გარემოსთან მიზანშეწონილ დამოკიდებულებას ამყარებს, და მერმე არა ისეთი „მოუქნელი“ და „სიტუაციურად ზღვარდებული“ იარაღით, რომელიც მას მხოლოდ ერთ კონკრეტ სიტუაციაში და ერთი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად გამოადგება, არამედ ისეთით, რომლითაც იგი ნაირ-ნაირ მოთხოვნილებას იკმაყოფილებს.

ბ) ფაქტი ერთი ჩვევის მრავალი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად გამოყენებისა გასაგებად ხდის მის დამოკიდებულებას ადამიანის ნებისმიერ გონიერ ქცევებთან: ყოველი ჩვევა ავტომატიზებული მოქმედებაა, რომელიც ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე სრულდება, მაგრამ ამ ავტომატიზებული მოქმედების სახით იგი მაინც ნებელობის განკარგულებაშია, ნებელობისა, რომელიც მას გარკვეული მოთხოვნილების გაცნობიერების საფუძველზე მიმართავს და შეგნებული, გონებით განჭვრეტილი ქცევის განხორციელების რესურსად აქცევს. და სხვაგვარად წარმოუდგენელიცაა ხდებოდეს, რადგან, რაკი ჩვევა მრავალი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილების საშუალებად შეიძლება გამოდგეს, ამიტომ მიზანშეწონილი ქცევაც ვერ განხორციელდებოდა, თუ კი რომ სუბიექტს საკუთარი ჩვევების თავისუფალი ნებისმიერად გამოყენების უნარი არ ექნებოდა. ერთი სიტყვით, ნებისმიერი გონიერი ქცევა კი არ რიცხავს და უპირისპირდება ჩვევას, როგორც ავტომატიზებულ მოქმედებას, არამედ, პირიქით, გულისხმობს და საჭიროებს მას, ვითარცა მიზნის მიღწევის უკვე მზა ტექნიკურ საშუალებას.

ბ) ნაირ-ნაირობა ჩვევებისა და „არამოტორული“ ჩვევის საკითხი.

მკითხველს უთუოდ შემჩნეული აქვს, რომ აქამდე მხედველობაში გვქონდა მხოლოდ მოტორული ჩვევები. მაგრამ ყოველი ჩვევა

მოტორული არ არის და, რათა ჩვენს ანალიზს ცალმხრიობა არ დასჩემდეს, ასეთი ჩვევების დახასიათებაც აუცილებელია.

გავრცელებული შეხედულების თანახმად, გარდა მოტორულისა, არსებობს ე. წ. სენსომოტორული და სენსორული ჩვევებიც. პირველის შესახებ მოკლედ შემდეგს ვიტყვი: ყოველი სენსომოტორული ჩვევის დაუფლება გულისხმობს მოძრაობითი ოპერაციის შემუშავებას, მაგრამ ისე კი არა, რომ ისინი ერთი უცვლელი თანამიმდევრობით ფუნქციობდნენ, არამედ ისე, რომ თითოეული მათგანის შესრულება თვითონ გარეშთაბეჭდილების ცვალებადობითაა განსაზღვრული. ასე, მაგალითად, სოლისტის საბალეტო ცეკვა, რომელიც ტიპიური მოტორული ჩვევაა, თავიდან ბოლომდე მოძრაობების ერთი გარკვეული თანამიმდევრობით ხორციელდება (გარკვეული „პა“ გარკვეულ „პას“ მოსდევს) და არსად გარეშთაბეჭდილების შესაფერად „შეცვლას“ არ საჭიროებს. უთუოდ, სხვანაირ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე ფარეკაობის შემთხვევაში, რომელიც წმინდა სენსომოტორულ ჩვევას წარმოადგენს: დუელში „მებრძოლმა“ მოფარიკავემ მუდამ მხედველობაში უნდა იქონიოს მოწინააღმდეგის ტაქტიკა და, როგორც კი შეამჩნევს, — ოპტიკურად თუ შეხებით, — თუ რა მიმართულებით მოძრაობს მისი (მტრის!) რაპირა, მყის შესაფერი „რიპოსტით“ უნდა უპასუხოს; ე. ი. მოწინააღმდეგის ყოველი მოულოდნელი ხერხის (თავდასხმითი მოძრაობის) საპასუხოდ „მებრძოლს“ შემუშავებული აქვს სათანადო მოძრაობითი რეაქცია, და „კრიტიკული მომენტებიც“ მისი წარმატებით მოქმედებისა სწორედ ამ „სხვისი“ ხერხების სწრაფად პარირებაში მდგომარეობს.

ფარეკაობისნაირად სენსომოტორულია ყოველი სხვა ჩვევაც, სადაც კი მოქმედება, „დუელის“ პროცესში იშლება (ორ ინდივიდს ან ჯგუფს შორის), ან საერთოდ გარეშთაბეჭდილების მოულოდნელი ცვალების შესაფერისად ისაზღვრება (კრივი, ტენისი, ფეხბურთი, კალათბურთი, პინგ-პონგი, ხოკეი, მონადირის ჩვევა აფრენისთანავე ფრინველის მიზანში ამოღებისა და სხვ.); და სპეციფიკური აქ კიდევ ისიცაა, რომ „ავტომატიზაცია“ მხოლოდ ცალკეული მოძრაობითი ოპერაციების შესრულებას ეხება და არა მათ შერჩევას. ცეკვის, ცურვის ან ველოსიპედის ტარების დროს შეგვიძლია ყურადღება სხვა რამესაც მივაქციოთ, მაგრამ ფარეკაობის, კრივის და სხვა მსგავსი ჩვევების ფუნქციობისას რომ ყურადღება გარეშთაბეჭდილების ცვალებას მოსწყდეს, ამით უთუოდ მოქმედების მიზანშეწონილობაც დაირღვევა.

ასეთია სენსომოტორული ჩვევა. მეტს მის შესახებ აღარაფერს ვიტყვით, რადგან, საბოლოო ანგარიშში აქაც მოძრაობის ოპერაციებთან გვაქვს საქმე და მაშასადამე იგულისხმება, რომ მისი შემუშავების პროცესიც (სწავლა) არსებითად იგივეა, რაც პროცესი ყოველი მოტორული ჩვევის წარმოქმნისა.

ვნახოთ ახლა სენსორული ჩვევა. რას წარმოადგენს იგი შინაარსეულად?

სიტყვა „სენსორული“ გახაზავს არა სხეულის ან მისი რომელიმე ნაწილის მოძრაობას, რომელიც კუნთების საშუალებით სრულდება, არამედ „გრძნობის ორგანოს“ მოქმედებას, მის ფუნქციობას; მაგრამ როგორც წერიტი მოქმედება პიროვნების ჩვევაა და არა ხელის კუნთებისა, ისე სენსორული ჩვევაც პიროვნების ჩვევაა და არა საკუთრივ გრძნობის ორგანოსა.—ავიღოთ სანიმუშოდ „მორზეს კოდით სმენითი სიგნალების მიღება“, რომელიც კლოფვერისტის პროფესიული მუშაობის ძირითად შინაარსს წარმოადგენს (განსაკუთრებულ შემთხვევებში აგრეთვე რადისტისაც!) და თავის ბუნებით წმინდა სენსორული ტიპის ჩვევაა.

სუბიექტი ისმენს გარკვეულ ბგერითს სიგნალებს, ან უფრო სწორად რომ ვთქვათ, ბგერითს კომპლექსებს. ყოველი ცალკე კომპლექსი რამდენიმე ბგერას შეიცავს, და „მორზეს კოდით“ ერთ რომელიმე ასოს აღნიშნავს; მაგალითად: კომპლექსი, რომელშიც პირველად „მოკლე“ ბგერა შეიმჩნევა და შემდეგ ერთი „ხანგრძლივი“, ნიშნავს „ა“-ასოს, პირველად „ხანგრძლივი“ და შემდეგ თანმიყოლებით სამი „მოკლე“ ბგერა ნიშნავს „ბ“-ს და ასე შესაფერად დანარჩენი სიგნალების მიმართაც. მაშასადამე არსი კლოფვერისტის მუშაობისა იმაშია, რომ ყოველი ბგერითი კომპლექსი მოსმენილ უნდა იქნას როგორც გარკვეული მნიშვნელობის მატარებელი ერთეული და მრავალ ასეთ კომპლექსში უნდა ამოვიკითხოთ აზრიანი სიტყვა (ან, თუ საქმე რადისტის საიდუმლო მუშაობას ეხება,—სიტყვების ნაცვლად ასოების ტექსტი ანუ შიფრი!).

სწავლება მიმდინარეობს შემდეგი წესით: დამწყებს სათანადო აპარატით რამდენიმეჯერ ასმენინებენ ერთსადაიმე ბგერითს კომპლექსს, როგორც გარკვეული ასოს აღმნიშვნელს, და ავალებენ მის დახსომებას; აცნობენ კიდევ ერთ ბგერითს კომპლექსსაც და შემდეგ ასმენინებენ ამ კომპლექსთაგან შემდგარ მთლიან ტექსტს, რომელიც მან შესაფერი ასოების სახით უნდა ჩასწეროს. როცა ეს პირველი დავალება შესრულებულია, გადადიან სხვა ახალი ბგერითი სიგნალის გაცნობაზე, რასაც თან სდევს კვლავ შესაფერი ტექსტის მოსმენა-ჩაწერა, და ასე დანარჩენი სიგნალების მიმართაც.

ბგერითი კომპლექსის იზოლირებულად აღქმა, ცხადია, არავითარ სიძნელეს არ ქმნის; მაგრამ ამოცანა ისეთია, რომ სუბიექტმა ისინი „მთლიანს ტექსტში“ უნდა გააჩიოს და აქ კი იგი კარგა ხანს უძღურია: მოსმენილი ტექსტის შემადგენელ „კომპლექსებს“ ურთიერთისაგან ვერ ასხვავებს, „ურევს“, მათ-მათი ჟღერის სპეციფიკურობას ვერ გრძნობს და, რა თქმა უნდა, მნიშვნელობის გამოცნობასაც ვერ ახერხებს. მაგრამ განმეორებითს ექსპოზიციებში თითოეული კომპლექსის კვლავ იზოლირებულად და კვლავ „მთლიან ტექსტში“ მოსმენა წარმოებს. ამას შედეგად ის მოსდევს, რომ მოსწავლე უკვე ახერხებს აკუსტიკურ სიგნალთა რიგის (ტექსტის) წაკითხვას, ოღონდ არა ერთბაშად და აღქმის ერთ აქტში უშუალოდ, არამედ დაყოვნებით და თითოეული „ასოსიგნალის“ აქტიური გამოცნობით: იგი აკვირდება აღქმულ სიგნალთა რიგს, საგანგებოდ იცნობიერებს თითოეული სიგნალის ჟღერითს ხატს; არკვევს ცალ-ცალკე მათ მნიშვნელობას (რომელი რა ასოს აღნიშნავს!) და შემდეგ უკვე წერს, ე. ი. მიღწეულია ისეთი მდგომარეობა, როცა გარკვეული ასო-სიგნალების ფარგლებში „მთლიანი ტექსტის“ მიღება ორი დამოუკიდებელი აქტის გზით ხორციელდება: აღქმულში ელემენტების დაკვირვება-გარჩევით და მათ-მათი მნიშვნელობის წვდომით.

ალარ გამოვუდგებით საკუთრივ იმის განხილვასაც, თუ რა გზებით მიდის მოსწავლე ამ წარმატებამდე, და პირდაპირ ვიტყვით შემდეგს: როგორც მოტორული და სენსომოტორული ჩვევების შემუშავების პროცესში, ისე აქაც აღნიშნული წარმატება მთავარი მომენტია, საიდანაც ახალი პერიოდი იწყება: თუ მანამდე სუბიექტი ბგერითი კომპლექსების გარჩევას სრულიად ვერ ახერხებდა, ახლა მათ სათანადო ხერხების ცნობიერი გამოყენებით მაინც ასხვავებს და უკვე ხელთ აქვს ის, რაშიც ამიერიდან სისტემატური ვარჯიშით უნდა გაიწვრთნეს, რომ სიგნალების რიგი სწრაფად და უშუალოდ მათ მნიშვნელობაშივე იქნას აღქმული. ერთი სიტყვით; ბგერითი სიგნალების კომპლექსთა კითხვის სწავლა, რომელიც რიგ-რიგობით ახალ-ახალ სიგნალთა გაცნობის გზით ხორციელდება (და არა, ჯერ ერთბაშად ყველა ნიშნის ცალ-ცალკე მიწოდებით და შემდეგ ტექსტის კითხვით!), ყოველ ამ თავის ახალს მონაკვეთში ორპერიოდიაანი პროცესია.—შევეხოთ ახლა ამ კითხვის ჩამოყალიბებულ ჩვევას რა სახითაც იგი პროფესიონალის ქცევაში ფუნქციობს.

თუ მოსწავლეს საგანგებო ზრუნვა სჭირდება იმისათვის, რომ მოსმენილი ბგერითი კომპლექსის ელემენტები დაითვალოს, გაარ-

ჩიოს, სხვა კომპლექსთაგან განასხვავოს და მის მნიშვნელობაზეც მხოლოდ ამ აქტების მოხდენის შემდეგ იფიქროს, სპეციალისტისათვის ეს უკვე ერთი პროცესია, რომელშიც აღარ არსებობს ცალკე ჟღერა და ცალკე ასო-ნიშანი: აღმნიშვნელი და აღსანიშნი აქ ერთ მთლიან აღქმაშია შერწყმული, და, როგორც ჩვეულებრივი კითხვის პროცესში არ გვკვირდება ასოს ცალკეული ნაწილების გაცნობიერება, ისე არც რადისტს სჭირდება ბგერითი სიგნალების წასაკითხად მათი შემადგენელი ელემენტების („მოკლე“ და „გრძელი“ ხმების) ცალ-ცალკე ცნობა; იგი ბგერითი სიგნალების ჟღერას ელემენტების თავყრილობად კი არ აღიქვამს, არამედ ერთ აკუსტიკურ ხატად, ერთ ისეთ მთლიანობად, რომელიც მნიშვნელობას თავის აღქმაშივე ატარებს.

ასეთია „სმენითი სიგნალების კითხვის“ ჩვევა.—აღარ შევჩერდებით სხვა სენსორულ ჩვევების განხილვაზე. მათ შეიძლება ადგილი ჰქონდეთ გრძნობის ყოველი მოდალობის სფეროში (ფერის, გემოს, სუნის და სხვ.), სადაც კი საქმე ჯერ გამლიზიანებელთა შემჩნევა-გარჩევის აქტიურად მოხერხებას ეხება და შემდეგ კი თითოეული მათგანის გამოცალკევებული აღქმის სახით ფიქსაცია-რეპროდუქციას. ერთი სიტყვით, ყოველი სენსორული ჩვევა შინაარსეულად აღქმაა (გამომუშავებული აღქმა!) და მაშასადამე თქმა იმისა, რომ ჩვევა მხოლოდ მოტორული და სენსომოტორული შეიძლება იყოს, ფაქტიურ საფუძველს მოკლებულია. ვნახოთ ახლა ის ჩვევებიც, რომელნიც მოსწავლეს „მეცნიერული დისციპლინების“ (სასკოლო საგნების!) შეთვისების პროცესში უმუშავდება.

სათანადო მაგალითებით მასწავლებელი უხსნის ბავშვს, თუ რას ნიშნავს რიცხვის გამრავლება 2-ზე, 3-ზე, 4-ზე და ასე შემდეგ. მოწათე ხვდება მოქმედების ხერხს, ვთქვათ, იმას, რომ 4×3 ნიშნავს სამი ოთხიანის ერთმანეთზე მიმატებას ($4+4+4$)—და კარგა ხანს ყოველ სხვა მაგალითსაც ამ ხერხის შეგნებული გამოყენებით წყვეტს. მაგრამ მუდამ ასე არ ხდება! ხანგრძლივი ვარჯიშის შედეგად გამრავლების „პასუხს“ ანუ ნაწარმოების რეპროდუქციას შორდება „მითვლისა“ და „მიმატების“ პირვანდელი ხერხები, ე. ი. წესის ცნობიერად გამოყენება საჭირო აღარ ხდება და ჩნდება მხოლოდ პასუხი, მხოლოდ იზოლირებული წარმოდგენა ნაწარმოები რიცხვისა. ერთი სიტყვით, მოსწავლე აღწევს ისეთ მდგომარეობას, რომ ფაქტიურად იგი აღარც კი ანგარიშობს, მოცემული მაგალითი მისთვის ამოცანაც აღარაა, მას იგი აღარ „გამოჰყავს“ და საჭირო რეზულტატს პირდაპირ მზა პროდუქტის სახით ნახულობს. ასე ყალიბდება საერთოდ ზეპირი ანგარიშის ჩვევები.

რა თქმა უნდა, მოწაფემ დაუფლების შემდეგაც იცის მოქმედების წესი და შეუძლია სხვასაც გააგებინოს, აუხსნას, თუ რატომ არის ვთქვათ, $8 \times 4 = 32$, მაგრამ ეს სწორედ რომ ცოდნაა და არა ჩვევა, — ცოდნა, რომელიც თვითონ ჩამოყალიბებული ჩვევის არსში არ იგულისხმება, მის ფუნქციობაში არ შედის და არც შეიძლება შედიოდეს, რადგან მაშინ იგი ცნობიერების მონაწილეობით დაიტვირთებოდა და ავტომატურად შესრულების უნარსაც დაჰკარგავდა. — ჩვევა საერთოდ არავითარ ამოცანას არ სწყვეტს, იგი არაა განსჯითი პასუხი კითხვაზე, იგი მხოლოდ ხდება; ასეთია კერძოდ ზეპირი ანგარიშის ოპერაციაც და ამიტომ იგიც ნამდვილი ხალასი ჩვევაა.

საინტერესოა ვიკითხოთ: რას წარმოადგენს ეს ჩვევა შინაარსეულად? ერთი შეხედვით ასე გამოდის: რაკი მოტორული ჩვევების შემუშავებისას მონაცემია მოძრაობები, სენსორულისას — გრძნობადი აღქმითი მოქმედებები, ხოლო ანგარიშისას კი — ვერბალურ-აზრითი ანუ იდეური შინაარსი, ამიტომ არ იქნებოდა თითქოს შეცდომა, თუ ამ უკანასკნელთ უბრალოდ აზროვნების ჩვევებად ჩავთვლიდით; მაგრამ ეს შეუძლებელია, რადგან ჩვევა სწორედ იმით არის ჩვევა, რომ მისი ფუნქციობის პროცესი აზროვნებას არ საჭიროებს და, მაშასადამე, „აზროვნების ჩვევა“ რომ გვეცნო, ამით უთუოდ შინაგანი წინააღმდეგობის შემცველ ცნებას მივიღებდით. ჩვენი აზრით, საიდუმლოება ანგარიშის ჩვევის სპეციფიკურობისა სიტყვასთან მის ორგანულ კავშირშია, რომელიც, თუმცა არც ერთ ზემოთ გარჩეულ კატეგორიას ჩვევებისას არ ახასიათებს, მაგრამ, მეორის მხრივ, მაინც ისეთი ნიშანია, რაც აღნიშნულ ჩვევაში (ანგარიშისა) მოტორული მომენტის გარდაუვალ საჭიროებასაც გახაზავს და ამ მხრივ მას მოძრაობითს ჩვევებთანაც ანათესავებს.

მართლაცდა, რას გვეუბნება ის ფაქტი, რომ ანგარიშის ჩვევის შემუშავებისას მონაცემის თანახმად საქმე გვაქვს ვერბალურ-აზრითს შინაარსთან?

ბავშვმა რომ გაიგო 4×3 -ის საიდუმლოება და საგანგებო ხანგრძლივი ფიქრის შედეგად ახერხებს სწორი პასუხის მოცემას ($4 \times 3 = 12$), ვარჯიშმა ახლა ის უნდა გააკეთოს, რომ ანგარიშის ოპერაცია ფიქსირებულ იქნას გარკვეული სიტყვების გარკვეული თანამიმდევრობით წარმოთქმის სახით; და ასეც ხდება ნამდვილად! რაკი „სიმძიმის ცენტრი“ ახლა უკვე გარკვეულად წარმოთქმაზე გადაყვანილი და მხოლოდ განსაზღვრული სიტყვების რეპროდუქციაზე, სწორედ ამიტომაც, რომ წინანდელი „მითვლა-მიმატების“ ხერხებიც ანუ შეგნებული ანგარიში საჭირო

აღარ არის და ამოცანის რეზულტატს პირდაპირ ავტომატურად რეპროდუქცირებულ სიტყვებში ვნახულობთ. ერთი სიტყვით, ანგარიშის ჩვევის შემუშავება „გაპერიფერიულებაა“ მიღწეული აზრითი შინაარსისა, აზროვნების ოპერაციის გარკვეულ სიტყვებში „გაყინვაა“, ისე რომ თვითონ ეს ოპერაცია აღარ ხდება და მის როლს, თუ შეიძლება ასე ითქვას, პირი ანუ წარმოთქმა ასრულებს.

ამრიგად, საკითხი ანგარიშის ჩვევის რავარობის შესახებ შემდეგნაირად უნდა გადაწყდეს: იგი არაა მოტორული ჩვევა იმ მნიშვნელობით, რომ არავითარი ახალი მოძრაობითი ოპერაციის სწავლას მისი შემუშავება არ გულისხმობს, (მაგრამ, როგორც ვერბალური ჩვევა, რომლის არსი გარკვეული სიტყვების გარკვეულ თანმიმდევრობით რეპროდუქციაშია და რომელიც მაშასადამე არტიკულაციური მოძრაობების სახით ფიქსირებულ მოქმედებას წარმოადგენს, მაინც მოტორული ჩვევის მონათესავეა.

ანგარიშისნაირი ვერბალური ჩვევა ადამიანს მრავალი აქვს. ასე, მაგალითად: ჩვევაა ყოველი ლექსის თუ პროზის ზეპირად წარმოთქმა, ან კიდევ კანონის ერთი და იმავე სიტყვებით ფორმულირება, რადგან საკუთრივ გაზეპირებისას და ზეპირად თქმისას ხაზი იმას კი აღარ ესმის, რომ წაკითხული შინაარსი გავიგოთ, აზრებს ვწვდეთ, ცოდნა შევიძინოთ (რაც უკვე გაზეპირებამდე მომხდარი ფაქტია!), არამედ მხოლოდ იმას, რომ შინაარსის ტექსტუალურად რეპროდუქცია მოვახერხოთ; და მერე როგორ? სწორედ ისე, რომ საგანგებო იმპულსი მხოლოდ დასაწყისის გასახსნელად გვკირდებოდეს და, როგორც კი მას აღვადგენთ, მომდევნო სიტყვებიც სრულიად ავტომატურად და ძალდაუტანებლივ ზედ მიჰყვება, ე. ი. სავსებით იმნაირადვე, როგორც, ვთქვათ, ცურვის ან მანქანით ბეჭდვის მოძრაობები სცვლიან ურთიერთს: ვიხსენებთ პირველ სიტყვებს: „იყო არაბეთს როსტევეან“... და თავისთავად ჩნდება „...მეფე ღმრთისაგან სვიანი, მაღალი, უზვი, მდაბალი, ლაშქართ-მრავალი, ყმიანი“ და ასე შემდეგ სხვა სიტყვებიც, რომელთა რეპროდუქცია, მსგავსად ანგარიშის ჩვევისა, მათი განსაზღვრული თანმიყოლებით წარმოთქმით ფიქსირებული მოქმედებაა. ერთი სიტყვით, ყოველი აზრითი შინაარსი, რომელიც სიტყვების გზით გვეძლევა, შეიძლება ჩვევის შინაარსად ვაქციოთ, თუ კი რომ ეს საჭირო იქნება და „სიმძიმის ცენტრს“ ჩისი გარკვეულ სიტყვებში ფორმულირების ფიქსაციაზე გადავიტანთ.¹

¹ შეიძლება ვერბალური ჩვევა მხოლოდ არტიკულაციური მოქმედების გარკვეული თანმიმდევრობით შესრულებას ეხებოდეს და შინაარსეულად არავითარ აზრს ანუ იდეას არ გულისხმობდეს (და ასეთია სწორედ უაზრო მარცვალთა დასწავლის შედეგად მთელი რიგის უშეცდომოდ წარმოთქმა, რაც, სხვათა შორის, ჩვევის ექსპერიმენტული კვლევა-ძიების პრაქტიკაშიც ერთ-ერთ მეთოდთა არის გამოყენებული!), მაგრამ წმინდა მოტორულ ჩვევად ამით იგი მაინც არ იქცევა, რადგან ისწავლება მხოლოდ თანამიძღვერობა უაზრო სიტყვების წარმოთქმისა და არა თვითონ ეს წარმოთქმა, როგორც მოძრაობითი ოპერაცია.

მეტი მაგალითების განხილვა, ვფიქრობთ, არ გვჭირდება: ანგარიშის ჩვევების მსგავსად მუშავდება ყოველი სხვა სასკოლო ჩვევაც, რომელსაც კი მოსწავლე ამა თუ იმ თეორიული მეცნიერულ დისციპლინის შეთვისებისას იძენს, და ამიტომ შეიძლება დავასკვნათ: აღნიშნული „სასკოლო ჩვევების“ სახით საქმე გვაქვს ისეთ ჩვევებთან, რომელნიც, გარკვეულის მნიშვნელობით, არც მოტორული არიან და არც, რა თქმა უნდა, სენსორული თუ სენსომოტორულნი, რადგან არავითარი ახალი მოძრაობითი ოპერაციის ან სენსორული მოქმედების სწავლას ისინი არ გულისხმობენ, მაგრამ, მეორე მხრივ, როგორც მოქმედებები, ისინი მაინც გარკვეულ მზა მოძრაობითი აქტის სახით ფიქსირებული მოქმედებებია და ამ სახითვე ფუნქციობენ (მსგავსად ზეპირი ანგარიშისა, რომელიც: სიტყვიერ-არტიკულაციური მოქმედების სახითაა ფიქსირებული!).

როგორია ამ ჩვევების შემუშავების პროცესი? არის თუ არა იგი რითიმე განსხვავებული იმისაგან, რაც ზემოთ მოტორული ჩვევების შემუშავების ანალიზმა გვიჩვენა? აქ მდგომარეობა, უთუოდ, თავისებურია, მაგრამ არც ისე, რომ აღნიშნულ ჩვევების შემუშავება, თითქოს, სხვა ბუნებისა იყოს და სულ სხვა გზით მიმდინარეობდეს.

როგორც არა ერთხელ გვითქვამს, სუბიექტი რომ ველოსიპედის ტარებას სწავლობს, სწორი მოქმედების პირველად მოხერხებამდე იგი მხოლოდ მრავალი სინჯვისა და შეცდომის გზით მიდის და სხვა საშუალება მისთვის არ არსებობს; მაგრამ როცა ბავშვს პირველად უხსნიან რიცხვებზე მოქმედებას და აცნობენ წესს, ხერხებს ამ მოქმედებისას, აქ, ცხადია, ასეთ „სინჯვა-შეცდომას“, ვითარცა აუცილებელ გზას სწორი მოქმედების წვდომისას, ვერ ვიგულისხმებთ: პედაგოგის მიერ სათანადო მეთოდოლოგიურ-დიდაქტიკური ხერხების გამოყენებით ბავშვი უბრალოდ იგებს ვერბალურად მოცემულ აზრითს შინაარსს, ე. ი. წვდება რიცხვებს შორის დამოკიდებულებას და მაშასადამე წესს არითმეტიკული მოქმედებისას; და აქ ეს წვდომა მხოლოდ იმაზეა დამოკიდებული, თუ რამდენად ყურადღებითაა ბავშვი და რაოდენ ოსტატია თვითონ პედაგოგი. მაგრამ „წესის გამოყენით“ და მოქმედების აზრის გაგებით მთავრდება მხოლოდ პირველი პერიოდი სწავლისა და შემდეგ იწყება საკუთრივ ვარჯიში (მეორე პერიოდი!), რომელიც მიზნად ისახავს ამ გაგებული „წესითი მოქმედების“ ფიქსაციას გარკვეულ სიტყვიერ ფორმაში, ისე, რომ საჭიროებისამებრ მივიღოთ პასუხი ხერხებისათვის მიუმართავად, მათი გაცნობიერების გარეშე ანუ ავტომატურად; და აი სწორედ ავტომატიზაციის ეს პროცესია,

რომელიც აქაც, ისე როგორც ყოველი სხვა ჩვევის შემუშავების შემთხვევებში, „იზოლაცია-გამონაწვევების“ გზით ხორციელდება: სავარჯიშო დავალებების შესრულებისას მოსწავლეს უხდება მრავალჯერ გამოიყვანოს ერთი და იგივე მაგალითი და მაშასადამე მრავალჯერ დაუფიქრდეს სისწორეს პასუხისას, საგანგებოდ გაიაზროს, თუ რა შეცდომა მოსდის, სად უჭირს, რომელი მაგალითი რომელში ერევა, იზრუნოს თითოეული მათგანის ამოხსნის ტიპური გაზეპირებაზე; და შედეგი ამ ღონისძიებებისა ისაა, რომ ყოველი ცალკეული მაგალითის პასუხი დიფერენცირდება მის მეხსიერებაში, ეთიშება დანარჩენთ და საჭიროების შემთხვევებშიც მულამ ასეთი გამოთიშული მზა პასუხის სახით ჩნდება. ერთი სიტყვით, განურჩევლად კატეგორიისა, ყოველი ჩვევის შემუშავების პროცესი ორპერიოდული პროცესია და არსებით განსხვავებას მოტორულ და არამოტორულ ჩვევებს შორის ამ მხრივ ადგილი არ აქვს.

ჩვევების ინტერფერენცია (შეზიარება)

შემუშავებული ჩვევა სხვადასხვა ქცევაში ფუნქციობს. მაგრამ ეს ფუნქციობა ყოველთვის და ყველა პირობებში ერთნაირი არ არის. დადასტურებულია ორი შემთხვევა: ა) როცა სუბიექტი ახალს ისეთ ჩვევას იმუშავებს, რომლის მსგავსი ჩვევაც მას უკვე შემუშავებული აქვს, უკანასკნელის გავლენით ამ ახალი ჩვევის შემუშავება ბრკოლდება, გვიანდება, უფრო ძნელი ხდება, ვიდრე მაშინ, როცა ამ მსგავსებას ადგილი არ აქვს;— ბ) როცა სუბიექტი ორს თანაბრად განმტკიცებულ მსგავს ჩვევას ფლობს, განსაკუთრებულ პირობებში მას ეს ჩვევები ურთიერთში ერევა: ნაცვლად ერთი ჩვევისა მისდაუნებურად მეორე ჩვევა მოქმედებს, და საგანგებო გულისყური სჭირდება იმისათვის, რომ ასეთი „აღრევები“ არ დაუშვას.

აღნიშნული შეფერხებები, რომელთაც დღეს „ჩვევების ინტერფერენციის“ სახელწოდებით ვიცნობთ, პირველად ებინგჰაუსმა შეამჩნია უაზრო მარცვლების დასწავლის ცდებში და თითოეულ მათგანს სახელწოდებაც მანვე მისცა: პირველს უწოდა „ასოციაციური შეფერხება“, და მეორეს „რეპროდუქციული“. განვიხილოთ ახლა მათი გამოვლენის კონკრეტული შემთხვევებიც.

1. ბავშვმა რომ რუსულად კითხვა უკვე ისწავლა და შემდეგ რომელიმე უცხო ენაზე კითხვას (ფრანგულს, ინგლისურს ან გერმანულს) ასწავლიან, პირველ ხანებში მას ზოგი ასო რუსულში ერევა და, რა თქმა უნდა, მხოლოდ ისეთები, რომლებიც ორივე შრიფტ-

ში საერთოა, მაგრამ სხვადასხვა ბგერას აღნიშნავენ; ასე მაგალითად: გერმანულ სიტყვაში „Flammen“ „F“ და „L“ ასოებს ცოტათოდენი გავარჯიშების შედეგად დაუბრკოლებლივ კითხულობს, მაგრამ „m“ და „n“ ასოების მყის აღექვატურად ამოკითხვაკარგა ხანს უძნელდება: m—ნიშნის ხშირად „ტ“-დ წარმოსთქვამს და არა ლათინურ „მ“-დ. „n“-ასოს „პ“ ბგერად და არა „ნ“-დ. —ან და, თუ ზოგჯერ ლათინურის ტრანსკრიპციით წაიკითხავს, მაინც დაყოვნებისა და რუსულად კითხვის ტენდენციის საგანგებო ცნობიერი დაძლევის შედეგად. ერთი სიტყვით, განმტკიცებულორუსულად კითხვის ჩვევა შემთფერხებლად მოქმედებს მაშინ, როცა მოწაფე იმავე ასო-ნიშნების კითხვას სხვა ტრანსკრიპციით სწავლობს (მსგავს ჩვევას იმუშავებს!), და ეს შეფერხება თავს იჩენს იმაში, რომ მათი დანახვისას კვლავ ძველი ჩვევით წაკითხვის ტენდენცია ჩნდება.

მაგრამ ასეთ შემთფერხებელ გავლენას ადგილი აქვს დედ ა-ენ აზვ კითხვის სწავლაშიც; ასე მაგალითად: ყველა ვამჩნევთ, რომ ქართულ ბავშვს წერა-კითხვის სწავლების დასაწყის საფეხურებზე „ს“, „ხ“, „ძ“ ასოები ურთი-ერთში ერევა: „ს“ რომ უკვე ისწავლა და მას მთელ რიგ სიტყვებშიც კითხულობს, ამის შემდეგ „ხ“—ნიშნის ცალკე გაცნობა კარგა ხანს მდგომარეობას ვერ შევლის და ისიც „ს“-დ იკითხება,—ან თუმცა „ხ“-დ, მაგრამ საგანგებო შეჩერება-დაკვირვებით; და ასევე ემართება „ძ“—ნიშნის მიმართაც, რომლის წერა-კითხვას მანამდე უკვე შეთვისებული „ხ“—ნიშნის რეპროდუქცია აფერხებს.

2. იგივე მოვლენა დასტურდება ნოტების კითხვის სწავლაშიც: მოწაფემ რომ შეითვისა, ვთქვათ, ჭიანურის გასალებით ნოტების კითხვა და ამის შემდეგ ბანის ახალი გასალებით კითხვას აწყობინებენ, კარგა ხნის განმავლობაში იგი მაინც შეთვისებული გასალებით კითხულობს: მაგალითად: თუ ახლა (ბანის გასალებში!) მესამე ხაზზე მდებარე სანოტო ნიშანი re—ტონის სახით უნდა აილოს, უნებურად ხელი ისევ si—ტონისაკენ გარბის, ე. ი. კითხვა კვლავ ჭიანურის გასალების შესაფერად ხდება: უკვე ჩამოყალიბებული ჩვევა აფერხებს ახალი ჩვევის (ბანის გასალებით კითხვის ჩვევის) შემუშავებას.

3. წარმოებით შრომითი სწავლების პრაქტიკაში შემჩნეულია, რომ მოტორული ჩვევა, რომელსაც შეგირდი უკვე ფლობს, ხელის შემშლელად მოქმედებს მაშინ, როცა მას ამ ჩვევის ახალი ვარიანტის გამომუშავება სჭირდება: დიდი ქლიბით მუშაობის ჩვევა კარგა ხანს უძნელებს შეგირდს პატარა ქლიბით მოქმედების დაუ-

ფლებას, რადგან უკანასკნელი უფრო ნაზსა და წვრილ მოძრაობებს მოითხოვს, ვიდრე დიდით ქლიბვა, და ფაქტიურად კი ისე ხდება, რომ ძალაუნებურად იგი კვლავ ამ ძველი მოტორული ჩვევის მიხედვით მოქმედებს (პატარა ქლიბს ზომაზე მეტის იმპულსით აწვება, შეუფერებელ მოძრაობებს ხმარობს).

4. საფრენოსნო სწავლების სპეციალისტები შემდეგ საინტერესო დაკვირვებას გვაცნობენ: შეგირდები, რომლებიც სკოლაში შემოსვლამდე პროფესიით შოფერები, მჭედლები, უროსმცემელნი ან მოკრივენი ყოფილან, სწავლისას ზომაზე მეტად უჭერენ ხელებს თვითმფრინავის საჭეს და უფრო ძლიერს, ინტენსიურ და წყვეტილ მოძრაობებს იძლევიან, ვიდრე ეს ნამდვილად საჭიროა, იმ დროს როცა სხვა პროფესიებიდან მოსულთ ასე არ ემართებათ და უფრო მალე ახერხებენ შესაფერი მოძრაობების გამომუშავებას. ერთი სიტყვით, აქაც საქმე გვაქვს წინათ შემუშავებული ჩვევების (შოფრის, მჭედლის, უროსმცემლის და სხვ.) შემაფერხებელ უარყოფით გავლენასთან ჩვევის ახალი ვარიანტის შემუშავებაზე.

5. როცა მანქანაზე გადამწერი ერთ ენაზე ბეჭდვას და ერთი მანქანით მუშაობას სისრულით ფლობს, ცხადია, სხვა ენაზე მბეჭდავი მანქანით მუშაობასაც იგი ადვილად სწავლობს (ტრანსპოზიციის ძალით), თუ, რა თქმა უნდა, ამ სხვა ენაზეც მას წერა-კითხვა და ლაპარაკი უკვე შეუძლია; მაგრამ ერთგვარ სპეციფიკურ სიძნელეს მაინც აქვს ადგილი,—სიძნელეს, რომელიც პირველი (ძველი) ჩვევის, თუ შეიძლება ასე ვთქვათ, „პარციალური“ უარყოფითი გავლენით არის გამოწვეული: მაგალითად, თუ წინათ ქართულ ენაზე ბეჭდავდა, შემდეგ რუსული მანქანის კლავიატურის დასწავლისას ასოების განსხვავებული განლაგების დამახსოვრება უჭირს, ისე რომ, როცა რომელიმე ასო-კლავიშის, ვთქვათ, რუსული „Ц“-ს ადგილმდებარეობას ეძებს, მაშინ ხშირად ქართული ასო-ნიშანი „ც“ აგონდება და ტენდენცია უჩნდება აქაც ითი იმ მიმართულებით წაიღოს, სადაც „ქართულს კლავიატურაში“ „ც“-ს ამოებეჭდავდა ხოლმე; და შესაფერად იგივე ითქმის რუსულად ბეჭდვაში გაწვრთნილ სუბიექტის შესახებაც, რომელიც შემდეგ სხვა ენის შრიფტით ბეჭდვას ეუფლება. ერთი სიტყვით, უკვე შემუშავებული ჩვევა ბეჭდვისა, რომელიც ტიპოლოგიურად განსაზღვრულ ასო-მოძრაობებს შეიცავს, შემაფერხებლად მოქმედებს, როცა საქმე ამ ასო-მოძრაობების სხვა განლაგებით სწავლას ეხება, და შედეგი ამ შეფერხებისა ისაა, რომ ახალი კლავიატურით ბეჭდვის დაუფ-

ლებას მეტი დრო უნდება, დახსომება ძნელდება და სიტყვების ამობეჭდვისას ზოგი ასოს ნაცვლად შეცდომით სხვა ასო იბეჭდება.

ასეთია მზა ჩვევის უარყოფითი გავლენის ფაქტები შესამუშავებელ ჩვევაზე. მზა ჩვევა აძნელებს ახალი ჩვევის შემუშავებას მხოლოდ მაშინ, როცა უკანასკნელი ან იმავე სიტუაციაში მუშავდება, რაშიც მზა ჩვევა მუშავდებოდა, ანდა მის მსგავსში. მაგრამ შეფერხება მხოლოდ გაძნელებაა და, ბოლოსდაბოლოს, სუბიექტი ამ მსგავს ჩვევასაც იმუშავებს,—და რა ხდება შემდეგ?

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ასეთ შემთხვევებში ადგილი აქვს ჩვევის ფუნქციონირის შეფერხებას: თანაბრად მტკიცე მსგავსი ჩვევები ურთიერთს აფერხებენ, ერთის გავლენით მეორის რეპროდუქცია ბრკოლდება. მაგრამ მარტო ამის თქმა არ კმარა! საჭიროა გაირკვეს, თუ რა პირობებში შეუძლიათ მსგავს ჩვევებს ურთიერთის მოქმედება შეაფერხონ.

მართლაცდა, რად ეღირობოდა მრავალ ენაზე მბეჭდავი მემანქანის მუშაობა, რომ მსგავს ჩვევებს მასში მუდამ ურთიერთის შემაფერხებლად ემოქმედნათ? ფაქტია, რომ ერთ ენაზე ბეჭდვისას სხვა ენებზე ბეჭდვის ჩვევები ხელისშემშლელად არ მოქმედებენ, ე. ი. რეპროდუქციული შეფერხება არ ხდება! და განა პოლიგლოტი სუბიექტი, რომელიც რუსულ, ფრანგულ, ინგლისურ და გერმანულ წერა-კითხვას სისრულით ფლობს, აუცილებლად ფერხდება (ურევს, აგვიანებს!) რომელიმე ამ ენაზე წერა-კითხვისას იმის გამო, რომ სხვა ენებზე შრიფტით კითხვის ჩვევებსაც ფლობს? რა თქმა უნდა, არა! მაშასადამე საქმე მარტო მსგავსებაში არაა: სუბიექტს შეიძლება მრავალი მსგავსი ჩვევა ჰქონდეს შემუშავებული და თითოეული მათგანი თავ-თავიანთ ჯერში სისრულით მოქმედებს, ისე რომ დანარჩენების შემაფერხებელ გავლენას არ განიცდიდეს. მაშ, რა პირობებში ხდება ეს შეფერხება?

პასუხს ისევ ფაქტებზე დაკვირვება იძლევა: როცა მემანქანე ერთ რომელიმე ენაზე დაწერილ ტექსტს ბეჭდავს, მაშინ მას სხვა ენაზე ბეჭდვის ჩვევა არ აფერხებს; მაგრამ, როცა ტექსტი შერეულია, რომელშიც სხვადასხვა ენის შრიფტები ურთიერთს ხშირად სცვლიან, და საჭირო ხდება მალ-მალ ერთი მანქანის კლავიატურიდან მყის მეორისაზე გადასვლა, აი სწორედ მაშინაა, რომ მას შეფერხება მოსდის: ერთი კლავიატურის შესატყვის „ასო-მოძრაობას“ მეორისაში ურევს, შეცდომით სხვა ასო გამოჟღის და, თუ სწორად ბეჭდავს, მაინც წინასწარი გაცნობიერებით და დაყოვნებით. ერთი სიტყვით მრავალ ენაზე ბეჭდვის ჩვევების რეპროდუქციული შეფერხება მხოლოდ მაშინ ხდება, როცა მბეჭდავს სჭირდება მალ-

მალ გადანაცვლება ერთ ჩვევითს მოქმედებიდან მეორეზე.

ცხადია, მანქანით ბეჭდვა განსაკუთრებულ რასმეს არ წარმოადგენს! რეპროდუქციული შეფერხება პოლიგლოტის წერა-კითხვაშიც შეიძლება მოხდეს, თუ საწერი და საკითხავი მასალა ისეთი იქნება, როცა მას ერთი ენის შრიფტით წერა-კითხვიდან სწრაფად უხდება გადანაცვლება მეორეზე და იგივე შეიძლება დაემართოს მუსიკალურ ინსტრუმენტზე დამკვრელსაც ახალი სანოტო ტექსტის გარჩევისას იმ ადგილებში, სადაც ერთ სტრიქონზე სხვადასხვა გასაღებები ურთიერთს მალ-მალ სცვლიან.

ამრიგად ფაქტი ასეთია: ერთი მსგავსი ჩვევა აფერხებს მეორე მსგავსი ჩვევის ფუნქციობას, მაგრამ არა ყოველთვის, არამედ მხოლოდ მაშინ, როცა სუბიექტს ერთიდან მეორეზე სწრაფად გადანაცვლება სჭირდება.

ჩვევა და „დახელოვნება“

ის, რასაც „დახელოვნება“ (ან „დახელოვნებულობა“) გვინდა ვუწოდოთ, ძალიან ჰგავს ჩვევას და ჩვეულებრივად ზათ არც ანსხვავებენ ურთიერთისაგან; მაგრამ მსგავსება იგივეობა არაა და ჩვევის დახასიათება მოითხოვს, რომ იგი ამ მსგავს მოვლენისგანაც იქნას გამიჯნული.

ცნობილია, ე. წ. გამოთქმითი ანუ მხატვრული კითხვა (Художественное чтение), რომელიც სპეციალური სწავლა-ვარჯიშით შეიძინება და უთუოდ მაშინაც კი, თუ მას სუბიექტის ბუნებითგანვე ბოძებულ ტალანტად ჩავთვლიდით (რადგან სწავლის გარეშე ყოველი ტალანტი მკვდარია!); მაგრამ არის თუ არა იგი ჩვევა? ჩვენი აზრით, ვინც მხატვრულად კითხულობს, შეიძლება მასში ეს კითხვა მხოლოდ ჩვევა იყოს და დახელოვნებულობას არ ნიშნავდეს, ანდა ორივე იყოს და ურთიერთს არ ფარავდეს.

ეს ფაქტი რომ უფრო ნათელი გახდეს, წინასწარ საჭიროა მხედველობაში ვიქონიოთ შემდეგი გარემოება, რაც უთუოდ ყოველ ხალას ჩვევაში შეიმჩნევა. სუბიექტმა რომ ცურვა ისწავლა და მაშასადამე ცურვის ჩვევა აქვს, ეს იმას ნიშნავს, რომ, სადაც კი იგი ამიერიდან წყლის სიტუაციაში მოხვდება, აღნიშნული ჩვევაც მყის მოქმედებას იწყებს: ე. ი. მოხერხება „წყლის ზედაპირზე დარჩენა-მოძრაობისა“ მზა მოქმედების სახით ჩნდება, ფუნქციობს და არავითარი „დამატებითი სწავლის“ საჭიროებას არ გულისხმობს; იგივე ითქმის ყოველ სხვა ჩვევაზეც: წერა-კითხვა რომ ვისწავლეთ, შემდეგ ყოველ ისეთ სიტუაცასაც ვწერთ და ვკითხუ-

ლობთ, რომელიც ახალია და შეიძლება აზრის მხრივაც გაუგებარიც. ე. ი. თვითონ ასოების ქალღღმზე გამოყვანა და მათი სათანადო არტიკულაციურ მოძრაობებში გამოსახვა ისეთივე მზა მოქმედების სახით წარმოებს, როგორცაა ცოცხალი სხვა კარგად ცნობილი სიტყვის წერა და კითხვა. მაგრამ რატომ ხდება ასე? უთუოდ იმიტომ, რომ, მიუხედავად ტექსტის სიახლისა, ყველგან საქმე მაინც ერთი და იმავე მასალით მოქმედებას, განსაზღვრულ ასო-ნიშანთა კომპლექსების დაწერა-ამოკითხვას ეხება და მაშასადამე ფაქტიურად სავსებით იმავე სიტუაციას, რომელშიც ეს მოქმედება თავიდანვე შემუშავდა. ერთი სიტყვით, ყოველ ჩვევას საფუნქციოდ ერთი სიტუაცია აქვს და ამ სიტუაციაში იგი მუდამ მზად არის, მხოლოდ ხდება, ავტომატურად ფუნქციობს და არავითარ დამატებით სწავლას არ საჭიროებს.—მაგრამ ახლა ამ თვალსაზრისით განვიხილოთ მხატვრული ანუ გამოთქმითი კითხვა.

როცა სუბიექტი რომელიმე ლექსს ან მოთხრობას იშვიათი ექსპრესიით და სახეების შინაგანი განცდით კითხულობს, ვგულისხმობთ, რომ იგი მხატვრულად კითხვის ჩვევას ფლობს. მაგრამ, ვთქვათ, მას წასაკითხად სრულიად ახალი ტექსტი მიეცემა: წაიკითხავს თუ არა იგი ამ უცნობ ტექსტსაც მყისვე ჩვეული მხატვრულობით? ცხადია, ამას იგი ვერ შესძლებს და ფაქტიურად ისე ხდება, რომ ყოველ ახალ ტექსტს იგი საგანგებოდ ეცნობა, მის ფაბულას, იდეას და მხატვრულ ადგილებს ითვალისწინებს, წარმოსათქმელად ძნელ „კრიტიკულ“ ადგილებს ინიშნავს, სათანადო რიტმს, ტემპს და ინტონაციებს იმუშავებს, ე. ი. სწავლობს ტექსტის მხატვრულად კითხვას და მხოლოდ ამ სწავლის შედეგადაა, რომ თავის ხელოვანობით გვაჯადოებს. მაგრამ მაშინ სადღაა მხატვრულად კითხვის ჩვევა, თუ კი რომ ყოველი ახალი ტექსტის მხატვრულად კითხვა საგანგებო სწავლას მოითხოვს? ნუთუ იგიც ისეთივე მზა მოქმედების სახითაა მოცემული, როგორც, მაგალითად, ცურვა, რომელიც ერთხელვე სწავლის შემდეგ წყლის სიტუაციაში მოხვედრისას მუდამ მზად გვაქვს და ავტომატურად ფუნქციობს? უეჭველია, რომ აქ სხვანაირი მდგომარეობაა: მხატვრულად კითხვა, როგორც ვითომდა ისეთი ჩვევა, რომელიც ყოველი ახალი ტექსტის მყის შესაფერს კითხვაში გამოვლინდებოდა, არ არსებობს; და ეს გასაგებიც არის, რადგან, თუ ცურვის ან წერის სიტუაცია მუდამ ერთია (წყალი, განსაზღვრული ასოებით წერა), მხატვრულად მკითხველისათვის ახალი ტექსტი, რაც უნდა იყოს, მაინც სხვა სიტუაციაა.

მაშ, რა შეუძენია მხატვრულად მკითხველს? თუ საქმის ვი-

თარებას ჩაუყვირდებით, შემდეგ გარემოებას დავადასტურებთ: აღნიშნული მოქმედება ორნაირ შენაძენს გულისხმობს.

1. სუბიექტი რომ მოცემულ ტექსტს მხატვრულად გეიკითხავს, მისი ეს მოქმედება ნამდვილი ხალასი ჩვევაა, რადგან მან იგი სპეციალურად დაამუშავა, ისწავლა და, ახლა რომ მას კითხულობს, წინანდებურად აღარ ფიქრობს იმაზე, თუ რა სიტყვა როგორ წარმოსთქვას: ე. ი. რაკი სათანადო რიტმს, ტემპს და ინტონაციას კითხვისას იგი უკვე გამოკუთხავებული მზა ოპერაციის სახით ფლობს, ოპერაციისა, რომელიც საჭიროებისანებრ ავტომატურად ხორციელდება, ამიტომ, მსგავსად ვირტუოზ-პიანისტისა, მისი ყურადღებაც ახლა ტექსტის შინაარსის მხატვრულად გადმოცემას ეხება და არა თვითონ მოხერხებას ამ ოპერაციისას. ერთი სიტყვით, ყველა ცალკეული ტექსტის მხატვრულად კითხვა, როგორც მომზადებული მოქმედების ფუნქციობა, რომელიც მოხერხებაზე ზრუნვას აღარ მოითხოვს, ჩვევაა—და მაშასადამე სუბიექტს იმდენი ასეთი ჩვევა შეიძლება ჰქონდეს, რამდენი ტექსტის მხატვრულად კითხვაც მას უსწავლია.

2. მაგრამ განა მხოლოდ ამ ცალკეული ჩვევების ქონებით ამოიწურება ის, რაც მხატვრულად მკითხველს ნამდვილად შეუძენია? ასე რომ ყოფილიყო, მაშინ ვერაფრით მას იმ ბავშვისაგან ვერ გავარჩევდით, რომელსაც მასწავლებელი ყოველი ახალი ლექსის გაცნობის შემთხვევაში საგანგებოდ უხსნის, ასწავლის, თუ როგორ უნდა მისი გამოთქმით წაკითხვა (და თვითონაც ხომ იგი მოწაფეობის პერიოდში კარგა ხანს ასეთ განუწყვეტელ სწავლებას საჭიროებდა!). ნამდვილად კი ფაქტი ისეთია, რომ მხატვრული კითხვის სპეციალისტი სხვისგან სწავლებას აღარ საჭიროებს: მან თვითონ იცის, თუ როგორ უნდა დაამუშაოს ტექსტი, თვითონვე ახერხებს ყოველი ახალი მასალის მხატვრულად კითხვის დასწავლას, ე. ი. ისეთ მოქმედებას, რაც მანამდე მოწაფეობის პერიოდში არ შეეძლო. ერთი სიტყვით, კონკრეტული ტექსტის მხატვრულად კითხვაში არა მარტო ის ჩანს, რომ სუბიექტს საგანგებოდ უსწავლია იგი და გარკვეული შენაძენის სახით მისი „მხატვრული წაკითხვის ჩვევა“ ფლობს, არამედ ისიც, რომ მას საერთოდ ყოველი ტექსტის მხატვრულად წაკითხვის სწავლის უნარიც შეუძენია, ანუ ისიც უსწავლია, თუ როგორ უნდა თვითონ მხატვრულად კითხვის სწავლა. ამ მეორე „შენაძენის“ (ყოველი ტექსტის მხატვრულად წაკითხვის სწავლისა!) პირველთან გათანაბრება არ შეიძლება, რადგან პირველი არის დასწავლილი მოქმედების მზა ჩვევის სახით ფუნქციობა, ხოლო

შეორე კი დამოუკიდებლად და ადვილად მოხერხებაა თვითონ ამ დასწავლისა.

ამრიგად, მხატვრულად კითხვის ფაქტში ჩვენ ვასხვავებთ ორ-გვარ შენაძენს: ა) საკუთრივ ჩვევას მოცემული ტექსტის მხატვრულად კითხვისას. რასაც სუბიექტი ჯერ საგანგებოდ იმუშავებს და შემდეგ მზა მოქმედების სახით საჭიროებისამებრ მხოლოდ იმეორებს ანუ აღადგენს, და ბ) საერთო უნარს ანუ მოხერხებას ყოველი ახალი ტექსტის მხატვრულად კითხვის დამოუკიდებლად და ადვილად დასწავლისას, რომელიც ხანგრძლივი პრაქტიკის შედეგად მუშავდება.

დადასტურებული ფაქტი არა მარტო მხატვრულ კითხვაში იჩენს თავს, არამედ ყოველი სხვა მოქმედების სწავლაშიც. ასე, მაგალითად: ლექსის გაზეპირების პროცესი სწავლაა, ხოლო მისი ეფექტი — ზეპირად თქმა, როგორც მოქმედება, ნამდვილი ჩვევაა. მაგრამ მოწაფე რომ მრავალ ლექსს სწავლობს, ამის შედეგად იგი არა მარტო მათი რეპროდუქციის ჩვევებს იძენს, არამედ იმასაც, რომ ყოველი ახალი ლექსის გაზეპირებას სულ უფრო და უფრო ადვილად ახერხებს ანუ, თუ შეიძლება ასე ითქვას, გაზეპირებაში ოსტატდება.

წერა-კითხვის სწავლებას იწყებენ ორი ან სამი ასოს გაცნობით (ცხადია, მთლიანს სიტყვაში!), რომელთაც ბავშვს იქვე აწერიან და აკითხებენ, შემდეგ მორიგეობით ამას მოსდევს ახალ-ახალი ასოების გაცნობა და ასე ბოლომდე; მაგრამ ყოველმა მასწავლებელმა იცის, რომ, რამდენადაც მატულობს შეთვისებული ასოების მარაგი იმდენად უფრო ადვილი ხდება ბავშვისთვის მომდევნო (ახალი) ასო-ნიშნებით წერა-კითხვაც და ბოლოს ისე ადვილიც, რომ უკანასკნელი ასოების „გამოყვანას“ უკვე პირველ სინჯვისთანავე ახერხებს და საჭირო სიზუსტესა და სისწრაფესაც სულ მცირეოდენი გავარჯიშების შედეგად აღწევს. ერთი სიტყვით, მოსწავლე რომ, ვთქვათ, 15 ასო-ნიშნისგან შემდგარ ტექსტს კითხულობს და წერს, ცხადია, ამით იგი წერა-კითხვის ჩვევას ჯერ კიდევ დაუფლებული არ არის, მაგრამ ჩვევის შემუშავების რა დონეც მიღწეულა, მას ამ საფეხურზე არა მარტო ის შეუძენია, რომ განსაზღვრულ ფარგლებში უკვე წერს და კითხულობს, არამედ ისიც, რომ ახალი ასო-ნიშნებით წერა-კითხვასაც უფრო ადვილად სწავლობს.

ამრიგად, უეჭველი ფაქტია, რომ სწავლა არა მარტო ჩვევას გვძენს—ე. ი. იმ მოქმედებას, რისი დაუფლებაც თავიდანვე გვინდოდა—არამედ სხვა მსგავსი ჩვევების ადვილად მოხერხებაშიც გვაოსტატებს. მაგრამ მოსალოდნელია მკითხველმა ახლა გვითხრას: რატომ არ შეიძლება ეს შენაძენიც ჩვევად ჩავთვალოთ? ყოველი ჩვევა ხომ

შეძენილი უნარია რაღაც მოქმედების შესრულებისა და რა გვიმლის ხელს სწავლის ამ ადვილად მოხერხების შეძენილ უნარსაც „ჩვევა“ ვუწოდოთ?

როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ყოველი ჩვევა (ცურვის, ველოსიპედის ტარების, წერის და სხვ.) მზა ავტომატიზებული მოქმედების სახით ვლინდება, მაგრამ „სწავლის ადვილად მოხერხების უნარზე“ ამას უთუოდ ვერ ვიტყვით: მხატვრულად კითხვის სპეციალისტი რომ ყოველ ახალ ტექსტს სწავლობს, მისი ეს სწავლა ავტომატიზებული მოქმედება როდია! იგი ნამდვილი სწავლაა, რომელიც ყოველი დეტალის საგანგებო გააზრებასა და მოფიქრებას მოითხოვს და მისი ადვილად მოხერხებულობაც მხოლოდ იმაში მქლავნდება, რომ სუბიექტმა გამოცდილებით იცის, თუ როგორ უნდა ისწავლოს. ამგვარად, სიტყვა „ჩვევა“, თუ მასში მხოლოდ მზა მოქმედების სახით მოცემულ შენაძენს ვიგულისხმებთ, აღწერილი შენაძენის აღსანიშნავად ვერ გამოდგებოდა. მაშ რა შეიძლება მას ვუწოდოთ?

ჩვენის აზრით, მიზანშეწონილ რქნებოდა ასეთი შემთხვევების აღსანიშნავად სიტყვა „დახელოვნება“ გვეხმარა, რადგან მხატვრულად მკითხველი რომ ყოველი ახალი სარეპერტუარო ტექსტის დამუშავებას დამოუკიდებლად და ადვილად ახერხებს, ეს მართლაც რომ დახელოვნებაა სათანადო სწავლის მოქმედებაში: ე. ი. სუბიექტი ცნობილი ტექსტის მხატვრულად წაკითხვის ჩვევასაც ფლობს და იმავე დროს ყოველი ახალი ტექსტის მხატვრულად დამუშავებაშიც დახელოვნებულია; იგივე ითქმის სხვა შემთხვევებზეც: მოწაფეს რომ ზეპირად სწავლის პრაქტიკის შედეგად არა მარტო მრავალი ლექსის ზეპირად წარმოთქმა შეუძლია, არამედ ყოველი ახალი ლექსის დასწავლასაც ადვილად ახერხებს, ეს იმას ნიშნავს, რომ აღნიშნული პრაქტიკის პროცესში იგი თვითონ ამ ზეპირად დასწავლაშიც თანდათან ხელოვნდებოდა; და გარკვეული დარგის სპორტსმენი რომ სხვა მონათესავე დარგის სპორტსაც ადვილად ეუფლება, ესეც უთუოდ მისი „სწავლაში დახელოვნებულობას“ ნიშნავს. ერთი სიტყვით „დახელოვნება“ მისაღები ტერმინი უნდა იყოს, რადგან, თუ ცნება-ჩვევაში ნაგულისხმევია ავტომატიზებული მზა მოქმედების ფაქტი, „დახელოვნებაში“ ხაზი ესმის იმას, რომ ყოველი ახალი მოქმედებისა თუ შინაარსის სწავლა გარკვეული ხერხების გამონახვით და შეგნებული გამოყენებით წარმოებს; დახელოვნება, თუ შეიძლება ასე ითქვას, „პრაქტიკული ცოდნაა“ იმისა, თუ როგორ უნდა მოხერხდეს ამოსახსნელი ამოცანის ამოხსნა, დასასწავლის დასწავლა.

ამრიგად უფლება გვაქვს დავასკვნათ: ცოდნა, როგორც ცნება ანუ აზრი სინამდვილის შესახებ, ჩვევა, როგორც გამომუშავებული მზა მოქმედება, და დახელოვნება, როგორც სწავლითი მოქმედების და საერთოდ ახალი ამოცანის გადაჭრის დამოუკიდებლად და ადვილად მოხერხება, ასეთია მოსწავლე-სუბიექტის შენაძენები,—სწავლის პროდუქტი, რომლებშიც თვითონ ეს სწავლაც თავის აზრსა და დანიშნულებას ნახულობს.

შენიშვნა: რუსულს ფსიქოლოგიურ და პედაგოგიურ ლიტერატურაში, გარდა სიტყვა „навык“-ისა, ჩვეულებრივად ხმარობენ აგრეთვე სიტყვა „умение“-საც; მაგრამ არ შეიძლება არ აღვნიშნოთ, რომ ვერც ფსიქოლოგებთან და ვერც პედაგოგებთან ამ სიტყვების ცნებით შინაარსთა ნათელ განსხვავებას ვერ ვნახულობთ. ჩვენ კი ასე ვიტყვით: ის, რასაც აღნიშნული რუსული სიტყვა, როგორც მეცნიერული ტერმინი, „навык“-ისგან განსხვავებით ნამდვილად შეიძლება გულისხმობდეს, იგივე ფაქტი უნდა იყოს, რასაც ზემოთ „დახელოვნება“ ვუწოდეთ; და აქვე დავუმატებდით შემდეგსაც: ქართულ პედაგოგიურ ლიტერატურაში ლაპარაკობენ მხოლოდ ცოდნა-ჩვევების შემუშავებაზე და რუსულ „умение“-ს შესატყვისად აქა-იქ სიტყვა—„უნარსაც“ ხმარობენ; მაგრამ „უნარი“ შეუფერებელი ტერმინია, რადგან იგი თანდაყოლილობის მომენტს გახაზავს, იმ დროს როცა სწავლებით შენაძენი სწორედ რომ „შენაძენია“ და არა თანდაყოლილი; ამიტომ „დახელოვნება“, რომელიც მხოლოდ „შეძენილს“ გულისხმობს, ჩვენის აზრით „უნარს“ შეუდარებლად სჯობნის და, თუ ტერმინოლოგიური სიზუსტე საჭიროა, ქართულ პედაგოგიურ ლიტერატურაშიც, ნაცვლად უნარისა „დახელოვნება“ უნდა დამკვიდრდეს.

ჩვევა და ჩვეულება

ადამიანის შენაძენთა სამკვიდროში, გარდა ცოდნა-ჩვევებისა და დახელოვნებისა, ისეთ ფაქტებსაც ვამჩნევთ, რომლებიც გარეგნულად ჩვევას ჰგვანან, მაგრამ ნამდვილად კი განსხვავებული ბუნების არიან. სანიმუშოდ ავიღოთ შემდეგი მაგალითი: ბავშვს რომ ხელების დაბანვა ვასწავლეთ, ე. ი. ჩვევა შევუმუშავეთ (გასაპვნა, ხელების ურთიერთზე წასმა, ხელსახოცით შემშრალება), ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს იმას, რომ იგი ჭამის წინ მუდამ ხელებს დაიბანს. პირიქით, შეიძლება დაბანვა კიდევ ეზარებოდეს და არც იბანდეს, თუ საგანგებოდ არ შევახსენეთ. მაგრამ იმ მომენტიდან, როცა მას დიდების მხრივ ეს „შეხსენება-ძალდატანება“ აღარ აჭირდება, ყოველი ჭამის წინ თვითონვე გარბის დასაბანად და

სხვანაირად აღარც კი შეუძლია მოიქცეს, აღნიშნული ჩვევის გარდა მას უთუოდ კიდევ რაღაც შეუძენია. მაგრამ, სახელდობრ რა? უეჭველია, რომ ბავშვი დაეჩვიო ქამის წინ ხელების ბანვას, მას იგი ჩვეულებად ექცა, „დასჩემდა“ და მაშასადამე ახლა არამარტო ხელის დაბანვის ჩვევა აქვს, არამედ ჩვეულებაც ქამის წინ ამ ჩვევის აუცილებლად შესრულებისა.

საკითხი ისმის: რა ყოფილა მაშ ჩვეულება? რით სხვაგვარს იგი ჩვევისაგან?

საბჭოთა ფსიქოლოგების აზრით ყოველი ჩვევა გარკვეული მოქმედების უნარია, ხოლო ჩვეულება კი მოთხოვნილებაა ამ შეძენილი მოქმედების შესრულებისა: ბავშვი რომ ქამის წინ ხელების დაბანვას შეეჩვიო, ეს იმას ნიშნავს, რომ შრავალჯერ „შეხსენება-ძალდატანებით“ დაბანვის შედეგად მას გაუჩნდა მოთხოვნილება დაბანვისადმი, — შეუმუშავდა მიდრეკილება „ქამის წინ აუცილებლად ხელების დაბანვისა“, და ახლა უკვე ყოველს განმეორებულ სიტუაციაშიც მხოლოდ ამ მოთხოვნილების ანუ მიდრეკილების იმპულსით მოქმედებს (იბანს!); სხვანაირად რომ ვთქვათ, სანამ ბავშვი „შენიშვნა-ძალდატანებით“ იბანს (ეზარება და მაინც აბანინებენ), მანამ იგი მხოლოდ ჩვევას ფლობს, რომელსაც ნებისმიერად იყენებს; მაგრამ როცა ამ მოქმედებისადმი მიდრეკილება უჩნდება და თვითონვე აღარ შეუძლია, რომ ქამის წინ ხელი არ დაიბანოს, მაშინ, გარდა ამ დაბანვის ჩვევისა, მას დაბანვის ჩვეულებაც აქვს. ერთი სიტყვით „ჩვეულება არის მოთხოვნილებად ქცეული ჩვევა“. ასეთია გაბატონებული აზრი ჩვენს საკითხზე.

ჩვეულების ასეთი გაგება პრინციპულად უთუოდ სწორია, მაგრამ არის შემთხვევები, რომელთაც იგი სისრულით ვერ უდგება და ერთგვარ შესწორებას მოითხოვს. ჰიგიენური ჩვეულებები: „ცივი წყლით ტანის ბანვა“, „დათქმულ დღეებში აბაზანების მიღება“, — ან ისეთი „აკვიატებული მოქმედებები“, როგორცაა: „დაძინების წინ კითხვა“, ლაპარაკის დროს „პარაზიტი სიტყვების ხმარება“, „ხელში ცომის ტლენა“ და სხვ., — უთუოდ ეგუებიან აღნიშნულ გაგებას: ისინი მართლაც „მოთხოვნილებად ქცეული ჩვევებია“, რომელთა შესრულება სუბიექტს გარკვეულ სიტუაციებში დასჩემებია, მაგრამ სხვა უფრო მაღალი რიგის ჩვეულებების მიმართ ასე უთუოდ აღარ გამოდის. გაუგებარი რომ არ დარჩეს, მივმართოთ აქაც მაგალითებს.

ბავშვს სკოლაში აფრთხილებენ, რომ დაგვიანება არ შეიძლება, დროზე უნდა მოვიდეს, მოიტანოს მხოლოდ ის სახელმძღვანელოე-

ბი, რომლებიც აი ამ დღისათვის სჭირდება, უნდა იქონიოს რვეულები, კალმისტარი, წათლილი ფაქარი, არ უნდა იხმაუროს და სხვ. მოწაფეს, რა თქმა უნდა, ესმის დაეალება, მაგრამ კარგა ხანს იგი მაინც უწესრიგოდ იქცევა: რა სჭირდება ხვალისათვის, ამის შესახებ არ ფიქრობს, ზოგ სახელმძღვანელოს ივიწყებს ან ზედმეტი მიაქვს, დაგვიანება მაინცდამაინც არ აწუხებს და მხოლოდ მასწავლებლისა და მშობლების მრავალჯერ შენიშვნისა და მოთხოვნის შედეგადაა, რომ ბოლოსდაბოლოს საჭირო „კალაპოტში“ დგება“. მაგრამ ამიერიდან იგი უკვე ყველაფერს წესისანებრ ასრულებს და ისე კი არა, რომ სხვისი შენიშვნა სჭირდებოდეს, ან ეზარებოდეს და თავის თავს ძალას ატანდეს, არამედ სრულიად სპონტანურად.

რა უნდა ვუწოდოთ ამ უთუოდ ღირებულ ცვლილებას ზავშვის ქცევაში? უეჭველია, რომ იგი შეეჩვია გარკვეული წესით მოქმედებას, მას იგი ჩვეულებად ექცა, რადგან ყოველდღიურად გარკვეულს მომენტში ერთსადაიმთხვე ქცევას ასრულებს და აღარ შეუძლია ასე არ მოიქცეს.

რა თქმა უნდა, აღწერილი მაგალითი არ არის გამონაკლისი: ჩვეულებაა ისიც, როცა მოწაფეს, ჯერ გაკვეთილების დამზადება ეზარება, შემდეგ კი მას ყოველდღიურად გარკვეულ პერიოდს უთმობს და სანამ არ მოამზადებს, მანამ სხვა მოქმედებაზე უარს ამბობს: მოსწავლე მეცადინი გახდა, იგი შეეჩვია ყოველდღიურად გაკვეთილების დამზადებას და ახლა სხვების ჩაგონებით და საგანგებო ნებისმიერი გადაწყვეტილებით კი არ მუშაობს, არამედ მიდრეკილია იმეცადინოს. გაკვეთილების სწავლა მას მოთხოვნილებად ექცა, რომლის დაუკმაყოფილებლობა უსიამოვნებას გვრის და სხვა გასართობ მოქმედებებშიც ხალისს უკარგავს.

ერთი სიტყვით, ჩვეულების ფაქტები უამრავია და არა მარტო მოსწავლის, არამედ ნასწავლის სერიოზულ ცხოვრებაშიც. მაგრამ შეიძლება თუ არა ითქვას, რომ ისინიც „მოთხოვნილებად ქცეული ჩვევებია?“ ვფიქრობთ, ამის დამტკიცება ვერ მოხერხდებოდა.

ბავშვი რომ სადილის წინ ხელის დაბანვას შეეჩვია და ამ ჩვეულების ძალით მაშინაც იბანს, როცა ჭუჭყი არც აქვს, დაძინების წინ რომ წიგნის კითხვა გვწადია და წაუკითხავად ვეღარ ვიძინებთ, მოლაპარაკე რომ ერთსადაიმთხვე სიტყვას წამდაუწუმ ხმარობს („პარაზიტი სიტყვები“), ყველა ამ შემთხვევებში საქმე გვაქვს მართლაც გარკვეულ ჩვევასთან, რომლის შესრულებაც სუბიექტს გარკვეულ სიტუაციაში დასჩემებია: ხელის ბანვა — ჭამის

სიტუაციაში, წიგნის კითხვა — დაძინებისაში და „პარაზიტი სიტყვების“ წარმოქმნა — ზეპირს მეტყველებითს მოქმედებაში.¹ მაგრამ, რაც შეეხება მოწაფის ზემოაღწერილ ჩვეულებებს, მათში ამის ანალოგიური რამ არ დასტურდება: მოსწავლეს გაუჩნდა მოთხოვნილება სკოლაში წასვლის სამზადისისა, გაკვეთილების თავის დროზე დასწავლისა, მას მათი შესრულება ჩვეულებად ექცა; მაგრამ განა შეიძლება ითქვას, რომ სკოლისათვის სამზადისი ან გაკვეთილების სწავლა ჩვევაა? სწავლის სახით საქმე გვაქვს გარკვეულ ქცევასთან, რომელშიც ნაირნაირი ჩვევა შეიძლება შედიოდეს იმის მიხედვით, თუ რას სწავლობს ბავშვი, და წარმოუდგენელია, რომ შინაარსეულად ახალახალი გაკვეთილების დამზადების ჩვეულება განსაზღვრული ჩვევის ან ჩვევების მოთხოვნილებად ქცევა იყოს; არა! აქ მდგომარეობა სხვანაირად უნდა წარმოვიდგინოთ: სუბიექტს მიდრეკილება ექმნება თვითონ სწავლითს მოქმედებისადმი და მაშასადამე, გარკვეულ ქცევისადმი, ისე, რომ ჩვეულებად იქცევა არა ჩვევა, არამედ ქცევა მთლიანად, რომელიც გარკვეული მიზნის მიღწევას ემსახურება; იგივე ითქმის „სკოლაში წასვლის სამზადისზეც“. ერთი სიტყვით, დებულება, რომ „ჩვეულება მოთხოვნილებად ქცეული ჩვევაა“ მხოლოდ ფაქტების ერთ ჯგუფს იტყვის, იმ დროს, როცა თვითონ სფერო ჩვეულებისა გაცილებით უფრო ფართოა და არა მარტო ცალკეულ იზოლირებულ ჩვევებს ეხება, არამედ ქცევებსაც.

საქმის ვითარების ნათლად წარმოდგენის მიზნით აქ საჭიროა შემდეგ დეტალსაც მივუთითოთ: მოწაფეს რომ სწავლისადმი მოთხოვნილება უმუშავდება და ყოველდღიურად გაკვეთილების დამზადება ჩვეულებად ექცევა, ეს იმას როდი ნიშნავს, რომ თითქოს ამით სწავლის პროცესი გაავტომატურდა! არა, სწავლა სწავლად რჩება, იგი წინანდებურად აზროვნების პროცესია და მხოლოდ ის ზღვება, რომ მოსწავლე სუბიექტს აღარ სჭირდება მეცადინეობის დასაწყებად თავის თავს ძალა დაატანოს; იგი მისი ყოველდღიური ცხოვრების რეჟიმშია შესული და გარკვეულს მომენტში, თუ შეიძლება ასე ითქვას, იმპულსურად იწყება.

ერთი სიტყვით, ჩვეულება ნიშნავს გარკვეულ მოქმედების შესრულებისადმი მოთხოვნილების ანუ ტენდენციის გაჩენას, მაგრამ არა მარტო ჩვევის, არამედ აგრეთვე მთლიანად ქცევის მიმართაც იმ მნიშვნელობით, რომ სუბიექტი ახლა ნებისმიე-

¹ საგანგებოდ რომ გვევლია, დავადასტურებდით, რომ „ხელში ცომის ტლენისა“ და სხვა მისნაირი ჩვეულებებიც უთუოდ რაღაც სიტუაციასთან დაკავშირებითაა გაჩენილი.

რად კი აღარ სწყვეტს—შესრულდეს თუ არა ქცევა, არამედ უბრალოდ ტენდენცია აქვს მისდამი და ყოველდღიური ცხოვრების რეჟიმის გარკვეულს მომენტში მას იმპულსურად იწყებს.

სწავლა ცხოველთან და მისი განსხვავება ადამიანური სწავლისგან

ჩვენ გავანალიზეთ ჩვევა და მისი შემუშავების პროცესი მხოლოდ ადამიანური სწავლის შემთხვევებში: მაგრამ ჩვევას ხომ ცხოველიც იძენს და ამ მნიშვნელობით მაშასადამე კიდევაც „სწავლობს!“ ადამიანის ჩვევებზე რომ სრული წარმოდგენა ვიქონიოთ, საჭიროა ამ ცხოველური სწავლის თავისებურებაც იქნას გათვალისწინებული.

ცხოველის სწავლის ერთ-ერთი ტიპური ექსპერიმენტული მაგალითი ასეთია: მშიერ ძალს გალიაში ამწყვდევენ და გარეთ გამოსვლის იმპულსის გაძლიერების მიზნით იქვე გარეთ ხორცის ნაჭერს უდებენ. პირუტყვი ცდილობს განთავისუფლდეს, თათებით და კბილებით მოაჯირს აწყდება და, ამასობაში რომ შემთხვევით კარის რაზასაც ეხება და გალია იღება, გარეთ გამორბის და ხორცს მიერთმევს. ცდის რამდენიმეჯერ გამეორებისას მდგომარეობა უცვლელია. ე. ი. ცხოველი კვლავ „ცდება“: ერთ მოძრაობიდან მეორეზე ინაცვლებს, მეორედან მესამეზე და ამ „გადანაცვლების“ პროცესში ჯერი იმ მოძრაობასაც უწევს, რომლითაც გალიის კარი იღება და პირუტყვს განთავისუფლების საშუალება ეძლევა; მაგრამ მრავალი ასეთი „შემთხვევითი გალების“ წყალობით იგი „სწავლობს“ მას და ამის შემდეგ, კვლავ გალიაში მოხვედრილი, წინანდებურად კი აღარ „იცვლის მოძრაობებს“, არამედ მაშინვე კარისაკენ გარბის, რაზას დინგით ან თათით ძირს წევს და დაუბრკოლებლივ თავისუფლდება. ერთი სიტყვით ცხოველს უმუშავდება გალიის კარის გალების ჩვევა. შევადაროთ ახლა მისი ეს „სწავლა“ ადამიანურისას.

შედარების სისრულისათვის საჭიროდ მიგვაჩნია აქვე „პირობითი რეფლექსის“ ფაქტიც გავითვალისწინოთ. ცნობილია, რომ მოძღვრება პირობით რეფლექსებზე (რეფლექსოლოგია) ერთნაირ ახსნას აძლევს როგორც ცხოველის, ისე ადამიანის სწავლასაც. თვითონ ახსნას თავი დავანებოთ და შევხედოთ პირობით რეფლექსს როგორც მხოლოდ ფაქტს, როგორც გარეგნულად გამოვლენილ მოქმედებას ცხოველისას. იგი ასეთია: ექსპერიმენტატორი ძალს საკვებს აძლევს; ცხოველი მას ჭამს და, რა თქმა უნდა, ჭამის პროცესში ნერწყვიც მოსდის. მაგრამ იმავე დროს ზარს რეკავენ და მთელს ამ პროცესს—კვებას და ზარის რეკვას,—რამდენიმეჯერ

სიტუაციაში, წიგნის კითხვა—დაძინებისაში და „პარაზიტი სიტყვების“ წარმოთქმა—ზეპირს მეტყველებითს მოქმედებაში.¹ მაგრამ, რაც შეეხება მოწათის ზემოაღწერილ ჩვეულებებს, მათში ამის ანალოგიური რამ არ დასტურდება: მოსწავლეს გაუჩნდა მოთხოვნილება სკოლაში წასვლის სამზადისისა, გაკვეთილების თავის დროზე დასწავლისა, მას მათი შესრულება ჩვეულებად ექცა; მაგრამ განა შეიძლება ითქვას, რომ სკოლისათვის სამზადისი ან გაკვეთილების სწავლა ჩვევაა? სწავლის სახით საქმე გვაქვს გარკვეულ ქცევასთან, რომელშიც ნაირნაირი ჩვევა შეიძლება შედიოდეს იმის მიხედვით, თუ რას სწავლობს ბავშვი, და წარმოუდგენელია, რომ შინაარსეულად ახალახალი გაკვეთილების დამზადების ჩვეულება განსაზღვრული ჩვევის ან ჩვევების მოთხოვნილებად ქცევა იყოს; არა! აქ მდგომარეობა სხვანაირად უნდა წარმოვიდგინოთ: სუბიექტს მიდრეკილება ექმნება თვითონ სწავლითს მოქმედებისადმი და მაშასადამე, გარკვეულ ქცევისადმი, ისე, რომ ჩვეულებად იქცევა არა ჩვევა, არამედ ქცევა მთლიანად, რომელიც გარკვეული მიზნის მიღწევას ემსახურება; იგივე ითქმის „სკოლაში წასვლის სამზადისზეც“. ერთი სიტყვით, დებულება, რომ „ჩვეულება მოთხოვნილებად ქცეული ჩვევაა“ მხოლოდ ფაქტების ერთ ჯგუფს იტევს, იმ დროს, როცა თვითონ სფერო ჩვეულებისა გაცილებით უფრო ფართოა და არა მარტო ცალკეულ იზოლირებულ ჩვევებს ეხება, არამედ ქცევებსაც.

საქმის ვითარების ნათლად წარმოდგენის მიზნით აქ საჭიროა შემდეგ დეტალსაც მიუთითოთ: მოწათეს რომ სწავლისადმი მოთხოვნილება უმუშავდება და ყოველდღიურად გაკვეთილების დამზადება ჩვეულებად ექცევა, ეს იმას როდი ნიშნავს, რომ თითქმის ამით სწავლის პროცესი გაავტომატურდა! არა, სწავლა სწავლად რჩება, იგი წინანდებურად აზროვნების პროცესია და მხოლოდ ის ხდება, რომ მოსწავლე სუბიექტს აღარ სჭირდება მეცადინეობის დასაწყებად თავის თავს ძალა დაატანოს; იგი მისი ყოველდღიური ცხოვრების რეჟიმშია შესული და გარკვეულს მომენტში, თუ შეიძლება ასე ითქვას, იმპულსურად იწყება.

ერთი სიტყვით, ჩვეულება ნიშნავს გარკვეულ მოქმედების შესრულებისადმი მოთხოვნილების ან უტენდენციის გაჩენას, მაგრამ არა მარტო ჩვევის, არამედ აგრეთვე მთლიანად ქცევის მიმართაც იმ მნიშვნელობით, რომ სუბიექტი ახლა ნებისმიე-

¹ საგანგებოდ რომ გვეკვლია, დავადასტურებდით, რომ „ხელში ცომის ტლენისა“ და სხვა მისნაირი ჩვეულებებიც უთუოდ რაღაც სიტუაციასთან დაკავშირებითაა გაჩენილი.

რად კი აღარ სწყვეტს—შესრულდეს თუ არა ქცევა, არამედ უბრალოდ ტენდენცია აქვს მისდამი და ყოველდღიური ცხოვრების რეჟიმის გარკვეულს მომენტში მას იმპულსურად იწყებს.

ხვატლა ცხოველთან და მისი განსხვავება ადამიანური ხვატლისგან

ჩვენ გავაანალიზებთ ჩვევა და მისი შემუშავების პროცესი მხოლოდ ადამიანური სწავლის შემთხვევებში: მაგრამ ჩვევას ხომ ცხოველიც იძენს და ამ მნიშვნელობით მაშასადამე კიდევაც „სწავლობს!“ ადამიანის ჩვევებზე რომ სრული წარმოდგენა ვიქონიოთ, საჭიროა ამ ცხოველური სწავლის თავისებურებაც იქნას გათვალისწინებული.

ცხოველის სწავლის ერთ-ერთი ტიპიური ექსპერიმენტული მაგალითი ასეთია: მშიერ ძალს გალიაში ამწყვდევენ და გარეთ გამოსვლის იმპულსის გაძლიერების მიზნით იქვე გარეთ ხორცის ნაჭერს უდებენ. პირუტყვი ცდილობს განთავისუფლდეს, თათებით და კბილებით მოაჯირს აწყდება და, ამასობაში რომ შემთხვევით კარის რაზასაც ეხება და გალია იღება, გარეთ გამორბის და ხორცს მიირთმევს. ცდის რამდენიმეჯერ გამეორებისას მდგომარეობა უცვლელია. ე. ი. ცხოველი კვლავ „ცდება“: ერთ მოძრაობიდან მეორეზე ინაცვლებს, მეორედან მესამეზე და ამ „გადანაცვლების“ პროცესში ჯერი იმ მოძრაობასაც უწევს, რომლითაც გალიის კარი იღება და პირუტყვს განთავისუფლების საშუალება ეძლევა; მაგრამ მრავალი ასეთი „შემთხვევითი ვადების“ წყალობით იგი „სწავლობს“ მას და ამის შემდეგ, კვლავ გალიაში მოხვედრილი, წინანდებურად კი აღარ „იცვლის მოძრაობებს“, არამედ მაშინვე კარისაკენ გარბის, რაზას დინგით ან თათით ძირს წევს და დაუბრკოლებლივ თავისუფლდება. ერთი სიტყვით ცხოველს უმუშავდება გალიის კარის ვადების ჩვევა. შევადაროთ ახლა მისი ეს „სწავლა“ ადამიანურისას.

შედარების სისრულისათვის საჭიროდ მიგვაჩნია აქვე „პირობითი რეფლექსის“ ფაქტიც გავითვალისწინოთ. ცნობილია, რომ მოძღვრება პირობით რეფლექსებზე (რეფლექსოლოგია) ერთნაირ ახსნას აძლევს როგორც ცხოველის, ისე ადამიანის სწავლასაც. თვითონ ახსნას თავი დავანებოთ და შევხედოთ პირობით რეფლექსს როგორც მხოლოდ ფაქტს, როგორც გარეგნულად გამოვლენილ მოქმედებას ცხოველისას. იგი ასეთია: ექსპერიმენტატორი ძალს საკვებს აძლევს; ცხოველი მას ჭამს და, რა თქმა უნდა, ჭამის პროცესში ნერწყვიც მოსდის. მაგრამ იმავე დროს ზარს რეკავენ და მთელს ამ პროცესს—კვებას და ზარის რეკვას,—რამდენიმეჯერ

იმეორებენ. და რა ხდება? როცა მხოლოდ ზარს რეკავენ და საკმე-
ლი არ ჩანს, ძალლი მაინც ინერწყებება.

პირში მოხვედრილ საკმელზე ნერწყვის დენა თანდაყოლილი ანუ
„უპირობო რეფლექსია“, რადგან ასე ემართება ყოველ ორგანიზმს
დაბადებიდანვე, როგორც კი ჭამას დაიწყებს, მაგრამ, ზარის ხმაც
რომ იმავე რეაქციას იძლევა, ეს უპირობო რეფლექსი აღარ არის:
იგი შექმნილი ანუ „პირობითი რეფლექსია“, იმიტომ რომ
მხოლოდ საგანგებოდ შექმნილ პირობებში ჩნდება,
როცა, ვთქვათ, ზარის ხმა კვების და ნერწყვის გამოდენის უპირო-
ბო რეფლექსთან ერთად მოქმედებს.

დადასტურებულია, რომ ნერწყვის პირობითი რეფლექსი შეიძლე-
ბა შემუშავებულ იქნას სხვა „პირობით გამლიზიანებელზეც“:—
მეტრონომის ხმაზე, ტონებზე, ფერებზე, სინათლეზე; და ცნობილია
აგრეთვე მოძრაობის პირობითი რეფლექსის ფაქტიც: მაგალითად,
ძლიერი ელექტროდენით გალიზიანებულ თათს რომ ცხოველი მა-
ლლა სწევს და იმავე დროს გარკვეულ ბგერას ისმენს, რამდენიმე
ასეთი ცდის შემდეგ იგი ამ თათს მაშინაც ხრის, როცა მხოლოდ
ბგერა ესმის.

აღწერილი პირობითი რეფლექსები ექსპერიმენტულ-ლაბორა-
ტორულ პირობებში შემუშავებული რეფლექსებია, მაგრამ ამავე წე-
სით მუშავდება საერთოდ ყოველი პირობითი რეფლექსი ბუნებრივს
გარემოშიც (ე. წ. „ნატურალური“ პირობითი რეფლექსები!) და არა
მარტო ცხოველთან, არამედ ადამიანთანაც: ვისაც ტყემალი არა
ერთხელ უჭამია და იმავე დროს, ცხადია, შეუხედავს, მას ამ ტყემ-
ლის დანახვაზეც კი ნერწყვი მოსდის, ან, როცა მშვიერი ვართ,
საკმლის სუნითაც კი პირი ნერწყვით გვევსება, და ასეთი რეფლექ-
სები უთუოდ ბლომად გვიმუშავდება როგორც ბავშვობისას, ისე,
შემდეგაც. ერთი სიტყვით პირობითი რეფლექსი, როგორც რეფ-
ლექსი, ერთია ადამიანში და ცხოველშიც, იგი ორივეში ერთნა-
ირის წესით მუშავდება და გარკვეული თანდაყოლილი რეფლექსის
გარკვეულ მანამდე „ინდიფერენტულ გამლიზიანებელთან“ დაკავში-
რებას ნიშნავს.

ასეთია საერთოდ პირობითი რეფლექსი. შევხედოთ ახლა ამ თვალ-
საზრისით ცხოველის ზემოაღწერილ სწავლას: შეიძლება თუ არა
ითქვას, რომ იგიც პირობითი რეფლექსის გამომუშავების პროცე-
სია?

რეფლექსოლოგი ასე იმსჯელებდა: გალიაში დამწყვდეული ძალლი
რომ მოძრაობიდან მოძრაობაზე ინაცვლებს და ასე იქცევა მანამდე,
სანამ შემთხვევით გამორეული „სწორი მოძრაობით“ რაზა

ჯაილებოდეს, მთელი ეს პროცესი მხოლოდ ინსტიტუტური თანდა-
ყოლილი რეაქციების თანამიმდევრობით გაშლაა და სავსებით ისე-
თივე, როგორც, ვთქვათ, ფართხალი მახეში გაბმულ ფრინველისა;
მაგრამ ცდის მრავალჯერ განმეორებით მდგომარეობა იცვლება:
„შექცდართა“ შორის შემთხვევით გამოჩენული „სწორი მოძრაობა“
(რაზაზე თათის ჩამოკვრა) სულ უფრო და უფრო ხშირდება
და ბოლოს ცხოველის ერთად-ერთ გაბატონებულ რეაქციად იქცე-
ვა, რომელსაც იგი კვლავ გალიაში მოხვედრისთანვე მხოლოდ
სარაზის მიმართ ასრულებს; ე. ი. ისე, როგორც ზარის
ხმაზე ნერწყვის გამოდენის შემთხვევაში, აქაც ფაქტიურად საქმე
გვაქვს კავშირის გამომუშაებასთან: გალიის გარკვეული ნაწილი
რაზა იქცევა სიგნალად გარკვეული მოძრაობისა, ინსტიტუტურად-
მოცემული რეაქცია (თათებით მოქმედება!) რაზას უკავშირდება და
ამიერიდან მისი დანახვაც მყის ამ რეაქციას იწვევს. რეფლექსო-
ლოგის თვალსაზრისით არ შეიძლება ითქვას, რომ ცხოველი თით-
ქოს შეგნებულად ეძებს კარს, ხვდება, რომ „ეს ნაწილი რაზაა“
და გონიერულად მოქმედებს; არა! მისი სწავლა გულისხმობს მხო-
ლოდ მექანიკურ შერჩევას რეაქციისას სიტუაციის გარკვეულ ნა-
წილზე, შერჩევას, რომელსაც წმინდა ფიზიოლოგიური კანონზომი-
ერება საზღვრავს და არაფრით ჩვეულებრივ ტიპურ რეფლექსის-
გან არ განსხვავდება.

ასეთია გავრცელებული შეხედულება ცხოველურ სწავლაზე. მაგ-
რამ რა ითქმის ადამიანური სწავლის შესახებ? იგიც პირობითი
რეფლექსია? როგორც თავის დროზე დავინახავთ, თანმიმდევარი
რეფლექსოლოგების აზრით ასეც არის, მაგრამ მაშინ ნაჩვენები
უნდა იქნას, რომ ფენომენოლოგიურად ადამიანის სწავლაც სავსე-
ბით ისეთივე პროცესია, როგორც ცხოველისა. ჩვენ კი ასე ვფიქ-
რობთ: რაც შეეხება ცხოველურ სწავლას, იგი მართლაც სიგ-
ნალების გამომუშავების პროცესს წარმოადგენს, მაგრამ
კერძოდ ადამიანური სწავლის შესახებ, ამის თქმა უთუოდ ფაქტე-
ბის უგულებელყოფა იქნებოდა, რადგან არსებითად განსხვავებუ-
ლია როგორც პროცესი ამ სწავლისა, ისე მისი პროდუქტიც.

1. უპირველეს ყოვლისა საყურადღებოა შემდეგი ექსპერიმენტული
ფაქტი: გალია მიბრუნებულია ექსპერიმენტატორისაკენ იმ კედლით,
რომელიც კარის დანიშნულებას ასრულებს, და მრავალი „ცდა-შე-
ცდომის“ შედეგად ძალდი იწვრთნება მის გაღებაში. მაგრამ შემ-
დეგ ამ გალიას აბრუნებენ ექსპერიმენტატორისგან 180°-ით, ისე
რომ კარები ახლა სხვა მხარეზეა: და რა ხდება? „ნასწავლი“ ძალდი
კარგა ხანს უმწეოა: ახლა იგი მანამდე შემუშავებული ჩვევით მო-

ქმედებს, ე. ი. ექსპერიმენტატორის მხრივ მდებარე ყრუ მოაჯირისკენ გარბის, თითქოს ახლაც ამ მხარეზე იყოს კარები, და უშედეგოდ იმავე მოძრაობებს ასრულებს, რითაც წინათ რაზის ჩამოშვება ისწავლა. რა თქმა უნდა, ბოლოსდაბოლოს, ცხოველი ამ შეცვლილ მდებარეობაშიც სწავლობს კარის გაღებას, და უთუოდ უფრო მალეც, ვიდრე პირვანდელში, რადგან, მიუხედავად ცვლილებებისა, სიტუაცია ასე თუ ისე მაინც ნაცნობია, მაგრამ, შემდეგ რომ გალიას კიდევ 90°-ით აბრუნებენ და კარების მდებარეობას კვლავ სცვლიან, იგი ისევ უმწეო ჩანს. ერთი სიტყვით, კარის გაღების პირველი სწავლა არ კმარა და ყოველს ახალ „მობრუნებისას“ მისი ცალკე „დამატებითი სწავლა“ საჭირო.

რას გვეუბნება ეს ფაქტი? რატომ სჭირდება პირუტყვის გალიის ყოველ მობრუნებისას კარის გაღების „დამატებით სწავლა“? ცხადია, ცხოველისათვის რომ რაზიანი კარი პირველი სწავლის შედეგადვე „დანარჩენულების მქონე საგნად ქცეულიყო“, მაშინ მას იგი სხვა მდებარეობაშიც, როგორც ასეთს, როგორც სწორედ „გასაღებ კარს“ მოეპყრობოდა, ე. ი. მისი ქცევა, ვითარცა აი ამ საგნის მოხმარის ქცევა, ანტიციპირებული იქნებოდა ერთგვარი ცოდნით ანუ კარის ნიშნების წარმოდგენით და, რა თქმა უნდა, ყრუ კედელზე თათებით უაზრო ბლაუჭსაც ადგილი არ დაურჩებოდა. მაშასადამე, ცხოველი ვერ წვდება საგნისა და მის მიმართ საკუთარი მოქმედების მნიშვნელობას, მისი სწავლა „სიტუაციურად ზღვარდებულია“, კონკრეტულ „სიტუაციაზე მიკრულობით“ ხასიათდება და ესაა სწორედ მიზეზი, რომ მას ყოველ შეცვლილ სიტუაციაშიც დამატებით „ცალ-ცალკე სწავლა“ სჭირდება.

რაც შეეხება ადამიანურ სწავლას, მისთვის ეს ნიშანი უცხოა: ძალიან ადრე სწავლობს ბავშვი ოთახის კარების გაღებას, მაგრამ რაკი ამ კარის გაღება ერთხელ კი ისწავლა, შემდეგ მას იგი საჭიროებისამებრ ყოველს უცხო ბინაშიც ეძებს, აღიქვამს, შესაფერი მიმართულებით მოძრაობს და მუდამ სპეციფიკურად ეპყრობა; და არც შეიძლება სხვანაირად ხდებოდეს, რადგან, მოზარდი რომ კარის გაღებას დაეუფლება, ამიერიდან მისთვის ეს კარი იდეური ობიექტის სახითაც არსებობს, რომელიც ცნობიერებაში სიტყვა—„კარის“ მნიშვნელობად არის ფიქსირებული და, როგორც ასეთი, „სიტუაციაზე მიკრულობის“ ნიშანსაც აღარ ატარებს. ერთი სიტყვით ადამიანის სწავლა არ არის ცხოველისნაირად „მიმართულება-მდებარეობით“ განსაზღვრული, კონკრეტულ „სიტუაციაზე მიკრული“, იგი მუდამ მნიშვნელობას წვდომით აღბეჭდილი პრო-

ცესია და არსად ცნობიერების წარმმართველ მოქმედებას არ სწყდება.

2. როგორც ანალიზმა გვიჩვენა, ადამიანური სწავლა, ვითარცა ჩვევის შემთავების პროცესი, თავის ბუნებით, ცდა-შეცდომითია; მაგრამ, ცხოველურ „ცდა-შეცდომით“ სწავლას იგი არც ამ მხრივ ჰგავს.

როცა სუბიექტი ველოსიპედის ტარებას ან სხვა რაიმე ახალ მოქმედებას სწავლობს, კარგა ხანს იგი ცდება; მაგრამ მისი ეს მცდარი მოქმედებები ან ნამდვილი სინჯვაა, ე. ი. წინასწარვე გარკვეული ჰიპოთეზით წარმოებული ქცევა (ვარაუდით: „გამოვა ასეთუ არა?“), ან და, თუ შეიძლება ასე ითქვას, უნებლიე შეცდომა (როცა გათვალისწინებულის ნაცვლად სხვა „გამოდის“), რომელსაც იგი post factum მხედველობაში იღებს და კვლავ განმეორებას განზრახვს. ორივე შემთხვევაში კი ეს გაუმართლებელი სინჯვაც და უნებლიე შეცდომაც მოსწავლეს უღრმავებს და კვირვებს დასასწავლი შინაარსის მიმართ, საშუალებას აძლევს მას მიუხედავად თითოეული მოძრაობის დადებით თუ უარყოფით მნიშვნელობას და ამ გზით იმ ხერხებსაც, რომელნიც სასუკვარი მოქმედების მიგნებას უზრუნველყოფენ. ამგვარად, ადამიანური სწავლა, მიუხედავად „ცდა-შეცდომითობისა“ მაინც აზროვნებით ანტიციპირებული პროცესია, იმიტომ რომ იგი გარკვეული ვარაუდის ანუ წინასწარ მიღებული ჰიპოთეზის საფუძველზე ხდება, რომლის მიმართ ფაქტი თვითონ შეცდომისა მის (ჰიპოთეზის) გაუმართლებლობას ნიშნავს, ხოლო ყოველი ახალი ცდა ანუ კვლავ სინჯვა კი—სხვა (შეცვლილი) ჰიპოთეზით მოქმედებას.

რაც შეეხება ცხოველის „ცდა-შეცდომას“, იგი უთუოდ სხვანაირია: გალიაში დამწყვდეული ძაღლის პირველი სწორი მოქმედებანი სინჯი ანუ წინასწარ ნავარაუდები როდია, არამედ იგი „შემთხვევით გამორეული“ მოქმედებაა იმ მცდარ მოძრაობათა შორის, რომელნიც განთავისუფლების იმპულსით გააქტივებულ ცხოველს ინსტიქტურად უჩნდება; და არც ისე ხდება, რომ ამ ერთხელ „შემთხვევით შესრულებულ სწორ მოქმედებას“ ცხოველი შემდეგაც „თითქოს“, შეგნებულად მიმართავდეს, და მსგავსად ადამიანისა, თითქოს „ბედნიერი შემთხვევით“ სარგებლობდეს და მის აზრს post factum წვდებოდეს. არა! როგორც ზემოთ გავარკვიეთ, აქ მხოლოდ ის ხდება, რომ სწორი რეაქციის მრავალჯერ შემთხვევით შესრულების წყალობით იგი სიტუაციის გარკვეულ ნაწილს უკავშირდება, — ნაწილს (რაზას) რომელზე ზემოქმედებაც ცხოველს თავისუფლებას ანიჭებს და რომელიც ამის გამო იმავე რეაქციის გამომწვევ სიგნალად იქცევა.

ამრიგად, თუ სწორია, რომ ძალის სწავლის ნაირია საერთოდ უოველი სხვა ცხოველური „ცდა-შეცდომით“ სწავლა, უფლება გვაქვს მისი ადამიანურ სწავლასთან შედარების საფუძველზე შემდეგი დასკვნა გავაკეთოთ: ცხოველურს სწავლაში „ცდა-შეცდომა“, ამ სიტყვის ნამდვილი ფსიქოლოგიური მნიშვნელობით, ფიქციაა; იგი ასეთია მხოლოდ დამკვირვებლის თვალსაზრისით და, რა თქმა უნდა, პირობითად, ობიექტურად, როგორც უბრალო ანალოგია, თორემ თვითონ ცხოველი არც ცდას აწარმოებს (არ სინჯავს) და მაშ, არც არასოდეს ცდება. ცდა არის სინჯვა, რომელიც, როგორც ასეთი, წინასწარ მიღებულ აზრითს ვარაუდს ანუ ჰიპოთეზს ემყარება, და შეცდომა მხოლოდ ფაქტიური გაუმართლებლობაა ამ ვარაუდისა; ცხოველს კი არც ერთი ახასიათებს და არც მეორე, რადგან მის სწავლაში სწორი მოქმედება ნავარაუდევს კი არა, არამედ „შემთხვევით გამორეული მოქმედებას“ წარმოადგენს, და „შეცდომებიც“ მხოლოდ თანრიგითი გაშლას იმ მოძრაობებისა, რომელთაც მოცემული სიტუაცია ინსტიქტურად ბუნებრივი რეაქციების სახით აღვიძებს. ერთი სიტყვით პირველი შეხედვით თითქოს პარადოქსულს, მაგრამ არსებითად კი უდაოდ სწორ დასკვნამდე მივდივართ: ნამდვილი „ცდა-შეცდომითი“ სწავლა სწორედ რომ ადამიანური სწავლის სახის არსებობს და არა ცხოველურის (სადაც იგი ასეთია, მხოლოდ გადატანითი მნიშვნელობით!), და განსხვავებაც მათ შორის იმაშია, რომ ცხოველური „ცდა-შეცდომით“ სწავლა დრესურაა, რომელიც მხოლოდ სიგნალის, ანუ—შეიძლება ასეც გვეთქვა—სასიგნალო აღქმის გამომუშავების პროცესს წარმოადგენს, იმ დროს, როცა ადამიანის ცდა-სინჯვა და შეცდომები ჰიპოთეზებით სვლაა სწორი მოქმედებისაკენ და, როგორც ასეთი, არსად აზროვნებას და მოცემულის მნიშვნელობის წინასწარ გაცნობიერებას არ სწყობდა.

3. არ შეიძლება არ აღვნიშნოთ სტრუქტურული თავისებურებაც ცხოველური ჩვევისა ადამიანურთან შედარებით.

ჩვენს მიერ აღწერილ მაგალითში ცხოველს უმუშავდება გალის კარის გაღების ჩვევა და მაშ, საქმე გვაქვს მოტორულ ან, უკეთ რომ ვთქვათ, სენსომოტორულ ჩვევასთან; მაგრამ სარაზზე თათის ჩამოკვრა, როგორც საკუთრივ მოძრაობა, ძალს იმთავითვე გააჩნია; იგი მოცემულია მისი კიდურების ანატომიურ სტრუქტურაში, რომელიც ამ სტრუქტურის მომწიფების გარკვეულ საფეხურზე ჩნდება და საგანგებო გამომუშავებას ანუ აგებას არ საჭიროებს. მაშასადამე სრულიად უეჭველია, რომ გალის კარის გაღების სახით ძალდი თვითონ მოძრაობას (თათის ჩამოკვრას)

კი არ სწავლობს, როგორც ვითომდა ახალს, მანამდე მისთვის ტექნიკურად მოუხერხებელ ოპერაციას, არამედ იგი სწავლობს ამ თავიდანვე მზადქონებულ მოძრაობით (ინსტიქტური რეაქციით!) მხოლოდ კარის სარაზზე მოქმედებას.

რაც შეეხება ადამიანურ ჩვევებს, აქ მდგომარეობა უთუოდ სხვანაირია. მაგალითად, ავილოთ თოჯის დატენვა: შაშხანის დატენვის შემსწავლელს, რა თქმა უნდა, შეუძლია, უნარი აქვს სათანადო მოძრაობების შესრულება ისწავლოს, მაგრამ თუ გალიაში დამწყვედული ძაღლის ინსტიქტურ მოძრაობათა შორის სწორი მოძრაობა მხოლოდ ერთ-ერთი „გამორეული მოძრაობაა“, რომელიც არსებითად შეპირობებულ კავშირში სხვა ინსტიქტურ მოძრაობებთან არ არის და მათგან არ გამოიყვანება, შაშხანის მოსწავლეზე ეს არავითარ შემთხვევაში არ ითქმის: როგორც თითოეულის, ისე ოთხივე ოპერაციის ერთი მთლიანი მოძრაობის სახით „პირველად მოხერხებამდე“ იგი შემთხვევით კი არ მიდის და მას მზა-მზარეულად კი არ ნახულობს, არამედ მანამდე „უნაყოფო ცდებს“ (პირველ პერიოდში!) აკვირდება, საკუთარ მოტორულ შეგრძნებებს ანალიზებს და, ყოველ შემდეგნო ცდას რომ ამ წინა ცდებში მიღებულ გამოცდილების საფუძველზე ახორციელებს, ბოლოს სწორ მოქმედებასაც აგნებს; მაგრამ ამით უკვე ეს „მიგნება“ აღარც მზა მოძრაობის უბრალო ნახვაა! „მიგნება“ აქ ნიშნავს გარკვეული ზომის „მოტორულ იმპულსთა თარგზე ცნობიერად გამოჭრას საჭირო მოძრაობებისას“ და ამ მნიშვნელობით მათ აგებას, გამომუშავებას, რომელთა ერთი მთლიანი მოქმედების სახით შესრულება სუბიექტს ჯერ კიდევ კარგად არ ეხერხება და ახლა მის განმტკიცებაზეც საგანგებოდ ზრუნავს. ერთი სიტყვით, განსხვავება არსებითია, რომელიც ზოგადი სახით ასე შეიძლება გამოვთქვათ: ცხოველშიც და ადამიანშიც მოტორული ჩვევა ახალი მოქმედებაა, რადგან იგი მოასწავებს ორგანიზმის ქცევის შეცვლას გარემოს მიმართ, მაგრამ ადამიანთან ამ ახალი მოქმედების შემუშავების პროცესი მუდამ ახალი მოძრაობითი ოპერაციის სწავლაა, ხოლო ცხოველთან კი—მხოლოდ სწავლა სიგნალზე იმავე მოძრაობის სახით მოქმედებისა, რომელიც მას მანამდეც მზად ჰქონდა. ყოველს ცხოველურ ჩამოყალიბებულ ჩვევითს მოქმედებაში ფაქტიურად „წინათ გამორეული მოძრაობა“ სრულდება, ადამიანურისაში კი, გარკვეული მნიშვნელობით, ახალი მოძრაობა, რომელიც აგებულია და „შემთხვევით გამორეულის“ განმტკიცებას არ წარმოადგენს.

ამრიგად, თუ სწორია, რომ ძალის სწავლის ნაირია საერთოდ ყოველი სხვა ცხოველური „ცდა-შეცდომით“ სწავლაც, უფლება გვაქვს მისი ადამიანურ სწავლასთან შედარების საფუძველზე შემდეგი დასკვნა გავაკეთოთ: ცხოველურს სწავლაში „ცდა-შეცდომა“, ამ სიტყვის ნამდვილი ფსიქოლოგიური მნიშვნელობით, ფიქციურია; იგი ასეთია მხოლოდ დამკვირვებლის თვალსაზრისით და, რა თქმა უნდა, პირობითად, ობიექტურად, როგორც უბრალო ანატომია, თორემ თვითონ ცხოველი არც ცდას აწარმოებს (არ სინჯავს) და მაშ, არც არასოდეს ცდება. ცდა არის სინჯვა, რომელიც, როგორც ასეთი, წინასწარ მიღებულ აზრით ვარაუდს ანუ ჰიპოთეზს ემყარება, და შეცდომა მხოლოდ ფაქტიური გაუმართლებლობაა ამ ვარაუდისა; ცხოველს კი არც ერთი ახასიათებს და არც მეორე, რადგან მის სწავლაში სწორი მოქმედება ნავარაუდევს კი არა, არამედ „შემთხვევით გამოჩენილი მოქმედებას“ წარმოადგენს, და „შეცდომებიც“ მხოლოდ თანრიგითი გამლაბრებამ მოძრაობებისა, რომელთაც მოცემული სიტუაცია ინსტიქტურად ბუნებრივი რეაქციების სახით აღვიქმბს. ერთი სიტყვით პირველი შეხედვით თითქოს პარადოქსულს, მაგრამ არსებითად კი უდაოდ სწორ დასკვნამდე მივდივართ: ნამდვილი „ცდა-შეცდომითი“ სწავლა სწორედ რომ ადამიანური სწავლის სახით არსებობს და არა ცხოველურის (სადაც იგი ასეთია, მხოლოდ გადატანითი მნიშვნელობით!), და განსხვავებაც მათ შორის იმაშია, რომ ცხოველური „ცდა-შეცდომით“ სწავლა ღრესურაა, რომელიც მხოლოდ სიგნალის, ანუ—შეიძლება ასეც გვეთქვა—სასიგნალო აღქმის გამომუშავების პროცესს წარმოადგენს, იმ დროს, როცა ადამიანის ცდა-სინჯვა და შეცდომები ჰიპოთეზებით სვლაა სწორი მოქმედებისაკენ და, როგორც ასეთი, არსად აზროვნებას და მოცემულის მნიშვნელობის წინასწარ გაცნობიერებას არ სწყდება.

3. არ შეიძლება არ აღვნიშნოთ სტრუქტურული თავისებურებაც ცხოველური ჩვევისა ადამიანურთან შედარებით.

ჩვენს მიერ აღწერილ მაგალითში ცხოველს უმუშავდება გალიის კარის გაღების ჩვევა და მაშ, საქმე გვაქვს მოტორულ ან, უკეთ რომ ვთქვათ, სენსომოტორულ ჩვევასთან; მაგრამ სარაზზე თათის ჩამოკვრა, როგორც საკუთრივ მოძრაობა, ძალს იმთავითვე გააჩნია; იგი მოცემულია მისი კიდურების ანატომიურ სტრუქტურაში, რომელიც ამ სტრუქტურის მომწიფების გარკვეულ საფეხურზე ჩნდება და საგანგებო გამომუშავებას ანუ აგებას არ საჭიროებს. მაშასადამე სრულიად უეჭველია, რომ გალიის კარის გაღების სახით ძალდი თვითონ მოძრაობას (თათის ჩამოკვრას)

კი არ სწავლობს, როგორც ვითომდა ახალს, მანამდე მისთვის ტექნიკურად მოუხერხებელ ოპერაციას, არამედ იგი სწავლობს ამ თავიდანვე მზადქონებულ მოძრაობით (ინსტიქტური რეაქციით!) მხოლოდ კარის სარაზზე მოქმედებას.

რაც შეეხება ადამიანურ ჩვევებს, აქ მდგომარეობა უთუოდ სხვანაირია. მაგალითად, ავილოთ თოჯის დატენვა: შაშხანის დატენვის შემსწავლელს, რა თქმა უნდა, შეუძლია, უნარი აქვს სათანადო მოძრაობების შესრულება ისწავლოს, მაგრამ თუ გალიაში დამწყვედი ძაღლის ინსტიქტურ მოძრაობათა შორის სწორი მოძრაობა მხოლოდ ერთ-ერთი „გამორეული მოძრაობაა“, რომელიც არსებითად შეპირობებულ კავშირში სხვა ინსტიქტურ მოძრაობებთან არ არის და მათგან არ გამოიყვანება, შაშხანის მოსწავლეზე ეს არავითარ შემთხვევაში არ ითქმის: როგორც თითოეულის, ისე ოთხივე ოპერაციის ერთი მთლიანი მოძრაობის სახით „პირველად მოხერხებამდე“ იგი შემთხვევით კი არ მიდის და მას მზა-მზარეულად კი არ ნახულობს, არამედ მანამდე „უნაყოფო ცდებს“ (პირველ პერიოდში!) აკვირდება, საკუთარ მოტორულ შეგრძნებებს ანალიზებს და, ყოველ მომდევნო ცდას რომ ამ წინა ცდებში მიღებულ გამოცდილების საფუძველზე ახორციელებს, ბოლოს სწორ მოქმედებასაც აგნებს; მაგრამ ამით უკვე ეს „მიგნება“ აღარც მზა მოძრაობის უბრალო ნახვაა! „მიგნება“ აქ ნიშნავს გარკვეული ზომის „მოტორულ იმპულსთა თარგზე ცნობიერად გამოჭრას საჭირო მოძრაობებისას“ და ამ მნიშვნელობით მათ აგებას, გამომუშავებას, რომელთა ერთი მთლიანი მოქმედების სახით შესრულება სუბიექტს ჯერ კიდევ კარგად არ ეხერხება და ახლა მის განმტკიცებაზეც საგანგებოდ ზრუნავს. ერთი სიტყვით, განსხვავება არსებითია, რომელიც ზოგადი სახით ასე შეიძლება გამოვთქვათ: ცხოველშიც და ადამიანშიც მოტორული ჩვევა ახალი მოქმედებაა, რადგან იგი მოასწავებს ორგანიზმის ქცევის შეცვლას გარემოს მიმართ, მაგრამ ადამიანთან ამ ახალი მოქმედების შემუშავების პროცესი მუდამ ახალი მოძრაობითი ოპერაციის სწავლაა, ხოლო ცხოველთან კი—მხოლოდ სწავლა სიგნალზე იმავე მოძრაობის სახით მოქმედებისა, რომელიც მას მანამდეც მზად ჰქონდა. ყოველს ცხოველურ ჩამოყალიბებულ ჩვევითს მოქმედებაში ფაქტიურად „წინათ გამორეული მოძრაობა“ სრულდება, ადამიანურისაში კი, გარკვეული მნიშვნელობით, ახალი მოძრაობა, რომელიც აგებულია და „შემთხვევით გამორეულის“ განმტკიცებას არ წარმოადგენს.

4. ადამიანისა და ცხოველის სწავლის შედარებითი დახასიათებ-
კიდევ ერთი განსხვავების გათვალისწინებასაც გვავალებს.

დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ ადამიანური სწავლა ორგვარია: ა) სწავლა როგორც დამოუკიდებელი ქცევის ფორმა და ბ) სწავლა როგორც თანმხლები არაპირდაპირი ეფექტი ანუ პროდუქტი სხვა კატეგორიის ქცევისა¹. ცხოველური სწავლა კი მუდამ მხოლოდ თანმხლებია და ისიც ისეთი, რომელიც ადამიანურ თანმხლებ სწავლას შინაარსეულად მაინც არ უდრის.

პირველის ნიმუშს წარმოადგენს სასკოლო სწავლა და აგრეთვე ადამიანური სწავლის ის შემთხვევებიც, რომელნიც ზემოთ გავაანალიზეთ. აღწერილ მაგალითებში სწავლა თვითონვეა ქცევა. იმიტომ რომ სუბიექტის აქტივობას ცოდნა-ჩვევების შეძენის მოთხოვნილება საზღვრავს: როცა ველოსიპედის ტარებას, ლერძზე ტრიალს, ცურვას ან ცეკვას ვსწავლობთ, მოთხოვნილება გვაქვს გარკვეულ მოქმედებას დავეუფლოთ, და მოწაფე რომ გაკვეთილს ამზადებს, მასაც გარკვეული ცოდნა-ჩვევების შეძენის მოთხოვნილება ამოძრავებს და არავითარი სხვა რამ ამ „დამზადების“ პროცესში არ სწადია. ერთი სიტყვით, ადამიანს ნაირ-ნაირი ქცევები ახასიათებს: „მოვლა-მომსახურება“, „თამაში“, „შრომა“, „გართობა“ და მათ შორის სწავლაც, რომელიც ქცევის თავისებური ავტონომიური ფორმაა, იმიტომ რომ მოთხოვნილება, რომელიც მას საზღვრავს, ცოდნა-ჩვევების შეძენას ეხება და არა, ვთქვათ, სისუფთავის დაცვას (მოვლის ქცევებში), ან კვებას (მომსახურების ქცევებში), ან რაიმე ობიექტურად ღირებული პროდუქტის შექმნას (შრომითს ქცევებში), და სხვ.

რაც შეეხება სწავლას როგორც თანმხლებ ეფექტს სხვა ქცევისას, ტიპიური სახით მას ვხვდებით სკოლისწინარე ასაკის ბავშვში. არის ქცევის ისეთი ფორმები, რომელთაც მოხარდი აღრეულ ასაკობრივ საფეხურზეც მიმართავს, მაგალითად: პირველს რიგში „მოხმარებას“, შემდეგ „თამაშს“ და ცოტა უფრო გვიან „მომსახურებასაც“. — მაგრამ ადამიანურ კულტურულ გარემოცვაში ამ ქცევების განხორციელება გარკვეული საგნებით მოქმედებას გულისხმობს და მაშასადამე მათი გამოყენების სახით სათანადო ცოდნა-ჩვევების შეძენასაც; მაგალითად: დედოფლებით თამაში, როგორც ქცევის ფორმა, თამაშია და არა სწავლა, მაგრამ ამ თამაშის პროცესში ბავშვი საგნებს ეცნობა, ძაფის ნემსში გაყრას სწავლობს,

¹ დაყოფა ეკუთვნის დ. უზნაძეს. იხ. „სწავლა—სასკოლო ასაკის ბავშვის ქცევის ძირითადი ფორმა“—პედ. ინსტიტ. შრომები, 111, 1947.

კრა-კერვის მარტივ ოპერაციებს ეუფლება; თამაშია აგრეთვე, როცა ბავშვი ნიჩბით სილას იღებს, პატარა თუნუქში ყრის, ბეჯითად ერთ ადგილას აგროვებს, ვითომღა სახლს აშენებს, გზები და გვირაბები გაჰყავს, ჩაქუჩით ლურსმნის ფიცარნაგში ჩაჭედვას ცდილობს და სხვ. მაგრამ ამასთანავე იგი საგნობრივი წარმოდგენებითაც მდიდრდება, ნიჩბისა და ჩაქუჩის მოხმარას სწავლობს, ზუსტ მოქმედებებს ეუფლება. ერთი სიტყვით ბავშვს მიზნად ის კი არა აქვს, რომ თავისთავად საგნებს გაეცნოს, დააკვირდეს, მათი ხმარება ისწავლოს და მერმისისათვის იცოდეს და გამოიყენოს! არა, მას მხოლოდ თამაში სწადია, რომლისკენაც საკუთარი ძალების „ფუნქციონის მოთხოვნილება“ უბიძგებს, მაგრამ, რომ თამაშობს, თუ შეიძლება ასე ითქვას, წინასწარ განუზრახველად გარკვეულ ცოდნა-ჩვევებსაც იძენს, ე. ი. ფაქტიურად სწავლობს კიდევ.

Mutatis mutandis იგივე ითქმის „მოხმარებისა“ და „მომსახურების“ ქცევებზეც. ბავშვს შია ან სწყურია და ამ კვების მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ციკლურს ქცევებში სათანადო „იარაღების“ (კოვზის, დანა-ჩანგლის, ხელსახოცის, წყლის დასალევი ჭურჭლის) მოხმარასაც სწავლობს,—ან ჩაცმა-გახდის თუ კარის გაღების საჭიროებას გრძნობს და მისი განხორციელების მცდელობის პროცესში შესაფერ მოქმედებასაც ეუფლება, ე. ი. სწავლა აქაც „თანმხლებ“ პროცესს წარმოადგენს, მხოლოდ პროდუქტს სხვა ქცევებისას და არა თვითონ ქცევას.

ასეთია ადამიანური სწავლის ფორმები. ვნახოთ ახლა, თუ როგორი მდგომარეობაა ამ მხრივ ცხოველთან.

გალიაში დამწყვედული ძაღლი რომ კედლებს ეხეთქება და თათებით და კბილებით რიკულებს წვდება, მას კარის გაღების სწავლა კი არ სწადია, არამედ განთავისუფლება, ხორცის შექვა: იგი ხორცისაკენ ისწრაფვის, გზას ეძებს და ამ თავისთავად კვებითი (მომსახურების) ქცევის პროცესში კიდევ კარის გაღებას სწავლობს (ან, თუ შეიძლება ასე ითქვას, კარის გაღება „ესწავლება“). ერთი სიტყვით, სწავლა აქ არის თ ა ნ ა შე დ ე გ ი სხვა მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისა და არა საგანი ამ მოთხოვნილებისა.

აღარ გავაგრძელებთ: ცხოველური სწავლის ყოველი სხვა კონკრეტული შემთხვევაც „თანმხლებია“, რომელიც მუდამ ვიტალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების პროცესში ხორციელდება და არასოდეს, მსგავსად ადამიანურისა, ამ მოთხოვნილებისაგან დამოუკიდებელი სწავლითი აქტიობის სახით არ ჩნდება. მაგრამ განსხვავება კიდევ უფრო შორს

მადის, რადგან თავის მხრივ არც ეს თანმხლები სწავლაა ცხოველში ფსიქოლოგიურად სავსებით იგივე, რაც ადამიანში.

რა თქმა უნდა, პირობითი რეფლექსის სახით ადამიანთანაც მოიპოვება წმინდა ცხოველურისნაირი თანმხლები სწავლის შემთხვევები, მაგრამ საკუთრივ ზემოდ გარჩეული ფაქტები მაინც უთუოდ სხვანაირია: მართლაც და, შეიძლება თუ არა სერიოზულად მტკიცება იმისა, რომ სკოლისწინარე ასაკში დედანის სწავლა თვლა-ანგარიშის მარტივი ოპერაციების დაუფლება და საყოფაცხოვრებო ჩვევების (ჩაცმა-გახდა, დანა-ჩანგლის ხმარება და სხვ.) შეძენა სავსებით იგივე პროცესია, რაც გალის კარის გაღების სწავლა ძალღთან? ჩვენი აზრით, არ არსებობს საბუთი, რომელიც ამნაირ დასკვნას აუცილებლად გახდიდა, და თვითონ დაკვირვება კი სწორედ რომ საწინააღმდეგო დებულების მიღებას გვაიძულებს.

დედოფლებით მოთამაშე ბავშვი რომ ძაფის ნემსში გაყრასა და კერვის მარტივ ოპერაციებს ეუფლება, ეს უეჭველია, და, რა თქმა უნდა, არა იმ განზრახვით, რომ მას კრა-კერვის სწავლა ჰქონდეს მიზნად დასახული, მაგრამ ოპერაცია „გაყრის“ ან „გაკერვის“ თავიდანვე ხომ ისე არ შეიძლება მოხერხდეს, რომ ბავშვი მას ყურადღებას არ აქცევდეს, საოპერაციო საგნების (ნემსის, ძაფის, მატერიის) ნიშნებს მხედველობაში არ იღებდეს და მაშასადამე, მოქმედების შესრულებისკენაც ცნობიერად მიმართული არ იყოს!— არა, იგი თამაშობს და ამ სპონტანურ ქცევაში ისე კი არ ხდება, რომ რაღაც გარე გამღიზიანებელი სათანადო მოქმედების სიგნალად იქცევა, არამედ ისე, რომ ამ მოქმედებას ბავშვი წინასწარ დიდებში ხედავს, აღიქვამს და თამაშშიც მას აქტიურად ბაძავს. ყველამ ვიცით, თუ რაოდენ მშთანთქმელის ინტერესით აკვირდება დედოფლებით მოთამაშე გოგონა ან ლურსმნის ჩაჭედვით გატაცებული ბიჭუნა დიდების ყოველ იმ მოქმედებას, რომელიც კი მისი თამაშის შინაარს შეადგენს; და თუ „ოპერაციის წაბაძვითი სწავლა“ ცხოველისთვის საერთოდ უცხოა, თქმა არ უნდა, რომ ბავშვის თამაშის ეს „თანმხლები სწავლაც“, რომელიც შეგნებული წაბაძვით ხორციელდება, ფსიქოლოგიურად მაინც ადამიანურია და მაშ, სულ სხვა ბუნებისაა, ვიდრე სწავლა ცხოველისა: ცნობიერი მიმართულება გარკვეული მოქმედების შესრულებისაკენ და ღონემძიებლობა მისი განხორციელებისა (ნიმუშის მიხედვით) აქ უთუოდ არის და ამაშია მისი განსხვავებაც ცხოველურისგან;—და *mutatis mutandis*.

ჩვევით ითქმის „მონხარებისა“ და „მომსახურების“ ქცევების თან-
მხლები სწავლის შესახებაც.

დასკვნა ასეთია: ადამიანური სწავლა არა მარტო იმით სხვაობს
ცხოველურისგან, რომ იგი ორფორმიანია, ე.ი. ჯერ (სკოლის წი-
ნარე ასაკში) სხვა ქცევის „თანმხლები სწავლისა“ და შემდეგ და-
მოუკიდებელი წმინდა სწავლითი ქცევის სახით ვლინ-
დება (იმ დროს, როცა ცხოველური სწავლა მუდამ მხოლოდ თან-
მხლებია!), არამედ იმითაც, რომ ადამიანში თვითონ ეს „თანმხლები
სწავლაც“ არაა ისეთი, როგორც იგი ცხოველშია: სკოლის წინარე
ასაკის ბავშვის „თანმხლები სწავლა“ იმ შემთხვევების სახით, რომ-
ლებიც ჩვენ გავანალიზეთ მაინც სპეციფიკურ-ადამიანური სწავ-
ლაა, იმიტომ, რომ ცნობიერების მონაწილეობით სრულდება, მნი-
შვნელობის წვდომას გულისხმობს და არავითარ შემთხვევაში ცხო-
ველური სწავლისნაირად სიგნალის გამომუშავების პასიურ პროცესს
არ წარმოადგენს.

შევხვით ახლა იმ შემთხვევებსაც, როცა თანმხლები სწავლა
ადამიანთანაც ისეთია, როგორც ცხოველთან.

ა) 6—7 თვის ბავშვს რძე ეძლევა მხოლოდ ერთი გარკვეული
ფერის ან ფორმის ბოთლიდან, იმ დროს როცა რიგ-რიგობით მი-
წოდებულნი სხვა ფორმისა და ფერის ბოთლებში იგი ამ გემრიელ
საკვებს ვერ ნახულობს. რამდენიმეჯერ იმეორებენ ამ ცდას და ბო-
ლოს ისეთ მდგომარეობას აღწევენ, რომ მრავალი განსხვავებული
ბოთლის დანახვისას ბავშვი მხოლოდ იმ ფორმის (ან ფერის!) ბოთ-
ლისკენ მიიწევს, საიდანაც საკვები ეძლეოდა. ეფექტის თვალსაზ-
რისით ეს უთუოდ სწავლაა: კვებითი ქცევის პროცესში ბავშვმა
ისწავლა ფორმის ან ფერის მიხედვით მოქმედება.

ბ) რამდენიმე თვის ბავშვს უჩვენებენ ძაფით დაკიდებულ შოკო-
ლადს, რომელიც მას არასოდეს უგემნია. პირველს ხანებში იგი ინ-
დიფერენტულია, მაგრამ როცა დროგამოშვებით მას ამ შოკოლადს
ხელშიც აძლევენ და შექმაშიც ეხმარებიან, ზოგჯერ იგი თვითონაც
მიიწევს იმისაკენ. რამდენიმეჯერ მეორდება ეს ცდა და ბოლოს ის
ხდება, რომ ბავშვს მხოლოდ დადებითი რეაქცია უმტკიცდება:
დაინახავს თუ არა ძაფით დაკიდებულ შოკოლადს, მყის მისკენ
ისწრაფვის, ხელს სტაცებს და დაუყოვნებლივ პირისაკენ აგზავნის.

ამ აღწერილ შემთხვევებში სწავლა ხორციელდება ვიტალური
მოთხოვნილების დაკმაყოფილებასთან დაკავშირებით და მაშასა-
დამე, წმინდა კვებითი ქცევის შედეგად; მაგრამ არის თუ არა იგი
ფსიქოლოგიურად იმავე ბუნებისა, რა ბუნებაც ზემოთ სკოლისწი-
ნარე ასაკის ბავშვის „თანმხლებ სწავლას“ აღმოაჩინდა? უთუოდ არა!

მას ამ უკანასკნელის არც ერთი ნიშანი არ ახასიათებს; სახელდობრ: იგი არ არის ცნობიერებით წარმართული პროცესი, იდეური ობიექტის ანუ მნიშვნელობის წვდომას არ გულისხმობს, მხოლოდ სიგნალის გამომუშავებას ემყარება და, მაშასადამე, ეფექტის (ჩვევის) სტრუქტურის მხრივაც მხოლოდ „სიგნალით მოქმედების“ სწავლაა და არა თვითონ ამ მოქმედების შესრულების ტექნიკური ოპერაციისა. ერთი სიტყვით საქმე გვაქვს წმინდა ცხოველისნაირ თანმხლებ სწავლასთან, რომელიც არაფრით ჩვეულებრივი მოძრაობითი პირობითი რეფლექსის გამომუშავებისგან არ განსხვავდება.

მაგრამ აღწერილი მაგალითები გვითვალისწინებენ ცხოველისნაირ თანმხლებ სწავლას მხოლოდდამხოლოდ აღრეულ ბავშვობაში— დასაწყის საფეხურებზე ადამიანის ონტოგენეტური განვითარებისა, და არ შეიძლება არ ვიკითხოთ: გვხვდება თუ არა იგი შემდეგ საფეხურებზეც? ჩვენი პასუხი ასეთია: ცხოველისნაირი თანმხლები სწავლა ერთად ერთი ფორმაა ბავშვის სწავლისა უენობის ხანაში და უთუოდ მეტყველების დაუფლების პერიოდით უნდა იწყებოდეს ის ეტაპი, საიდანაც ბავშვი სოციალურ არსებად იქცევა, მნიშვნელობების სამყაროში შედის და სიტყვებში იდეური ობიექტების დაცვით ამ ცხოველისნაირი სწავლის საფეხურსაც ერთხელ და სამუდამოდ სტოვებს. მაგრამ არ შეიძლება ითქვას, რომ ასეთი სწავლა გარემოსთან დამოკიდებულებაში აქა-იქ შემდეგაც არ ხდებოდეს და არა მარტო ბავშვობის ხანაში, არამედ მოწიფულებაშიც: „სიგნალებით მოქმედების სწავლა“ არაა გამორიცხული დიდის ცხოვრებაშიც, თუ კი რომ გარემოსთან ურთიერთობა მას საჭიროდ გახდის, თუმცა კი ისიც უნდა აღინიშნოს, რომ მოაზროვნე ადამიანი ხშირად ასეთ სწავლაშიც ცნობიერებას ატანს და წმინდა ცხოველურსაც სცილდება.

ამრიგად ადამიანის თანმხლები სწავლის მხოლოდ განსაკუთრებული შემთხვევებია, რაც ცხოველისას შეიძლება გაუთანაბრდეს და ისიც წმინდა სახით მისი ბავშვობის უენობის პერიოდში, თორემ საერთოდ კი ადამიანური სწავლა რომელიმე თანმხლები განსხვავებული ფაქტია.

5. დასასრულს, არ შეიძლება არ აღვნიშნოთ ის განსხვავებაც, რომელიც ეხება თვითონ მოქმედებას უკვე შემუშავებული ჩვევისა და არა პროცესს შემუშავებისას (სწავლას):

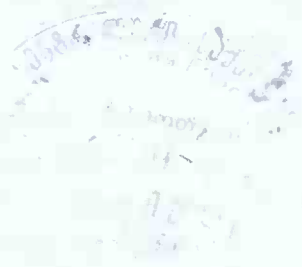
ყოველი ცხოველური ჩვევა რომ მუდამ ვიტალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების პროცესში მუშავდება, იგი შემუშავების შემდეგაც ამავე კატეგორიის ქცევაში რჩება და არსებითად იმავე

მოთხოვნების იმპულსით ფუნქციობს, რაც ცხოველს თავიდანვე ააქტივებდა; პირუტყვის ცხოვრებამ არ იცის ჩვევის ნაირ-ნაირ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისათვის გამოყენება. ადამიანთან კი მდგომარეობა სხვანაირია და არა მარტო იმ ჩვევების მიმართ, რომელნიც საგანგებო სწავლითი ქცევის გზით შეიძინებიან და, როგორც ასეთნი, ვიტალურ მოთხოვნილებებსაც არ უკავშირდებიან (ცურვა, ველოსიპედის ტარება, ცეკვა, წერა და სხვ.), არამედ ისეთების მიმართაც, რომელთა შემუშავება წმინდა ვიტალური ქცევის პროცესში ხორციელდება („თანმხლები სწავლით!“); მაგალითად: კოვზის ხმარებას რომ ჩვეულებრივ ჭამის პროცესში ვეუფლებით, მას მარტო მაშინ კი არ ვიყენებთ, როცა ჩვენ თვითონ გვშია, არამედ მაშინაც, როცა სხვას ვაჭმევთ, წამალს ვაღვინებთ, ან როცა ფარმაცევტი ვართ და სამედიკამენტო პრეპარატს კოვზით ვიღებთ, ვრწყავთ, ვზომავთ და სხვა. ერთი სიტყვით, ერთდამთავრე ჩვევის ნაირ-ნაირ ქცევაში შენასკეულობა მხოლოდ სპეციფიკურ-ადამიანური მოვლენაა და იმდენად სპეციფიკური, რომ შეგვეძლო, არც ერთი სხვა განსხვავება ცხოველურ და ადამიანურ ჩვევებს შორის მხედველობაში არ მიგველო და მაინც რი ურთიერთზე დაუყვანებადისა და რომლებითაც განსხვავებული სინამდვილის არსებობა გვეცნო. ყოველი ცხოველური ჩვევა მუდამ ერთ ქცევაშია „ჩაკრული“ და არასოდეს ადამიანურის ნაირად სხვადასხვა მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საშუალებად არ იქცევა.

ასეთია განსხვავება ადამიანურ და ცხოველურ სწავლას შორის. უკანასკნელი ფაქტია მხოლოდ ეფექტის თვალსაზრისით, თორემ, გამოთქმა „სწავლობს“ რომ ცხოველის ქცევასაც ისე ეგუებოდეს, როგორც ადამიანისას, ამას უთუოდ ვერ ვიტყვით: დაკვირვება საკუთარ შესაძლებლობებზე „ჰიპოთეზებით სულა“ და გამოცდილებით შეგნებულად სარგებლობა, რომლებითაც მოსწავლე ადამიანი პირველად მიდის სანუკვარ მოქმედებამდე და მის დასრულება-განმტკიცებისათვის საგანგებო ღონისძიებებს მიმართავს, ყველაფერი ეს მას ხდის სწავლის სუბიექტად, იგი მართლაც რომ სწავლობს, და გარკვეული მნიშვნელობით მისი ეს აქტივობა თანმხლებ სწავლაშიც განმსაზღვრელია.

დედოფლებით მოთამაშე გოგონა რომ ძაფის ნემსში გაყრას ეუფლება, მას, რა თქმა უნდა, მომავალი საჭიროების იდეა არ ამოდრავებს. მაგრამ, რომ იგი ცნობიერად მიმართულია მის დაძლევა-მოხერხებისაკენ და გარკვეული ნიმუშის მიხედვით მოქმედებს, ეს უეჭველია; და იგივე ითქმის

შესატერად სხვა შემთხვევებზეც. ცხოველის თანმხლებ სწავლას კი ასეთი რამ არ ახასიათებს: აქ ისე ხდება, რომ სიტუაციის მრავალჯერ იძულებითი განმეორების შედეგად მისი რომელიღაც ნაწილი ბიოლოგიურად მნიშვნელოვანი რეაქციის სიგნალად იქცევა! და მაშასადამე, ცხოველი თვითონ კი არ სწავლობს, არამედ უბრალოდ იწრთენება ანუ იხედნება იმ მოქმედების შესრულებაში, რომელსაც სხვა ინსტიქტურ რეაქციებს შორის თვითონ სიტუაცია ხდის აუცილებლად, და ე.წ. დრესურაც სწორედ ასეთი, მთლიანად სიტუაციით ნაკარნახევი, „თავზე მოხვეული“ და ორგანიზმის მხრივ გაუთვალისწინებელი მოქმედების შეძენის პროცესია.



კვლევითი მუშაობა

წინამდებარე კრებულში მოთავსებული სტატიები დამუშავებული იქნა საქართველოს სსრ პედაგოგიკურ მეცნიერებათა ინსტიტუტის პედაგოგიურ ფსიქოლოგიის სექტორის ხელმძღვანელობით 1948—49 წლებში. აღნიშნულ სექტორს წლების მანძილზე ხელმძღვანელობდა საქართველოს სსრ მეცნიერებათა აკადემიის ნამდვილი წევრი, აწ განსვენებული პროფ. დ. ნ. უზნაძე, რომელიც საერთო ხელმძღვანელობას უწევდა ამ კრებულში მოთავსებულ გამოკვლევების დამუშავებას.

კრებულში მოთავსებული სტატიები ეკუთვნით: „მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები“ ა. ფრანგიშვილს, „ყურადღების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები“ აღ. მოსიავას, „ნებისყოფის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები“ შ. ჩხარტიშვილს, „ხასიათის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები“ ვლ. ნორაკიძეს, „ჩვევის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები“ ზ. ხოჯავას და „ზნეობრივი აღზრდის პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური საფუძვლები“ ვლ. ბეჟიაშვილს.

მიუხედავად იმისა, რომ ამ კრებული, პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ყველა საკითხი არ არის განხილული, მაინც, ვფიქრობთ, რომ ის ერთგვარ დახმარებას გაუწევს მასწავლებელს თავისი პედაგოგიურ-ფსიქოლოგიური მომზადების დონის ამაღლების მაქმეში.

ს ა რ ჩ ე ვ ი

1. ა. ფრანგიშვილი—მეხსიერების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები	3
2. ალ. მოსიავა—ყურადღების აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები.	60
3. შ. ჩხარტიშვილი—ნებისყოფის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები	103
4. ვლ. ნორაკიძე—ხასიათის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები	151
5. ვლ. ბეჟიაშვილი—ზნეობრივი აღზრდის პედაგოგიური ფსიქოლოგიური საფუძვლები	188
6. ზ. ხოჯავა—ჩვევის აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლები.	252
7. რედაქტორისაგან	311

რედაქტორი ვლ. ბეჟიაშვილი
 ტექრედაქტორი გ. იამანიძე
 კორექტორი ა. დუმბაძე

უე17113.

შევ. № 1415.

ტირაჟი 2000.

ხელმოწერილია დასაბეჭდად 25/X-50 წ. ანაწყობის ზომა 6X10. ქალაქის ზომა 60X92. ნაბეჭდ ფორმათა რაოდენობა 19,5. სააღრიცხვო-საგამომცემლო ფორმა 17,76. საავტორო ფორმა 17,44.

საქართველოს სსრ მინისტრთა საბჭოსთან არსებული პოლიგრაფმრეწველობის გამომცემლობებისა და წიგნით ვაჭრობის საქმეთა სამმართველოს სტამბა № 2. თბილისი, ფურცელაძის ქ. № 5.

ფანო 20 გვგ.

46

**ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

(Сборник)

(на грузинском языке)

Издательство Института педагогических наук
Министерства просвещения Грузинской ССР

Тбилиси
1950