

საქართველოს სსრ ი. გომეზაშვილის სახელობის
პედაგოგიური საზოგადოება

ზ. ჩხარტიშვილი

აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია



თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა
თბილისი 1974

წიგნში განხილულია აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგიის საკითხები. მასში მოცემულია პასუხი ბევრ ისეთ კითხვაზე, რომელთაც საოჯახო და სასკოლო აღზრდის პრაქტიკასთან დაკავშირებული სიძნელეები აყენებენ ოჯახის უფროსებისა და სკოლის მუშაკების წინაშე.

ნაშრომში წამოყენებულია რამდენიმე პრინციპული ხასიათის თეორიული მოსაზრება, რომლებიც შეიძლება ფსიქოლოგებისა და პედაგოგების მეცნიერული ინტერესისა და დავის საგანი გახდეს.

© თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა, 1974

წიგნის იტყუპაობა

მოზარდი თაობის აღზრდა ყველაზე დიდი და საპასუხისმგებლო საქმეა.

არ არსებობს მეორე საქმე, რომელსაც ისეთი ფაქიზი, რთული და საპატიო მოვლენის მართვა და ფორმირება ჰქონდეს დაკისრებული, როგორიც ბავშვის სულია. იგი მასწავლებლებსა და აღმზრდელებს აქვთ მინდობილი. მასწავლებელი, რომელიც ამ საქმეს შესატყვისი პასუხისმგებლობით არ ეკიდება, შეგნებულად თუ შეუგნებლად, ხალხსა და ქვეყანას ზიანს აყენებს.

მასწავლებელი ღრმად განათლებული პიროვნება უნდა იყოს, მაგრამ ყველაზე საპასუხისმგებლო მაინც მისი მორალური მომზადებაა. რარიგ დიდი ზოგადი და სპეციალური განათლებაც უნდა ჰქონდეს მასწავლებელს, იგი, თუ თვითონ მორალურად სრულყოფილი არაა, მოზარდის სულის სწორად ფორმირებას ვერ უზრუნველყოფს. „აღმზრდელი თვითონ უნდა იყოს აღზრდილი“, რომ მოზარდის პიროვნების ფორმირების წმინდა საქმეს წარუძღვეს წინ.

შეუძლებელია პროფესიონალი მასწავლებელი და აღმზრდელი არ გრძნობდეს იმ დიდ პასუხისმგებლობას, რასაც მას თავისი საქმე აკისრებს და ყოველდღიურად არ ზრუნავდეს იმაზე, რომ თვითონ, როგორც აღმზრდელი და მასწავლებელი, რაც შეიძლება სრულყოფილი გახდეს. მასწავლებელმა სისტემატურად უნდა იმუშაოს თავის თავზე და ბევრი რამ უნდა მოითმინოს, რომ მარცხი არ განიცადოს, ცხოვრებამ წინ არ გაუსწროს.

წიგნში წარმოდგენილია იმ საკითხების მხოლოდ ერთი ნაწილი, რომელსაც აღზრდის სოციალური ფსიქოლოგია მოიცავს. ამიტომ შეიძლება მისი სახელწოდება მკითხველს უფრო პრეტენზიული ეჩვენოს, ვიდრე ამას წიგნი ამართლებს. მაგრამ წიგნის მოცულობა ამ-

ჟამად მეტ საშუალებას არ იძლევა. ავტორს განზრახული აქვს დანაკლისი შემდეგი გამოცემისათვის შეავსოს.

ჩვენ უაღრესად კმაყოფილი და დავალებული დავრჩებით იმ მკითხველებისაგან, რომლებიც წიგნში განვითარებულ შეხედულებებთან დაკავშირებით, თავიანთ საკმიან შენიშვნებს მოგვაწოდებენ და ამ გზით მათი უკეთ დამუშავების შესაძლებლობას მოგვცემენ.

ავტორი

თ ა ვ ი

აღზრდა და განვითარება

1. პრობლემის დაყენებისა და გადაჭრის აღრინდელი ცდაები

პედაგოგიური თეორიისა და პრაქტიკის მყარ მეცნიერულ ნიადაგზე აგებისათვის აუცილებელია აღზრდასა და განვითარებას შორის არსებული მიმართებების გათვალისწინება. ამით აიხსნება ის დიდი ინტერესი, რომელსაც პედაგოგიური პრაქტიკის წარმატების საქმით დაინტერესებული მეცნიერებანი იჩენენ აღნიშნული საკითხისადმი.

აღზრდისა და განვითარების ურთიერთობის საკითხი არაა ახალი პრობლემა. იგი ადრე, სხვა ფორმაში, ხშირად ყოფილა მეცნიერული მსჯელობისა და დავის საგანი; ადამიანის პიროვნულ თავისებურებათა ჩამოყალიბებაში მემკვიდრეობისა და გარემოს როლების განსაზღვრასთან დაკავშირებული კამათი, რომელიც საუკუნეების მანძილზე გრძელდებოდა, აღზრდისა და განვითარების ურთიერთობის საკითხებსაც მოიცავდა.

გასული საუკუნეების მანძილზე ბავშვების ძირითადი მასა ვითარდებოდა ისეთ სოციალურ გარემოში, რომელიც ნაკლებად შეიცავდა სპეციალურ სააღმზრდელო ამოცანებს. მაშინ ბავშვის განვითარება ძირითადად სოციალური ცხოვრების ბუნებრივ დინებას მიჰყვებოდა ბავშვის შინაგანი შესაძლებლობების შესაბამისად. ჩვენს ეპოქაში მოზარდის საცხოვრებო გარემოს ძირითადი ნაწილი პედაგოგიურ მეცნიერებათა საფუძველზეა აგებული და სასწავლო-სააღმზრდელო ამოცანებითაა განსაზღვრული. ამით აიხსნება ის, რომ ახლა უფრო ხშირად ლაპარაკობენ ბავშვის განვითარებაში აღზრდის, და არა საერთოდ გარემოს, როლის შესახებ. მაგრამ, რამდენადაც სააღმზრდელო სიტუაცია გარემოს წარმოადგენს, პრინციპულად არაფერს ცვლის ამ კონტექსტში გარემოს ტერმინის

ნაცვლად აღზრდისა და სწავლის ტერმინებით სარგებლობა. ამ უკანასკნელი ტერმინებით სარგებლობის უპირატესობა შეიძლება მხოლოდ იმაში დავინახოთ, რომ ისინი იმ გარემოს კონკრეტულ თავისებურებაზე მიუთითებენ, რომელშიც ახლა ბავშვის ცხოვრება და განვითარება მიმდინარეობს.

პრობლემა, რომელიც XVII საუკუნეში მემკვიდრეობისა და გარემოს ურთიერთობის საკითხის სახით იქნა დაყენებული, ფორმულირებული იყო შემდეგნაირად: რა ფაქტორები განსაზღვრავენ პიროვნების თავისებურებებს, რომლითაც იგი ცხოვრებას იწყებს, საზოგადოებრივ ურთიერთობაში ებმება და ადამიანებთან დადებით თუ უარყოფით დამოკიდებულებას ამყარებს. ასეთ ფაქტორებად თავიდანვე მემკვიდრეობა და გარემო იქნა აღიარებული და მეცნიერებაში დღესაც, არსებითად, ამ ორი ფაქტორის შესახებაა ლაპარაკი, როცა იმ მოვლენების შესახებ დავობენ, რომელთაც პიროვნების ფორმირების საქმეში გადამწყვეტი მნიშვნელობა უნდა მიეცეს. დიდი ხნის მანძილზე დავა მიმდინარეობდა შემდეგი საკითხის გარშემო: პიროვნების ფსიქიკური შესაძლებლობანი და ხასიათის თავისებურებანი რითაა განსაზღვრული, მემკვიდრეობით თუ გარემოთი, რომელშიც იგი იზადება და იზრდება.

ამ საკითხთან დაკავშირებით ყველაზე მკვეთრად ერთმანეთს დაუპირისპირდა ორი შეხედულება. ერთი მათგანი ნატივიზმის სახელწოდებითაა ცნობილი, ხოლო მეორე — ემპირიზმის. ისინი არსებითად ეწინააღმდეგებიან ერთმანეთს. ნატივისტები ამტკიცებდნენ, რომ პიროვნების ყველა თავისებურება წინასწარაა მემკვიდრეობაში განსაზღვრული, მაშინ, როცა ემპირისტები მემკვიდრეობის როლს განვითარებაში სრულიად უარყოფდნენ და პიროვნებას მთლიანად, ყველა თავისი თვისებით აღზრდისა და გარემოების პროდუქტად თვლიდნენ. ერთი უარყოფდა იმას, რასაც მეორე ამტკიცებდა. ამის გამო ბრძოლას ამ ორ შეხედულებას შორის მწვავე ხასიათი ჰქონდა.

ნატივიზმის შეხედულება განვითარების შესახებ ყველაზე სრულყოფილად გამოიხატება ფილოსოფიურ მიმდინარეობაში, რომელიც პრეტორიზმის სახელწოდებითაა ცნობილი და XVII—XVIII საუკუნეებში საკმაოდ გავრცელებულ შეხედულებად ითვლებოდა: ამ მეტაფიზიკურ-იდეალისტურ შეხედულებას იზიარებდნენ და იცავდნენ ისეთი ცნობილი ფილოსოფოსები, როგორც მალბრანშე და ლაიბნიცი იყვნენ. ლაიბნიცი ცდილობდა მის ნიადაგზე შეექმნა მისტიკური მოძღვრება სულის უკვდავების შესახებ.

პრეფორმისტული შეხედულების მიხედვით პიროვნების მთელი თავისებურება მემკვიდრეობაშია წინასწარ განსაზღვრული. ადამიანი იბადება ყველა იმ თვისებით, რომელნიც მას შემდეგ, ცხოვრებაში აღმოაჩნდება. გარემოს არ შეუძლია რაიმე ცვლილება შეიტანოს მემკვიდრეობაში მოცემულ თვისებებში. იგი ვერც დაუმატებს ამ თვისებებს რაიმეს და ვერც მოაკლებს. ამიტომ პიროვნების თვისობრივ თავისებურებათა განვითარებაში გარემოს არავითარი როლი არ ეკისრება. იგი მხოლოდ ჩანასახში მოცემული თვისებების რაოდენობრივ ზრდას უწყობს ხელს და ინდივიდს სიცოცხლისთვის საჭირო პირობებით უზრუნველყოფს. ჩანასახი მისგან წარმოშობილი ზრდადამთავრებული ადამიანის ყველა თვისებას შეიცავს არა პოტენციურად, არამედ რეალურად, მაგრამ ისე შემცირებული სახით, რომ მისი შემჩნევა შეუძლებელია. ამიტომ განვითარება მემკვიდრეობაში მოცემული პიროვნების რაოდენობრივი ზრდაა და მეტი არაფერი. იგი ინდივიდს რაიმე ახალ თვისობრივ თავისებურებას არ სძენს.

ნატივისტური თეორია, გარდა იმისა, რომ მეცნიერულ საფუძველს მოკლებულია და რეაქციულ ხასიათს ატარებს (ნაციზმის რასობრივი იდეოლოგია არსებითად მასზე იყო დაფუძნებული), უაღრესად ამცირებს პედაგოგიკურ მეცნიერებათა მნიშვნელობას იმით, რომ აღზრდის როლი პიროვნების ჩამოყალიბების საქმეში მას თითქმის ნულამდე დაჰყავს.

ნატივისტურ შეხედულებას განვითარების შესახებ პრინციპულად დაუპირისპირდა ემპირისტული თეორია, რომლის ყველაზე თვალსაჩინო წარმომადგენელი იყო ინგლისელი ფილოსოფოსი ჯონ ლოკი. XVIII საუკუნეში ამ თეორიას თავგამოდებით იცავდნენ ფრანგი მატერიალისტები. ლოკი ამტკიცებდა, რომ ახალშობილი ბავშვის სული წააგავს სუფთა დაფას, მასზე რასაც გარემო დაწერს, ის აღიბეჭდება. პიროვნებას ესა თუ ის თვისება უვითარდება აღზრდისა და ცხოვრების პირობების ზეგავლენით. მემკვიდრეობაში არაფერია მოცემული გარდა იმისა, რომ მოზარდის სულს შეუძლია გარემოს ზემოქმედება მიიღოს და მის შესატყვისად განვითარდეს. ფრანგი მატერიალისტების აზრით, „ადამიანი გარემოებისა და აღზრდის პროდუქტს წარმოადგენს“. რა გამოვა ახალშობილი ბავშვისგან, ეს მთლიანად იმპზეა დამოკიდებული, თუ რა ხასიათის ზეგავლენას განიცდის იგი გარესინამდვილიდან თავის ცხოვრების იმ მონაკვეთში, რომელშიც მისი განვითარება ხდება. ეს

შეხედულება ლოკზე კიდევ უფრო მეტი თანამიმდევრობით განავითარა ფრანგმა ფილოსოფოსმა ე. კონდილიაკმა.

უკიდურესი ემპირიზმის ძირითადი ნაკლი ის იყო, რომ იგი განვითარების საქმეში გარემოს როლს მეტისმეტად აზვიადებდა, ხოლო მემკვიდრეობითი მონაცემების მნიშვნელობას სრულებით არ ცნობდა. ასეთივე ნაკლი ჰქონდა უკიდურეს ნატივიზმსაც: იგი განვითარების მთელ პროცესს მემკვიდრეობით განსაზღვრულ მოვლენად თვლიდა და გარემოს როლს განვითარების საქმეში მთლიანად აუფასურებდა.

ორივე შეხედულებას თავ-თავისი პოზიტიური მოსაზრებების სასარგებლოდ იმდენად ძლიერი არგუმენტები აღმოაჩნდა, რომ შეუძლებელი გახდა ერთის მიერ მეორის უარყოფა. ამიტომ დაიბადა აზრი ამ თეორიების ცალმხრივობის შესახებ. საჭიროდ იქნა აღიარებული განვითარების ისეთი თეორიის შემუშავება, რომელიც მემკვიდრეობასაც გაუწევდა ანგარიშს და გარემოსაც. ისეთი თეორია, რომელიც განვითარების საქმეში მემკვიდრეობასაც და გარემოსაც მნიშვნელოვან როლს ანიჭებს, შეიმუშავა ვ. შტერნმა. იგი კონვერგენციის თეორიის სახელითაა ცნობილი. შტერნის აზრით, ~~სწავითხის~~ ალტერნატიული დაყენება—მემკვიდრეობა თუ გარემო—არაა მართებული. ადამიანის სულიერი განვითარება არც მართო თანდაყოლილ თვისებათა გამოვლენას წარმოადგენს და არც მხოლოდ გარეზემოქმედებათა უბრალო მიღებას. განვითარებას იწვევს მემკვიდრეობაში მოცემული მიდრეკილებების და მათი შესატყვისი გარეპირობების ურთიერთშეხვედრა ანუ კონვერგენცია. მემკვიდრეობაში მოცემული მიდრეკილებანი მხოლოდ პოტენციურად არსებობენ. იმისათვის, რომ ისინი რეალურ ძალებად იქცნენ, შევსება სჭირდებათ. ასეთ შევსებას ახდენს შესაბამისი გარეპირობები. ამიტომ ბავშვის განვითარებას იწვევს პოტენციურად მოცემული შინაგანი მიდრეკილებებისა და შესაბამისი გარემოზემოქმედებების კონვერგენცია ანუ შეხვედრა.

კონვერგენციის თეორია, ლოგიკური თვალსაზრისით, ნატივიზმსა და ემპირიზმზე მაღლა არ დგას, რადგან იგი მათ უბრალო ეკლექტიკურ შეერთებას წარმოადგენს. ამიტომ, მიუხედავად იმისა, რომ იგი ორივე მათგანის ნაკლოვან მხარეს ითვალისწინებს, ინდივიდის განვითარების ფაქტს მაინც ვერ ხსნის, როგორც ამას დ. უზნაძე ასაბუთებს თავის ერთ-ერთ აღრიხედელ ნაშრომში¹. კონვერგენციის თეორია, მის მიერ უარყოფილი ნატივისტური და ემპირისტული

¹ დ. უზნაძე, პედოლოგია, 1935, გვ. 46—49.

თეორიების მსგავსად, ორგანიზმისა და გარესინამდვილის გათიშულობის ყალბ პოსტულატს ემყარება: გულისხმობს, რომ ცოცხალი ორგანიზმი ყველა მისი თავისებურებით ცალკე არსებობს და გარესინამდვილე კიდევ—ცალკე, რომ მათ სხვადასხვა საწყისი აქვთ და მოკლებულნი არიან საერთო შინაგან კანონზომიერებას. ამიტომ სრულიად გაუგებარი რჩება, ეს ორი, იმთავითვე ერთმანეთისგან აბსოლუტურად გათიშული და მუდამ ერთიმეორის გარეთ მდებარე მოვლენა, როგორ მოდის ერთმანეთთან ისეთ შინაგან კავშირში, რომ ერთი მეორის განვითარებას იწვევს.

მემკვიდრეობისა და გარემოს ურთიერთობის საკითხი დღესაც უაღრესად ანტუალურ საკითხს წარმოადგენს. იგი ხშირად ხდება მსოფლიო კონგრესებისა და საერთაშორისო სიმპოზიუმების განხილვის საგანი. ხანგრძლივი დისკუსიის შედეგად პრობლემამ უფრო ნათელი სახე მიიღო, იგი დანაწევრდა და მრავალწახნაგოვანი გახდა: გამოიკვეთა ცალკეული, ქვესტრუქტურული პრობლემები.

მემკვიდრეობისა და გარემოს ურთიერთობის საკითხი, სწავლა-აღზრდისა და განვითარების ურთიერთობის პრობლემის სახელწოდებით, განსაკუთრებული დისკუსიის საგნად იქცა საბჭოთა ფსიქოლოგიაში 60-იან წლებში. დისკუსია დაიწყო „სოვეტსკაია პედაგოგიკას“ ფურცლებზე. იგი წლების მანძილზე გრძელდებოდა საკავშირო ყრილობებსა და სიმპოზიუმებზე. მის ანარეკლს უკანასკნელი წლების გამოკვლევებშიც ვნახულობთ.

დისკუსია გაიხსნა 1956 წელს გ. კოსტიუკის წერილით „ბავშვის აღზრდისა და განვითარების ურთიერთობის შესახებ“¹. დისკუსია ყველაზე მეტად შეეხო ბავშვის განვითარების მამოძრავებელი ძალების საკითხს. მასში მონაწილე ფსიქოლოგთა ერთი ნაწილის აზრით, ბავშვის განვითარება მიმდინარეობს სპონტანურად, შინაგანი კანონზომიერების გზით, იმ წინააღმდეგობის საფუძველზე, რომელსაც თვითონ ატარებს ბავშვი თავისთავში. აღზრდა მხოლოდ მაშინ ახერხებს განვითარების წამყვანი როლის შესრულებას, როცა იგი მის შინაგან კანონზომიერებაზე დაფუძნებული (გ. კოსტიუკი, ა. ლეონტიევი, ლ. ბლაგონადეჟინა). ა. ლეონტიევის აზრით, ბავშვის განვითარება, ისე როგორც ყოველი განვითარება, წარმოადგენს თვითმოდრაობის პროცესს, მას აქვს სპონტანური ხასიათი და შინაგანი კანონები².

¹ Г. Костюк, О взаимоотношениях воспитания и развития ребенка, «Советская педагогика», 1956, № 12.

² «Советская педагогика», 1957, № 6.

დისკუსიაში მონაწილე ფსიქოლოგთა მეორე ნაწილი უარყოფს განვითარების სპონტანურობასა და შინაგანი კანონზომიერებით მიმდინარეობის თეზისს და განვითარების მამოძრავებელ ძალებს ხედავს წინააღმდეგობაში, რომელიც სააღმზრდელო სიტუაციის მიერ წაყენებულ მოთხოვნებსა და ინდივიდის ფსიქიკის განვითარების დონეს შორის არსებობს. დ. ბოგოიავლენსკისა და ნ. მეჩინსკაიას აზრით, „პედაგოგებისათვის განვითარების „სპონტანობა“ აღნიშნავდა და აღნიშნავს „თვითგამომჟღავნებას“ გარეშე პირობებისაგან დამოუკიდებლად. არც ტერმინის — „შინაგანი კანონების“ მიმართ არის უკეთესად საქმე, რამდენადმე იგი ჩქმალავს ფსიქიკური განვითარების შინაგანი და გარეგანი პირობების ერთიანობას და ამით ფსიქიკური კანონზომიერების ინდეტერმინისტული განხილვის შესაძლებლობას უშვებს“¹.

ბ. გალპერინმა, ფსიქოლოგთა XVIII საერთაშორისო კონგრესზე, მოხსენებაში, რომელიც მან 24-ე სიმპოზიუმზე გააკეთა, წამოაყენა თეზისი: „ადამიანის მთელი ფსიქიკა მიიღება გარედან, ფსიქიკის მთელი სტრუქტურა შეიძლება ათვისებულ იქნეს“. ეს თეზისი, ერთი შეხედვით, გამოთქვამს ემპირისტების, კერძოდ ლოკისა და კონდილიაქის შეხედულებათა ძირითად აზრს: „ბავშვის სული წარმოადგენს სუფთა დაფას, მასზე რასაც გარემო დაწერს, ის ალიბეჭდება“, რომ პიროვნების ყველა ფსიქიკური თავისებურება გარემოს ზემოქმედების გზითაა შემუშავებული.

განვითარების პრობლემის შესახებ აზრთა ასეთი სხვადასხვაობა, ჩვენი აზრით, იმითაა გამოწვეული, რომ თვითონ პრობლემა არაა ყველას მიერ საკმაო სიცხადით გაანალიზებული და დაყენებული.

პრობლემის დაყენებისა და დამუშავების დროს მხედველობაში არაა მიღებული ორი რამ: 1. ცოცხალი ინდივიდის განვითარება საერთოდ, ხოლო ადამიანისა კერძოდ, განვითარების ზოგად კანონზომიერების გარდა, ისეთ სპეციფიკურ თავისებურებას შეიცავს, რომლითაც იგი არსებითად გამოიყოფა ყველა სხვა მოვლენის განვითარებისაგან, მათ შორის მოცემული ინდივიდის გვარის განვითარებისგანაც. ამ სპეციფიკური თავისებურების გათვალისწინების გარეშე, რასაც დისკუსიის დროს ანგარიში არ ეწევა, აღზრდისა და განვითარების ურთიერთობის პრობლემის დაყენებისა და გადაჭრის ცდები არ შეიძლება სრული წარმატებით დასრულდეს. 2. აღზრდისა და განვითარების ურთიერთობის პრობლემა რთული სტრუქტურის პრობლემაა. მის თითოეულ სტრუქტურულ მხარეს, თითოეულ წახ-

¹ «Советская педагогика», 1957, № 3, გვ. 60.

ნაგს გარკვეული თავისებურება აქვს, რაც პრობლემის გადაწყვეტის ცდებში ყველას მიერ არაა სათანადოდ მიღებული მხედველობაში. სწავლებისა და ათვისების უნარის განვითარების ურთიერთობის საკითხი ამ რთული პრობლემის მხოლოდ ერთ მხარეს წარმოადგენს. დისკუსია, რომელიც მთელი პრობლემის გადაწყვეტის პრეტენზიით მიმდინარეობს, არსებითად მისი ამ ერთი მხარით შემოისაზღვრა, რამაც თავისებური კვალი დაამჩნია მის მიმდინარეობაზე.

2. ადამიანური მემკვიდრეობის ორი სახე და ამ სახეთა მართიანობა

ა. ცოცხალ არსებას თავისთავში არ აქვს ტენდენცია დატოვოს საკუთარი ბუნება და სხვა აგებულების ორგანიზმად გადაიქცეს. პირიქით, ათასეული წლების მანძილზე შექმნილი და გვარში მემკვიდრეობით გამტკიცებული ორგანიზმის ბიოლოგიური სტრუქტურა და ფუნქციონალური შესაძლებლობანი, უაღრესად კონსერვატიულ ხასიათს ატარებენ და გარესინამდვილის ზემოქმედების გზით, ინდივიდის ცხოვრების მანძილზე, რაიმე არსებითი ხასიათის ცვლილებას არ განიცდიან. არც ჩვენს უშორეს წინაპრებს ჰქონიათ თავიანთ ბიოლოგიურ სტრუქტურაში რაიმე შინაგანი მისწრაფება — შეეცვალათ საკუთარი სახე და ადამიანად გარდაქმნილიყვნენ. ასეთი ტენდენციის დაშვება იქნებოდა ბუნებაში ტელეოლოგიური პრინციპის შეტანა, რაც არსებითად ეწინააღმდეგება მეცნიერულ თვალსაზრისს. ადამიანთა უძველეს წინაპართა გვარის ცალკე ინდივიდების ბიოლოგიური სტრუქტურის ფორმირება და ფუნქციონალურ შესაძლებლობათა განვითარება, მისი გვარისათვის დამახასიათებელ ფორმებში, ხდებოდა სპონტანურად, მემკვიდრეობაში პოტენციურად მოცემულ სტრუქტურებში წარმოქმნილი თვითგანვითარების ტენდენციებით აღძრული აქტივობის ნიადაგზე, მაშინ როცა თვითონ ადამიანის წინაპართა გვარის განვითარება, თანამედროვე ადამიანის მიმართულებით, განვითარების შინაგანი ტენდენციით აღძრულ აქტივობაში არ ხდებოდა. ეს გასაგებიცაა, რადგან თანამედროვე ადამიანის სტრუქტურაში მოცემული მემკვიდრეობა, რაც ათი ათასეული წლების მანძილზე წარმოებული ფიზიკური და გონებრივი შრომის გზით არის მოპოვებული, ადამიანის შორეულ წინაპრებს არ ჰქონდათ. ამიტომ განვითარების ტენდენციით აღძრულ აქტივობაში, გვარისთვის დამახასიათებელ მდგომარეობამდე, ვითარდებოდნენ და ვითარდებიან მხოლოდ ინდივიდები.

ადამიანის გვარის განვითარება მიმდინარეობდა საცხოვრებო გარემოს ცვალებადობის პირობებში, საარსებო საშუალებათა მოპოვე-

ბისათვის საჭირო და აუცილებელ აქტივობაში, ამ აქტივობაში გამოყენებულ ფსიქოფიზიკურ ძალებზე მტკიცენული ძალდატანების გზით. გარემო, რომელიც საარსებო საშუალებათა მოპოვებისათვის ცოცხალი არსებისგან მუდამ ერთი და იმავე სახის ქცევის აქტების შესრულებას მოითხოვს, არავითარ სტიმულს არ იძლევა მისი შემდგომი განვითარებისათვის. ადამიანთა შორეული წინაპრებიც იმაღვე დარჩებოდნენ, რაც იყვნენ, რომ მათ საცხოვრებო გარემოს არსებითი ხასიათის ცვლილებები არ განეცადათ. ანთროპოიდისათვის, რომელიც შრომის ისტორიულ პროცესში ადამიანად იქცა, რომ ბუნებას ბედნიერი ცხოვრების პირობები არ წაერთმია და მზამზარეული საკვების მიწოდება არ შეეწყვიტა, მუდამ ანთროპოიდად დარჩებოდა. მწვავე შიმშილმა აიძულა იგი ზიდან მიწაზე ჩამოსულიყო, ხელში (წინა ფეხში) ჯოხი აეღო და, ამ პირველი მარტივი იარაღის დახმარებით, ისეთი მოძრაობები შეესრულებინა, რომელნიც მისი ორგანიზმის სტრუქტურისა და ფუნქციონალური შესაძლებლობებისათვის უადრესად მძიმე და ძნელი გასახორციელებელი იყო. მაგრამ მწვავე შიმშილით აღძრული ტანჯვა მაინც მიერეკებოდა მას ასეთი მოძრაობების განხორციელებისაკენ. ცხოველი ძალას ატანდა თავის ბიოლოგიურ სტრუქტურას და ფუნქციონალურ შესაძლებლობებს და, ბოლოს და ბოლოს, მაინც ახერხებდა იმ მოძრაობათა ასე თუ ისე განხორციელებას, რომლითაც იგი საკვების მოპოვებას და არსებობის შენარჩუნებას ახერხებდა. ასეთი მოძრაობების თაობიდან თაობაში განმეორების შედეგად თანდათანობით იცვლებოდა ორგანიზმის სტრუქტურა და შესაძლებლობანი, რაც მემკვიდრეობაში გადადიოდა და შთამომავლობას უადვილებდა შესატყვის გარემოში ცხოვრებას.

ასე რომ, ადამიანის წინაპარმა შრომას მოჰკიდა ხელი არა იმის გამო, რომ იგი აქეთკენ განვითარების შინაგან ტენდენციას, სპონტანური განვითარების ტენდენციას მიჰყავდა, არამედ იმის გამო, რომ შიმშილით არ დაღუპულიყო და არსებობა შეენარჩუნებინა. შრომა მას მძიმე გაჭირვებამ დააწყებინა.

თანამედროვე ადამიანისათვის შრომა ერთ ძირითად მოთხოვნილებას წარმოადგენს, რის გამოც იგი შრომის პროცესში ხალისობს, თუ შრომა დიდ შინაგან დაძაბულობასა და ენერგიის გადაჭარბებულ ხარჯვას არ ითხოვს. ეს იმიტომ, რომ თანამედროვე ადამიანის ბიოლოგიური სტრუქტურა და ფსიქოფიზიკური ფუნქციონალური შესაძლებლობანი შრომის ისტორიული პროცესის მიერაა ფორმირებული და დღესაც შრომაში ფორმირდება, ცოცხლობს და ინარჩუნებს თავის სახეს. ადამიანმა რომ ხანგრძლივი დროის მანძილზე არ

შეასრულოს შრომითი აქტივობისათვის საჭირო ფსიქოფიზიკური მოძრაობები, იგი, როგორც ადამიანი, დაილუპება, მისი ფსიქოფიზიკური სტრუქტურა გადაგვარდება, დაირღვევა. ადამიანის შორეული წინაპრისათვის კი ამ მოძრაობათა, თუნდაც უმარტივესი ფორმების, განხორციელება, იმის გამო, რომ მას შესატყვისი ბიოლოგიური სტრუქტურა და ფუნქციონალური შესაძლებლობანი არ გააჩნდა, მძიმე და მტკივნეული საქმე იყო.

ამგვარად, ცოცხალ არსებაში, რომლის განაცადამიანი წარმოიშვა, თავიდანვე არ იყო მოცემული შინაგანი ტენდენცია, უარეყო საკუთარი თავი და ადამიანად გარდაქმნილიყო. ადამიანის გვარის განვითარება მიმდინარეობდა იძულების გზით, საარსებო საშუალებათა მოპოვებისათვის მძიმე ბრძოლაში.

სხვა კანონზომიერებას აქვს ადგილი ინდივიდის განვითარებაში. თანამედროვე ადამიანის ბავშვს ჩანასახის ფორმაში მემკვიდრეობით მოაქვს ის ფსიქოფიზიკური აგებულება და შესაძლებლობანი, რომელნიც ჩვენი — ზრდადასრულებული ადამიანისათვის არის დამახასიათებელი. ამიტომ მასში, მემკვიდრეობით მიღებულ პოტენციურ შესაძლებლობათა სახით, თავიდანვეა მოცემული ტენდენცია — განვითარდეს და, ფსიქოფიზიკური აგებულებისა და შესაძლებლობების მიხედვით, თანამედროვე ადამიანი გახდეს. ეს ტენდენცია თავს იჩენს თავისთავად, დიდი ინტენსივობით, ყოველგვარი გარეგანი ძალდატანების გარეშე, თუ ამისათვის სათანადო ობიექტური პირობები არსებობს. იგი მყდენდება საარსებო საშუალებათა მოპოვებასთან დაკავშირებული ამოცანებისგან დამოუკიდებლად მანამ, სანამ ცხოვრება ინდივიდს ასეთი ამოცანების გადაჭრას დააკისრებდეს. როცა საამისო ასაკი მოვა, მოზარდი თვითონ, დიდების საგანგებო ჩარევის გარეშე, დიდი ხალისით იწყებს ფეხზე სიარულს, ლაპარაკს, გარესინამდვილის მოვლენებით დაინტერესებას (რისთვისაც ხშირად უფროსებს თავს აბეზრებს გაუთავებელი შეკითხვებით), სოციალურ ურთიერთობაში ჩართვას და მის გარშემო მყოფი ადამიანების შრომითი საქმიანობის გათამაშებას, რაც მას მემკვიდრეობაში პოტენციურად მოცემულ ძალების განვითარების შესაძლებლობას აძლევს. ამიტომ მოზარდის განვითარებას, მემკვიდრეობაში მოცემულ შესაძლებლობების სწავლებაში, სპონტანური ხასიათი აქვს. თამაში ასეთი სპონტანური განვითარების ტენდენციით აღძრულ აქტივობის ყველაზე თვალსა-

ჩინო გამოვლენას წარმოადგენს. ეს სპონტანობა თავს იჩენს ფუნქციონების ტენდენციით, რაც ასაკობრივი კანონზომიერებით ვლინდება. სპონტანურ განვითარებასთან გვაქვს საქმე ყველგან, სადაც აქტივობას, რომელიც განვითარებას იწვევს, ფუნქციონების ტენდენცია უდევს საფუძვლად¹. მაგალითად, სირბილისათვის საჭირო მოტორული აპარატის განვითარება, მემკვიდრეობაში მოცემული შესაძლებლობების საშუალო დონემდე ფუნქციონალური ტენდენციის საფუძველზე აგებულ აქტივობას მიჰყავს და სპონტანურ ხასიათს ატარებს; მაგრამ სირბილის შესაძლებლობათა განვითარების სპორტული რეკორდების დონემდე აყვანა წარმოებს მომქანცველი ვარჯიშის გზით, რაც მემკვიდრეობაში მოცემულ შესაძლებლობებზე ძალდატანებას ახდენს და, ამდენად, მათ მიმართ იძულებით ხასიათს ატარებს.

ამგვარად, ბავშვს, მემკვიდრეობის სახით, თავიდანვე აქვს პოტენციურად მოცემული ჩვენთვის, თანამედროვე ადამიანისათვის, დამახასიათებელი ფსიქოფიზიკური სტრუქტურა და ფუნქციონალური შესაძლებლობანი, რომელნიც შიგნიდან, სპონტანურად, ასაკობრივი კანონზომიერების მიხედვით თავთავიანთი შესატყვისი აქტივობის ტენდენციებს წარმოიქმნიან და, შესაფერობიექტურ პირობებში, ისეთ მოქმედებებს აპირობებენ, რომელნიც მათ განვითარებას ახდენენ.

ჩვენი შორეული წინაპრების განვითარების პროცესს სპონტანური თუ შეიძლება ეწოდოს მხოლოდ იმის გამო, რომ იგი შიგნიდან თავისთავად, სპონტანურად აღძრულ თვითშენახვასთან დაკავშირებული მოთხოვნილებების, პირველ რიგში, შიმშილის დაკმაყოფილებისათვის საჭირო აქტივობაში მიმდინარეობდა. მაგრამ თვითონ შიმშილი, თავისთავად, ისე როგორც თვითშენახვასთან დაკავშირებული ყველა სხვა მოთხოვნილება, არ შეიცავს განვითარების ტენდენციას. პირიქით, მისი სუბიექტი ყოველთვის, როცა ამის შესაძლებლობა არსებობს, საკვების მოსაპოვებლად ისეთ აქტივობას მიმართავს, რომელიც განვითარებას არ იწვევს: იგი არჩევს დაკმაყოფილდეს აქტივობის ჩვეული ფორმების გზით, კვების ჩვეული პროდუქტებით.

¹ ფუნქციების ტენდენციის არსებობაზე და განვითარებისათვის მის მნიშვნელობაზე განსაკუთრებული სიცხადით მიუთითა დ. უზნაძემ, რაზეც ქვემოთ საგანგებოდ მოგვიხდება ლაპარაკი.

განვითარების პროცესში მყოფი ბავშვის ფუნქციონირების მოთხოვნილება კი სწორედ იმ აქტივობის მოთხოვნილებაა, რომელსაც მოცემულ ეტაპზე მისი განვითარება შეუძლია. ბავშვი თვითონ ისწრაფვის ისეთი აქტივობისაკენ, რომელიც მის შინაგან შესაძლებლობებს განვითარებენ. ამიტომ გამოთქმა „სპონტანური განვითარება“ გვარისა და ინდივიდის მიმართ სულ სხვადასხვა მნიშვნელობით უნდა იქნეს ნახმარი. ჩვენ აქ მას იმ მნიშვნელობით ვხმარობთ, რომელსაც იგი ბავშვის განვითარებასთან მიმართებაში იღებს.

ზემოთქმულის მიხედვით, ცხადია, „სპონტანობისა“ და „შინაგანი კანონებით განსაზღვრულობის“ ცნებები ერთნაირად არ უდგება ადამიანის გვარისა და ინდივიდის განვითარების პროცესებს. მაგრამ ეს ცნებები არც ადამიანის პიროვნების ყველა მხარის განვითარების პროცესს შეიძლება მიუთქვანოთ ერთნაირად, რადგან ყველაფერი, რასაც ყოველმხრივ განვითარებული ადამიანის ცნება გულისხმობს, შინაგანი აუცილებლობით — სპონტანურად არ ვითარდება.

ბ. მეორე ძირითადი განსხვავება, რომელიც ფილოგენეზური და ონტოგენეზური განვითარების კანონზომიერებათა შორის არსებობს, ადამიანის გვარისა და ინდივიდის საცხოვრებო გარემოს სოციალური თავისებურებით არის შეპირობებული. ადამიანის გვარის განვითარებას არც ერთ მონაკვეთში არ მოიპოვებოდა მზამზარეული სახით ის მატერიალური და სულიერი კულტურა, რომლის ათვისებასაც შეეძლო გვარი განვითარების ახალ საფეხურზე გადაეყვანა. ჩვენი შორეული წინაპრები, საარსებო საშუალებათა მოპოვებისათვის საჭირო შრომაში, თვითონვე ქმნიდნენ მატერიალურ და სულიერ კულტურას: ენას, სოციალური ურთიერთობის ფორმებს, ზნეობრივ ნორმებს, შრომის წესებსა და ცოდნა-ჩვევებს, წარმოდგენებს ადამიანისა და სამყაროს შესახებ და ამ შემოქმედების პროცესში ვითარდებოდნენ თვითონ მათ მიერვე შექმნილი კულტურის დონე მდე.

სულ სხვა ვითარებაში მიმდინარეობდა და მიმდინარეობს ინდივიდის განვითარება, რომელთანაც აღზრდას აქვს საქმე. ინდივიდს მთელი საზოგადოებრივი კულტურა, რომელიც კაცობრიობამ ათასეული წლების მანძილზე შექმნა, ხვდება მზამზარეული სახით საზოგადოებაში, სადაც იგი ცხოვრებას იწყებს. მისი განვითარება წარმოებს ამ მზამზარეულად მოცემული კულტურის ათვისებისათვის საჭირო

აქტივობაში, რაც ჩვენს პირობებში არსებითად მასწავლებლისა და აღმზრდელის უშუალო ხელმძღვანელობით მიმდინარეობს. სხვაზე რომ არაფერი ვთქვათ, ჩვენს წინაპრებს, ალბათ, რამდენიმე ათი ათასეული წელი დასჭირდათ იმისათვის, რომ ენა შეექმნათ და გამართული მეტყველება დაეწყოთ. ჩვენი ბავშვები კი სულ რაღაც სამი-ოთხი წლის მანძილზე ეუფლებიან პრაქტიკულ ენას, რომლითაც მათ გარშემო არსებული ადამიანები სარგებლობენ, და თავისუფლად იყენებენ მას სხვებთან ურთიერთობაში.

კაცობრიობამ თავის განვითარების ისტორიულ გზაზე, მას შემდეგ, რაც შრომას მოჰკიდა ხელი და ცხოველური მდგომარეობიდან გამოსვლა დაიწყო, შექმნა ორი ღიდი და განსაცვიფრებელი მემკვიდრეობა. ისინი კაცობრიობის არსებობის აუცილებელ პირობებს წარმოადგენენ, უზრუნველყოფენ რა თანამედროვე ადამიანის პიროვნების ფორმირების შესაძლებლობას. ერთ მათგანს წარმოადგენს ინდივიდუალური მემკვიდრეობითს ფორმაში მოცემული ადამიანის ბიოლოგიური სტრუქტურა და ფსიქოფიზიკური ფუნქციონალური შესაძლებლობანი. იგი გადაეცემა თაობებში ინდივიდიდან ინდივიდს, რომელიც, ერთი მხრივ, შესატყვისი პირობებში, თვითონ ფორმირდება ამ მემკვიდრეობის შესატყვისად, ხოლო მეორე მხრივ, თავისთავში ინახავს ამ მემკვიდრეობას და გადასცემს შთამომავლობას. მეორე სახის მემკვიდრეობას წარმოადგენს მთელი მატერიალური და სულიერი კულტურა, სოციალური ურთიერთქმედების იმ ფორმებთან ერთად, რომლებიც მოცემული ეპოქის საზოგადოებრივი ცხოვრების შინაარსს განსაზღვრავს: ეს მემკვიდრეობა მოცემულია საზოგადოების სტრუქტურაში და იზრდება და მდიდრდება საზოგადოებრივი ცხოვრების წინსვლასთან ერთად. ინდივიდის ბუნებაში არსებული მემკვიდრეობა, მას შემდეგ, რაც ადამიანის ბიოლოგიური და ფუნქციონალური ფორმირების ისტორიული პროცესი ძირითადად დამთავრდა, უმნიშვნელო ცვალებადობას განიცდის და ისიც ხანგრძლივი დროის მანძილზე. ის მემკვიდრეობა კი, რასაც საზოგადოება ატარებს თავის სტრუქტურაში, სულ უფრო და უფრო სწრაფი ტემპით იზრდება და მრავალსაზოვანი ხდება. მემკვიდრეობის ეს ორი ფორმა ერთმანეთთან არსებით კავშირში იმყოფება, ერთი მეორის ბუნებას იზიარებს და ერთი მეორის არსებობას აპირობებს. ინდივიდის ბუნე-

ბაში არსებული მემკვიდრეობა საზოგადოებრივი მემკვიდრეობის შექმნისათვის საჭირო აქტივობის გზითაა ისტორიულად წარმოქმნილი, ხოლო საზოგადოებრივი მემკვიდრეობა ინდივიდის ბუნებაში არსებული მემკვიდრეობის რეალურ ძალეზად გარდაქმნისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების პირობებში გამოყენების პროდუქტს წარმოადგენს.

როცა ადამიანური მემკვიდრეობისა და გარემოს ურთიერთობის შესახებ ვლაპარაკობთ გარემოში, პირველ რიგში, ის მოვლენები იგულისხმება, რომელნიც საზოგადოებრივ მემკვიდრეობას ქმნიან. განვითარების ის თეორიები, რომელთა შესახებაც ზემოთ გვქონდა ლაპარაკი, როგორც აღვნიშნეთ, მემკვიდრეობას და გარემოს ორ, ერთმეორის მიმართ პეტეროგენულ, სულ სხვადასხვა საწყისიდან მომდინარე მოვლენებად თვლიდნენ და მათ შორის არსებულ შინაგან კავშირს, რაც მათი წარმოქმნისა და არსებობის აუცილებელ პირობას წარმოადგენს, ვერ ხედავდნენ. ჩვენი აზრით, მათი ძირითადი ნაკლოვანებანი ამით იყო გაპირობებული. ამ ორი მემკვიდრეობის ერთიანობა, როგორც განვითარების აუცილებელი პირობა, მთელი სისრულით არც საბჭოთა ფსიქოლოგიაში წარმოებული დისკუსიის დროს იყო ბოლომდე ნათლად გააზრებული.

ჩვენი აზრით, პიროვნების ფორმირების პროცესი ამ ორი მემკვიდრეობის ერთ სტრუქტურაში — ინდივიდის სტრუქტურაში გაერთიანების პროცესს წარმოადგენს. შესწავლას მოითხოვს საკითხი, როგორ ხდება ამ ორი მემკვიდრეობის, რომელთაგანაც ერთს პოტენციური, ხოლო მეორეს რეალური არსებობა აქვს, ერთ სტრუქტურაში — პიროვნების სტრუქტურაში გაერთიანება.

8. ფსიქოფიზიკურ შესაქვებლობათა ფუნქციონალური მომწიფება და პიროვნების სოციალური ფორმირება

აღზრდისა და განვითარების ურთიერთობის პრობლემიდან პირველ რიგში უნდა გამოვეყოთ ორი საკითხი: ა. ინდივიდში რა ვითარდება შინაგანი აუცილებლობის გზით, სპონტანურად, და რა ვითარდება შინაგანი აუცილებლობის გარეშე, არასპონტანურად (ამ სიტყვის იმ მნიშვნელობით, რომლითაც იგი ზემოთ იხმარება); ბ. განვითარების ორივე პროცესის მიმართ აღზრდა, და საერთოდ გარემო, ერთნაირ ფუნქციას ასრულებს თუ სხვადასხვანაირს.

ფუნქციების ტენდენციის საფუძველზე სპონტანურად აღძრულ აქტივობაში მიმდინარე განვითარება წარმოადგენს მომწიფების პროცესს, რომელშიც მემკვიდრეობაში ჩანასახის სახით მოცემული ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობანი გარკვეულ სტრუქტურას იღებენ და საცხოვრებო ამოცანის გადაჭრისათვის საჭირო რეალურ ძალებად იქცევიან, ფუნქციონირებისა და მდგომარეობაში მოდიან. ფუნქციონალური ფსიქოლოგიისათვის განვითარების მთელი პროცესი ინდივიდის ფსიქოლოგიურ ფუნქციონალურ შესაძლებლობათა მომწიფებით ამოიწურებოდა, რის გამოც მას პიროვნების ფორმირების ძირითადი კანონზომიერებანი მხედველობის გარეშე რჩებოდა.

მემკვიდრეობაში ჩანასახის ფორმით არსებული შესაძლებლობა ვითარდება და მწიფდება იმ ტიპის, იმ კატეგორიის აქტივობაში, რომელშიც იგი ხანგრძლივი ისტორიული განვითარების გზაზე იქნა მოპოვებული გვარის მიერ. აზროვნების შესაძლებლობანი ისტორიულად პრობლემის გადაჭრისათვის საჭირო აქტივობაში წარმოიქმნენ და ინდივიდის ცხოვრების გზაზეც ამავე აქტივობის გზით ვითარდებიან. მისთვის, ისე როგორც მემკვიდრეობაში მოცემულ ყველა სხვა შესაძლებლობისათვის, ორი რამაა დამახასიათებელი: იგი იძლევა იმპულსს იმ აქტივობისათვის, რომელიც მას ავითარებს და ვითარდება მკაცრად განსაზღვრული შინაგანი კანონზომიერების გზით.

ახალშობილი, თუ მის ბიოლოგიურ სტრუქტურაში, გარდა ადამიანის საერთო აგებულებისა, დედის სხეულის ყველა სპეციფიკური ნიშნებიცაა მოცემული, ცხოვრების ნორმალურ პირობებში, მხოლოდ დედის მსგავს არსებად შეიძლება განვითარდეს და ამით მემკვიდრეობაში შესაძლებლობის სახით მოცემულ გვაროვნულ და ინდივიდუალურ თავისებურებათა ფაქტიური მატარებელი გახდეს.

სენსო-მოტორული განვითარებისთვისაც მხოლოდ ერთი, მემკვიდრეობით მიღებული სტრუქტურით მკაცრად განსაზღვრული გზა არსებობს: თვალი ხედვის ორგანოდ ვითარდება და ყური—სმენისა. ინდივიდუალური ცხოვრების მანძილზე არავითარი გარეგანი ზემოქმედების გზით არ შეიძლება ყურისგან მხედველობის ორგანო მივიღოთ და თვალისგან — სმენის.

იგივე ითქმის ინტელექტისა და სპეციალური ნიჭიერების შესახებაც. აზროვნების შესაძლებლობანი, ან კიდევ მუსიკალური შესარჩულებისა და შემოქმედების უნარი მხოლოდ იქ შეიძლება განვითარდეს, სადაც შესატყვისი თანშობილი მონაცემები არსებობს. სა-

დაც ასეთი რამ საერთოდ არაა, ან სუსტადაა წარმოდგენილი, ვერავითარი გარემო, ვერავითარი აღმზრდელობითი ზემოქმედება ვერ შეძლებს მაღალ დონეზე მოაზროვნე და კარგი მუსიკალური შემსრულებელი და შემოქმედი ადამიანი მიიღოს.

აზროვნების შესაძლებლობათა განვითარება ყველგან ერთი და იმავე აქტივობის, ერთი და იმავე სააზროვნო ოპერაციების განხორციელების გზით ხდება. ამ აქტივობის თავისებურება, რომელიც აზროვნების განვითარებას იწვევს, თვითონ აზროვნების შინაგანი ბუნებითაა განსაზღვრული. შეუძლებელია აზროვნების შესაძლებლობანი განვითარდეს ისეთ აქტივობაში, რომელიც ანალიზს, სინთეზს, განყენებასა და განზოგადებას არ ახდენს.

ინდივიდს, სწავლების ოპტიმალურ პირობებში შეუძლია თუ არა აზროვნების შესაძლებლობათა განვითარებისათვის საჭირო აქტივობის წარმოება საერთოდ და თუ შეუძლია რა წარმატებით შეუძლია, ეს აზროვნების თანშობილ მონაცემებზეა დამოკიდებული. მაგრამ ფაქტიურად განახორციელებს თუ არა ამ აქტივობას საერთოდ, და თუ განახორციელებს თავის შესაძლებლობის ოპტიმალურ დონეზე წარმართავს თუ მის ქვემოთ მდებარე რომელიმე საფეხურზე, ეს მთლიანად ცხოვრების პირობებისა და სწავლების თავისებურებითაა განსაზღვრული.

განვითარება, რომელიც მომწიფებაში გამოიხატება და ჩანასახის ფორმას მოცემულ თანშობილ ფუნქციონალურ შესაძლებლობებს გარკვეულ სტრუქტურას აძლევს და საცხოვრებო ამოცანის გადაჭრისათვის საჭირო რეალურ ძალებად აქცევს, პიროვნების განვითარების მთლიანი პროცესის ერთ თავისებურ მხარეს წარმოადგენს. ის, რაც ზრდადასრულებული და სრულყოფილი ადამიანისათვის მთავარი და არსებითია, მომწიფების ცნებაში არ თავსდება. ეს ცნება ინდივიდის განვითარების იმ მხარეს ასახავს, რომელიც ყველა ეპოქის ადამიანში არსებითად ერთნაირადაა წარმოდგენილი, და რომელზეც სოციალური პიროვნება, როგორც განაზღვრული კონკრეტული ისტორიული არსება, როგორც გარკვეული შინაარსის ცოდნა-ჩვევების, მსოფლმხედველობისა და მისწრაფებების მქონე ინდივიდი, ეფუძნება. იგი ფსიქოფიზიკური ფუნქციების აქტივობისათვის მზა მდგომარეობაში მოყვანას გულისხმობს. თვითონ მომწიფებაში არ ჩანს, რა ბუნების პიროვნებასთან გვაქვს საქმე, სად რა მამართუ-

ლების და რა სოციალური შინაარსის ქცევაში იქნებიან გამოყენებული მისი მომწიფებული და განვითარებული ძალები.

ცოდნა-ჩვევები, მსოფლმხედველობა, შეძენილი მოთხოვნილებები, სოციალური მისწრაფებები, ინტერესები და საერთო სპეციფიკური ადამიანური ქცევის ძირითადი წყაროები, რომელთაც პიროვნების ფსიქიკურ სტრუქტურაში წამყვანი ადგილი უკავიათ, თანშობილი მონაცემებისგან არ ვითარდებიან. მათ ინდივიდის ბუნებაში არ მოეპოვებათ, ბიოლოგიური სტრუქტურისა და ინტელექტუალურ შესაძლებლობათა მონაცემების მსგავსად, იმთავითვე მოცემული მემკვიდრეობითი ნასახები. ისინი მთლიანად აღზრდისა და გარემოების პროდუქტს წარმოადგენენ და გარედან შეიგნით აღზრდისა და საცხოვრებო პირობების ზემოქმედების გზით არიან გადასულნი. ინდივიდის განვითარების მთლიან პროცესში, თანშობილ ფსიქიკურ შესაძლებლობათა საფუძველზე, წარმოებს მეორე მემკვიდრეობის — კაცობრიობის მიერ მოპოვებული მატერიალური და სულიერი კულტურის იმ მოვლენების ათვისება და გაპიროვნება, ინდივიდის მემკვიდრეობით სტრუქტურაში გამთლიანება, რომელნიც მოცემული ეპოქის საზოგადოებრივი ცხოვრების შინაარსს ქმნიან.

ზემოთ დასახელებული შეძენილი თავისებურებების თანშობილ მონაცემებთან დამოკიდებულების ხასიათი შეიძლება ცოდნისა და ინტელექტუალურ შესაძლებლობათა ურთიერთობის მაგალითზე გავითვალისწინოთ: ცოდნას არ აქვს თანშობილი მონაცემები, მაშინ, როცა ცოდნის მიღების შესაძლებლობები (ის, რასაც ხშირად ათვისების უნარს უწოდებენ) სწორედ თანშობილი მონაცემებისაგან ვითარდებიან ცოდნის მიღების პროცესში, და რაც უფრო შორს მიდიან განვითარების გზაზე, ახალი ცოდნის ათვისებისთვის მით უფრო უკეთეს შინაგან პირობებს ქმნიან.

შინაგანი შესაძლებლობანი ინდიფერენტულ დამოკიდებულებაში არიან ასათვისებელ შინაარსებთან, თუ ეს შინაარსები ათვისებისათვის მეტ-ნაკლებ სიძნელეს არ ქმნიან. ახალშობილი ბავშვი იმ ფსიქიკური შესაძლებლობებით, რომლებიც მას მონაცემების სახით მოაქვს თან, სოციალისტური საზოგადოების აქტიური მშენებელიც შეიძლება გახდეს და მის წინააღმდეგ თავგამოდებული მებრძოლიც, ბოროტმოქმედიც და ხალხის და ქვეყნისთვის თავდადებული ადამიანიც, ქართველიც, რუსიც და გერმანელიც, იმის მიხედვით ცხოვრების რა პირობებში, რანაირი აღმზრდელობითი ზემოქმედების გზით მოხდება მისი განვითარება.

ინდივიდის თანშობილი ფსიქიკური მონაცემების

გახვითარება-მომწიფება აღზრდასა და გარემოს მიჰყავს თვითონ ამ მონაცემების ბუნებაში მოცემული კანონზომიერების გზით, მაშინ, როცა ადამიანის პიროვნების შინაარსეული მხარე — მისი ცოდნა, მსოფლმხედველობა და სპეციალური ადამიანური ქცევის წამყვანი წყაროები ვითარდებიან შინაგან შესაძლებლობათა ნიადაგზე, მოცემული საზოგადოებრივი ცხოვრების კანონზომიერებათა შესაბამისად. საზოგადოებაში მოქმედი მორალური ნორმები და იურიდიული კანონები, საზოგადოებრივი ცხოვრების მოთხოვნები, ინტერესები, მისწრაფებანი და სხვა ანალოგიური მოვლენები, აღზრდის გარკვეულ პირობებში შეიძლება ინდივიდის შინაგან ბუნებად განვითარდნენ და მისი ქცევის ძირითად წყაროდ იქცენ.

ამგვარად, ყველაფერი, რასაც სრულყოფილი ადამიანის ცნება გულისხმობს, სპონტანურად არ ვითარდება. ამ სიტყვის ზემონახმარი მნიშვნელობით. ეს, პირველ რიგში, პიროვნების ვოლიტური თვისებების¹ — ნებისყოფის, მოთხოვნილებებისა და ინტერესების — შესახებ ითქმის. თუ ინტელექტის განვითარებას მხოლოდ ერთი, მისი საკუთარი კანონზომიერებით განსაზღვრული გზა აქვს და იგი მხოლოდ ამ გზაზე მოძრაობაში ვითარდება და აღწევს სრულყოფილ ფორმას, პიროვნების ვოლიტური განვითარება შეიძლება სულ სხვადასხვა, ერთიმეორისაგან არსებითად განსხვავებულ, აქტივობის გზით წარიმართოს. მემკვიდრეობაში არაფერია მოცემული ისეთი, რომელიც ინდივიდის ვოლიტური განვითარების პროცესს მხოლოდ ერთი რომელიმე გარკვეული გზით სვლას აიძულებს. ვოლიტური განვითარების ზოგიერთი გზა ისეთია, რომ მოზარდს მასზე მოძრაობა საზოგადოებრივი შეგნების უნარს ართმევს და ბოროტმოქმედს ხდის, მაშინ როცა ამ გზების მეორე ნაწილის გასწვრივ აქტივობა მას პირიქით, საზოგადოებრივ შეგნებას უვითარებს, მორალურ ვალდებულებებს მიაღებინებს და ხალხისა და ქვეყნის სამსახურისათვის განაწყოებს. რომელ გზას გაჰყვება მოზარდი ეს მთლიანად გარემოზე — აღზრდასა და ცხოვრების კონკრეტულ სოციალურ პირობებზე — არის დამოკიდებული.

სიცოცხლე თვითონაა აქტივობა. მოზარდში იგი დიდი ძალით

¹ ტერმინს „ვოლიტური“ ჩვენ ვხმარობთ ქცევის ყველა სახის აღმძვრელის საერთო სახელწოდებად, ამ ტერმინში ვაერთიანებთ ისეთ მოვლენებს, როგორცაა ნებისყოფის მოვლენები, მოთხოვნილებები, ინტერესები, მისწრაფებები, ლტოლვები და ა. შ.

ჩქედს. ამიტომ მას არ შეუძლია უმოძრაოდ დარჩეს და ცხოვრების რომელიმე გზას არ გაჰყვეს სამოქმედოდ. მაგრამ ის გზები, რომელთაც იგი სპონტანურად ირჩევს და მიჰყვება, უფრო ხშირად, მაღალი საზოგადოებრივი მდგომარეობის სიმალლეზე არ აღის და მასში მაღალი მორალური ღირებულების ვოლიტურ თვისებებს არ იმუშავებს. ამის მიზეზი ისაა, რომ ბავშვი, ჩვეულებრივ, სპონტანურად იმ გზას მიჰყვება, რომელიც მას თვითონ აქტივობის პერიოდში კმაყოფილებითა და ხალისით ავსებს, მაშინ როცა, ის გზები, რომელნიც დადებით ვოლიტურ თვისებებს იმუშავებენ, ძნელი სავლელია და ხშირად, მოძრაობის დროს, საკმაოდ დიდ უსიამოვნებას აყენებს მოზარდს, მისგან სიამოვნებაზე უარის თქმას, მტკიცნეულ თავშეკავებასა და ძალისხმევას მოითხოვს.

აღზრდამ აქტივობის ყველა გზა, რომლებიც უარყოფითი ვოლიტური თვისებების განვითარებას უწყობს ხელს, უნდა ჩაჰკეტოს და მოზარდი ისეთი სოციალური აქტივობის გზებით წაიყვანოს, რომლებიც მასში მაღალი ვოლიტური თვისებების გამომუშავებას უზრუნველყოფს. ასეთი მოქმედება არაა ადვილი, პირველ რიგში იმის გამო, რომ მთელი სოციალური გარემო ჯერ კიდევ არაა პედაგოგიურად ორგანიზებული: მასში ზოგჯერ ისეთი ინდივიდები და ჯგუფებიც მოქმედებენ, რომელნიც თავიანთი საქციელით მოზარდს აღმზრდელის მიერ ჩაკეტილ გზებს უხსნიან, ხოლო აღმზრდელის მიერ გახსნილ გზებს უკეტავენ.

აღზრდისა და განვითარების პრობლემის დაყენებისა და გადაჭრის ცდებში ყოველთვის არაა ნათელი აღზრდის ცნებაში რა არის ნაგულისხმევი: აღმზრდელის სპეციფიკური ქცევა, მოზარდის საპასუხო აქტივობა თუ ორივე ერთად, ურთიერთ მიმართებაში აღებული. ამის გარკვევას კი გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს, რადგან ურთიერთობის ხასიათის გარკვევა ურთიერთობაში მყოფ მოვლენათა ბუნების გათვალისწინების გარეშე შეუძლებელია.

დ. ბოგიაველენსკი და ნ. მენჩინსკაია, რომელნიც აღზრდისა და განვითარების პრობლემას არსებითად სწავლისა და განვითარების საკითხით საზღვრავენ, წერენ: „უფრო სწორი იქნება თუ ვილაპარაკებთ „სწავლისა“ (და არა „სწავლებისა“) და განვითარების ურთიერთობის შესახებ, რადგან ამ პრობლემის განხილვის დროს მხედველობაში მოსწავლის ქცევა გვაქვს და არა მასწავლებლისა“¹. მაგრამ, როგორც ამ ავტორების დასახელებული სტატიის სხვა ადგილებიდანაც კარგად ჩანს, დისკუსიის ერთ ყველაზე

¹ «Советская педагогика», 1957, № 3, გვ. 60.

ძირითად მიზანს წარმოადგენს გამოარკვიოს, რა როლს ასრულებს მოზარდის განვითარებაში პედაგოგიურად ორგანიზებული გარემო — მეცნიერულ ნიადაგზე აგებული სასწავლო-სააღმზრდელო ზემოქმედების პროცესი, სადაც წამყვანი როლი მასწავლებლებსა და აღმზრდელებს აქვთ დაკისრებული. „სოვეტსკაია პედაგოგიკას“ ფურცლებზე დისკუსიის გახსნა საკითხის სწორედ ასეთ დაყენებას გულისხმობდა.

აღზრდის მთლიან პროცესს, ჩვეულებრივ, ორი მხარე აქვს: იგი თავისთავში ერთდროულად აღმზრდელის აქტივობასაც მოიცავს და აღსაზრდელისასაც. უკანასკნელთა ურთიერთმიმართება ქმნის იმ მთლიან დინამიკურ სტრუქტურას, რასაც აღზრდას ვუწოდებთ. ამ მთლიან სტრუქტურაში აღმზრდელისა და აღსაზრდელის აქტივობანი არსებითად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, მაგრამ, სამწუხაროდ, თითოეული მათგანის აღსანიშნავად ცალკე ტერმინები, ისე როგორც ეს სწავლისა და სწავლების მიმართ გვაქვს, არ გაგვაჩნია, რაც ზოგჯერ საგრძნობ უხერხულობას ქმნის.

როცა აღზრდისა, როგორც მოზარდის აქტივობის, და განვითარების ურთიერთობის შესახებაა ლაპარაკი, ერთ პრობლემასთან გვაქვს საქმე, ხოლო როცა აღზრდისა, როგორც აღმზრდელის მოქმედების, და განვითარების ურთიერთობას ეხება საქმე, ჩვენს წინაშე მეორე, პირველისაგან სრულიად განსხვავებული, პრობლემა ისახება. პირველი პედაგოგიური ფსიქოლოგიის პრობლემაა, მეორე კი პედაგოგიკისა. პირველი პრობლემა შემდეგნაირად ისახება: რა ფორმის და შინაარსის აქტივობა უნდა განავითაროს მოზარდმა ამა თუ იმ კონკრეტულ პირობებში, რომ იგი აღზრდის ამოცანების შესაბამისად განვითარდეს, მაშინ როცა, მეორე პრობლემა ასე შეიძლება ჩამოვყალიბოთ: რა უნდა გააკეთოს აღმზრდელმა, და საერთოდ სააღმზრდელო დაწესებულებამ, ყველა კერძო შემთხვევაში, რომ მოზარდის ის აქტივობანი გამოიწვიოს და წარმართოს, რომელნიც მას აღზრდის მიზნების შესატყვისად განავითარებენ.

აღზრდის მთლიან დინამიკურ სტრუქტურას თავისი საკუთარი კანონზომიერება აქვს, მაგრამ საკითხის ნაწილი დაყენებისთვის აუცილებელია მისგან აღმზრდელისა და აღსაზრდელის სპეციფიკური აქტივობის ფორმები გამოიყოს, ისე როგორც ეს ზემოთაა ნაჩვენები, და თითოეული მათგანი განვითარებასთან მიმართებაში ცალკე იქნეს განხილული.

განვითარების უშუალო და უახლესი მიზეზია თვითონ მოზარდის აქტივობა და არა ქცევის — აქტივობის სუბიექტური (შინაგანი) და ობიექტური (გარეგანი) შესაძლებლობები, როგორც ამას ხშირად უსვამენ ხაზს. ეს შესაძლებლობები განვითარებაზე მოქმედებენ იმდენად, რამდენადაც ისინი აქტივობის ძირითად პირობებს წარმოადგენენ და, ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში, მისი მიმდინარეობის თავისებურებას განსაზღვრავენ. მაგრამ მოცემული შინაგანი და გარეგანი შესაძლებლობებიდან ფაქტიურად აღმოცენდება თუ არა ქცევის რეალური პროცესი, რომელმაც განვითარება უნდა გამოიწვიოს, ეს ამ შესაძლებლობებზე არაა დამოკიდებული, რადგან ქცევის საკითხს დღის წესრიგში თვითონ ისინი არ აყენებენ. შეიძლება განვითარების კარგი შინაგანი და გარეგანი პირობები არსებობდეს, მაგრამ განვითარება მაინც არ მოხდეს, თუ ინდივიდმა ეს პირობები არ გამოიყენა და მათ ნიადაგზე შესატყვისი აქტივობა არ განახორციელა.

ქცევის განხორციელების საკითხი, ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში, მომდინარეობს ქცევის წყაროებიდან, რაც, პირველ რიგში, ინდივიდის მოთხოვნილებებსა და ნებელობის სფეროს მოიცავს. ამათ გარეშე აქტივობის საუკეთესო გარეგანი და შინაგანი პირობებიც ისევე გამოუყენებელი დარჩება, როგორც პირველხარისხოვანი გზატკეცილი და ტექნიკურად ყოველმხრივ გამართული მანქანა, რომელსაც ჩამრთველი და წარმმართველი არ გააჩნია. ამიტომ შეუძლებელია განვითარების პრობლემა ისე გადაწყდეს, რომ ქცევის წყაროები არ იქნეს მხედველობაში მიღებული.

აქტივობის შინაგანი ფაქტორის სახელწოდებით აღნიშნულ მოვლენაში, ჩვეულებრივ, ორი რამ იგულისხმება: ქცევის ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობები, რასაც ზოგადად ქცევის „ინსტრუმენტალურ“ შესაძლებლობებს უწოდებს, და მათი მოძრაობაში მომყვანი და წარმმართველი ძალები, რომელთა როლში უფრო ხშირად მოთხოვნილებები გამოდიან. აქტივობის პროცესში ერთი-ერთადერთად და მეორეც, მაგრამ მათი განვითარება ერთიმეორისაგან საკმაოდ განსხვავებული გზებით მიმდინარეობს. პირველი აქტივობის გზაზე წამოკრილ წინააღმდეგობების დაძლევაში ერთადერთად, ხოლო მეორე გარესინამდვილის აქამდე გამოუყენებელი საგნებისა და მოვლენების მოხმარება.

რებაში იბადება და განიცდის დიფერენციაციასა და ცვალებადობას.

როგორც აღნიშნული იყო, ზოგი მკვლევრის აზრით, შინაგანი წინააღმდეგობა, რომელიც განვითარებას ამოძრავებს, თვითონ ბავშვის შინაგან ბუნებაში არსებობს, იგი თავს იჩენს ახალ მოთხოვნილებებსა და აქტივობის უკვე მოცემულ შესაძლებლობებს შორის, როცა ეს შესაძლებლობები ჯერ კიდევ არ იმყოფებიან განვითარების ისეთ დონეზე, რომელსაც მოცემულ პირობებში ამ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისათვის საჭირო აქტივობის განვითარება მოითხოვს. ლ. ბლოგონადეჟინას აზრით, ბავშვის განვითარებას ამოძრავებს წინააღმდეგობა, რომელიც თავს იჩენს, ერთი მხრივ, მისი ცხოვრებისა და ქცევის პროცესში (უპირველეს ყოვლისა, მისდამი წაყენებულ საზოგადოებრივი მოთხოვნების ზეგავლენით) ახალმოცენებულ მოთხოვნილებებსა და, მეორე მხრივ, იმ შესაძლებლობებს შორის, რომლებიც მას მოცემული დროისათვის მოეპოვება¹.

ბავშვის განვითარების მამოძრავებელი წინააღმდეგობის საკითხის ასეთი გადაწყვეტის დროს ახალი მოთხოვნილებებისა და სხვა ვოლიტური თვისებების განვითარების კანონზომიერება მხედველობის გარეშეა დატოვებული და მთელი ყურადღება აქტივობის შინაგან „ინსტრუმენტულ“ შესაძლებლობათა განვითარებაზეა გადატანილი. დაშვებულია, რომ ქცევა „ინსტრუმენტულ“ შესაძლებლობათა განვითარება მხოლოდ მას შემდეგ შეიძლება მოხდეს, როცა ახალი მოთხოვნილებები და ქცევის ახალი წყაროები წარმოიქმნებიან და განვითარდებიან, მაგრამ ამ უკანასკნელთა ჩასახვა და განვითარება რომელი წინააღმდეგობის ნიადაგზე ხდება, ეს არაა ნაჩვენები.

ჩვენი აზრით, მოთხოვნილებებსა და ქცევის ფსიქიკურ შესაძლებლობებს შორის არ არსებობს ისეთი დამოკიდებულება, რომელიც განვითარების მამოძრავებელ წინააღმდეგობისთვისაა დამახასიათებელი. ისინი ერთმანეთს, როგორც მოწინააღმდეგე მხარეები, არ უპირისპირდებიან, ერთიმეორის საწინააღმდეგო ტენდენციებს არ შეიცავენ, ერთიმეორის დასაძლევად არ იბრძვიან. ერთი სიტყვით, ის ნიშნები, რომლებიც განვითარების მამოძრავებელი წინააღმდეგობისათვისაა დამახასიათებელი, მოთხოვნილებისა და ფსიქიკური შესაძლებლობების ურთიერთობაში არ ჩანს. პირიქით, ქცევის ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობანი მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილე-

¹ Советская педагогика, 1957, № 8, გვ. 101.

ბის საქმეს ემსახურებიან და, ნორმალურ პირობებში, ემსახურებიან ისე, რომ მათ არავითარ წინააღმდეგობას არ უწყევნ. მათ გარეშე მოთხოვნილებები ვერ განვითარდებიან, ვერ დაკმაყოფილდებიან და ამის გამო ალიკვეთებიან. მოთხოვნილებათა გარეშე კი ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობანი გამოუყენებელი დარჩებიან და, განვითარების ნაცვლად, გადაგვარდებიან და თავიანთ სტრუქტურას დაკარგავენ. ისინი მხოლოდ ერთმანეთთან მიმართებაში ცოცხლობენ და ვითარდებიან, მაგრამ ეს მიმართება წინააღმდეგობრივი ხასიათის არაა.

დროებით გამოუყენებლად დარჩენილ ფსიქოფიზიკურ შესაძლებლობებში თავისთავად ხდება აქტივობის ტენდენციის აღძვრა, რაც ინდივიდის მიერ აქტივობის მოთხოვნილებად განიცდება. ასეთ მოთხოვნილებას დ. ნ. უზნაძე ფუნქციონალურ მოთხოვნილებას უწოდებს¹. მისი აზრით, თანშობილ შესაძლებლობათა განვითარების დასაწყისი იმით ხდება ცნობილი, რომ ისინი თვითონ წარმოიქმნიან ფუნქციონის მოთხოვნილებას, რის ნიადაგზეც მოცემულ სიტუაციაში ისეთი აქტივობა ხორციელდება, რომელშიც ეს შესაძლებლობანი მონაწილეობენ და ვითარდებიან².

ასეთ შემთხვევაში ბავშვი სწორედ ისეთ სიტუაციას ეძიებს, რომელშიც განვითარების პროცესში მყოფ შესაძლებლობებს, აქტივობის გზაზე წამოჭრილ წინააღმდეგობათა დასაძლევად, ერთგვარი ძალისხმევა სჭირდება. ასეთ „ძნელად განსახორციელებელ“ აქტივობას შინაგან შესაძლებლობებს გარედან რომელიმე მოთხოვნილება იძულებით კი არ ახვევს თავს, არამედ ისინი მას, როგორც განვითარების აუცილებელ პირობას, თვითონაც მოითხოვენ. ამიტომაც, რომ ასეთი აქტივობა ყოველთვის დიდი შეუპოვრობითა და ხალისით მიმდინარეობს. ბავშვის თამაშზე, და საერთოდ თავისუფალ ქცევაზე, დაკვირვება ყოველ ნაბიჯზე გვაწვდის ამ მოსაზრებათა საილუსტრაციო ფაქტებს.

აქტივობა, რომელი ვოლიტური პროცესითაც უნდა იყოს აღძვრილი, სულ ერთია, ყოველთვის გამოიწვევს განვითარებას, თუ იგი მომწიფების პროცესში მყოფ შესაძლებლობებს უფრო და უფრო გართულებულ სიტუაციურ ვითარებაში ჩართავს. ამიტომ აქტივო-

¹ დ. უზნაძე, განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები, 1949, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ. 126.

² დ. უზნაძე, შრომები, ტ. V, 1967, გვ. 157.

ბა, რომელიც განვითარებას იწვევს, ფუნქციონალური მოთხოვნილებითაც შეიძლება აღიძრას და საგნობრივითაც. მაგრამ მომწიფების პროცესი, ძირითადად მაინც, იმ აქტივობაში მიმდინარეობს, რომელიც თვითონ მომწიფების პროცესში მყოფი შესაძლებლობებიდან მომდინარე ფუნქციონის მოთხოვნილებას მიჰყავს. ქცევის წყაროები, კერძოდ მოთხოვნილებები და ნებელობის პროცესები, გარკვეულ პირობებში შეიძლება ერთმანეთთან წინააღმდეგობაში მოვიდნენ, მაგრამ განვითარების პროცესში მყოფ ფსიქოფიზიკურ შესაძლებლობებს ისინი არასოდეს არ უპირისპირდებიან.

მომწიფების პროცესში მყოფი შესაძლებლობები და ამ შესაძლებლობათა აქტივობის ანუ ფუნქციონის მოთხოვნილებები ხშირად ერთად, ერთი და იმავე მოქმედების სხვადასხვა მხარის ზეგავლენით ვითარდებიან და იღებენ კონკრეტულ შინაარსს.

5. განვითარების მამოძრავებელი მოთხოვნილება და სოციალური გარემო

როცა განვითარების შინაგანი მამოძრავებელი ძალების შესახებ ვლაპარაკობთ, პირველ რიგში უნდა შევჩერდეთ იმ მოთხოვნილებაზე, რომელიც განვითარების წამყვანი ქცევის ორგანიზაციას ედება საფუძვლად სუბიექტის მხრიდან. საქმე ეხება იმ პირველად და ძირითად მოთხოვნილებას, რომელიც ბავშვის ცხოვრების პირველი დღეებიდანვე იჩენს თავს და შემდეგ, ყოველ ასაკობრივ საფეხურზე ნახულობს რა გამოვლენის თავისებურ ფორმას, შესატყვის ობიექტურ პირობებში, იმ აქტივობის ორგანიზაციას უზრუნველყოფს, რომელსაც განვითარება მიჰყავს მოცემულ ასაკობრივ საფეხურზე.

საზღვარგარეთულ ფსიქოლოგიაში განვითარების მამოძრავებელი მოთხოვნილების პრობლემის გადაჭრის ცდებზე ყველაზე დიდი გავლენა ფროიდმა მოახდინა. ფროიდის აზრით, განვითარების დასაწყისში არსებობს უალრესად მარტივი ფსიქიკური აპარატი და ორი უძველესი — არქაული მოთხოვნილება (ლტოლვა): თვითშენახვის მოთხოვნილება და სექსუალური მოთხოვნილება. განვითარების მთელი პროცესი, დასაწყისიდან დასასრულამდე, მიჰყავს ამ ორი მოთხოვნილების ნიადაგზე აგებულ ქცევის აქტებს. მოქმედების ძალის მიხედვით, აღნიშნული მოთხოვნილებიდან პირველ ადგილს ფროიდი სექსუალურ მოთხოვნილებას აკუთვნებს. იგი ფიქრობს, რომ ეს მოთხოვნილება ბავშვის ქცევის

პირველი აქტების ფორმირებაშიც ღებულობენ გადამწყვეტ მონაწილეობას.

ბავშვის განვითარების პირველადი მამოძრავებელი ძალების სომატურ მოთხოვნილებებზე დაყვანა, მრავალი გარემოების გამო, შეუძლებელი ჩანს. უძველესი სომატური მოთხოვნილებების ნიადაგზე, რომლითაც, ფროიდის აზრით, ბავშვი იწყებს ცხოვრებას, შეუძლებელია პიროვნების სოციალური ფორმირების შინაგანი კანონზომიერება იქნეს გაგებული, როგორც ეს, თავის დროზე, ლ. ვიგოტსკიმაც უჩვენა. თვითონ ვიგოტსკის აზრით, ბავშვი, დაბადების პირველი დღიდანვე, თავისი ასაკობრივი უმწეობის გამო, სხვა ადამიანზე ზღბება დამოკიდებული: ყველა თავის პრიმიტიულ ბიოლოგიურ მოთხოვნილებებს იგი სხვა ადამიანების მეშვეობით იკმაყოფილებს, რის გამოც ბავშვის თვალში ადამიანი იქცევა მისი საცხოვრებო სიტუაციის ცენტრად. ამიტომ ბავშვის ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების სოციალური ხასიათის (სოციალური სიტუაციის) ნიადაგზე თანდათანობით წარმოიქმნება სხვა ადამიანებთან კონტაქტისა და ურთიერთობის მოთხოვნილება. ეს მოთხოვნილება — სოციალური ურთიერთობის მოთხოვნილება, ვიგოტსკის აზრით, წარმოადგენს ბავშვის მთელი შემდგომი ფსიქიკური განვითარების მამოძრავებელ ძალას.

ლ. ვიგოტსკის აზრით, ვიგოტსკის ამ შეხედულების გაზიარება რამდენიმე სიძნელეს ხვდება. ჯერ ერთი, საეჭვოა, რომ ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა ბაზაზე სოციალური მოთხოვნილებები წარმოიქმნას, უბრალოდ იმის გამო, რომ მათი დაკმაყოფილება სხვების დახმარებით წარმოებს. ასეთ ეჭვს ბაღებს ის გარემოება, რომ არიან ცხოველები, რომელთა შვილებიც საკმაო ხნის მანძილზე იმდენად უმწეონი არიან, რომ დამოუკიდებლად თავიანთი ბიოლოგიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილება არ შეუძლიათ, ყველა მოთხოვნილებას სხვები — მშობლები უკმაყოფილებენ, მაგრამ ამის გამო მათ სოციალური ურთიერთობის მოთხოვნილება (სხვებთან ურთიერთობის მოთხოვნილება) არ უვითარდებათ. გარდა ამისა, გაუგებარი რჩება, რანაირად შეიძლება მშობლის მიერ ბავშვის ინსტიქტურ-ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებამ მშობელთან უანგარო სოციალური ურთიერთობის მოთხოვნილება წარმოშვას. ბოჟოვიჩს შეუძლებლად მიაჩნია, რომ ამგვარად გაგებული სოციალური ურთიერთობის მოთხოვნილება ოდესმე უმაღლეს სულიერ მოთხოვნილებებში გადაიზარდოს.

ამგვარად, ბოჟოვიჩის აზრით, სოციალური ურთიერთობის მოთხოვნილება არ წარმოადგენს განვითარების ძირითად წამყვანს, მიუ-

ხედავად იმისა, რომ იგი გარკვეულ როლს ასრულებს პიროვნების განვითარების საქმეში. მისი აზრით, რაც უდავოდ სწორია, განვითარების პირველადი ძირითადი მამოძრავებელი მოთხოვნილება, თავისი ბუნებით ისეთი უნდა იყოს, რომ მას, გარდა იმისა, რომ თვითონ განვითარდება, ადამიანის უმაღლეს სულიერ მოთხოვნილებებში გადაზრდაც შეეძლოს. ასეთ მოთხოვნილებად იგი თვლის ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილებას, რომელიც ბავშვში ცხოვრების დაწყებიდან 3—5 კვირის შემდეგ იჩენს თავს. ცნობილია, რომ მართლაც არსებობს ასეთი მოთხოვნილება, რომელიც ადრეული ასაკიდან იჩენს თავს დიდი ინტენსივობით. კლავარდმა მას პერცეპტული ინტერესი უწოდა. ბოჟოვიჩი იმოწმებს სხვა ავტორებს იმის შესახებ, რომ ასეთი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის საჭირო აქტივობა იწვევს ტვინის განვითარებას. ავტორის აზრით, ეს მოთხოვნილება, თავის განვითარების გზაზე, გადაიზრდება ობიექტური სამყაროს შემეცნების მოთხოვნილებაში და სხვა სოციალურ მოთხოვნილებათა განვითარების ბაზად იქცევა. იმის გამო, რომ მოზარდი ახალი შთაბეჭდილების მიღებისა და ობიექტური სინამდვილის შემეცნების მოთხოვნილებას უფროსი ადამიანების მუდმივი დახმარების გარეშე ვერ ახერბებს, რომ მას ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილება ყოველთვის სოციალურ სიტუაციაში — სხვებთან სოციალურ ურთიერთობაში უხდება, უვითარდება სოციალური ურთიერთობის მოთხოვნილება, რასაც შემდეგ სოციალური პიროვნების ფორმირების საქმეში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ეძლევა.

ჩვენი აზრით, ბოჟოვიჩის დამსახურება, განვითარების პირველადი მამოძრავებელი ძალების ძიების საქმეში, ის არის, რომ მან უარყო გავრცელებული შეხედულება განვითარების მამოძრავებელი პირველადი წყაროების — პირველადი მოთხოვნილებების ადამიანის სომატურ სფეროებში ძიების შესახებ, რასაც ვიგოტსკიმაც ვერ დააღწია თავი.

მეცნიერული დაკვირვებები ადასტურებენ, რომ ტვინი არაა მხოლოდ რეაქტიული ორგანო, რომელიც მხოლოდ გარეგან გაღიზიანებას ასახავს და მათზე საპასუხო რეაქციების ორგანიზაციას ახდენს. იგი აქტივობის საწყის წყაროსაც შეიცავს: არსებობს პირველადი მოთხოვნილება, რომელიც თვითონ ტვინის შინასტრუქტურებში აღიძვრება და გადაამწყვეტ როლს ასრულებს, შესატყვის გარეპირობებში, იმ აქტიურობის ორგანიზა-

ციის საქმეში, რომელიც ფსიქიკური აპარატის განვითარებას იწვევს. ბავშვის ფსიქიკის სპონტანური განვითარების საქმეში წამყვან როლს, როგორც ეს აღრე დ. უზნაძემ უჩვენა, ეს მოთხოვნილება უნდა ასრულებდეს და არა ის სომატური მოთხოვნილებები, რომლებზედაც ფრაიდი ამყარებს თავის მოძღვრებას. პირველადი სომატური მოთხოვნილებები გარკვეულ როლს ასრულებენ ინდივიდის განვითარების პროცესში, მაგრამ ამ პროცესის ძირითად მამოძრავებელ ძალას ისინი არ უნდა წარმოადგენდნენ.

შეიძლება თუ არა ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება ვადიაროთ ისეთ მოთხოვნილებად, რომელიც თავის სათავეს ცენტრალური ნერვული სისტემის სტრუქტურაში იღებს და პიროვნების განვითარების მთელ პროცესს წარმართავს?

ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება, რა თქმა უნდა, უშუალოდ ცენტრალურ ნერვულ სისტემასთანაა დაკავშირებული, მაგრამ იგი, ჩვენის აზრით, შეუძლებელია იმ პირველად და ძირითად მოთხოვნილებად მივიჩნიოთ, რომელსაც განვითარების პროცესი მიჰყავს.

ახალი შთაბეჭდილების მოთხოვნილება, ისე როგორც სომატური მოთხოვნილებები (და სუბსტანციონალური (საგნობრივი) მოთხოვნილებები საერთოდ) დახშულია. იგი ჩაკეტილია გარკვეული ობიექტებით: მას მხოლოდ სინამდვილის შემეცნების პროცესები აკმაყოფილებს. ამიტომ გაუგებარია, როგორ შეიძლება ეს მოთხოვნილება სხვა ადამიანურ მოთხოვნილებებში გადაიზარდოს, სხვა მაღალ სულიერ მოთხოვნილებებში დიფერენცირდეს. მის ბაზაზე სოციალურ მოთხოვნილებათა წარმოქმნის შესახებ შეიძლება ზუსტად იგივე კრიტიკული შენიშვნები გავაკეთოთ, რაც ბოჟოვიჩმა გამოთქვა ვიგოტსკის წინააღმდეგ ბიოლოგიურ მოთხოვნილებათა ბაზაზე სოციალური ურთიერთობის მოთხოვნილების განვითარების შესახებ. შეიძლება მეტიც ვთქვათ: ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილებას ბავშვი, ასე თუ ისე, მშობლების უშუალო ჩარევის გარეშეც იკმაყოფილებს, როცა მას თვალები ღია აქვს და ირგვლივ ისეღება, ან კიდევ, მის ყურებაში რაიმე ბგერითი გამღიზიანებელი აღწევს. ბიოლოგიურ მოთხოვნილებებს კი ბავშვი, აღრეულ ასაკში მაინც, ყოველთვის სხვების მეშვეობით იკმაყოფილებს, რის გამოც სხვებთან სიახლოვე მას მაშინაც ღიდ სიამოვნებას გვრის, როცა რაიმე ბიოლოგიურ მოთხოვნილებას არ განიცდის. ეს იმას ნიშნავს, რომ სოციალური ურთიერთობის მოთხოვნილება თანდათანობით გამოეყოფა იმ

მოთხოვნილებას, რომლის ბაზაზედაც წარმოიქმნა და ცალკე ავტონომიის მქონე მოთხოვნილებად იქცევა. ამიტომ გაუგებარი რჩება, ისეთი მოთხოვნილების ბაზაზე, როგორიც, მაგალითად შიმშილია, ვიგოტსკის მიერ მითითებულ სოციალურ პირობებში, რატომ არ შეიძლება სოციალური ურთიერთობის მოთხოვნილების წარმოქმნა, თუ ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილების ბაზაზე, იმავე სოციალურ პირობებში, სოციალური მოთხოვნილებების წარმოშობა კანონზომიერ მოვლენად უნდა ჩავთვალოთ.

ჩვენი აზრით, ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება მეორადი-ნაწარმოები მოთხოვნილებაა და არა — პირველადი. იგი თვითონაა განვითარების გზაზე მოპოვებული მოვლენა. ახალშობილ ორგანიზმს, რომელსაც ჯერ შთაბეჭდილება არ მიუღია და ამ მიმართულებით აბსოლუტურად არავითარი გამოცდილება არ აქვს, შეუძლებელია შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება ჰქონდეს.

შთაბეჭდილებები საკვების, წყლისა და სითბოს მსგავსად არ მოაქვს ბავშვს დედის საშოიდან, რომ დაბადებიდან რამდენიმე ხნის შემდეგ იგი შემოაყვლეს და მისი მოთხოვნილება იგრძნოს. ბავშვმა რომ შთაბეჭდილების მიღება და შენახვა შეძლოს, საჭიროა იგი საამისოდ განვითარდეს, ხოლო იმისთვის, რომ მას ახალი შთაბეჭდილების მოთხოვნილება გამოუქმუშავდეს, მან რამდენჯერმე მაინც უნდა მიიღოს შთაბეჭდილება. ამიტომ კითხვა დგება: რომელი მოთხოვნილება წარმართავს ფსიქიკური განვითარების პირველ ნაბიჯებს და აღძრავს ბავშვს შთაბეჭდილების მისაღებად მანამ, სანამ მას თვითონ შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება გამოუქმუშავდება? ეს მოთხოვნილება ბავშვების ერთ ნაწილში თავს იჩენს მეხუთე კვირაში — განვითარების გარკვეული საფეხურის გავლის შემდეგ. ამიტომ, სხვა რაიმეზე რომ არაფერი ვთქვათ, გაუგებარი რჩება რას მიჰყავს განვითარების პროცესი ამ ხუთი კვირის მანძილზე იმ დონემდე, რომელზედაც ბავშვს შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება უჩნდება? ამ ხუთი კვირის მანძილზე მაინც შეუძლებელია განვითარების წამყვან მოთხოვნილებად ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება ვაღიაროთ, რადგან ასეთი მოთხოვნილების არსებობა, როგორც ცნობილია, პირველი კვირების მიმდინარეობაში არ დასტურდება.

თვითონ ბავშვის ცხოვრების მიმდინარეობაზე უშუალო დაკვირვებაც გვიჩვენებს, რომ ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება არ უნდა იყოს ბავშვის საერთო განვითარების წარმმართველი აქტივობის მამოძრავებელი ფაქტორი. ბავშვი, ცხოვრე-

ბის დიდ მანძილზე, ვითარდება თამაშში, რაც მისი განვითარების წამყვან ქცევას წრმოადგენს, სკოლაში შესვლამდე მაინც. განვითარების დასაწყისის ეტაპზე, როგორც ეს აღრე პრაიერმა უჩვენა ყველაზე კარგად, ბავშვი მიმართავს დიდი რაოდენობით თავისუფალ სპონტანურ მოძრაობებს, რომელნიც ჭერ თამაშის ფორმაში არ არიან ორგანიზებული. როგორც ამ უსაგნო, უმისამართო სპონტანურ მოძრაობებში, ისე თამაშშიაც ბავშვი ძალიან ხშირად დაჟინებით და დაუღალავად იმეორებს ერთსა და იმავე მოძრაობებს, თუ შეიძლება ასე ვუწოდოთ, ერთსა და იმავე ოპერაციას. ისეთი შთაბეჭდილება რჩება, თითქოს მოზარდი საგანგებოდ ცდილობდეს რომელიმე საკუთარი მოტორული და ფსიქიკური ქვესტრუქტურის ფუნქციონალურ ფორმირებასა და შესატყვის ოპერაციათა დაუფლებას. წლის ბოლოსათვის, მაგალითად, ბავშვი ფეხზე დადგომასა და პირველი ნაბიჯების გადადგმას ცდილობს. ამ ცდას იგი, მიუხედავად ხშირი წაქცევისა, დაჟინებით იმეორებს მანამ, სანამ სიარულისთვის საჭირო მოტორიკას არ დაეუფლება. ცოტა უფრო აღრე ბავშვი სხვადასხვა ბგერების წარმოთქმასა და განმეორებას იწყებს, რაზედაც საკმაოდ დიდ ენერგიას ხარჯავს. მისი ასეთი მოქმედება საარტიკულაციო აპარატის ფუნქციონალური განვითარების საქმეს ემსახურება. მომდევნო პერიოდში ბავშვი იწყებს სირბილს, ხტომას, ბურთის თამაშს, რასაც დღის განმავლობაში რამდენჯერმე იმეორებს ერთსა და იმავე ფორმაში. ხშირად მთელი თვეების მანძილზე ერთსა და იმავე რაიმეს თამაშობს, ჯღაბნის, ხატავს, ძერწავს, აშენებს და ანგრევს. ერთსა და იმავე ზღაპარს თუ ამბავს ათასჯერ მოგაყოლებთ და, მოცემულ ასაკობრივ საფეხურზე, არასოდეს მის მიმართ ინტერესს არ კარგავს. გამოგრჩებათ რაიმე უმნიშვნელო და, იგი თვითონ გახსენებთ, რითაც ადასტურებს იმას, რომ ის, რის თხრობასაც ჩვენგან ასე დაჟინებით მოითხოვს, თვითონ ჩვენზე ცუდად არ იცის. ერთი და იმავე მოძრაობისა და მოქმედების ასეთი ხშირი გამეორების ცდები, როგორც ჩანს, აუცილებელია იმისთვის, რომ ესა თუ ის ფსიქოფიზიკური სტრუქტურა ფუნქციონალურად მომწიფდეს და განვითარდეს. მაგრამ არ შეიძლება იმის დამტკიცება, რომ ასეთი ცდები ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილების ნიადაგზე წარმოებს.

ისედაც შეუძლებელია ბავშვის, როგორც მთლიანი პიროვნების განვითარების მამოძრავებელ ძალად მივიჩნიოთ ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება, რომელიც მხოლოდ ფსიქიკის ერთ

მხარეს — ინტელექტს ეხება და არა მთლიან პიროვნებას მის ყველა დაქვემდებარებულ ქვესტრუქტურაში.

ჩვენ ვიცავთ აზრს, რომლის მიხედვითაც განვითარების პირველი და მთავარი მამოძრავებელი ძალაა აქტივობის მოთხოვნილება, რომელიც თვითონ სიცოცხლის ბუნებას გამოხატავს და მთლიანი ინდივიდისადმი დაქვემდებარებული ფსიქოფიზიკური სტრუქტურების მიხედვით განიცდის დიფერენცირებას. ჩვენი აზრით, მისთვის დამახასიათებელი ისაა, რომ განვითარების დასაწყის ეტაპზე იგი ღიაა და ფუნქციონალური სტრუქტურისათვის შესაძლო რომელიმე კერძო ფორმაში არაა დიფერენცირებული, რის გამოც იმ კონკრეტული აქტივობის აღძვრითა და რეალიზაციით კმაყოფილდება, რომელსაც მას ცხოვრების სოციალური პირობები და ფუნქციონალური განვითარების მიღწეული დონე უკარნახებს. ბოლოს იგი იმ კონკრეტულ მოქმედებაში ფიქსირდება, რომელშიაც უფრო ხშირად უხდება დაკმაყოფილება. ის გარემოება, რომ აქტივობის მოთხოვნილება დასაწყისში ღიაა, — რომელიმე ერთი გვარის ობიექტების მოთხოვნილება არაა და ამ ობიექტებით არაა ჩაკეტილი, — მისი სხვა მოთხოვნილებებში გადაზრდისა და მრავალმხრივი განვითარების დიდ შესაძლებლობას იძლევა. ინტელექტუალური აქტივობის მოთხოვნილებას ინტელექტუალური თამაშიც აკმაყოფილებს, გართობაც, სწავლაც და შრომაც, მაგრამ მას შემდეგ, რაც იგი, მაგალითად, მეცნიერული ძიების ფორმაში გაფიქსირდება, ორმაგ ბუნებას იღებს და ინტელექტუალური აქტივობის მოთხოვნილებასთან ერთად ქეშმარიტების ძიების მოთხოვნილებაც ხდება.

ადამიანის აქტივობის მოთხოვნილება მარტო ინტელექტუალურ მოვლენებზე არაა მიმართული, მხოლოდ შეშეცნების ობიექტებით არაა ჩაკეტილი. იგი სულ სხვადასხვა ფსიქოფიზიკური სტრუქტურის მოქმედებებში ნახულობს თავის რეალიზაციას. იგი სოციალური ცხოვრების პირობების მიერ, ერთ შემთხვევაში შეიძლება უპირატესად სპორტის რომელიმე სახეობაში გაფიქსირდეს, ხოლო სხვა შემთხვევებში — მიწათმოქმედებაში, საწარმოო შრომაში, მხატვრულ შემოქმედებაში, ან კიდევ უპირატესად თავის დაკმაყოფილება სხვა რომელიმე პროფესიულ საქმიანობაში ნახოს. რაც უფრო მრავალმხრივ დიფერენცირებას განიცდის აქტივობის მოთხოვნილება, მით უფრო მდიდარია პიროვნების შინაგანი ბუნება და ცხოვრების შინაარსი.

ჩვენ აქტივობის მოთხოვნილების ასეთი. მთლიანი პიროვნების ქვესტრუქტურებს შორის და ქვესტრუქტურებს შიგნით დიფერენ-

ცირების შესაძლებლობა გვაქვს მხედველობაში, როცა ვლაპარაკობთ, რომ გარესინამდვილის მიმართ იგილია, არაა ჩაკეტილი ისე, როგორც, მაგალითად, შიმშილისა და წყურვილის მოთხოვნილებები.

აზრი იმის შესახებ, რომ განვითარების წარმმართველი ქცევის მამოძრავებელი ძალა არის ინდივიდის ბუნებაში მოცემულ ფუნქციონალურ სტრუქტურებში აღძრული აქტივობის მოთხოვნილება. პირველად წამოაყენა და დაასაბუთა დ. უზნაძემ. იგი ამ მოთხოვნილებას ფუნქციონალური ტენდენციის სახელწოდებით აღნიშნავდა.

დ. უზნაძის აზრით, ბავშვი ორი ძირითადი მოთხოვნილებით, მისი გამოთქმა რომ ვინმართ, ინსტინქტით ანუ ტენდენციით, იბადება. ესენია თვითდაცვის მოთხოვნილება და ფუნქციონების მოთხოვნილება. პირველი დაბადების შემდეგ ამჟღავნებს თავისთავს, მეორე კი დედის საშოშიც მოქმედებს და გარკვეულ აქტივობას აპირობებს: მუცლის ძვრა და დაბადების აქტი ბავშვის იმ მოძრაობებთან უნდა იყოს დაკავშირებული, რომლებიც ფუნქციონალური ტენდენციით, მოქმედებითაა შეპირობებული¹. დაბადების შემდეგ, განვითარების მამოძრავებელ შინაგან ძალათა შორის წამყვანი ადგილი ფუნქციონალურ ტენდენციას უჭირავს.

რა კონკრეტულ შინაარსს დებს დ. უზნაძე ფუნქციონალური ტენდენციის ცნებაში?

„ყოველი ცოცხალი ორგანიზმის ბუნებრივ მდგომარეობას. — წერს იგი, — მოძრაობა, აქტივობა შეადგენს. ეს იმას ნიშნავს, რომ შეუძლებელია მას რაიმე ძალა, რაიმე ფუნქცია ჰქონდეს და ეს უკანასკნელი მანამ უმოქმედო იყოს, სანამ ამ მდგომარეობიდან მას რაიმე გარე იმპულსი არ გამოიყვანს. ამათუ იმ ფუნქციის, ამათუ იმ ძალის არსებობა ბუნებრივად მის მოქმედებას, მის აქტივობას ნიშნავს. ...ამიტომ არაა აუცილებელი, რომ ცოცხალი ორგანიზმისათვის მისი ძალების ასამოქმედებლად უთუოდ რაიმე სასიცოცხლო მოთხოვნილების ნიადაგზე გარეგამლიზიანებლის იძულებითი ზემოქმედება იყოს საჭირო. ცოცხალი ორგანიზმის ეს ბუნებრივი თავისებურება ფუნქციონალური ტენდენციის სახით იჩენს თავს“². ფუნქციონალური ტენდენცია, როცა საცხოვრებო ამოცა-

¹ დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 1947, გვ. 34.

² დ. უზნაძე, შრომები, ტ. V, 1967, გვ. 157.

ნების გადაპრაში ვერ ნახულობს რეალიზაციას, თამაშის ფორმაში იჩენს თავს¹.

დ. უზნაძის აზრით, როცა ინდივიდის მემკვიდრეობით განსაზღვრულ სტრუქტურაში რომელიმე ფუნქცია იწყებს მომწიფებასა და განვითარებას, თავს იჩენს ფუნქციონალური ტენდენცია, რომელიც ინდივიდს შიგნიდან, სპონტანურად გარესინამდვილის შესატყვისი მოვლენებისკენ მიმართავს და ამ მოვლენებთან ურთიერთობაში ისეთი აქტივობისთვის აღძრავს, ისეთ აქტივობას განახორციელებინებს, რომელიც ამ ფუნქციის მომწიფებასა და განვითარებას იწვევს. ამიტომ მოზარდის გარემო, რომელიც ყოველთვის სოციალურადაა ორგანიზებული, ასაკობრივად ცვალებადობს: მოცემული გარემოს მოვლენებიდან მოცემული ბავშვის ასაკობრივ გარემოს სტრუქტურაში მხოლოდ ის მოვლენები შედიან, რომელთა შესატყვისი ფუნქციონალური შესაძლებლობანი ბავშვს უკვე მოუშეშდა, ან კიდევ ახლა იწყებენ მომწიფებას.

ის, რასაც ბოეოვიჩი და სხვა მკვლევრები ბავშვის განვითარების დასაწყის ეტაპზე ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილებად თვლიან, ჩვენი აზრით, არის პერცეპტული აქტივობის მოთხოვნილება, რას მიერ აღძრული აქტივობის ბაზაზედაც შემდეგში პერცეპტული შთაბეჭდილების მიღების ფუნქციონალური შესაძლებლობანი და მოთხოვნილებები ვითარდებიან. ახალი შთაბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება ერთი რომელიმე გრძნობის ორგანოს გზითაც მაქსიმალურად შეიძლება დაკმაყოფილდეს, მაშინ როცა პერცეპტული აქტივობის მოთხოვნილება ყველა გრძნობის ორგანოს ფუნქციონალურ სტრუქტურას თავისი აქვს: სმენის ორგანოს აქტივობა მხედველობის ფუნქციონალურ სტრუქტურაში აღძრულ მოთხოვნილებას ვერ დააკმაყოფილებს. თვალს დანახვა უნდა და ყურს გაგონება და იმის მიხედვით დანახვისა და გაგონების მოთხოვნილებით აღძრულ სუბიექტს ცხოვრების სოციალური პირობები უფრო ხშირად რას მიაწოდებს დასანახად და გასაგონად, შეიძლება სულ სხვადასხვა პერცეპტული მოთხოვნილებები და აქტივობის ფორმები წარმოიქმნას.

მეორე მხრივ, პერცეპტული აქტივობის მოთხოვნილება ერთ და იმავე პერცეპტულ გამღიზიანებელზე განმეორებით წარმოებულ პერცეპტულ აქტივობაშიც კმაყოფილდება, მაშინ როცა ახალი შთა-

¹ დ. უზნაძე, შექმნა თამაშის ფუნქციონალური ტენდენციის თეორია. იხ. მისი შრომები, ტ. V, გვ. 152.

ბეჭდილების მიღების მოთხოვნილება მხოლოდ ახალ შთაბეჭდილებაში ნახულობს დაკმაყოფილებას.

სხვადასხვა ფუნქციონალურ სისტემაში აღძრული აქტივობის მოთხოვნილებანი, სადაც ეს შესაძლებელია, ერთ საერთო ქცევის ორგანიზაციას ახდენენ და, ჩართავენ რა ამ ქცევაში თავიანთ საფუძველში არსებულ ფუნქციებს, მათი (ამ ფუნქციების) აქტივობის გზით, თავიანთი თავის დაკმაყოფილებასაც ახდენენ და ამ ფუნქციებსაც ავითარებენ.

6. განწყობა და განვითარების პროცესი

სად უნდა ვეძიოთ ბავშვის განვითარების მამოძრავებელი ძირითადი წინააღმდეგობა, თუ იგი მის ფსიქოფიზიკურ შესაძლებლობებსა და მოთხოვნილებებს შორის არ იჩენს თავს?

ჩვენი აზრით, განვითარების მამოძრავებელ ძირითად წინააღმდეგობას ბავშვის შინაგან ბუნებაში, მის შინაგან თავისებურებებს შორის, არაქვს აღგზილი. ასეთი რამის დაშვება სერიოზულ საფრთხეს ქმნის მსჯელობის შემდგომი წარმართვისათვის, რადგან იგი ბავშვის განვითარების პროცესის ცხოვრების გარეპირობებისაგან მოწყვეტის საშიშროებას ქმნის, რაც დ. ბ. ბოგოიავლენსკისა და ნ. ა. მენჩინსკაიას მიერაც იყო მითითებული. საქმე ისაა, რომ შინაგანი წინააღმდეგობა, თუ იგი რეალურად არსებობს და მოქმედებს, განვითარების საკმაო მიზეზიცაა და პირობაც; იგი ერთსაც მოიცავს და მეორესაც. ამიტომ, თუ აღზრდა, და საერთოდ ცხოვრების პირობები, ამ წინააღმდეგობაში არაა ჩართული და მასში უშუალოდ არ მონაწილეობს, იგი განვითარების არც მიზეზი შეიძლება იყოს და არც პირობა.

განვითარების მამოძრავებელი ძირითადი წინააღმდეგობის თვითონ ბავშვის შინაგან ბუნებაში ძიება ინდივიდისა და მისი საცხოვრებო გარემოს მექანიცისტური გათიშულობის გაუცნობიერებელ წანამძღვარს ემყარება. ასეთი ძიება ინდივიდს გარემოდან იზოლირებულად განიხილავს და პირველად ერთიანობას, რომელშიც ბავშვი თავი დანდგ, როგორც ერთი დაპირისპირებული მხარე შედის, მხედველობის გარეშე ტოვებს. ბავშვი და მისი საცხოვრებო გარემო, პედაგოგიურად ორგანიზებული ნაწილის ჩათვლით, ერთმანეთთან, როგორც ეს ზემოთ ვუჩვენეთ, შემთხვევით, მექანიკურად არ არიან დაკავშირებულნი. ისინი ქმნიან ერთ ორგანულ მთლიანობას, რომლის გარეშე ბავშვის არსებობა და განვითარება წარმოუდგენელია.

ინდივიდი გაჩენის მომენტიდან გამოეყოფა და უპირისპირდება გარემოს ისე, რომ მათ შორის არსებული პირველადი ერთიანობა არასოდეს არ წყდება. იცვლება მხოლოდ მისი ფორმა და შინაარსი. ინდივიდის მთელი ცხოვრება და განვითარება მიმდინარეობს ამ დაპირისპირებაში, ამ ერთიანობის შიგნით არსებულ წინააღმდეგობათა დაძლევის გზით. როცა ამ წინააღმდეგობათა გადალახვა საერთოდ შეუძლებელი ხდება, დაპირისპირება იხსნება იმით, რომ ინდივიდი არსებობას წყვეტს.

განვითარების მამოძრავებელი ძირითადი წინააღმდეგობა უნდა ვეძიოთ დაპირისპირებულთა ერთიანობის შიგნით და არა მისი რომელიმე ერთი მხარის წინააღმდეგობაში. ეს უკანასკნელი გზა რომ სწორი ყოფილიყო, მაშინ პროლეტარიატის, როგორც კლასის, განვითარების მამოძრავებელი წინააღმდეგობა თვითონ პროლეტარული კლასის შიგნით უნდა გვეძებნა და არა იმ საზოგადოებაში, რომელშიც იგი, როგორც ერთი დაპირისპირებული მხარე შედის.

კონკრეტულად რაში გამოიხატება ინდივიდისა და გარემოს ერთიანობა, რომელშიც განვითარების მამოძრავებელი წინააღმდეგობა მოქმედებს?

განვითარებას განიცდის არა ცალკე ფსიქიკური შესაძლებლობა და ვოლიტური თავისებურება, არამედ ინდივიდი, როგორც მთლიანი პიროვნება და ქცევის სუბიექტი. იგი ყველა თავის შესაძლებლობით ვითარდება აქტივობაში, რომელიც მუდამ გარკვეული ქცევის ფორმაში მიმდინარეობს, ქცევა არის ინდივიდის, როგორც მოცემული საზოგადოებრივი ყოფიერებით კონკრეტულად განსაზღვრული პიროვნების, არსებობის ერთადერთი ფორმა, მისი ცხოვრებისა და განვითარების ყველა ეტაპზე. პიროვნება მთელი თავისი მოქმედი ბუნებით — თანშობილი მონაცემებით, რეალური შესაძლებლობებითა და ვოლიტური თავისებებით — ქცევაშია წარმოდგენილი. ის, რაც მისი ბუნებიდან აქტივობაში საერთოდ გამოუყენებელი რჩება, პიროვნულ თავისებურებათა განსაზღვრებაში არ მონაწილეობს და უკვალოდ იკარგება.

მაგრამ ქცევაში არა მარტო პიროვნებაა წარმოდგენილი, არამედ — გარესინამდვილეც, და ეს ისე, რომ შეუძლებელია იმის თქმა, რომელს ენიჭება აქ უპირატესობა, თუ მხედველობაში არ იქნა მიღებული ის გარემოება, რომ ქცევის წყარო, მოცემულ მომენტში, პიროვნების მხრიდან მომდინარეობს (თუმცა ისტორიულად ისიც

გარესინამდვილესთან ურთიერთობაშია ნაწარმოები). გარესინამდვილე ქცევაში შემოდის და ქცევის სუბიექტს უპირისპირდება, როგორც ამ ქცევის სიტუაცია. უკანასკნელი ქცევის წყაროსაც ასახავს და შესაძლებლობებსაც, რადგან ისეთ გარემოში, სადაც მიზანთან დაკავშირებული მოვლენები არ არსებობენ, ან კიდევ, ისეთ მიმართებებში იმყოფებიან, რომ ინდივიდის შესაძლებლობებისათვის იმთავითვე მიუწვდომელი ჩანან, ქცევის საკითხი საერთოდ არ დგება.

ამგვარად, აქტივობა არაა ის ერთიანობა, რომელშიც ინდივიდი და მისი გარემო უპირისპირდებიან ერთმანეთს. ამ დაპირისპირებაში იჩენს თავს ძირითადი წინააღმდეგობა, რომელიც განვითარების პროცესს ამოძრავებს.

წინააღმდეგობა, უფრო მეტად, მეღავნდება ორი მიმართულებით. ერთი მხრივ, ერთმანეთს უპირისპირდებიან სოციალური გარემო, ბავშვებისადმი წაყენებული მოთხოვნებით, და ბავშვი იმ ვოლიტური თვისებებით, რომლებიც მას შესაძლებლობას არ აძლევს ამ მოთხოვნებს ყური ათხოვოს და მათთან მიმართებაში მაღალი ღირებულების მიზნები დაისახოს და განახორციელოს. ეს წინააღმდეგობა სოციალური გარემოს მოთხოვნილების სასარგებლოდ უნდა გადაწყდეს, რომ ბავშვი ვოლიტური განვითარების ახალ საფეხურზე აღმოჩნდეს. დაპირისპირება უნდა მოიხსნას ამ მოთხოვნილების „ინტერიორიზაციისა“ და პერსონიფიკაციის გზით, რის შემდეგაც ისინი ქცევის შინაგან წყაროებად — ვოლიტურ თვისებებად იქცევიან. ამ მიმართულებით ბავშვის განვითარებაში მიღწეული წარმატება მთლიანად პედაგოგიურად ორგანიზებულ სოციალურ გარემოზე და აღზრდაზეა დამოკიდებული.

მეორე მხრივ, ერთმანეთს უპირისპირდებიან ბავშვი, განვითარების პროცესში მყოფ ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობებით, და გარესინამდვილე, იმ წინააღმდეგობებით, რომელთაც იგი ამ შესაძლებლობებს უქმნის აქტივობის გზაზე. აქ წინააღმდეგობა უნდა მოიხსნას ბავშვის შინაგან შესაძლებლობათა საზღვრებში, გარესინამდვილის მიერ შექმნილი დაბრკოლების დაძლევით, რომ ბავშვი ამ მიმართულებით განვითარების უფრო მაღალ დონეზე ავიდეს. განვითარების ახალ დონეზე გადასვლა იმით ხდება შესამჩნევი, რომ წინააღმდეგობა, რომელიც ერთხელ მოიხსნა, ანალოგიურ შემთხვევებში თავს აღარ იჩენს.

მაგალითად, პრობლემა, რომელიც პირველად უპირისპირდება აზროვნების შესაძლებლობებს, დაძლეულ უნდა იქნეს, რომ განვითარების გზაზე ერთგვარი წინსვლა მოხდეს, წინააღმდეგობა აზროვნების

ნების შესაძლებლობათა პრობლემის დონემდე ამადლებამ უნდა მოხსნას, რის შემდეგაც ანალოგიურ პრობლემებს აღარ შეუძლიათ შინაგან შესაძლებლობებთან მიმართებაში განვითარების მამოძრავებელი წინააღმდეგობა წარმოქმნან.

წინააღმდეგობა, რომელსაც საერთოდ აქტივობა მიჰყავს, უნდა განვასხვავოთ იმ წინააღმდეგობისგან, რომელიც განვითარების პროცესს მართავს. აქტივობაში, რომელშიც განვითარება ხდება, ერთდროულად, ერთი მოქმედებს და მეორეც.

სწავლების განსაკუთრებული მნიშვნელობა ინტელექტუალური განვითარების საქმეში ისაა, რომ იგი ხელმძღვანელობას უწევს ამ საქმეს: მეცნიერული მონაცემების საფუძველზე ითვალისწინებს ბავშვის აზროვნების შესაძლებლობათა მიღწეულ დონეს და მას თანამიმდევრობით უფარდებს პრობლემების სიძნელეებსა და მიწოდების ფორმებს, რითაც განვითარებისათვის ოპტიმალურ პირობებს ქმნის. ამ აზრით, ინტელექტუალურ შესაძლებლობათა განვითარება პედაგოგიურად მართვადი პროცესია.

პიროვნების განვითარება თუ მართლაც მხოლოდ მისი საკუთარი ქცევის, საკუთარი აქტივობის გზით მიმდინარეობს, მაშინ ბავშვის განვითარების ზოგადი პრობლემა ქცევის მეცნიერული თეორიის ნიადაგზე უნდა გადაწყდეს: გამორკვეული უნდა იქნეს რა ხდება აქტივობაში — ქცევაში ისეთი, რაც განვითარებას იწვევს. ამისთვის აუცილებელია ვიცოდეთ, როგორ აიგება ქცევის რეალური პროცესი.

დ. ნ. უზნაძის შეხედულებით, რომელიც, ჩვენი აზრით, ქცევის თანამედროვე თეორიათა შორის ყველაზე ახლოა სინამდვილესთან, ადამიანის ყოველგვარ აქტივობას წარმართავს განწყობა, რაც მოთხოვნილებებისა და მისი შესატყვისი გარესინამდვილის — სიტუაციის ნიადაგზე აიგება.

სიტუაცია სუბიექტში აისახება ქცევის წამყვან მოთხოვნილებასთან და ქცევის შინაგან შესაძლებლობებთან მიმართებაში, რითაც მოთხოვნილების სუბიექტში, განწყობის სახით, იქმნება ერთი მთლიანი დინამიკური მდგომარეობა. განწყობა წარმოადგენს ქცევის სუბიექტის მთლიან, მოცემული სიტუაციის შესატყვის, მოდიფიკაციას, რომელშიც ყველაფერი, რაც ქცევის მიმდინარეობის დროს უნდა მოხდეს, ძირითად ხაზებში ქცევის დაწყებამდე განსაზღვრული და მზადაა იმისთვის, რომ აქტივობის სახით გაიშალოს. განწყობა არის ქცევის უშუალო და უახლოესი მიზეზი, რომელიც ყველა მის თავისებურებას განსაზღვრავს. სხვა ვერავითარი მოვლენა, ვერც შინაგანი და ვერც გარეგანი, ქცე-

ვის მიმდინარეობაზე ვერ მოახდენს ზემოქმედებას, თუ იგი წინასწარ განწყობასთან არ მოვიდა რაიმე ურთიერთობაში და მასში რალაცნაირად არ აისახა. განწყობა არის ის „შინაგანი“, რომლის გეშეუობითაც „გარეგანი“ მოქმედებს და ქცევის მიმდინარეობის თავისებურებას განსაზღვრავს.

ამ თეორიაში განვითარების საკითხთან დაკავშირებით განსაკუთრებით საყურადღებო ისაა, რომ ინდივიდის ვოლიტური თვისებები (პირველ რიგში მოთხოვნილებები), აქტივობის „ინსტრუმენტალური“ შესაძლებლობანი და შესატყვისი ობიექტური პირობები განწყობის მთლიან მდგომარეობაში მოდიან ერთმანეთთან ისეთ მიმართებაში. რომელაც განვითარებისათვისაა აუცილებელი: აქ იჩენს თავს ის წინააღმდეგობა, რომელიც განვითარებას ამოძრავებს.

როცა რომელიმე შინაგანი შესაძლებლობა იწყებს განვითარებას, მისგან წარმოიქმნება აქტივობის ანუ ფუნქციობის მოთხოვნილება, რომლის საფუძველზედაც შესატყვისი სიტუაციაში სათანადო ქცევის განწყობა იწყებს აღმოცენებას. ამ განწყობის საფუძველზე უნდა განხორციელდეს ის აქტივობა, რომელმაც ფუნქციობის მოთხოვნილება უნდა დააკმაყოფილოს და განვითარება უზრუნველყოს. მაგრამ განვითარების პროცესში მყოფი შესაძლებლობების განმომდინარე ფუნქციობის მოთხოვნილებას აქტივობა იმ დონეზე, რომელზედაც აქამდე მიმდინარეობდა, არ აკმაყოფილებს. ამიტომ ბავშვი თვითონ ცდილობს ისეთი სიტუაცია მოძებნოს, რომელშიც აქტივობის უფრო მაღალ დონეზე წარმართვა იქნება შესაძლებელი. ამისთვის მას ყოველთვის არ სჭირდება იმ ფიზიკური გარემოდან გასვლა, რომელშიც აქამდე მოქმედებდა, რადგან ასეთი სიტუაცია, განვითარების ახალ საფეხურზე გადასული ბავშვისათვის, ამ გარემოშიც შეიძლება მოინახოს.

მაგრამ შინაგან შესაძლებლობათა განვითარების არსებულ დონეზე ამ ახალ სიტუაციაშიც არ ხერხდება იმ აქტივობის განწყობის შექმნა, რომელსაც მის საფუძველზე არსებული ფუნქციონალური მოთხოვნილებების დაკმაყოფილება შეუძლია. განვითარების პროცესში მყოფი შინაგანი შესაძლებლობები ერთბაშად ვერ ახერხებენ ახალი სიტუაციის შესატყვისი ორგანიზაციის მიღებას, რის გამოც ისეთი აქტივობის განწყობა იწყებს აღმოცენებას, რომელშიც ქცევის სიტუაცია და ქცევის შინაგანი შესაძლებლობანი ერთმანეთთან წინააღმდეგობაში მოდიან. ასეთი განწყობის მიერ შეპირობებული ქცევის აქტები მიზანს ვერ აღწევს და ფუნქციობის მოთხოვნილებას ვერ აკმაყოფილებს, რის გამოც ეს მოთხოვნილება კიდევ და კიდევ

იძლევა აქტივობის იმპულსს. მეორე მხრივ, ამ აქტივობის მიმდინარეობაში სიტუაცია უფრო და უფრო გარკვეულად აისახება განწყობის მდგომარეობაში და უფრო და უფრო მეტ ზემოქმედებას ახდენს შინაგან შესაძლებლობებზე, რომლებიც ამ განწყობაში მოდიან მასთან ურთიერთობაში. ეს ზემოქმედება იმაში გამოიხატება, რომ შინაგანი შესაძლებლობები, ბოლოს და ბოლოს, მოცემული სიტუაციის შესატყვის სტრუქტურას იღებენ, რის შედეგადაც ინდივიდი ამ სიტუაციის დონემდე ვითარდება და მასა და გარესინამდვილის მოცემულ მონაკვეთს შორის წინააღმდეგობა საბოლოოდ იხსნება. თუ ინდივიდმა, რაიმე მიზეზით, განვითარების გზაზე უკან არ დაიხია. ამიერიდან ეს სიტუაცია მოზარდის მიერ დაპყრობილად ითვლება, რამდენადაც მასში (ამ სიტუაციაში) შესატყვისი განწყობის აღმოცენებასა და ქცევის აქტების გაშლას, გარემოს მხრიდან. არ შეიძლება რაიმე წინააღმდეგობა შეხვდეს.

თუ ის სწორია, რაც ჩვენ მიერ საერთოდ ითქვა, გარკვეული აზრით. შეიძლება გამართლებულ იქნეს თეზისი: ადამიანის მთელი ფსიქიკა მიიღება გარედან, ფსიქიკის მთელი სტრუქტურა შეიძლება ათვისებულ იქნეს.

აღზრდის წამყვანი როლი. ზემოთ აღწერილ ვითარებაში თავს იმაში იჩენს, რომ იგი სიტუაციას ისეთ ფორმას აძლევს, რომელიც ბავშვს შესატყვისი აქტივობის განწყობას ადვილად უქმნის; მისი დახმარებით შინაგანი შესაძლებლობები სწრაფად ნახულობენ იმ სიტუაციურ მიმართებებს, რომელზედაც აქტივობა უნდა აიგოს. იქ, სადაც ინტელექტუალური აქტივობის ფუნქციონალური მოთხოვნილება საერთოდ სუსტია, ან კიდევ სხვა რომელიმე ძლიერი მოთხოვნილების მიერაა დაუძლურებული, ბავშვს შესატყვისი ქცევის მყარი და ხანგრძლივად მოქმედი განწყობა სწავლების ოპტიმალურ პირობებშიც არ უმუშავდება, რის გამოც იგი ინტელექტუალური განვითარებისა და ცოდნის ათვისებისთვის საჭირო აქტივობას სისტემატურად ვეღარ აწარმოებს. აღზრდის როლი აქ იმაში გამოიხატება, რომ მას ბავშვის ქცევის სიტუაციაში შეჰყავს ისეთი მოვლენები, რომელნიც ინტელექტუალური აქტივობის წყაროს აძლიერებენ, მის წინააღმდეგ მოქმედ მოთხოვნილებებს ავიწროებენ და ამ გზით, იწვევენ რა ვოლიტურ განვითარებას, ბავშვში ინტელექტუალური აქტივობის სტაბილური განწყობილების აღმოცენებას უზრუნველყოფენ.

მოზარდის განვითარების ასაკობრივი თავისებურებანი

1. განვითარების ასაკობრივი ფაზები და სწავლების პედაგოგიური საფეხურები

ადამიანის ცხოვრების მთელი გზა შეიძლება დავეყოთ სამ ძირითად პერიოდად: მოზარდობა, მოწიფულობა და მოხუცებულობა. პირველი პერიოდი მოიცავს ცხოვრების წლებს, რომელთა განმავლობაშიც ადამიანი ზრდისა და განვითარების პროცესში იმყოფება. მის დასაწყისში ახალშობილი ბავშვი დგას, ხოლო ბოლოში — საკმაოდ მომწიფებული და ჩამოყალიბებული პიროვნება. მოწიფულობა, დაახლოებით 21 წლიდან 50 წლამდე გრძელდება. მისი თავი და ბოლო ისე მკაცრად არ განსხვავდება ერთმანეთისაგან, როგორც მოზარდობისა და მოხუცებულობის პირველი და უკანასკნელი ფაზები. მოხუცებულობაში შედის ჯერ კიდევ ძალ-ღონით სავსე, ცხოვრებას მოწყურებული, შრომისუნარიანი ადამიანი, ხოლო მის ბოლოში აღწევს სასიცოცხლო ენერგიისაგან დაცლილი, ცხოვრების ხალისს მოკლებული, დაუძლურებული არსება, რომელიც, ხშირად, ბევრა თვისებით, პათოლოგიურ ფორმაში, სიცოცხლის დასაწყის მდგომარეობას — ბავშვობას — უბრუნდება. ამიტომ ადამიანის ცხოვრების პირველი და უკანასკნელი პერიოდები გაცილებით მეტ, ერთმანეთისაგან მნიშვნელოვნად განსხვავებულ შიდა ფაზებს შეიცავენ, ვიდრე ეს მოწიფულობის პერიოდისათვისაა დამახასიათებელი.

პედაგოგიკას, მის თეორიასა და პრაქტიკას, ადამიანთან საქმე აქვს, პირველ რიგში, მისი ფსიქოფიზიკური განვითარებასა და სოციალური ფორმირების პროცესში. იგი ცდილობს, მეცნიერულ საფუძვლებზე აგებულ სასწავლო-სააღმზრდელო ზემოქმედებათა გზით, ეს პროცესი დაიქვემდებაროს და წინასწარ განსაზღვრული

მიზნის შესაბამისად წარმართოს. საზოგადოებრივი ცხოვრების დღევანდელ პირობებში მოზარდის განვითარება, ძირითადად, სწავლა-აღზრდას მიჰყავს.

პედაგოგიური ფსიქოლოგიაც, რამდენადაც იგი სწავლა-აღზრდის ფსიქოლოგიური საფუძვლების შესწავლას ისახავს მიზნად, მოზარდის სულიერ ცხოვრებასთან დაკავშირებულ პრობლემებითაა დაინტერესებული. ამიტომ მისთვის, ადამიანის ცხოვრების აღნიშნული სამი პერიოდიდან, განსაკუთრებული მნიშვნელობა მხოლოდ პირველ პერიოდს — მოზარდობის პერიოდს აქვს.

ჩვენ ამჟამად მოზარდობის ხანის მხოლოდ იმ მონაკვეთის ასაკობრივი თავისებურებანი გვაინტერესებს, რომლებიც საშუალო სკოლის საზღვრებში თავსდება და, დაახლოებით, 11-სა და 17 წლებს შორის არის მოქცეული. მაგრამ საკითხის სრულყოფისათვის საჭიროა რამდენიმე სიტყვით დაწყებითი სკოლის ასაკზედაც შევიხედოთ.

სწავლების საფეხურები მოზარდის სულიერი განვითარების უმნიშვნელოვანეს ასაკობრივ ფაზებთან არიან შეფარდებულნი, მაგრამ ისინი ყველა პუნქტში ერთმანეთს მაინც არ ემთხვევიან. დაწყებითი სკოლის ზედა საზღვართან ახლოს 11—12 წლებში მთავრდება ბავშვობა და მოზარდილობის პერიოდს ეძლევა დასაწყისი. საშუალო სკოლის ზედა კლასებში თავის დასასრულს აღწევს მოზარდილობის ხანა და მოზარდი ჰახუკობის პერიოდში შედის. დაწყებით სკოლაში სწავლის მანძილზე მოდის ბავშვობის ორი პერიოდი — საშუალო და უფროსი ანუ გვიანი ბავშვობის პერიოდები. მოზარდილობის ხანა, რომელსაც გარდამავალ პერიოდსაც უწოდებენ, თავის მხრივ ორ პერიოდად ანუ ხანად — წინაპუბერტეტად და პუბერტეტად — იყოფა.

ასაკობრივი განვითარების საფეხურები ერომანეთისაგან გამოიყოფიან მეტ-ნაკლები სიცხადით, ასაკისათვის დამახასიათებელ ფსიქოფიზიკური თავისებურებებით. რომელნიც, პირველ რიგში, მოზარდის გარესინამდვილესთან დაპოკიდებულებაში — ქცევაში იჩენენ თავს. ამიტომ მოზარდის ასაკობრივი განვითარების პერიოდების დადგენა ქცევაში შენიშნულ მნიშვნელოვან ცვლილებათა საფუძველზე ხდება: მოზარდი განვითარების ერთი ძირითადი პერიოდიდან მეორე ძირითად პერიოდში გადასვლას მაშინ ახდენს, როცა იგი ახალი, — მისთვის აქამდე უცხო, — ქცევის აქტების განვითარებას იწყებს. განვითარების იმ ფაზებიდან, რომლებიც სასკოლო სწავლის პერიოდზე მოდის, ყველაზე მკვეთრად მოზარდილობა ანუ

გარდამავალი ხანა გამოეყოფა წინა ასაკს — ბავშვობას. მისი ზედა საზღვარი ასე ცხადი არ არის: მოზრდილი მოკლე დროში მომხდარი მძაფრი ცვლილებების გზით არ გადადის ქაბუქობაში¹.

განვითარების ფაზები ყველა მოზარდთან ერთ ქრონოლოგიურ ასაკში არ მიმდინარეობს, ამიტომ ქვემოთ მოყვანილი ქრონოლოგიური დაყოფა შემთხვევათა მეტი რაოდენობის ნიადაგზეა ნაწარმოები, რის გამოც მას მხოლოდ საორიენტაციო მნიშვნელობა შეიძლება მიეცეთ, მისგან ზევით ან ქვევით გადახრას, ერთი წლის ფარგლებში მაინც, ხშირად შეიძლება შევხვდეთ. ზოგიერთი ასაკის ხანგრძლივობაზე ცხოვრების პირობები და კლიმატიც მნიშვნელოვან გავლენას ახდენს. ეკვატორთან ახლოს, ცხელ ჰავაში, ბავშვობაც მნიშვნელოვნად მოკლეა და მოზრდილობაც, არა მარტო ადგილობრივ მკვიდრთათვის, არამედ იმ მოზარდებისათვისაც, რომელნიც ზომიერი სარტყლებიდან ჩასახლებულთა მემკვიდრეებს წარმოადგენენ. ღიდი ქალაქების მოზარდებიც უფრო ადრე ტოვებენ ბავშვობას და გადადიან მოზრდილობის ასაკში, ვიდრე ეს განაპირა რაიონების სოფლის მცხოვრებთათვისაა დამახასიათებელი. ამ მხრივ ქალებსა და ვაჟებს შორისაც თვალსაჩინო განსხვავებაა: ბავშვობის ფაზიდან ანუ პერიოდიდან გასვლის შემდეგ, ქალები ყოველთვის წინ უსწრებენ ვაჟებს: ერთი წლით ან წლინახევრით მათზე ადრე იწყებენ და ამთავრებენ ყოველ მომდევნო ასაკს.

ზემოაღნიშნულ გარემოებათა გამო ერთსა და იმავე სასწავლო კლასში ხშირად გვხვდებიან მოზარდები, რომელნიც ასაკობრივი განვითარების სხვადასხვა პერიოდში იმყოფებიან. ეს გარემოება ყოველთვის უნდა ახსოვდეს მასწავლებელს, რადგან, ხშირად, ყოველი ასაკი თავისებურ მიდგომას მოითხოვს.

როცა მოზარდის ამა თუ იმ ასაკის ხასიათის შესახებ ვლაპარაკობთ, პირველ რიგში, მხედველობაში უნდა ვიქონიოთ მისი ფიზიკური, ინტელექტუალური და ვოლიტური თავისებურებანი, რომელნიც ამ ასაკისთვის სპეციფიკური ქცევის რაგვარობას განსაზღვრვენ. სოციალური განვითარებაც ვოლიტურ სფეროში მომხდარი

¹ მოზარდი ეწოდება იმას, ვინც იზრდება, ზრდის პროცესშია, ზრდადაუსრულებელია. ამიტომ ამ ტერმინით შეიძლება აღვნიშნოთ ადამიანი მისი ზრდისა და განვითარების ყველა ფაზაში, დაბადებიდან მოწიფულობამდე. იმის გამო, რომ სპეციალურ ლიტერატურაში ეს ტერმინი ასეთი მნიშვნელობით არ არის დაკანონებული, ხშირად 15—16 წლის მოზარდსაც ბავშვს უწოდებენ, რაც საკმაო უხერხულობას ქმნის. ტერმინით „მოზრდილი“ აღვნიშნავთ მოზარდს, რომელმაც ბავშვობა დასტოვა და გარდამავალ ასაკში იმყოფება. ხოლო ბავშვობასა და ქაბუქობას შორის არსებულ ასაკს მოზრდილობის ასაკს ვუწოდებთ.

ცვლილებების სახით იჩენს თავს, რადგან მის შესაბამისად იცვლება ქცევის მოტივები და მისწრაფების საგანი; ერთიც და მეორეც უფრო და უფრო მეტ სოციალურ შინაარსს ღებულობენ.

ცხრილი 1

ასაკობრივი განვითარების ფაზები		ქრონოლოგიური ასაკი		სასწავლო კლასები	
		ქალების	ვალების	ქალებისთვის	ვალებისთვის
ბავშვობის	საშუალო ბავშვობის	7—9	7—9	I და II	I და II
	გვიანი ბავშვობის	9—11	9—12	III და IV	III, IV და V
მოზრდილობის	მომწიფების წინარე (წინაპუბერტეტი)	11—13	12—14	V და VI	VI და VII
	მომწიფების (პუბერტეტი)	13—15	14—16	VII და VIII	VIII და IX
	კაბუჯობის	15—20	16—21	IX, X და XI	X და XI...

2. განვითარების ასაკობრივი ფაზები და სწავლების საფეხურები

ორგანიზმის ბიოლოგიური მომწიფებისა და ფიზიკური განვითარების პროცესები ასაკობრივი ფაზებით მიმდინარეობენ და თავისებურ ასახვას პოულობენ მოზარდობის ამა თუ იმ საფეხურისთვის დამახასიათებელ სულიერ ცხოვრებაში და ქცევის აქტების მიმდინარეობაში. ამის დანახვა ყველაზე კარგად მოზრდილობის ასაკში ხდება შესაძლებელი.

ბიოლოგიური მხრიდან ასაკის თავისებურების განსაზღვრაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა, რა თქმა უნდა, ნერვული სისტემის მომწიფების დონეს აქვს, მაგრამ სხვა სისტემებიც, კერძოდ, სისხლის მიმოქცევისა და შინაგანი სეკრეციის სისტემებიც, მნიშვნელოვან მონაწილეობას იღებენ ასაკის საერთო პროფილის განსაზღვრაში, რამდენადაც ამ სისტემებში მომხდარ ცვლილებებზეა დამოკიდებული ნერვული სისტემის კვების ნორმა და მენაუ. რა მდიდარი საკვებიც უნდა იქნეს მიღებული გარედან, და გადამუშავებული საჭმლის მომწიფებელი ორგანოების მიერ, თუ სისხლი საკმარისად ნობით არ შედის ტვინის ქსოვილებში, ნერვული უჯრედები მშვიდობა, რის გამოც დაბლა ეშვება მათი ფსიქიკური აქტივობის დონე. ასე ხდება, მაგალითად, სკლეროზის შემთხვევაში.

შინაგანი სეკრეციის ჯირკვლები თავიანთ მაერ გამომუშავებულ ჰორმონებს პირდაპირ სისხლში ღვრიან. იმის მიხედვით მოცემულ ასაკში რომელი ჯირკვალი წყვეტს და რომელი იწყებს გაძლიერებულ ფუნქციობას, თავისებურად იცვლება სისხლის ქიმიური შემადგენლობა, საკვები, რომელსაც ორგანიზმის ქსოვილები ღებულობენ. ეს ახალი შედგენილობის საკვები აუცილებელ საპირობას წარმოადგენს მოზარდის ორგანიზმის მშენებლობის იმ უბანზე, რომლის მოწესრიგებაც მოცემულ ასაკს ეკისრება. ზოგი ჯირკვლის მიერ გამომუშავებული ჰორმონი სისხლს აძლევს ისეთ შედგენილობას, რომელიც მნიშვნელოვან ზეგავლენას ახდენს ნერვულ სისტემაზე: შესამჩნევად ცვლის მის საერთო აგზნებულობასა და ემოციურ განწყობილებათა განმსაზღვრელ თვისებებს. სისხლის ქიმიური შემადგენლობის შეცვლას თუ რა დიდი გავლენის მოხდენა შეუძლია ადამიანის სულიერ განწყობილებაზე, ეს მორფისა და ალკოჰოლის მიღების მაგალითებზედაც ნათლად ჩანს: მთვრალი კაცი ფსიქიკურად ის აღარაა, რაც სიფხიზლის მდგომარეობაში იყო. ნორმალური განვითარების შემთხვევაში, შინაგანი სეკრეციის ჯირკვლები უფრო ზომიერად მოქმედებენ, ვიდრე ლოთი და მორფინისტი. ისინი თავიანთ ჰორმონებს სისხლს იმდენს აწვდიან, რამდენიც ორგანიზმის ნორმალური ფუნქციობისათვისაა საჭირო და ამიტომ ისე მძაფრ ფსიქოფიზიკურ ცვლილებებს. რომლებიც მორფის ან ალკოჰოლის დიდი რაოდენობით მიღებას მოსდევს თან, არ იწვევენ. როგორც ჩანს, ზოგჯერ ბუნება უფრო მეტ წინდახედულობას იჩენს, ვიდრე ადამიანი.

რა ძირითადი თავისებურებებით გამოეყოფიან ერთმანეთს ამჟამად ჩვენთვის საინტერესო ასაკობრივი განვითარების საფეხურები?

8. ბავშვობის დასასრული

გვიანი ბავშვობის პერიოდს ბედნიერი ბავშვობის პერიოდს უწოდებენ. ამ სახელწოდებას იგი იმსახურებს იმის გამო, რომ თავის გარემოსთან კარგად შეგუებულია და ყოველგვარი იძულების გარეშე, დიდი შინაგანი ჰარმონიითა და ხალისით მიმდინარეობს. მისთვის ჯერ სრულიად უცხოა სულიერი ტკივილები და შინაგანი კონფლიქტები, რომლებიც ზოგჯერ სოციალურ ურთიერთობაში წამოჭრილ სიძნელებებს მოსდევს შედეგად.

ათი წლის მოზარდი ჯერ კიდევ ნამდვილი ბავშვია. მისი ბავშვობა ნათლად ჩანს როგორც სხეულის აგებულებასა და სახის გამო-

მეტყველებაში, ისე სულიერ განწყობილებებში, მოსაზრებებსა და მისწრაფებებში. მისი სხვებთან, ტოლებთან და უფროსებთან, დამოკიდებულება, მისი ქცევის შინაარსი და მანერები მთლიანად ბავშვურია. იგი უკრიტიკოდ აღიარებს უფროსების ავტორიტეტს და მათ ყველა ბრძანებასა და განკარგულებას სამართლიანად თვლის. ამიტომ ეს ასაკი სააღმზრდელო გუშაობას რაიმე განსაკუთრებულ სიძნელეს არ უქმნის, თუ არ მივიღებთ მხედველობაში სიცოცხლის დიდი ენერგიითა და აქტივობის შეუკავებელი მოთხოვნილებით შეპირობებულ ცელქობას, რომელიც, ჩვეულებრივ, საძრახ მისწრაფებას არ ეფუძვნება და ყოველთვის წმინდა გულუბრყვილო ხასიათს ატარებს.

მიუხედავად ამისა, მეთერთმეტე წლიდან ხალხით სავსე, ტკბოლი, გულუბრყვილო და უდარდელი ბავშვობა თავის დასასრულს უახლოვდება და მალე შინაგანი გარდაქმნებით გართულებულ, ხოლო უფრო გვიან საზოგადოებრივი მოვალეობის შეგნებითა და პასუხისმგებლობის გრძნობით დამძიმებულ ცხოვრებას უთმობს ადგილს.

მაინც რა სხეულებრივი და სულიერი თავისებურებებით ხასიათდება 10—11 წლის მოზარდი? პარმონიულობა ფიზიკურ განვითარებაშიც იჩენს თავს. სხეულის აგებულებაში დაცულია სრული სიმეტრია: მთელი ორგანიზმი და ცალკე კიდურები ერთმანეთთან პროპორციულ მიმართებაში ვითარდებიან. თავს იჩენს დიდი სასიცოცხლო ენერგია, რომელიც გამოიხატება მოძრაობის, აქტივობის ძლიერ ტენდენციაში. ამიტომ ამ ასაკის ბავშვები ყველა სახის აქტივობაში, თუ ეს უკანასკნელი მათ შესაძლებლობებს შეესატყვისება, დიდ ხალისსა და კმაყოფილებას ნახულობენ. ისინი თამაშშიც სიხარულს განიცდიან და სწავლაშიც ბედნიერად გრძნობენ თავს. მოძრაობის ძლიერი ტენდენცია ხშირად იქცევა მიზეზად გაკვეთილებზე ცელქობისა და წესრიგის მსუბუქი დარღვევის, რასაც მასწავლებლები განსაკუთრებული დიდი სიმკაცრით არ უნდა მოეკიდონ. ბავშვს გაკვეთილზეც უნდა მიეცეს ამ ტენდენციით შექმნილი დაძაბულობისაგან გათავისუფლების ხანმოკლე შესაძლებლობა, რომ მან შემდეგ მეცადინეობაში გულისყურით ჩართვა შეძლოს.

იმ დიდი სასიცოცხლო ენერგიის გამო, რომელიც ამ ასაკში იჩენს თავს, ბავშვს შეუძლია ხანგრძლივად იმოქმედოს ისე, რომ დაღლილობა არ იგრძნოს. ეს საერთოდ შემჩნეული მოვლენა განსაკუთრებული სიცხადით დადასტურდა კ. კოვზანაძის ცდებით, რომელიც ჩვენი ხელმძღვანელობით იქნა ჩატარებული. მოსწავლეებს, მეოთხე კლასიდან ზევით, მეცხრე კლასის ჩათვლით, ეძ-

ლეოდათ დავალება: ჩვეულებრივი ბროშურის ტექსტში წაეშალათ ორი ასო — ხ და ე — მანამ, სანამ უკიდურეს დაღლილობას იგრძნობდნენ; ყურადღებით ემუშავნათ, რომ ასოების წაუშლელად გამოტოვებას, ან კიდევ, შეცდომით წაშლას, არ ჰქონოდა ადგილი. ც/პირს, განცხადებაზე, რომ დაიღალა და მეტი აღარ შეუძლია, ხელმძღვანელი ეუბნებოდა: „ეცადე კიდევ გააგრძელო მუშაობა“. ასე მეორდებოდა სამჯერ, თუ ც/პირი მუშაობის გაგრძელებაზე განწყობებით არ იტყოდა უარს. შედეგები მეტად საინტერესო აღმოჩნდა. მუშაობას აგრძელებდნენ შეუსვენებლად, საშუალოდ, მეოთხე კლასელები 102 წუთს, მეექვსე კლასელები 53 წუთს, ხოლო მერვე კლასელები 83 წუთს. მუშაობის ხანგრძლივობაში მხოლოდ მეცხრე კლასელები სჯობნიდნენ მეოთხე კლასელებს. ამ უკანასკნელთა შრომის ნაყოფიერებაც არ იყო მომდევნო კლასების მოსწავლეთა შრომის ნაყოფიერებაზე მაინცდამაინც დაბალი: საშუალოდ, მეოთხე კლასელები წუთში 3,6 სტრიქონს ამუშავებდნენ, მაშინ, როცა მეექვსე კლასელების შრომის ნაყოფიერება დროის იმავე მონაკვეთში 3,9 სტრიქონს უდრიდა, ხოლო მერვე კლასელების — 4,8 სტრიქონით განისაზღვრებოდა.

10—11 წლის ბავშვები ამაცობენ იმ დიდი და ჭანსალი სასიცოცხლო ძალით, რომელსაც თავიანთ თავში გრძნობენ და ხშირად ეჭიბრებიან ერთმანეთს სირბილში, ხტომაში, კიდაობაში, ამავე მიზეზის გამო განსაკუთრებით იზიდავს მათ ფიზკულტურის გაკვეთილები და იტაცებთ ამბები სპორტისა და ფიზიკურად ძლიერი პირების წარმატებათა შესახებ. მათი მოძრაობებიც, წინა ასაკის ბავშვების მოძრაობებთან შედარებით, საკმაოდ დახვეწილი და ზუსტია.

მიუხედავად ზემოაღნიშნულისა, 10—11 წლის მოზარდი ფიზიკურადაც ბავშვია, წინა ასაკთან შედარებით მისი ძვლოვანი სისტემა საკმაოდ გამაგრებულია, მაგრამ მასში ჯერ კიდევ ბევრია ხრტილოვანი ქსოვილები. მაჯის გაძვლოვანების პროცესი ძირითადად მხოლოდ 12 წლისთვის მთავრდება. გულ-ძარღვის სისტემაც არაა საკმაოდ განვითარებული, რის გამოც შეუძლებელია მისი ფიზიკური ძალისხმევით გადატვირთვა. ტვინის მასის ზრდა და ფუნქციონალური განვითარება ისევ გრძელდება. განსაკუთრებით ჩამორჩება მისი შემეცანებელი შესაძლებლობანი.

მესამე-მეოთხე კლასის მოსწავლეთა ინტელექტუალური შესაძლებლობანიც საკმაოდ განვითარებულია, რაშიც განსაკუთრებული როლი სასკოლო სწავლებას მიუძღვის. მაგრამ აზროვნება ჯერ ისევ მაინც კონკრეტულ-საგნობრივ ხასიათს ატარებს და თავის ოპე-

რაციებს მხოლოდ თვალსაჩინო მასალაზე აწარმოებს, რასაც ანგარიში უნდა გაეწიოს სწავლების პროცესში. თვალსაჩინოება გამოყენებული უნდა იქნეს ყველგან მოვლენათა მნიშვნელობისა და ურთიერთმომართების ახსნისა და გაგების საქმეში.

მოზარდი მხოლოდ ახლა იწყებს და მასწავლებლის დახმარებით ახერხებს თვალსაჩინოდ წარმოსადგენ მოვლენათა ზოგადი და სპეციფიკური ნიშნებით დეფინიციას. მას უმუშავდება გარესამყაროსადმი ერთგვარი რეალისტური განწყობილება, რის გამოც ფანტაზიას და სინამდვილეს მკვეთრად მიჯნავს ერთმანეთისაგან და ისწრაფვის გაეცნოს ხედვისა და შეხების ფორმებში მოცემულ ობიექტურ მოვლენებს. ეს გარემოება ქმნის ბუნებისმეტყველების სწავლებისათვის ხელსაყრელ ფსიქოლოგიურ პირობებს. ამასთან ერთად განვითარებას იწყებს კაუზალური აზროვნება, რომელიც ბუნების მოვლენათა მიზეზობრივი ურთიერთობის წვდომის შესაძლებლობას იძლევა. მაგრამ ყველაფერი ეს მაინც შორსაა ნამდვილი ლოგიკური აზროვნებისაგან და მისი განვითარებისთვის, რაც მომდევნო ასაკის ფუნქციას წარმოადგენს, მხოლოდ ხელსაყრელ ნიადაგს ქმნის.

მეთერთმეტე წელში განვითარებას იწყებს ~~კრიტიკული~~ დამოკიდებულება როგორც თავისადმი, ისე სხვა პირებისადმი. მაგრამ კონკრეტულ-საგნობრივი აზროვნება აქაც ზედაპირულად აღქმული მოვლენების შეფასებით კმაყოფილდება და მოზარდს შესაძლებლობას არ აძლევს ხასიათის ძირითად შინაგან თავისებურებებს მიწვდეს. ამ ასაკის მოზარდები თავიანთ თავს და სხვებსაც, პირველ რიგში, ფიზიკური მონაცემების მიხედვით აფასებენ. ვაჟები ფიზიკურ ძალას, სხეულის მოქნილობასა და მოძრაობის სისწრაფესა და სიზუსტეს თვლიან პირველხარისხოვან თვისებებად, ხოლო გოგონები სილამაზისა და ქცევის მანერების მიხედვით მსჯელობენ ერთმანეთის შესახებ. გონებრივ მონაცემებს, რომლებიც სასწავლო წარმატებაში იჩენს თავს, ჯერჯერობით, მეორეხარისხოვანი მნიშვნელობა ეძლევა. მესამე-მეოთხე კლასში მასწავლებელთა ხასიათის შინაგანი, ძირითადი თავისებურებანიც მიუწვდომელი რჩება მოსწავლეებს და მათაც უფრო სხეულის აგებულებისა და ქცევის გარეგანი მონაცემების მიხედვით აფასებენ, სპორტულ უნარსა და სპორტისადმი დამოკიდებულებას აქაც განსაკუთრებული ღირებულება ეძლევა. მოსწავლეები, რა თქმა უნდა, მასწავლებელთა შინაგან ბუნებას, მისი ხასიათის სიკეთეს, მის საქმისადმი სიყვარულს და პატივისცემას, მის მშობლიურ სიტბოსა და თანაგრძნობასაც განიცდიან უშუალოდ, მაგრამ მათ ჯერ კიდევ არ შეუძ-

ლიათ ეს თვისებები ცალკე გამოჰყონ და საგანგებო მსჯელობისა და შეფასების საგნად აქციონ.

ფიზიკური ენერგიის მოქარება და ჯანსაღი სიცოცხლის შეგრძნება გვიანი ბავშვობის ასაკის მოზარდს მხიარულ განწყობილებას უქმნის და ხალისიანს, ცელქსა და მოუსვენარს ხდის. ბავშვს თავისი დარდი, ფიქრები და მწუხარება არ აქვს და სხვებთანაც ვერ ხედავს მათ. ამიტომ მას ჯერ კიდევ არ შეუძლია ვინმეს თანაგრძნობა გაუწიოს, ვინმეს სულიერი განწყობილება გაიზიაროს. ეს გარემოება, იმ იუმორის გრძნობასთან ერთად, რომელიც ამ ასაკში იჩენს თავს, ხშირად იქცევა ფიზიკური ნაკლის მქონე ადამიანების, როგორც მოზარდის, ისე ზრდადასრულებულის, შეუბრალებელი დაცივნის საფუძვლად. იგი ხშირად, სხვა ისეთი, ბავშვურად სულელური, ქცევის მიზეზიც ხდება, რომელიც ყოველგვარი განზრახვის გარეშე, დიდ უსიამოვნებას აყენებს ვინმეს. აღმზრდელმა ასეთი შემთხვევები უნდა გამოიყენოს იმისათვის, რომ როგორმე მოზარდს სხვისი სულიერი მდგომარეობა დაანახოს და მისაღმი თანაგრძნობა განუვითაროს. ამ მიმართულებით, მოცემული შემთხვევის შესატყვისად მოფიქრებული, თბილი და მგრძნობიარე საუბარი გაცილებით მეტ ეფექტს იძლევა, ვიდრე სასჯელის რომელიმე ზომა.

მესამე-მეოთხე კლასელებს განსაკუთრებით დიდი მოთხოვნილება აქვს თამაშზე, რადგან მეცადინეობის პროცესში მათი გაძლიერებული ფუნქციონალური ძალების მხოლოდ ერთი ნაწილი ნახელობს გამოყენებას. ამიტომ თამაში აუცილებელი ხდება მოზარდის სრულყოფილი განვითარებისათვის. სკოლამ იმდენი დავალება უნდა მისცეს მოსწავლეს სახლში შესასრულებლად, რომ მას თამაშისთვის საჭირო დრო დარჩეს. მაგრამ მიცემული დავალება მასწავლებელმა მოსწავლეს ყოველთვის უნდა მოსთხოვოს და შეუმოწმოს, რათა იგი სისტემატურ შრომას შეაჩვიოს და კეთილსინდისიერი გახადოს.

როგორც ლ. ბოჟოვიჩის, ნ. მოროზოვასა და ს. სლავინას გამოკვლევებიდან ჩანს, მესამე კლასიდან მოსწავლის კლასთან და სწავლასთან დამოკიდებულებაში თავს იჩენს ახალი მოვლენა: მოზარდი იწყებს შესვლას სკოლის საზოგადოებრივ ცხოვრებაში, რის გამოც მას სწავლის ფართო სოციალური მოთავეები უმუშავდება¹, ყურადღება სწავლის პროცესში განცდილი კმა-

¹ Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, Развитие мотива учения у советских школьников, Известия АПН РСФСР, 36, 1951, гл. 17.

ყოფილებიდან, თანდათანობით გადააქვს თვითონ ცოდნის საზოგადოებრივ ღირებულებაზე და მეცადინეობის ერთ ძირითად მოტივად ამ უკანასკნელს იხდის.

პირველ-მეორე კლასის მოსწავლეთა ყურადღებას თვითონ სწავლის პროცესი და სკოლის გარეგანი მოწყობილობა იპყრობს, მაშინ, როცა მესამე-მეოთხე კლასელებთან იზრდება ინტერესი სკოლის საზოგადოებრივი ცხოვრების, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების, კულტმასობრივი მუშაობისა და სწავლების ორგანიზაციისა და ხარისხის მიმართულებით, „ბავშვები აღწერენ თავიანთ დამოკიდებულებას ამხანაგებთან, თავიანთ საზოგადოებრივ მუშაობას, ბიბლიოთეკას, კაბინეტებს, პიონერთა ორგანიზაციაში მუშაობას, მასწავლებლებთან დამოკიდებულებას, მათთვის განსაკუთრებით საინტერესო გაკვეთილებს და ა. შ.“¹.

ერთი სიტყვით, მესამე-მეოთხე კლასის მოსწავლეები უკვე შეზრდილი არიან სასკოლო ცხოვრებასთან, რომელიც მათ თავისკენ იზიდავს და დიდ კმაყოფილებას ანიჭებს.

4. მოზრდილობის ასაკის ძირითადი თავისებურებანი

მოზრდილობის ასაკს გარდამავალ ასაკსაც უწოდებენ, რადგან იგი ბავშვობის მდგომარეობიდან მოწიფულობის მდგომარეობაში გადასვლის პერიოდად ითვლება. ეს ასაკი, ჯაანლობით, 11—12 წლიდან იწყება, 15—16 წელში მთავრდება და საშუალო სკოლის V—VIII კლასებს მოიცავს. 15—16 წლამდე მოზარდი მხოლოდ სქესობრივ მომწიფებას ასწრებს. ფიზიკური, გონებრივი და სოციალური მომწიფების პროცესები ჭაბუკობის მთელ მანძილზე გრძელდება და, ძირითადად, ამ ასაკთან ერთად ნახულობენ თავიანთ დასასრულს. ამიტომ სახელწოდება „გარდამავალი“ მომწიფების მხოლოდ ერთ ასპექტზე — სქესობრივი მომწიფების ასპექტზე მიუთითებს. სხვა ასპექტების თვალსაზრისით, განსაკუთრებით სოციალური მომწიფების თვალსაზრისით, ჭაბუკობაც გარდამავალი ასაკის ერთ ფაზად — დამამთავრებელ ფაზად — უნდა იქნეს მიჩნეული. პიროვნების სხეულებრივი და სულიერი სრულყოფის პროცესი შემდეგაც გრძელდება, ერთხანს კიდევ, მაგრამ არსებითად იგი მაინც ჭაბუკობაში მთავრდება.

¹ Л. Н. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, Развитие мотива учения у советских школьников, Известия АПН РСФСР, 36, 1951, გვ. 59.

შ. ბ ი უ ლ ე რ ი მომწიფების პერიოდს დამთავრებულად თვლის, როგორც კი სქესობრივი აპარატი მოვა ფუნქციონისათვის მზა მდგომარეობაში. ეს მოსაზრება შეიძლება სწორად ჩავთვალოთ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ მომწიფების ცნებაში სქესობრივი სრულყოფის ბიოლოგიურ პროცესს ვიგულისხმებთ. ინდივიდის სქესობრივი მომწიფება სრულებით არ ნიშნავს, რომ იგი სოციალურადაც მომწიფდა, როგორც პიროვნება და საზოგადოების სრულფასოვანი წევრი გახდა. მოზარდი, უფრო ხშირად გოგონა, ზოგჯერ ამ მიმართულებით, ადრე, 10—11 წელში, ამთავრებს მომწიფებას, მაგრამ, როგორც სოციალური, ისე გონებრივი განვითარების მხრივ, იგი ამ დროისათვის ისევ ბავშვია. ამიტომ, როცა მოზარდის მომწიფების შესახებ ვლაპარაკობთ, საჭიროა მივუთითოთ რა ასპექტები გვაქვს მხედველობაში მოცემულ მომენტში.

სქესობრივი მომწიფების პროცესი ძლიერ ზეგავლენას ახდენს მოზარდის სულიერი ცხოვრების მიმდინარეობაზე, მის სულიერ განწყობილებასა და ინტერესებზე. მასთან დაკავშირებით ზოგი ისეთი მისწრაფებაც ჩნდება, რომელაც სქესობრივი მოვლენის სახით არ განიცდება, მაგრამ მოზარდის სულიერ ცხოვრებაში თვალსაჩინო ადგილს იკავებს. ამიტომ მოზარდობის ასაკის ყველა თავისებურებას ვერ გავიგებთ, თუ მისი სქესობრივი მომწიფების პროცესი არ მივიღეთ მხედველობაში.

მოზარდის ინტელექტუალური და სოციალურ-ვოლიტური¹ განვითარება სქესობრივი მომწიფების პროცესთან დაკავშირებით არც იწყება და არც მთავრდება. მას თავისი საკუთარი, ამ ბიოლოგიურ კანონზომიერებაზე დაუყვანელი, მიმდინარეობის გზა აქვს. მიუხედავად ამისა, ეს გზა მაინც თავისებურ სახეს იღებს იმ მონაკვეთში, რომელშიც მას სქესობრივი მომწიფების პროცესი ერთვის და მიჰყვება. ეს თავისებურება ინტელექტუალური განვითარების ტემპის აჩქარებაშიც იჩენს თავს და სოციალურ-ვოლიტური მომწიფების საქმის გართულებაშიც მკლავნდება.

შევჩერდეთ ამ ასაკის ზოგ, უფრო დამახასიათებელ თავისებურებაზე.

1. სქესობრივი მომწიფების პროცესი ბიოლოგიური კანონზომიერების მიხედვით მიმდინარეობს, მაგრამ მასზე ზეგავლენას ახდენს გარეშე ფაქტორებიც: განსაკუთრებით კვების ხასიათი, კლი-

¹ სოციალურ-ვოლიტურს ვუწოდებთ პიროვნების იმ ფსიქოლოგიურ თავისებურებას, რომელიც სოციალური ხასიათის ქცევის აქტების მიმდინარეობას ელდება საფუძვლად.

მატი და ტემპერატურა. მეტი მნიშვნელობა უქანასკნელთ აქვთ. როგორც ზემოთაც აღვნიშნეთ, ეკვატორთან ახლომდებარე ტროპიკული ქვეყნების მცხოვრებლებში, ზოგიერი სარტყლის მცხოვრებლებთან შედარებით, 1—2 წლით ადრე იწყება და მთავრდება ეს პროცესი.

სქესობრივი მომწიფების მიმდინარეობა და მასთან დაკავშირებული ყველა მოვლენა, სქესობრივი ჭირკვლების ფუნქციონაზმა და მოკიდებული. ამ ჭირკვალს ორი სადინარი აქვს. იგი შინაგანი და გარეგანი სეკრეციის სახით, ორ ფუნქციას ასრულებს. გარეგანი სეკრეცია ორგანიზმის გამრავლებას ემსახურება, ხოლო შინაგანი სეკრეციის ჰორმონები, თავისი სპეციფიკური ქიმიური შემადგენლობით, სქესობრივ მომწიფებას იწვევს და, ყველა კერძო შემთხვევაში, გამრავლებისთვის საჭირო აქტივობის მოთხოვნილებას აღძრავს, რითაც შესატყვისი მოქმედების განწყობის აღმოცენებასაც უზრუნველყოფს. ეს ჰორმონები, გადადიან რა სისხლში, მთელ ორგანიზმზე არაჩვეულებრივად ძლიერ ზემოქმედებას ახდენენ. მის ასეთ გავლენას ნერვული სისტემაც განიცდის. იგი შინაგანი სეკრეციის ჭირკვალთა სისტემაშიც იწვევს შესამჩნევ ცვლილებებს: ზოგიერთი ჭირკვლის მუშაობას ასუსტებს, ზოგიერთისას კიდეც აძლიერებს: პირველადი და მეორადი სასქესო ნიშნების განვითარება მთლიანად ამ ჭირკვლების ფუნქციონაზმა დამოკიდებული. მდებრობითი სქესის ცხოველს რომ მამრობითის სასქესო ჭირკვლები გადავუნერგოთ და მამრობითი სქესის ცხოველს მდებრობითის, თითოეული მათგანი თავის პირვანდელ სახეს შეიცვლის და საწინააღმდეგო სქესის ნიშნებს შეიძენს: ბევრის მხრივ დედალი მამალს დაემსგავსება და მამალი დედალს, არა მარტო გარეგნულად, არამედ ქცევის ხასიათის მიხედვითაც.

სქესობრივი მომწიფების დასაწყისში, სანამ ჭერ კიდეც ბავშვური ორგანიზმი და მისი ნერვული სისტემა სქესობრივი ჭირკვლების ჰორმონებით „შეზავებული საკვების“ მიღება-გადამუშავებასა და ამ უქანასკნელი გზით გამოწვეულ ცვლილებებს შეეჩვეოდეს, ინდივიდში იქმნება უჩვეულო, შემდეგში განუმეორებელი, სხეულებრივი და სულიერი მდგომარეობა, რომელიც გარდამავალი ასაკის პირველი ფაზისათვის დამახასიათებელ მოვლენებში იჩენს თავს. მოზარდი განიცდის ერთგვარ შინაგან აგზნებულობას, უკმაყოფილებას, მოუსვენრობას, ფიზიკური და სულიერი ძალების მოქანცულობას, რაც მის ქცევაში, მის გარესინამდვილესთან ურთიერთობაში,

თავისებურ გამოვლენას ნახულობს¹. ამასთან, სასიცოცხლო ენერგიის პეტი ნაწილი მომწიფების პროცესზე იხარჯება, რის გამოც თავს იჩენს სისხლნაკლებობა და ძლიერდება დაღლილობისკენ მიდრეკილება, რამაც კ. კოვზანაძის ზემოთ აღწერილ ცდების შედეგებშიც ნათლად იჩინა თავი.

აღნიშნულ გარემოებათა გამო, მოზრდილის ქცევა, ბავშვის ქცევისგან თვალსაჩინოდ განსხვავებულ ემოციურ ფორმაში მიმდინარეობს: მასში ხშირად იგრძნობა უკმაყოფილება და გულცივობა. უხეშობა და ჭიუტობა, რაც სრულად უცხო არის წინა ასაკის ბავშვისთვის. ამ თავისებურებათა გამო, შ. ბიულერი სქესობრივი მომწიფების პირველ ფაზას ნეგატური ფაზის სახელწოდებით აღნიშნავს, ხოლო მეორე ფაზა, რომელშიც გაბატონებულ მდგომარეობას დადებითი მიმართულების ემოციური განწყობილებები იკავებენ, პოზიტიურ ფაზას უწოდებს. საერთო მონაცემების მიხედვით ნეგატური ფაზა, ნორმალური განვითარების შემთხვევაში, ყველაზე უფრო გამოკვეთილ სახეს გოგონებთან 12—13, ხოლო ვალებთან 14—15 წლებში აღწევს. ამ ასაკში მოზრდილები, როგორც ეს მათი დღიურებიდანაც ჩანს, ხშირად, გრძნობენ თავიანთი ზოგიერთი მოქმედების უაზრობასა და მოთხოვნის უსაფუძვლობას. ამჩნევენ თავიანთი უხეშობის, გულცივობისა და ჭიუტობის უადგილობას და ცდილობენ გახდნენ უფრო სხვანაირები, უფრო უკეთესები, მაგრამ შინაგან იმპულსებს, რომელნიც მათ აქეთკენ უბიძგებენ, ვერ იმორჩილებენ. ამიტომ მათში საკუთარ ძალებისადმი რწმენაც შესუსტებულია.

3. პეცერის დაკვირვებების მიხედვით, ნეგატური ფაზა გოგონებთან მენტრუაციის დასაწყისით მთავრდება. ამ ფაზაში გოგო-

¹ აღმიანის ცხოვრების გზაზე, სქესობრივი ჭირკვლები ერთხელ კიდე იწვევენ მნიშვნელოვან გარდატეხას, რაც ზოგიერთ ინდივიდში, განსაკუთრებული სიმძაფრის სულიერი და სხეულებრივი ცვლილებების სახით იჩენს თავს. სქესობრივი ჭირკვლების პორმონებით „შეზავებულ საკვებთან“ ხანგრძლივი შეჩვევისა და შეზრდის შემდეგ, მოწიფულობის დასასრულში, როცა კლიმაქსის პერიოდი იწყება, თუ სქესობრივი ჭირკვლების ფუნქციონირება ერთბაშად წყდება (რასაც უფრო ხშირად ქალებთან აქვს ადგილი) და მოხუცებულობის პირველი დღეები სრულიად მოულოდნელად ღვება, ინდივიდში იქმნება მძიმე, შინაგანი მდგომარეობა, რომელიც, ზოგჯერ, საკმაოდ დიდი ნერვული და სულიერი აშლილობის სახით გვევლინება და საექიმო ჩარევის მოითხოვს. ეს მდგომარეობა ხშირად მთელი წლის მანძილზე გრძელდება ისე, რომ თვითონ ინდივიდი მის სათავეს, მის გამომწვევ მიზეზებს უშუალოდ არ განიცდის და, თუ გავიანილი ან წაკითხული არ აქვს რაიმე კლიმაქსის შესახებ, ვერც ხვდება რამ შეაპირობა მისი ასეთი მდგომარეობა.

ნები ძალიან ადვილად ექცევიან სქესობრივად გარყვნილი ელემენტების გავლენის ქვეშ და იწყებენ ნაადრევ და გამრუდებულ სქესობრივ ცხოვრებას, საითქენაც მათ ერთგვარ ბიძგს აძლევს აკრძალულისადმი ცნობისმოყვარეობაც, რაც ამ ასაკს განსაკუთრებით ახასიათებს. ამას სხვა ავტორებიც ადასტურებენ. ამიტომ ამ მიმართულებით დიდი ყურადღება და ზრუნვაა საჭირო, განსაკუთრებით სკოლა-ინტერნატებში და ისეთ დაწესებულებებში, სადაც გარდამავალი ასაკის გოგონებს ერთად უხდებთ ცხოვრება. ერთ გოგონას, რომელიც ვინმეს ზეგავლენით სწორ გზას აცდა, სხვებიც ადვილად შეუძლია გაიყოლიოს.

2. მოზრდილის საერთო ემოციურ განწყობილებაში ერთგვარი ჩრდილი საკუთარი სხეულის თავისებური კონსტრუქციის განცდასაც შეაქვს. მომწიფების პირველი ნიშნების გამოჩენასთან ერთად ირღვევა პროპორციულობა სხეულის აგებულებაში, რომელიც გვიანი ბავშვობისთვის იყო დამახასიათებელი, და მოზარდი სწრაფად იწყებს ზრდას სიგრძეში; მაგრამ ჯერ მხოლოდ კიდურები იზრდება, ხოლო თვითონ სხეული ისევ წინანდელ ზომებს ინარჩუნებს. ეს იწვევს სხეულის აგებულებაში პროპორციის დარღვევას, რასაც პუბერტეტელის დისჰარმონიას უწოდებენ. დისჰარმონიას აძლიერებს თავის ნაწილების სიდიდეთა ნორმალური ურთიერთმიმართების დარღვევა, რაც სახეს სასიამოვნო გამომეტყველებას ართმევს. თავის ქალაზე იზრდება ცხვირი, ნიკაპი და ყურები, რის გამოც სახის ნაკვთები უხეში და მოუქნელი ჩანს. სხეულის მოძრაობებიც ჰკარგავენ ელასტიურობასა და სიზუსტეს და უფრო უხეში, აჩქარებული და ნერვული ხდება. საკუთარი სხეულის ასეთი თავისებურებანი, როცა ყურადღებას თავისკენ იქცევენ, მოზარდში იწვევენ უკმაყოფილებას, რასაც, ზოგჯერ სამწუხაროდ, წინდაუხედავი საყვედურებით, დაცინვითა და შენიშვნებით, განსაკუთრებით აძლიერებენ უფროსები. ასეთი რაიმე უფრო მაშინ ხდება, როცა მოზარდი, იმის გამო, რომ საკუთარ მოძრაობებს თავისუფლად ვერ ფლობს, რაიმეს წამოედება, გასტეხს ან გააფუქებს. იგი ხედავს, რომ ცდების მიუხედავად, უფრო დახვეწილი და ფაქიზი მოძრაობები არ გამოუდის, რის გამოც განწყობილება უფუქდება, ანჩხლობს, ბრაზობს და როგორც თავისთავის, ისე სხვების უკმაყოფილო რჩება. ასაკისთვის დამახასიათებელი აწეული გაღიზიანებადობა ძალას უმატებს მის ასეთ განწყობილებას.

მოზარდი ზემოაღნიშნულ მოვლენებს ისე მტკივნეულად არ განიცდიდა, რომ მან იცოდეს, ყველაფერი ეს გარდამავალ მოვლენას წარმოადგენს და ასაკთან ერთად გაივლის. უფროსებმა, მშობლებ-

მა და მასწავლებლებმა მას ეს უნდა აუხსნან და, საყვედურებისა და დაცინვის ნაცვლად, მეტი თანაგრძნობით უნდა მოეკიდონ. ისინი მას მოძრაობათა დამუშავებასა და დახვეწაში ყოველგვარი საყვედურისა და გაკილვის გარეშე უნდა მოეხმარონ. ამ მხრივ მეტი ყურადღება მართებს მასწავლებლებს, რომელნიც შრომით სწავლებას ხელმძღვანელობენ.

მოზრდილობის პერიოდში სიმაღლეში საშუალო წლიური ნამატი, არნოს მონაცემების მიხედვით, ვაჟებთან 4,3 და 6,7 სმ-ს აღწევს, ხოლო გოგონებთან 2,9-დან 5,8 სმ-ს. ვაჟებთან იგი, ყველაზე ინტენსიური ზრდის წელში, ზოგჯერ, 8—10 სმ-მდეც აღის. ყველაზე უფრო სწრაფად გოგონები მე-13 წელში, ხოლო ვაჟები მე-15 წელში იზრდებიან. ამიტომ 14 წლის ასაკში, ჩვეულებრივ, გოგონები სჭარბობენ სიმაღლით ვაჟებს. ა. ლ ა პ პ - დ რ ო ზ ო ვ ა ს მონაცემების მიხედვით, 14-დან 18 წლამდე საშუალო ნამატი სიმაღლეში ვაჟებთან 17,1 სანტიმეტრს უდრის, ხოლო ქალებთან მხოლოდ 7,2 სანტიმეტრს. ეს ავტორი საერთოდ საინტერესო და მდიდარ მასალას იძლევა 14—18 წლებში მოზარდის ფიზიკური განვითარების დინამიკის შესახებ¹. უფრო აღრინდელი ასაკის ცნობები მას არ მოეპოვება.

12 წლიდან შესამჩნევად ვითარდება და მაგრდება კუნთები, მაგრამ გარდამავალ ასაკში იზრდება მხოლოდ კუნთების ბოჭკოების სისქე-დიამეტრი. ასე რომ, კუნთების აგებულება უმნიშვნელოდ იცვლება. კუნთების განვითარებას თან მოსდევს საკუთარი ძალების ცნობიერება და, ხშირად, მეტისმეტად გადაფასება. ეს იწვევს საკუთარ შესაძლებლობათა გაზვიადებულ წარმოდგენას, რაც, ზოგჯერ, საკმაოდ დიდი უსიამოვნების მიზეზი ხდება.

მოზრდილობის ასაკში, განსაკუთრებით მის მეორე ნახევარში. მოზარდის ძვლოვანი და კუნთოვანი სისტემა იმდენად მომაგრებულია, რომ შეიძლება იგი ჩართულ იქნეს შრომით საქმიანობაში, მაგრამ, რა თქმა უნდა, ამისათვის აუცილებელია წინასწარ გაითვალისწინონ ყველა ის ფსიქოფიზიკური თავისებურება, რომლებიც ამ ასაკს ახასიათებს. პირველ ყოვლისა, მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული ის გარემოება, რომ მოზარდი, ცნობილ გარემოებათა გამო, ადვილად იღლება და შეუძლებელია მისი ძალები დაუზოგველად იქნეს გამოყენებული.

როგორც ცნობილია, როცა ორგანიზმი ფიზიკურად კარგად,

¹ იხ. А. И. Лаппо-Дроздова, Динамика физического развития подростков, 1960, გვ. 54, ცხრილები 6 და 7.

პარმონიულად ვითარდება, მის სიმაღლეს მკერდის განვითარების გარკვეული მინიმუმი შეესატყვისება, და დე ბი თ მა ჩ ვ ე ნ ე ბ ე ლ ს წ ა რ მ ო ა დ გ ე ნ ს გ უ ლ მ კ ე რ დ ი ს გ ა რ შ ე მ ო წ ე რ ი ლ ო ბ ი ს ს ი მ ა ლ ლ ი ს ნ ა ხ ე ვ ა რ ზ ე გ ა დ ა ნ ა ჭ რ ე ბ ი, რაც ორგანიზმის კარგი განვითარების მანიშნებელია. ეს მონაცემი იცვლება ცხოვრების პირობებისა და ასაკის შესატყვისად. ა. ლ ა პ პ ო - დ რ ო ზ დ ო ვ ა ს თავის წიგნში მოაქვს როგორც ოქტომბრის რევოლუციამდე, ისე მის შემდეგ და სამამულო ომის წინა პერიოდში ჩატარებული გამოკვლევების შედეგები. ამ უკანასკნელის მიხედვით ვაჟების მკერდის მაჩვენებელი 14-დან 18 წლამდე უარყოფითია, ე. ი. გულმკერდის გარშემოწერილობა ნაკლებია სიმაღლის ნახევარზე. ეს განსხვავება თვითონ წიგნის ავტორის მიერ მოპოვებული მასალების მიხედვით, ომის პერიოდში, როცა ცხოვრების პირობები გაუარესებული იყო, გაზრდილი ჩანს, ხოლო 1951—1952 წლის გამოკვლევის მონაცემების მიხედვით მკერდის მაჩვენებლის სასარგებლოდაა მნიშვნელოვნად შეცვლილი.

1937 და 1940 წლების გამოკვლევების მიხედვით, გოგონების გულმკერდის გარშემოწერილობა 14 წლიდან 18 წლამდე ყველა ასაკში სჭარბობს სიმაღლის ნახევარს, რაც ამ პერიოდში მათი ნორმალური ფიზიკური განვითარების შესახებ ლაპარაკობს. როგორც ჩანს, 14-დან 18 წლამდე ქალების ორგანიზმი ჯანმრთელობისათვის უკეთეს ფორმაშია, ვიდრე ვაჟების ორგანიზმი.

მოზრდილის გული უფრო სწრაფი ტემპით იზრდება, ვიდრე მთელი სხეულის მასა. გულის კუნთების მოცულობა მოზრდილობის ასაკში ორმაგდება, მაშინ, როცა მთელი სხეულის მასა 1,5-ჯერ მატულობს. არტერიების დიამეტრების ზრდა ჩამორჩება გულის კუნთების ზრდას. სისხლძარღვების სანათურები (დიამეტრის სიდიდე, რომელიც სისხლის გამტარიანობას განსაზღვრავს) გულის მოცულობასთან შედარებით მცირე ზდება. ამასთან გაძლიერებულ ფუნქციობას იწყებს ფარისებრივი ჯირკვალი, რის გამოც იზრდება სისხლის წნევა და გულს მეტად დაძაბულ მდგომარეობაში უხდება მუშაობა.

სისხლძარღვთა სანათურების სივიწროვე აფერხებს სისხლის საკმაო რაოდენობით მიმოქცევისა და ქსოვილების ნორმალური გამოკვების საქმეს. ზოგჯერ ზდება ისე, რომ თავის ტვინი ვერ ღებულობს საკმაო რაოდენობის სისხლს, რაც იწვევს მისი მუშაობის უნარიანობის დაქვეითებას, ადვილად დაღლისა და სიზარმაცისაკენ მიდრეკილებას. ხშირად აქვს ადგილი პულსაციის შესუსტებას. ამიტომ გარდამავალ ასაკში მოზარდს უნდა ავარიდოთ მეტისმეტი გა-

დატვირთვა და გადაღლა, რაც ემოციებით მდიდარ მოქმედებაში, მის მიერ სუბიექტურად არც კი განიცდება, მაგრამ ობიექტურად უარყოფით შედეგებს მიიწე იძლევა. ასე მისდის მას, მაგალითად, თამაშში, ლაშქრობაში და ისეთი წიგნების კითხვაში. რომელიც განსაკუთრებით იტაცებს. ასეთ შემთხვევებში მოზარდის გარეგანი გამოქვეყნება იცვლება, შესამჩნევია ხდება ტუჩებისა და ხელების გაღურება. ან კიდევ სახის ძლიერი გაწითლება, ან გაფითრება. გულის მუშაობაში თავს იჩენს წყვეტები, არითმია, გულის ფრიალი, რაც ჯანმრთელობას დიდ საფრთხეს უქმნის.

მოზარდი ამ ასაკში აუცილებლად უნდა შეეფარებოდეს სიარულის, მეცადინეობისა და მუშაობის დროს სწორ და ღრმა სუნთქვას, რადგან მოზარდის ორგანიზმი, გაძლიერებული ზრდისა და ნივთიერებათა ცვლის გაცხოველების გამო, ქანგბადის გაცილებით მეტ რაოდენობას მოითხოვს, ვიდრე ზრდადასრულებულის ორგანიზმი.

მოზარდის თავის ტვინი, როგორც მოცულობის, ისე წონის მიხედვით, ზრდადასრულებულისა უახლოვდება. ამიტომ, ამ მიმართულებებით, რაიმე შესამჩნევ ცვლილებებს არ განიცდის, მაგრამ ფუნქციონალურად ჯერ არაა დასრულებული. მან თვისობრივი განვითარების კიდევ საკმაოდ გრძელი გზა უნდა განვლოს იმისათვის, რომ ყველა მხრით მომწიფდეს და სრულყოფილი ფუნქციონალური სტრუქტურა მიიღოს. მოზარდილობის ასაკში დიდი ინტენსივობით მიმდინარეობს იმ ნერვული გზების განვითარება, რომელნიც თავის ტვინის ცალკე ნაწილებს ერთ მთლიან სისტემაში აერთიანებენ. ფუნქციონალურ ფორმირებას განიცდის თავის ტვინის სპეციფიკური ადამიანური არეები, განსაკუთრებით შუბლის, საფეთქლისა და თხემის ნაწილები. იზრდება თავის ტვინის ქერქის კონტროლი ქერქქვეშა არეებზე, რომელნიც ინსტინქტურ და ემოციურ მოძრაობებს განაგებენ.

ძირითადი ქერქული პროცესები — აგზნებისა და შეკავების პროცესები — არ არიან გაწონასწორებულნი. პირველი მნიშვნელოვნად სჭარბობს მეორეს, რის გამოც მყარი და მუდმივი შეკავებითი რეაქციების გამომუშავება ძნელდება. აგზნების პროცესები ხშირად ისეთი ძალით მიმდინარეობენ, რომ მოზარდს ძალა არ ყოფნის შეაკავოს ისინი, მაშინაც კი, როცა აშკარად ხედავს მათ ნიადაგზე მიზანშეუწონელი მოქმედება ვითარდება. აგზნების პროცესები ერთბაშად აღმოცენდებიან და დიდ ენერგიით ვითარდებიან, მაგრამ სწრაფად ცხრებიან. ზოგჯერ მოზარდი თავშეკავების დიდ შესაძლებლობასაც ამჟღავნებს, მაგრამ ასეთ რამეს ადგილი მხოლოდ მაშინ

აქვს, როცა თავშეკავებას მისი რომელიმე ძირითადი ტენდენციის რეალიზაცია მოითხოვს.

სწავლისა და ცხოვრების ის პირობები, რომლებშიც მოზარდი დაწყებითი სკოლის დამთავრების შემდეგ გადადის, დიდ მოთხოვნებს უყენებს მის ნერვულ სისტემას. ამ მოთხოვნათა ზეგავლენით, ახალი საცხოვრებო-სასწავლო პირობების ზეგავლენით, მიმდინარეობს მოზარდის ნერვული სისტემის ფორმირება და იმ ზემოაღნიშნულ ნაკლოვანებათა დაძლევა, რომელთაც მის მოქმედებაში აქვს ადგილი¹.

3. მოზარდის ემოციური ცხოვრებაც თავისებური ხდება. აგზნებისა და გაღიზიანებადობის აწეული ღონე, რაც გარდამავალი ასაკისთვისაა დამახასიათებელი, ყველაზე მეტ ზეგავლენას სულიერი ცხოვრების ემოციურ მხარეზე ახდენს. ზეგავლენა, პირველ რიგში, ემოციურ მოვლენათა მიმდინარეობის დინამიკაში იჩენს თავს: ეს მოვლენები მოზარდში ადვილად, სრულიად უმნიშვნელო საბაბის ნიადაგზეც, ჩნდებიან და დიდი ძალითა და სიცხოვით მიმდინარეობენ. მოზარდის ყოველი მოქმედება, შინაგანი იქნება იგი თუ გარეგანი, გრძნობების ძლიერი სიცხოველითაა გამთბარი, სიხარული და მწუხარება, აღშფოთება და მრისხანება მასში სწრაფად და ხშირად მთელ ცნობიერებას აპყრობენ.

სასკოლო წარმატების შეფასება და უფროსების მიერ გამოყენებული სააღმზრდელო ღონისძიებანი — წაქეზება და სასჯელი — 13—15 წლის მოზარდში, გაცილებით უფრო მკვეთრად გამოხატულ აფექტურ რეაქციებს იწვევს, ვიდრე ამას სხვა რომელიმე ასაკის მოზარდში აქვს ადგილი. განსაკუთრებით დიდ აღშფოთებას განიცდის მოზარდი, როცა ხედავს ან ჰგონია, რომ უფროსები, რომელნიც მისი აღზრდის საქმეს განაგებენ, მას უსამართლოდ ექცევიან: არასწორად აფასებენ მის ცოდნასა და საქციელს, უსაფუძვლოდ შეაქვთ ეჭვი მისი პიროვნების ზნეობრივ სიწმინდეში, ან კიდევ, ისეთ სასჯელს ადებენ, რომელიც თვითონ მას დაუმსახურებლად ეჩვენება. ასეთ შემთხვევებში მოზარდს საერთო ნეგატიური განწყობილება ჩვეულებრივზე მეტად უვითარდება და იგი უფრო ტლანქი, უხეში, ჭიუტი და ჟინიანი ხდება უფროსების მიმართ. ხშირად უფროსები მოზარდის აფექტურ რეაქციებზე აფექტური რეაქციებითვე პასუხობენ, რასაც სააღმზრდელო მუშაობაში დიდი ზიანი შეაქვს. როცა მოზარდი აფექტურ, ან საერთოდ ემოციურად აგზნებულ მდგომარე-

¹ В. А. Крутецкий и Н. С. Лукин, Психология подростка, гл. 12 — 13.

რეობაში იმყოფება, აღმზრდელი მას დიდი მოთმინებითა და სიმშვიდით უნდა შეხვდეს, რომ მასზე დადებითი ზეწოქმედების წარმოება შეძლოს. აღმზრდელის ნერვული გაღიზიანება, მისი სიანჩხლე და ხმაოწული ლაპარაკი კიდეე უფრო აღიზიანებს მოზარდს და მათ ურთიერთობას ისეთ ხასიათს აძლევს, რომელიც სრულიად უეარგისია პედაგოგიური მუშაობისათვის.

მოზრდილთა უმრავლესობისათვის დამახასიათებელია ემოციურ განწყობილებათა სწრაფი ცვლა: ერთი უკიდურესობიდან მეორე უკიდურესობაში მოულოდნელი გადასვლა. გარდამავალი ასაკის ვაჟი ან გოგონა, რომელიც რაიმე (შეიძლება უმნიშვნელო) შემთხვევის გამო მთელი თავისი არსებით ხარობს და ხალისობს, ერთბაშად და მოულოდნელად, უბრალო საბაბის გამო, სრულიად საწინააღმდეგო ემოციურ მდგომარეობაში გადადის: მეტისმეტად განაწყენებული, დამწუხრებული, შეურაცხყოფილი ან გაბრაზებული ხდება, იმის მიხედვით, თუ რა იყო მისი განწყობილების შეცვლის საბაბი. მაგრამ იმისათვისაც მცირე მიზეზია საჭირო, რომ იგი ისეე კმაყოფილი და მხიარული გახდეს.

მოზრდილი აქტივობაშიც ამჟღავნებს ამ თავისებურებას: ერთ მომენტში იგი დიდი ხალისით, ენერგიითა და გატაცებით მოქმედებს, მეორე მომენტში კი — იმავე მოქმედებისადმი ყოველგვარი ინტერესს კარგავს და თავის თავში მისი გაგრძელებისთვის საჭირო ძალას ვეღარ ნახულობს.

გარდამავალი ასაკის ბოლოს ასეთი კონტრასტულად ცვალებადი ემოციური განწყობილებების ადგილს უფრო მყარი და პოზიტიური ხასიათის ემოციური განწყობილებები იკავებენ.

მოზრდილის ემოციურ ცხოვრებაში, სხვა, განვითარების თვალსაზრისით უფრო მნიშვნელოვანი და არსებითი ხასიათის, ცვლილებებიც ხდება. ეს ცვლილებები შინაარსეული ხასიათის არიან. იმ ბიოლოგიური, ინტელექტუალური და ვოლიტური გარდაქმნების საფუძველზე, რომელთაც მომწიფების პერიოდში აქვს ადგილი, მოზრდილში სრულიად ახალი, წინასასაკისათვის ყოველი მხრივ უცხო გრძნობები და ემოციები იჩენენ თავს. მშობლებიც და მასწავლებლებიც უნდა იყვნენ ამ ცვლილების კურსში, რომ მათ გარდამავალი ასაკის ყველა თავისებურების გათვალისწინება და მოზრდილის ემოციური აღზრდის სწორი ხელმძღვანელობა შეძლოს.

შევეჩრდეთ ამ მიმართულებით მომხდარ, ზოგიერთ, ასაკის თავისებურების გაგებისთვის უფრო მნიშვნელოვან, ცვლილებაზე.

მოზრდილის სულიერ ცხოვრებაში საკმაოდ მძლავრ ნაკადად

იჭრება ემოციური განცდები, რომელნიც თავიანთ სათავეს სქესობრივი მომწიფების პროცესში ნახულობენ. ეს განცდები პირველად მხოლოდ ახლა იჩენენ თავს და გარდამავალი ასაკის მოზარდის ფსიქიკაზე თავისებურ დაღს ასვამენ.

ბავშვი, სქესობრივი მომწიფების დასაწყისამდე, სქესობრივი ცხოვრებისადმი ისეთივე ცნობისმოყვარეობას იჩენს, როგორც ყველა სხვა გარეშე მოვლენისადმი. იგი მის ნამდვილ ბუნებას, მის აზრს, მის მნიშვნელობას ვერ წვდება და არც რაიმე ცნობიერ აღძვრასა და მისწრაფებას გრძნობს ამ მიმართულებით. სხვების სქესობრივი ცხოვრებისადმი ფარულად თვალთვალი, რასაც ბავშვი ხშირად აწარმოებს, როცა მას ამის შესაძლებლობა ეძლევა, მასში არ იწვევს სქესობრივ აღტყინებასა და ემოციურ აღძვრას. უკანასკნელთა გამოწვევა შეუძლია ამ მიმართულებით ნახულისა და გაგონილის მოგონებას შემდეგ, როცა ბავშვი სქესობრივი მომწიფების პერიოდში გადავა.

გარდამავალ ასაკში მდგომარეობა არსებითად იცვლება. მოზარდში პირველად იჩენს თავს უშუალოდ მომწიფების პროცესთან დაკავშირებული, მეტად თუ ნაკლებად გაცნობიერებული ემოციური ხასიათის განცდები, რომელნიც მის მთლიან ფსიქიკურ სტრუქტურაში საკმაოდ თვალსაჩინო ადგილს იკავებენ.

ე. შპრანგერი მოზარდილის სულიერ ცხოვრებაში, ეროტიკული და სექსუალური განცდების სახით, განასხვავებს ორ, ერთი და იმავე საწყისიდან მომდინარე, მაგრამ თავიანთი ბუნებით ერთმანეთისგან არსებითად განსხვავებულ, მოვლენას. ორივე მოვლენას ემოციური მიმდინარეობა აქვს, მაგრამ თითოეული მათგანი თავის საკუთარ ობიექტზეა მიმართული. პირველად მოზარდი ეროტიკულ სიყვარულში სქესობრივ აღძვრასთან დაკავშირებულ გრძნობებს არ განიცდის, მაგრამ შემდეგ, ნორმალური განვითარების პირობებში, სქესობრივი მისწრაფება ეროტიკული სიყვარულის ობიექტზე გადააქვს და ამ ორ განცდას ერთ მთლიან ფსიქიკურ სტრუქტურაში აერთიანებს. ეროტიკული სიყვარული მოზარდში აღრე იღვიძებს, სქესობრივი ლტოლვა კი შედარებით უფრო გვიან ნახულობს თავის გარკვეულობას, თუ მოზარდი გარეშე ზეგავლენით არ არის ამ მიმართულებით ნაადრევად გათვითცნობიერებული და „განვითარებული“.

რა ძირითადი განსხვავება არსებობს ეროტიკული და სქესობრივი რიგის განცდებს შორის, ე. შპრანგერის გამოკვლევის მიხედვით? ეს ავტორი თავის საინტერესო ნაშრომში, „მოზარდილის ფსიქოლო-

გია“, საკმაოდ საფუძვლიანად ჩერდება ამ საკითხზე¹, მაგრამ ჩვენს აქ შევეცდებით რამდენიმე სიტყვით გადმოვცეთ მისი ძირითადი აზრი.

ე. შპრანგერის აზრით, სქესობრივია არა მარტო ის აღძვრები და განცდები, რომელნიც, რეალობაში ან ფანტაზიაში, სქესობრივი ლტოლვის საგანთან სხეულებრივი შეხებისკენ ან შეერთებისკენ არიან მიმართულნი, არამედ ყველა გრძნობად აღძვრასთან ცნობიერ კავშირში არსებული განცდა, რომელსაც თავის საფუძვლად სქესობრივი ტკბობა (libido) აქვს. ამ განსაზღვრების მიხედვით სქესობრივი განცდები ყოველთვის გრძნობად, სხეულებრივ აღძვრაზეა დამოკიდებული.

სულ სხვა ბუნებისაა ეროტიკული განცდა. იგი, უპირველეს ყოვლისა, სიყვარულის სულიერ ფორმას წარმოადგენს და ესთეტიკურ ხასიათს ატარებს. ესთეტიკურია განცდა იმ შემთხვევაში, როცა იგი თავის თავში არ შეიცავს სხეულებრივი ტკბობისკენ, ან კიდევ სხეულებრივი დაუფლებისკენ მისწრაფებას და ეფუძნება თვალსაჩინო საგანთან, რეალობაში ან ფანტაზიაში, სულიერ ერთობას (შთაგრძნობას).

ესთეტიკური სიყვარული — ეროტიკა თავდაპირველად წარმოადგენს სხვის ფსიქიკასთან ერთობას, სხვის ფსიქიკაში შთაგრძნობას, რომელიც ხორციელდება ამ ფსიქიკის გარეგან სხეულებრივ სახეში ხილული გამოვლინების გზით. ეროტიკის პირველად წყაროს წარმოადგენს სხვისი სხეულის სილამაზით, გრაციითა და ძალით მოხიბვლა და აღტაცება. მაგრამ ეროტიკის საგანი, ამ შემთხვევაში, არის არა უბრალო სხეული, უბრალო ცოცხალი ფერები და სახის მოხაზულობა, არამედ სხეული, რომელიც აღიქმება, როგორც სულის გამოხატულება, როგორც შინასამყაროს გამოვლენა. ეს სხეულებრივში გამონათებული სული ხდის ინდივიდს ლამაზსა და მომხიბვლელს². არის შემთხვევა, როცა ადამიანი ერთი შეხედვით უშნო გვეჩვენება, მაგრამ, როგორც კი ლაპარაკს დაიწყებს და მასში ნათელი განცდები ამეტყველებიან, მისი სახე შინაგანი შუქით სხი-

¹ E. Spranger. Psychologie des Jugendalters, 1929, თავ. 4, 5, 6.

² ე. შპრანგერისთვის, რომელიც ფსიქოფიზიკური პარალელიზმის ნიადაგზე დგას, საკითხი, სულიერი ანუ შინაგანი სამყარო როგორ ვლინდება გარეგანში ანუ სხეულებრივში, გაუხსნელ პრობლემას წარმოადგენს. მარქსისტული თვალსაზრისით, რომელიც სულიერს განვითარების უმაღლეს საფეხურზე არსებული სხეულებრივის უმაღლეს თვისებად თვლის, ეს სიძნელე არ დგას.

ვოსნდება და არაჩვეულებრივი ძალით იპყრობს და იზიდავს თავის-
კენ ჩვენს ყურადღებას.

განსულიერებული სხეულის მშვენიერების განცდა მოზრდილის.
მიერ ჯერ კიდევ არ გულისხმობს სხვისი პიროვნების, სხვისი ქცევისა
და ხასიათის ობიექტურ თავისებურებათა გაგებას. ასეთი რამე უფ-
რო ფართო გამოცდილებაზე დამყარებული შემეცნების საქმეა. მო-
ზარდი სხვისი სხეულებრივი მშვენიერების აღქმისთვის საჭირო
ძალებს თავის თავიდან იღებს. ამიტომ იგი შთაგრძნობის აქტებში
ისეთი ვინმეს იდეალიზაციასაც ახდენს, რომელიც თავისი ობიექ-
ტური თვისებებით ასეთ რამეს არ იმსახურებს. მისი ეროტიკული
სიყვარულის წყაროს, მეტწილად, წარმოადგენს საკუთარი სულიე-
რი ცხოვრება, ვიდრე ის რეალური პიროვნება, რომლისკენაც ეს სი-
ყვარულია მიმართული. გარდამავალი ასაკის მოზარდის ეროსს კვე-
ბავს ყვავილობის პროცესში არსებული საკუთარი სული. მას ჯერ
კიდევ არ გამომუშავებია უნარი ამ მიმართულებით არსებული ნამ-
დვილი ღირებულებანი დაინახოს. ზშირად, ახლად გავლიძებული სი-
ყვარულის მოთხოვნილება თავის დაკმაყოფილებას ნახულობს სრუ-
ლიად უღირს ობიექტში, რომელსაც მოჭარბებული სულიერი სი-
ყვარულის წყურვილი იდეალურ სახეს აძლევს და მოზარდს მშვე-
ნიერ ქმნილებად წარმოუდგენს. გარდამავალ ასაკში მოზარდს უყ-
ვარს ის სახე, რომელსაც შეუძინებლად მისი საკუთარი ფანტაზია
სახავს. ინდივიდი, რომლის შესახებაც იგი ფიქრობს, რომ უყვარს,
წარმოადგენს მხოლოდ ტილოს, რომელზეც მის ცხოველმყოფელ
ფანტაზიას მიმზიდველი ფერები შეაქვს. ამიტომ იგი მას ხედავს არა
ისეთად, როგორც ნამდვილად არის, არამედ ისეთად, როგორც მისმა
ფანტაზიამ შეასწორა, შეავსო და წარმოუდგინა. ყოველი მოზრდილი
შეყვარებულია, მაგრამ ჯერ კიდევ არ იცის ვინ უყვარს.
ესაა წმინდა, უანგარო სიყვარული, რომელსაც ჯერ ხორციელი ვნე-
ბის სიმძიმე არ განუტღია.

ე. შპრანგერის აზრით, მოზრდილისათვის არც ერთი გრძნობა
არაა ისე ბუნებრივი, როგორც სხეულებრივი სილამაზის სიყვარუ-
ლი— ეროტიკული სიყვარული. მოზრდილის ცნობიერებაში ერო-
ტიკული და სექსუალური დასაწყისში ისე მკვეთრადაა გამიჯნული
ერთმანეთისაგან, რომ მოზარდი მათ შორის ვერაფერს საერთოს
ვერ ნახულობს. მაგრამ ის გარემოება, რომ იგი ექვიანობს, როცა
მისი ესთეტიკური ანუ ეროტიკული სიყვარულის ობიექტისკენ სხვა
ვინმეც ასეთივე გრძნობით მიიმართება, იმის მაუწყებელია, რომ აქ,
გაუცნობიერებლად, ჯერ კიდევ მოუმიწიფებელი, სქესობრივი დაუფ-
ლების მისწრაფებაც მოქმედებს. რომელიმე ობიექტის წმინდა ეს-

თეტიკურ განცდას, წმინდა ესთეტიკურ სიყვარულს თანაგანმცდელი და თანამოზიარე ხელს კი არ უშლის, არამედ პირიქით, ხშირად უფრო სრულყოფილსაც კი ხდის.

სქესობრივ მომწიფებას თან მოსდევს ეროტიკული სიყვარულის სექსუალიზაცია, რის გამოც ამ სიყვარულის ობიექტი სქესობრივი მისწრაფების საგანიც ხდება და შესატყვისი განცდების აღმოცენების რეალურ ან წარმოსახულ საფუძვლად იქცევა. იქ, სადაც ასეთი რამ არ ხდება მოვლენათა ნორმალურ განვითარებასთან არა გვაქვს საქმე.

სქესობრივი ეწოდება, ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, იმ განცდებისა და ლტოლვების კომპლექსს, რომლებიც ხასიათდება სპეციალური სახის გრძნობადი ტკბობით (libido-თი), ხოლო, სხეულებრივი თვალსაზრისით, ყველა ორგანოსა და ფუნქციას, რომლებიც ხანგრძლივად ან ხანმოკლედ (შემთხვევის გამო) დაკავშირებულია განცდათა ამ სპეციფიკურ წრესთან. მომწიფებული სექსუალური ფსიქოფიზიკური სტრუქტურის ცენტრში იმყოფება გენიტალური ორგანოები და ის გრძნობადი აღძვრები, რომელნიც ამ ორგანოებში არიან ლოკალიზებულნი.

ნორმალური განვითარების შემთხვევაში, გარდამავალ ასაკამდე, მოზარდისათვის უცხოა სპეციფიკური სექსუალური ხასიათის განცდები. სქესობრივი აღძვრები, უფრო ხშირად, ერთბაშად იჩენს თავს და მოულოდნელად იჭრება მოზარდილის ცნობიერებაში. მოზარდილი, მათ პირველ აღმოჩენასთან დაკავშირებით, განიცდის ერთგვარ შეძრწუნებას, შიშსა და სირცხვილს. იგი პირველად გრძნობს ცხოვრების ისეთ მხარეს, რომელიც აქამდე მისთვის შეუმჩნეველი იყო და ახლაც, ბევრის მხრივ, აკრძალული, გამოუცნობი და საიდუმლოებით მოცული რჩება. სირცხვილის გრძნობა, რომელიც სქესობრივი აღძვრის ნიადაგზე აღმოცენდება, დიდ ადგილს იკავებს მოზარდილის ცნობიერებაში და შესამჩნევად განსაზღვრავს მის თავისთან და სხვა ადამიანებთან ურთიერთობას. იგი ასლა განსაკუთრებით ცდილობს დაფაროს სხეულის ის ნაწილები, სადაც სქესობრივი მომწიფების ნიშნები იჩენს თავს, რის გამოც გახდილ მდგომარეობაში მშობლებსაც კი აღარ ეჩვენება. მოწინააღმდეგე სქესის ტოლებს შორდება, მისგან გარკვეულ დისტანციას იკერს და იქიდან ცნობისმოყვარეობითა და მოკრძალებით უთვალთვალებს; თანაშემზარდილთანაც ვეღარ არის ისე ახლო და თავისუფლად, როგორც მანამდე იყო.

მოკრძალების კეთილშობილური გრძნობა მოზარდილში ბუნებრივად იღვიძებს, მაგრამ უფროსები, ხშირად, თვითონვე ასუსტე-

ბენ და აქრობენ მას. ზოგიერთი მშობელი მოზრდილს ისე უყურებს, როგორც ბავშვს და, მკაცრი წინააღმდეგობის მიუხედავად, აიძულებს ძილის ან ბანაობის წინ გაიხადოს მოწინააღმდეგე სქესის ზრდადამთავრებულებთან. ზოგჯერ დიდებიც კარგავენ ზომიერებას და მოზრდილის თვალწინ იხდიან და იცვამენ ტანზე, რაც ზშირად მოზრდილში სირცხვილის გრძნობასა და არაჯანსაღ ცნობისმოყვარეობას იწვევს.

როგორც ვ. კ რ უ ტ ე ც კ ი და ნ. ლ უ კ ი ნ ა აღნიშნავენ, მსგავს შემთხვევებს სკოლაშიც შეიძლება დავეუკვირდეთ. მოზრდილ გოგონებს პირველად რცხვენიათ ფიზკულტურის გაკვეთილებზე ბიჭებთან ერთად სამეცადინოდ შარვლების ნაცვლად ტრუსებით გამოსვლა. მაგრამ ასეთ მოკრძალებას ზშირად მათ დისციპლინის დარღვევაში უთვლიან, დასცილიან კიდეც ამისთვის და აიძულებენ თავიანთ მოკრძალებას გადააბიჯონ. ასეთ სიტუაციაში გოგონები თანდათანობით კარგავენ მოკრძალების გრძნობას და ფიზკულტურის გაკვეთილების წინ იწყებენ გახდას კლასში არა მარტო ბიჭების, არამედ მასწავლებლების თანდასწრებითაც. შემდეგ გაზაფხულისა და შემოდგომის თბილ დღეებში, ფიზკულტურის გაკვეთილების წინ გოგონები თავისუფლად დასეირნობენ ტრუსებით სკოლის შენობაში, ეზოსა და ქუჩაში და საერთოდაც აღარ იჩენენ მოკრძალებას ჩაცმულობაში¹. ასე რომ, აღმზრდელთა დაუდევრობის გამო მოზრდილი გოგონების სირცხვილისა და მოკრძალების გრძნობა კადნიერ თავაშევებულებში გადადის და იკარგება ძვირფასი სამკაული, რომლითაც ბუნებამ განსაკუთრებით დედათა სქესი დააჯილდოვა და დამშვენა.

ე. შ პ რ ა ნ გ ე რ ი მკვეთრად განასხვავებს ერთმანეთისაგან მოზრდილის ს ე ქ ს უ ა ლ უ რ ი ნ ტ ე რ ე ს ს ა და ს ე ქ ს უ ა ლ უ რ მ ი ს წ რ ა ფ ე ბ ა ს და მათ შორის ს ე ქ ს უ ა ლ უ რ ფ ა ნ ტ ა ზ ი ა ს ათავსებს. სექსუალური ინტერესი, თუ მას ცალკე განვიხილავთ, მიეკუთვნება პიროვნების თ ე ო რ ი უ ლ ს ფ ე რ ო ს: მოზრდილს უნდა გაერკვეს იმ ახალ მოვლენათა წრის თავისებურებაში, რომელიც ასე ძლიერ იკრება მის საკუთარ ცხოვრებაში. ახლომდგომი უფროსები—აღმზრდელები მას სერიოზულად უნდა დაეხმარონ ამ საქმეში სქესისა და ასაკისთვის შესაფერი საუბრების გზით. მაგრამ მოზრდილის ძიებანი ამ მიმართულებით მოვლენის მხოლოდ თეორიული მხარის შესახებ ნახულობს მეტად თუ ნაკლებად

¹ В. А. Крутецкий и Н. С. Лукин, Психология подростка, 33. 61.

ბად დამაკმაყოფილებელ პასუხს. მისი სიცოცხლისეული მიმდინარეობა და შინაგანი, განცდადი მხარე მისთვის ისევ და ისევ შეუცნობელი რჩება. აქ საქმის მსვლელობაში ერევა ფანტაზია: მოზარდი ცდილობს საქმის რეალური მსვლელობა წარმოისახოს, რაც მასში ხშირად შესატყვისი ვნების სასიამოვნო აღძვრას იწვევს და სექსუალურ ინტერესს სექსუალურ მისწრაფებასთან აერთებს.

ზოგიერთი მოზარდის ფანტაზია ხშირად უბრუნდება სქესობრივ ცხოვრებას და, ქმნის რა ავხორცული ვნებით შეპირობებულ სახეებს, ხანგრძლივად განსაზღვრავს მისი ცნობიერების მიმდინარეობას. მთელი ფანტაზიისა და სურვილების სექსუალურ სფეროზე კონცენტრირება მოზარდის წინაშე უდიდეს საფრთხეს ქმნის. ამ საფრთხის თავიდან აშორება შესაძლებელია მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ სექსუალურ ინტერესსა და მისწრაფებას დროულად დაკუპირისპირებთ გარდამავალი ასაკის მოზარდისთვის დამახასიათებელ მეორე ძირითად ტენდენციას, რომელიც მაღალი მორალური იდეალები საკენ მისწრაფების სახით იჩენს თავს. ასეთი იდეალები მოზარდს მანამ უნდა გამოეუმუშავოთ, სანამ იგი სექსუალური ფანტაზიით თრობას შეეჩვევა და თავის ნებისყოფას ისეთ მოწინააღმდეგეს გაუჩენს, რომლის დამორჩილება შემდეგ თითქმის შეუძლებელი გახდება.

მიუხედავად ზემოაღნიშნულისა, ამ ასაკში, უშუალოდ სქესობრივი ლტოლვით შეპირობებულ სქესობრივ კავშირებს იშვიათად აქვს ადგილი. იმ აღძვრების შესაქვევებლად, რომელთაც სქესობრივი ფანტაზია იწვევს, სირცხვილიც საკმაო ძალას წარმოადგენს, თუ მათ (აღძვრებს) სხვა გამაძლიერებელი ფაქტორიც არ შეუერთდა. ერთ ასეთ ფაქტორს, გარდამავალი ასაკის ვაჟებისათვის, წარმოადგენს მისწრაფება, დაამტკიცონ საქმით, რომ ბავშვობა დატოვეს და ვაჟკაცობაში გადადგეს ფეხი. გოგონებსაც ადვილად შეუძლიათ სქესობრივი ლტოლვის დამორჩილება, თუ ისინი ნაადრევად გამოცდილ „მეგობრებს“ არ მიჰყავთ ცდუნებამდე.

მოზრდილთა ადრეულ სქესობრივ კავშირებს, ჩვეულებრივ, გარეგან დაბრკოლებას უქმნის ის მუდმივი სოციალური კონტროლი, რომლის ქვეშაც მათი ცხოვრება მიმდინარეობს. მაგრამ ლტოლვა, რომელიც დღითი დღე იზრდება, თავის გამოსავალს ეძებს, რასაც ზოგჯერ, ზოგიერთ მოზრდილთან თვითდაკმაყოფილებაში პოულობს. თვითდაკმაყოფილების გზით სიარული, ჯანსაღ მოზარდში, ფიზიკურ სიამოვნებასთან ერთად, სულიერ ტკივილებსაც იწვევს: იგი, ამ გზაზე სიარულის გამო, თავის თავს დამცირებულიად, შეურაცხყოფილად გრძნობს და ხშირად შინაგანი კომფ-

ლიქტისათვის დამახასიათებელ ემოციურ მდგომარეობაში ვარ-
დება.

თვითდაკმაყოფილება გადამდებ საყმაწვილო სენს წარმოადგენს. მოზრდილი მას რომელიმე, ამ მიმართულებით გათვითცნობიერებული პირის ზეგავლენით იწყებს. ამიტომ საჭიროა მის წინააღმდეგ წინასწარ იქნეს მიღებული პროფილაქტიკური ზომები, რომლებიც კარგად მოფიქრებულ პედაგოგიურ საფუძვლებზე იქნება დამყარებული.

სქესობრივი ლტოლვა დიდ სასიცოცხლო ძალას წარმოადგენს. მისი თავის დრომდე შეკავება მხოლოდ იქაა შესაძლებელი, სადაც მოზარდის ენერგია ისეთ საზოგადოებრივი ღირებულების მქონე საქმეს ხმარდება, რომლის მიმართულებითაც მას ასაკისთვის დამახასიათებელი რომელიმე ტენდენციაც განწყობს. მაღალი რიგის — თეორიული, ეთიკური და ესთეტიკური ხასიათის — მისწრაფებანი, რომელნიც გარდამავალ ასაკში იჩენენ თავს, ამ მიმართულებით საჭირო აღმზრდელობითი მუშაობისათვის დიდ დასაყრდენს იძლევიან. მხოლოდ იმ მოზარდს, რომლის ცნობიერებასაც საზოგადოებრივი ცხოვრების თვალსაზრისით ღირებული შინაარსები ავსებს, შეუძლია შეაკავოს სქესობრივი ლტოლვიდან მომდინარე იმპულსები და ენერგიას, რომელიც მათში სუფევს, მაღალი მიზნების განხორციელებისათვის საჭირო აქტივობისკენ მისცეს მიმართულება.

მაღალი რიგის ემოციური განწყობილებები და განცდები მოზრდილში შესატყვის მისწრაფებებთან ერთად ვითარდებიან და ამიტომ უმჯობესია მათზე ამ მისწრაფებებთან დაკავშირებით ვილაპარაკოთ.

4. გარდამავალ ასაკში დიდი გარდატეხა ხდება ინტელექტუალური განვითარების გზაზე: თავს იჩენს აზროვნების ახალი, უფრო მაღალი, ფორმები და მიმართულებანი. მომწიფებისწინარე ასაკიდან მოზარდი სწრაფი ტემპით იწყებს გადასვლას თვალსაზრისით, კონკრეტული აზროვნებიდან აბსტრაქტულ, განწყნებულ აზროვნებაზე. იგი, ასაკის წინსვლასთან ერთად, უფრო და უფრო ადვილად ანერხებს ისეთი შინაარსებისა და ობიექტების წვდომას, რომელნიც მოკლებულნი არიან თვალსაზრისით ხასიათს და გრძნობად ჰერეზიში — აღქმისა და წარმოდგენის ფორმებში — უშუალოდ არ გვეხვევიათ. მისთვის ახლა პირველად ხდება გაგება მიმართებები, რომელნიც არათვალსაზრისოდ მოცემულ ობიექტებს შორის არსებობენ. ეს გარემოება არითმეტიკის სწავლებიდან ალგებრისა

გეომეტრიის სწავლებაზე გადასვლის შესაძლებლობას იძლევა და ჩემ ფიზიკურ და ქიმიურ მოვლენათა შეცნობისთვის საჭირო ფსიქოლოგიურ პირობებს ქმნის, რომელნიც, თავიანთი ბუნების გამო, გრძნობის ორგანოებისთვის საერთოდ მიუწვდომელი რჩებიან. საზოგადოებრივი ცხოვრების მოვლენების — ისტორიული, ლიტერატურული და ენობრივი მოვლენების — განზოგადებულ ცნებათა ფორმაში ასახვაც მხოლოდ ამ ასაკიდან ხდება შესაძლებელი, რადგან მოვლენათა არსებითი მხარე, საერთოდ, მხოლოდ თვალსაჩინოებიდან გამოცალკევებულ განმაზოგადებელ აზრის ფორმაში შეიცნობა.

განყენებას, აბსტრაქციას პირველი სასკოლო ასაკის ბავშვებიც მიმართავენ, მაგრამ განვითარების ამ საფეხურზე იგი მაღალ ლოგიკურ ოპერაციას არ წარმოადგენს. ცხრა-ათი წლის მოზარდი ადვილად ახერხებს აღქმული ან წარმოდგენილი სინამდვილის რთული შინაარსიდან ერთი ან რამდენიმე თვალსაჩინო — აღქმადი ან წარმოდგენადი — ნიშანი გამოჰყოს და საგანგებო ყურადღებისა და მსჯელობის საგნად აქციოს. მაგრამ ასეთი აბსტრაქციის გზით გამოყოფილი და განყენებული მოვლენა, თავისი ბუნებით, ისეთივე თვალსაჩინო და კონკრეტულია, როგორც სინამდვილის მთელი ის გრძნობადი მონაკვეთი, რომლისგანაც იგი იქნა გამოცალკევებული. ამიტომ ასეთ აბსტრაქციას თვალსაჩინო, კონკრეტული მოცემულობიდან არ გავყავართ. იგი თავის ოპერაციას აღქმისა და წარმოდგენის სფეროში აწარმოებს ისე, რომ ამ სფეროდან არ გადის.

გარდამავალი ასაკიდან აბსტრაქცია სულ სხვა მიმართულებას იღებს. იგი იქცევა იმ ძირითად ოპერაციად, რომელიც ლოგიკური ბუნების ცნებათა შემუშავებისათვის ხდება აუცილებელი. მას გრძნობადი სამყაროდან გადავყავართ აზრების სამყაროში. იმ აზრების სამყაროში, რომელნიც ობიექტურად მოცემული სინამდვილის მოვლენათა ცალკეული კლასების საერთო და არსებით თვისებებსა და კანონზომიერებებს ასახავენ. აბსტრაქცია აქ თვალთ დანახულ — გრძნობადად მოცემულ — სინამდვილიდან გონებით ნაწვდომის განყენებას ახდენს. ზედაპირულ გრძნობად ნიშნებს გვერდით ტოვებს. ხოლო გონებით ნაწვდომს, აზრს, რომელიც მოცემული მოვლენის არსებით მხარეს ასახავს, ხელში იჭერს და მოხმარებისათვის აწვდის შემდგომ ოპერაციებს, რომლებმაც დასრულებული ლოგიკური ბუნების მქონე

ცნებები უნდა შეიმუშავონ. ასეთი აბსტრაქტია იმავე დროს განზოგადებაცაა, რადგან მისი პროდუქტი ყოველთვის ზოგადმნიშვნელობის მატარებელია და მოცემული კლასის მოვლენათა ყველა ეგზემპლარს ერთნაირად ასახავს. მხოლოდ ამგვარი აბსტრაქციის გზითაა შესაძლებელი, მაგალითად, მოზარდი წერტილის, ხაზისა და სიბრტყის სპეციფიკურ თავისებურებებს მიწვდეს და ეს მოვლენები ერთმანეთისგან არსებითად განასხვავოს. მანამ, სანამ მოსწავლეს ასეთი ლოგიკური აბსტრაქციის უნარი შეუძლებლობად გადასდეს, ეს სამი მოვლენა მისთვის მხოლოდ ფორმითა და სიდიდით განსხვავდება ერთმანეთისაგან, რადგან ყოველი ხილული — აღქმული თუ წარმოდგენილი — წერტილი, ხაზი და სიბრტყე ორგანზომილებიანია და, ამდენად, სიბრტყის სხვადასხვა ფორმისა და სიდიდის მონაკვეთებს წარმოადგენენ. მხოლოდ მოზარდილობის ასაკიდან შეიძლება იმის გააზრება, რომ სიბრტყეს ორი განზომილება აქვს, ხაზს — ერთი, ხოლო წერტილი მოკლებულია ყოველგვარ სივრცით განზომილებას. და ამიტომ ამ ორი უკანასკნელის, ხაზისა და წერტილის, გრძნობადი აღქმა შეუძლებელია. ანალოგიურ მოვლენათა გაგების შესაძლებლობათა მომწიფებას გადაწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მათემატიკურ მეცნიერებათა საფუძვლების შესწავლის საქმეში. მეორე მხრივ, ამ მეცნიერებათა საფუძვლების შესწავლა განსაკუთრებით უწყობს ხელს აზროვნების ამ ფორმის განვითარებას.

ზემოაღნიშნული გარემოება სპეციფიკურ ამოცანას აყენებს მეხუთე-მეექვსე კლასის მასწავლებელთა წინაშე. ამ კლასების მოსწავლეთა აზროვნება არსებითად ახლა იწყებს აღქმისა და წარმოდგენის გრძნობადი შინაარსების ტყვეობიდან გათავისუფლებას და აბსტრაქციის ნამდვილი ლოგიკური ოპერაციების წარმოებას, რაც, ჭერჭერობით, ყოველთვის წარმატებით ვერ ხორციელდება. ამიტომ იგი ხშირად ისევ თვალსაჩინოებას უბრუნდება და ისეთი სასწავლო მასალის ათვისებასაც, რომელსაც არაგრძნობადი ხასიათი აქვს, გათვალსაჩინოების გზით ცდილობს და სურათოვნად წარმოსახავს, რის გამოც შესასწავლი მოვლენის ნამდვილი არსი მას შემეცნების გარეთ რჩება. ამას შედეგად მოსდევს მეხუთე-მეექვსე კლასის მოსწავლეთა სასწავლო წარმატების ერთგვარი დაქვეითება, რასაც საგრძნობლად უწყობს ხელს ასაკის მეორე თავისებურება — დაღლილობისა და სიზარმაცისკენ მიდრეკილება, ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ მომწიფებისწინარე ასაკში ინტელექტუალურ განვითარებას, სასწავლო წარმატების ზრდის ნაცვლად, მისი დაქვეითება მოსდევს შედეგად.

აჲ სიძნელიდან მოსწავლეთა გამოყენას მასწავლებელი მხოლოდ მაშინ შეძლებს, თუ იგი კვალდაკვალ მიჰყვება მათი აზროვნების მუშაობას და ყოველთვის იგრძნობს სად და რა ხასიათის დახმარების გაწევა სჭირდება მას. იგი ხშირად უნდა ამოწმებდეს, მოსწავლე მართლა აზროვნებს, თუ გაზეპირებული სიტყვებით ლაპარაკობს, განყენებულ და ზოგადმნიშვნელობის აზრებს მიწვდა თუ მის ნაცვლად წარმოდგენის ხატები გაიჩინა და ისევ აღქმადი სინამდვილის სფეროში დარჩა. მასწავლებელი, რომელიც ასე ადევნებს თვალყურს მოსწავლეთა აზროვნების მუშაობას, მოცემული მომენტისათვის საჭირო მეთოდურ ღონისძიებას ყოველთვის ადვილად იპოვნის.

მოზრდილობის ასაკში განვითარებას იწყებს დამოუკიდებელი, კრიტიკული აზროვნება. მოზრდილი ცდილობს იქონიოს საკუთარი აზრები და შეხედულებები, გამოთქვას საკუთარი მსჯელობები და მოძებნოს საკუთარი არგუმენტები იმ პირთა შეხედულებების, მსჯელობებისა და არგუმენტების საწინააღმდეგოდაც კი, რომელნიც აქამდე მისთვის უმაღლეს ავტორიტეტებს წარმოადგენდნენ. იგი კრიტიკულად ეკიდება უფროსების, მშობლებისა და მასწავლებლების მოსაზრებებს. წაკითხულ წიგნებში განვითარებულ შეხედულებებს და ხშირად ჰგონია, რომ მათში შეცდომებსა და უმართებულო აზრებს ნახულობს. როცა იგი ასეთს ზოგჯერ მართლაც პოულობს და ამას სხვებიც აღიარებენ და ცნობენ, განსაკუთრებულ კმაყოფილებას განიცდის და კრიტიკულ აზროვნებას უფრო მეტი შეუპოვრობით ავითარებს.

მაგრამ მოზრდილის დამოუკიდებელი და კრიტიკული აზროვნება, მომწიფებისწინარე პერიოდში მაინც, არაა სრულყოფილი და, მეტწილად, მოკლებულია საჭირო ლოგიკურ საფუძველსა და არგუმენტაციას. აზროვნების ასეთ მიმართულებას აძლიერებს ამ ასაკისთვის დამახასიათებელი, ჭიუტობისა და ნეგატივიზმის საფუძველში არსებული, უფროსებისადმი ბავშვური მორჩილებისგან გათავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოპოვებისკენ მიმართული ტენდენცია, რომელზეც ქვემოთ გვექნება ლაპარაკი.

დამოუკიდებელი და კრიტიკული აზროვნება პიროვნების მაღალ ინტელექტუალურ თვისებას წარმოადგენს. მასწავლებელმა ხელი უნდა შეუწყოს მის განვითარებას. ხშირად უფროსები, აღმზრდელებიც კი, აბუჩად იგდებენ და დაცინვის საგნად აქცევენ მოზარდის მიერ ამა თუ იმ დებულების კრიტიკული პოზიციებიდან დამოუკიდებელი განხილვის ცდებს, რომელნიც, პირველ ხანებში მაინც, ხშირად მეტისმეტად ზერელე და უსაფუძვლო ჩანს. ასეთი

მოქმედება უფროსების მხრიდან ჩანასახშივე ახშობს ამ ძვირფას თვისებას და ინტელექტუალური აღზრდის საქმეს დიდ ზიანს აყენებს. მოზარდს ფრთხილად უნდა ვუჩვენოთ შეცდომები, რომელთაც მსჯელობაში უშვებს და მიუთითოთ სწორ გზაზე ისე, რომ მისი პიროვნება შეურაცხყოფილი არ დარჩეს. მეორე მხრივ, მას ზომიერების გრძნობაც უნდა განუვითაროთ, რომ კრიტიკულმა განწყობილებამ მასში ჯანსაღი სახე არ დაკარგოს. ეს უქანასკნელი გარემოება უსათუოდ უნდა იქნეს მიღებული მხედველობაში იმის გამო, რომ გარდამავალ ასაკში მოზარდის აზროვნება შინა სამყაროსკენ ახდენს შემობრუნებას და დაკვირვების, მსჯელობისა და შეფასების საგნად, საკუთართან ერთად, ირგვლივ მყოფი ადამიანების, მათ შორის მშობლებისა და მასწავლებლების, სულიერ და ზნეობრივ თვისებებსაც აქცევს.

ამავე ასაკში იღვიძებს აგრეთვე აზროვნების ახალი მიმართულება, რომელსაც, გარკვეული აზრით, ფილოსოფიური მიმართულება შეიძლება ვუწოდოთ. წინათ, ბავშვობის ასაკში, მოზარდი კმაყოფილდებოდა სინამდვილის ცალკე მონაკვეთის, ცალკეული საგნებისა და მოვლენების გარშემო მოპოვებული ცოდნით, რომელიც მის ცნობიერებაში ცალ-ცალკე, ერთმანეთთან შეუკავშირებელი ფრაგმენტების სახით იყო წარმოდგენილი. ახლა, გარდამავალ პერიოდში, პირველად ჩნდება მოვლენათა ურთიერთშეკავშირებისა და სამყაროს მთლიანი სურათის შექმნის მოთხოვნილება. მოზარდი იწყებს თავისებურად ფიქრს ქვეყნიერების დასაბამზე და დასასრულზე, სამყაროს უსაზღვროებაზე, სიცოცხლის აზრზე, ჰიკვდილზე და საერთოდ ისეთ პრობლემებზე, რომელთაც ფილოსოფიურს უწოდებენ. მართალია, მისი ფიქრები და ძიებანი ამ მიმართულებით, პირველ ხანებში, სუბიექტური მისწრაფებებითა და გრძნობებით არიან აღჭრულნი და გამსქვალულნი, რის გამოც ერთგვარ მისტიკურ ხასიათს ატარებენ, მაგრამ მომდევნო წლებში, ჩვენს სკოლებში, სწავლების ზეგავლენით თანდათანობით თავისუფლდებიან სუბიექტური მომენტებისაგან და მარქსისტული მსოფლმხედველობისთვის დამახასიათებელ ფორმას იღებენ.

აზროვნების ამ თავისებურების გამო, იქ, სადაც სწავლა-აღზრდის საქმე სათანადო სიმაღლეზე არაა დაყენებული, მოზარდი, თუ იგი შესაფერ გარემოში მოხვდა, ადვილად იღებს რწმენას სამყაროს ღვთაებრივი წარმოშობისა და სულის უკვდავების შესახებ და შედის ამა თუ იმ რელიგიურ სექტაში, რომლის მოთხოვნებსაც იგი გულდასმით იცავს და ასრულებს. ამიტომ სკოლა, გარდამავალ-

ლი ასაკის მოსწავლეებს ამ საკითხშიც მეტი სიფრთხილით უნდა მოეკიდოს.

გარდამავალ ასაკში მოზარდის სულიერ ცხოვრებაში ხდება კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი გარდატეხა, რომელიც გადამწყვეტ ზეგავლენას ახდენს მისი პიროვნების შემდგომ განვითარებაზე. ცხოვრების ამ პერიოდის დასაწყისამდე ბავშვის მთელი ყურადღება გარესინამდვილის მოვლენებისკენაა მიმართული და ამიტომ პიროვნების შინაგანი — სულიერი მხარეები იშვიათად ხდებიან მისი მიმართების საგანი. მოზარდილობის ასაკში მდგომარეობა არსებითად იცვლება. ახლა ინდივიდი, იმ ემოციური, ინტელექტუალური და ვოლიტური ცვლილებების საფუძველზე, რომელიც სოციალური ცხოვრების ზეგავლენით მიმდინარეობს და დროში სქესობრივი მომწიფების პროცესს მოსდევს თან, ერთბაშად ახდენს შემოკლებას შინაგანი სამყაროსკენ და დაკვირვების, მსჯელობისა და შეფასების საგნად პიროვნების თავისებურებებს იხდის. პირველად იგი სხვა ადამიანების ფსიქიკურ ბუნებას უკვირდება და აფასებს, მაგრამ შემდეგ ყურადღება თავისთავზე გადმოაქვს და, საგანგებოდ სწავლობს რა საკუთარ ფსიქიკურ თვისებებს, საკუთარი პიროვნების ფსიქოლოგიური შედგენილობის ღირებულებათა თვალსაზრისით გადასინჯვას იწყებს. დასაწყისში მის დაკვირვებებსა და შეფასებებში სუბიექტური მომენტები ჭარბობენ, მაგრამ ასაკის ბოლოსათვის ისინი საკმაოდ ობიექტურ ხასიათს ღებულობენ. ჭერ დაკვირვების საგნად უფრო მარტივი და ზედაპირულად მოცემული მოვლენები იქცევიან, მაგრამ შემდეგ ყურადღება გადადის ისეთი რთული სტრუქტურის თვისებაზედაც, როგორსაც წარმოადგენს ხასიათი. უკანასკნელის ნამდვილი ბუნების წვდომას მოზარდი გარდამავალ ასაკში მაინც იშვიათად ახერხებს და იგი, ჩვეულებრივ, ცხოვრების მომდევნო პერიოდების ამოცანად რჩება.

პიროვნების საკუთარი თავისკენ მიმართვა და თვითდაკვირვებისა და თვითშეფასების აქტების წარმოება მოზარდის სოციალურ-ვოლიტური მომწიფების დასაწყისზე მიუთითებს და, პირველ რიგში, მასში პიროვნული თვისებების განვითარების საქმეს ემსახურება. თვითდაკვირვება, თვითშეფასება და თვითკრიტიკა თვითაღზრდისათვის საჭირო ფსიქოლოგიურ პირობებს ქმნის და მოზარდს ამ მიმართულებით აქტივობის დიდ შესაძლებლობას აძლევს, თუ ამაში მას სკოლა და ოჯახიც უწყევს ხელმძღვანელობას.

კ. კ. ვ. ზ. ა. ნ. დ. ის მიერ ჩატარებული გამოკვლევის მიხედვით,

მეექვსე-მეშვიდე კლასის მოსწავლეთა მნიშვნელოვანი ნაწილი, თავიანთი პიროვნების ძირითად ნაკლად სიზარმაცეს, გაკვეთილებზე უყურადღებობასა და სკოლასა და ოჯახში ჭიუტობასა და ჟინიანობას თვლიან და გულწრფელად აღიარებენ, რომ მათ ეს ნაკლოვანებანი ძალიან აწუხებთ და ყოველ ღონისძიებას შიმართავენ იმისთვის, რომ გამოსწორდნენ. საკუთარი ხასიათის უფრო მნიშვნელოვანი პიროვნული თავისებურებანი ამ ასაკის მოსწავლეთათვის ჯერ კიდევ არაა ნათლად გაგებული და გააზრებული.

საკუთარი ფსიქიკური თვისებების გაცნობიერებისა და ობიექტური შეფასების საქმეში მოზარდს დიდ დახმარებას უწევს უფროსების — მშობლებისა და მოსწავლელების — შენიშვნები და შეფასებები, რომელნიც მისი ქცევის ამა თუ იმ შინაგან მხარეს ეხებიან. ამ მხრივ თვალსაჩინო მუშაობას ეწევა პიონერული და კომკავშირული ორგანიზაციებიც, რომელნიც მოზარდებს საკუთარ პიროვნულ ნაკლოვანებათა გაცნობიერებისა და გამოსწორების საქმეში შველიან. ასეთ დახმარებას განსაკუთრებით საჭიროებენ მეექვსე-მეშვიდე კლასის მოსწავლეები, რომელთაც თვითცნობიერებისა და თვითშეფასების მოთხოვნილება დიდი აქვთ, მაგრამ შესაძლებლობანი, — ცოდნა, გამოცდილება და დაკვირვების უნარი, — ჯერ კიდევ არასაკმარის აქვთ განვითარებული და არ ყოფნით.

მოზარდის აზროვნების იმ ნაკადს, რომელიც სხვისი ან საკუთარი პიროვნების სულიერ თავისებურებათა გაცნობიერებასა და შეფასებას ისახავს მიზნად, განსაზღვრული აზრით, ფსიქოლოგიურ-ეთიკური აზროვნება შეიძლება ვუწოდოთ და განვასხვაოთ აზროვნების იმ ნაკადისაგან, რომელიც, მიიმართება რა მშვენიერი, დიადი და ამაღლებული მოვლენებისკენ, ესთეტიკური აზროვნების სახელწოდებით აღინიშნება.

აზროვნების ეს უკანასკნელი მიმართულებაც გარდამავალ ასაკში იჩენს თავს, და, ვითარდება რა ესთეტიკურ გრძნობასთან და გემოვნებასთან ერთად, საკმაოდ შესამჩნევ აღორძინებას აღწევს. მოზარდის მსჯელობა, რომელიც ხელოვნების ნაწარმოებს ეხება, მეტ შემთხვევაში, მაღალი ესთეტიკური ობიექტების ადეკვატურ შეფასებას ვერ ახდენს და სუბიექტური ხასიათის შეცდომებიდან არაა თავისუფალი. ხშირად იგი წინა პლანზე ნაწარმოების ისეთი მხარის წამოწევას ახდენს, რომელიც მის ძირითად ესთეტიკურ ღირებულებას არ შეიცავს, მაგრამ ესთეტიკური აზროვნების განვითარების საქმე მაინც დაწყებულია და ახლა სათანადო გარემო და მოსწავლეობელია საჭირო იმისთვის, რომ იგი სწრაფი ნაბიჯებით წავიდეს წინ. ამ უკანასკნელისთვის, პირველ რიგში, აუცილებელია ეს-

თეტიკური გემოვნების გამომუშავება, რადგან ესთეტიკური მსჯელობა ფაქტიურად მასზეა დაფუძნებული.

აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ მოზარდი ამ პერიოდში პირველად გრძნობს ბუნებასთან ერთიანობას და ეძლევა მის ამამაღლებელ და გამაფაქიზებელ ზემოქმედებას. მას შეუძლია მთელი საათები დაჰყოს ბუნებასთან განმარტოებით და მისი ლამაზი, დიადი და ამაღლებული პეიზაჟების ზეგავლენით აღძრულ კეთილშობილურ ტკბობას მიეცეს. ამიტომ მას განსაკუთრებით იტაცებს თავისუფალ ბუნებაში ლაშქრობა, ექსკურსიები და ტურისტული მოგზაურობანი, რითაც, პირველ რიგში, ცხადია, ქალაქის მოსწავლეები უნდა იქნენ უზრუნველყოფილნი. ბუნებისა და ხელოვნების მშვენიერების გაცნა ნახულისა და გაგონილის სხვებისთვის გაზიარებისა და სხვებთან ერთად შეფასების წყურვილს იწვევს, რაც ესთეტიკურ მსჯელობათა წარმოებისთვის საჭირო იმპულსს იძლევა და, ამ გზით, მის განვითარებას უწყობს ხელს.

5. გარდამავალი ასაკის ძირითად თავისებურებას მაინც ის ვოლიტური პროცესები — ტენდენციები, ინტერესები, მოთხოვნილებები და მისწრაფებანი — განსაზღვრავენ, რომელნიც მოზარდში მომწიფების დასაწყისთან დაკავშირებით იჩენს თავს. აზროვნების ის მიმართულებანიც, რომელზეც ზემოთ გვქონდა ლაპარაკი, ამ პერიოდში აღმოცენებული შემეცნების თავისებური ინტერესებით არიან შეპირობებულნი. ის ძირითადი გარდატეხა, რომელიც ქცევის მიმართულებასა და ხასიათში ვლინდება, არსებითად დამოკიდებულია ამ ასაკის ვოლიტურ თვისებებზე. ეს უკანასკნელი ქმნის აღზრდის საქმეში იმ სიძნელეებსაც, რაც გარდამავალი ასაკისათვის სპეციფიკურ მოვლენად ითვლება.

ზოგიერთი მოთხოვნილებისა და ინტერესის შესახებ ჩვენ ასაკის ემოციონალური და ინტელექტუალური ბუნების დახასიათების დროს მოგვიხდა ლაპარაკი და ამიტომ მათზე აქ განმეორებით აღარ შეეჩერდებით. განვიხილავთ მხოლოდ იმ ვოლიტური ხასიათის ცვლილებებს, რომელთაც აღზრდის თვალსაზრისით მეტი მნიშვნელობა აქვთ.

პირველ რიგში უნდა დავასახელოთ ბავშვობის დატოვებისა და მოწიფულობაში გადასვლის ფსიქოლოგიური ტენდენცია. რომელიც მრავალი, ერთიმეორისაგან მნიშვნელოვნად განსხვავებული სახით იჩენს თავს, მაგრამ

ყველაზე მკვეთრად მაინც უფროსებისადმი ბავშვური მორჩილების წინააღმდეგ „აჯანყებისა“ და სრული დამოუკიდებლობისა და თავისუფლების მოპოვებისკენ მიმართული მისწრაფების სახით შეღავნდება. ამ ტენდენციის მომზადებაში მონაწილეობას ღებულობს ყველა ის ბიოლოგიური, ფიზიკური და სულიერი ხასიათის ცვლილებები, რომელთაც მომწიფებისწინარე ასაკში — წინაპუბერტეტში აქვს ადგილი. ამ ცვლილებებში მოზარდი, გრძნობს რა ფსიქოფიზიკური ძალების ერთბაშად მოზღვაებასა და სიმწიფის მოახლოებას, ფსიქოლოგიურად დიდი მანძილთა შესწრებას წინ ნამდვილ ასაკს და თავისთავს უფრო მომწიფებულად და სრულყოფილად განიცდის, ვიდრე ამას ფაქტიურად აქვს ადგილი. ამიტომ იგი უფროსებისაგან ისეთ მოქცევას, როგორსაც მისი ნამდვილი ასაკი და ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობანი მოითხოვენ, ერთგვარ დამცირებად და შეურაცხყოფად თვლის. მეორე მხრივ, ხშირად თვითონ აღმზრდელებიც, მშობლებიცა და მასწავლებლებიც, ანგარიშს არ უწევენ იმ დიდ ფიზიკურ და სულიერ გარდატეხას, რომელსაც გარდამავალი ასაკის პირველ ფაზაში აქვს ადგილი და მოზარდთან დამოკიდებულებაში არსებითად არაფერს ცვლიან: მოზრდილ წინაპუბერტეტელსაც ისევ ისე უყურებენ და ექცევიან, როგორც მას ბავშვობის ასაკში უყურებდნენ და ექცეოდნენ. როცა უფროსების ასეთ საქციელს მოზრდილი წინააღმდეგობას უწევს, უფროსები ზოგჯერ აღმინისტრაციული წესით, დიქტატორული ზემოქმედების გზით ცდილობენ აიძულონ იგი ისევ წინანდელ ბავშვურ მდგომარეობას დაუბრუნდეს. ასეთ ვითარებაში მოზრდილი მართლა იწყებს აჯანყებას იმ უფროსების წინააღმდეგ, რომელნიც მას აქამდე ხელშეუხებელ ავტორიტეტებად მიაჩნდა. ამით უკვე ირღვევა ნორმალური დამოკიდებულება, რომელსაც მანამდე აღმზრდელსა და აღსაზრდელს შორის ჰქონდა ადგილი, და მოზრდილის აღზრდის საქმე საგრძნობლად გართულებულ სიძნელეებში ექცევა.

ამგვარად, გარდამავალ ასაკში, ხშირად, აღმზრდელსა და აღსაზრდელს შორის არსებულ ურთიერთობას ამწვავებს და მტკივნეულს ხდის ის გარემოება, რომ ერთი მხრივ, მოზარდი თავის ძალებს მეტისმეტად გადაჭარბებით აფასებს და გაცილებით მეტ უფლებებს, თავისუფლებასა და დამოუკიდებლობას მოითხოვს,

ვიდრე ეს მას ფაქტიურად შეიძლება მიეცეს, ხოლო მეორე მხრივ, უფროსები მის ძალებს მეტისმეტად ამცირებენ და მოზარდს თავისუფლებასა და დამოუკიდებლობას იმდენსაც კი არ აძლევენ, რაც მას მისი ფსიქოფიზიკური მდგომარეობის მიხედვით ეკუთვნის. ასეთ შემთხვევაში მოზარდი, გარდაშავალი ასაკის პირველ ფაზაში მაინც, როცა აგზნებისა და გაღიზიანებადობის დონე მაღლა აწეული, მკვეთრად ცვლის განწყობილებას და უფროსებთან მიმართებაში განსაკუთრებით უხეში, ჭიუტი და ჟინიანი ხდება.

არ შეიძლება სკოლამ და ოჯახმა მოზარდს, რომლის ასაკი 13—14 წლებთანაა ახლოს, იმდენი დამოუკიდებლობა და თავისუფლება მიაწოდოს, რამდენსაც იგი მოითხოვს. ასეთი რამ, უმეტეს შემთხვევაში, მისი აღზრდის საქმეს დალუპვის პირამდე მიიყვანდა. ამიტომ უხეშობას, ჭიუტობასა და ჟინიანობას მოზარდი მაშინაც ამჟღავნებს, როცა მას ისე ექცევიან, როგორც მის ასაკს შეეფერება, მაგრამ ეს მოვლენები უაღრესად შერბილებული სახით იჩენს თავს იქ, სადაც უფროსების მოზარდთან დამოკიდებულება სწორ პედაგოგიურ ტაქტიკაზეა დაფუძნებული.

თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისკენ მისწრაფების ნიადაგზე აღმოცენებული ზოგიერთი ემოციური განწყობილებანი და ქცევის აქტები ექსპერიმენტულად შეისწავლა პ. იაკობსონმა¹. მისი მონაცემების მიხედვით მეოთხე კლასის მოსწავლეები, უფროსების მოთხოვნებისა და შენიშვნების საპასუხოდ, საერთოდ არ ამჟღავნებენ ნაწყენობასა (оппидчивость) და სიფიცხეს (вспыльчивость), მაშინ, როცა ასეთი რამ მეექვსე კლასებისათვის საკმაოდ დამახასიათებელ თვისებას წარმოადგენს. ეს თავისებურება მათ თვითშეფასებაშიც ჩანს. ვ. კოვზანაძის მიერ მოპოვებული მასალის მიხედვითაც, კითხვაზე: „რა უარყოფით თვისებებს ამჩნევ თავის თავს?“ ჭიუტობაზე მიუთითებს მეექვსე კლასელების 35% მაშინ, როცა მერვე კლასელების 7%, ხოლო მეცხრე კლასელების 2% თვლის ჭიუტობას თავის დამახასიათებელ თვისებად. პ. იაკობსონის ექსპერიმენტებში მშობლის გარკვეულ დარიგებას იმის შესახებ, თუ როგორ მოიქცეს ქუჩაში, ყურადღებით ისმენს და შესასრულებლად ღებულობს მეოთხე კლასების 88%, მეშვიდე კლასელების 80%, ხოლო მეექვსე კლასელების 58%, მაშინ, როცა ამ

¹ П. М. Якобсон, Изучение чувств у детей и подростков, 1961, V, гл. 169 — 183.

მიმართულებით მითითება ყველა კლასის მოსწავლეს სავსებით ერთნაირ პირობებში ეძლევა.

გარდამავალ ასაკში მოზარდი, ცხადია, ჯერ კიდევ არაა შინაგანად მომწიფებული იმისთვის, რომ გაზრდილისთვის დამახასიათებელი სრულფასოვანი ქცევის აქტები დამოუკიდებლად განახორციელოს და საზოგადოებრივი ცხოვრებისთვის საჭირო გზები თვითონვე იპოვოს. ამიტომ იგი ხშირად სახიფათო ბილიკს მიჰყვება და ცდილობს ისეთი რამ გააკეთოს, რომელშიც თავს ისე განიცდის თითქოს ზრდადამთავრებულობაში გადადგა ფეხი. ამასთან ერთად, ხშირად, ტრაბახობს და თავს იქებს ისეთი თავგადასავლებით, რასაც საერთოდ არ ჰქონია ადგილი მის ცხოვრებაში. გოგონები, ზოგჯერ, ერთმანეთს დამაჯერებლად უყვებიან თავიანთ თავზე ამბებს ვაჟთან სასიყვარულო ურთიერთობის შესახებ, რომელსაც თვითონვე თხზავენ, რომ წარმოსახვაში მაინც განიცადონ თავიანთი სრულყოფილება.

მოზარდი, იქ სადაც აღმზრდელებისგან მისი ძირითადი ტენდენციების შესატყვისი სულიერ საზრდოს ვერ ღებულობს და თავისი უხეირო, ასაკისთვის ნაადრევი და გაუმართლებელი მოქმედების გამო, მხარდაჭერის ნაცვლად, წყრომას იმსახურებს, ისეთ წრეს ეძიებს, რომელიც მის მიდრეკილებებს თანაგრძნობით შეხედება და თავისუფალი გაშლის ფსიქოლოგიურ სიტუაციას შეუქმნის. ამიტომ იგი ყოველთვის იმ ადამიანებს როლი უკავშირდება, რომელნიც მას ნაკლოვან და სუსტ მხარეებზე მიუთითებენ და ცხოვრების სწორი გზისკენ მიმართავენ. იგი უფრო იმათკენ ილტვის და იხრება, ვინც მას დამოუკიდებლობისა და თავისუფლების ნოპოვნებისათვის ბრძოლაში აქეზებს, საზოგადოებრივი ცხოვრებისა და აღზრდის თვალსაზრისით სულელურ მოქმედებას უწონებს და ისეთ ქცევაში თანაუგრძნობს, რომელშიც მას გაზრდილის მდგომარეობაში ყოფნის ილუზიები უჩნდება და კმაყოფილებას განიცდის. ამიტომ გარდამავალი ასაკის მოზარდი ადვილად შეიძლება სწორ გზას აცდეს, თუ მისი განვითარება პედაგოგიურად გამართლებული აღმზრდელობითი ზემოქმედების ქვეშ არ მიმდინარეობს.

გარდამავალი ასაკის მოზარდი რომ აღმზრდელის მიერ ნაჩვენებ გზას გაჰყვეს უმტკივნეულოდ, ამისთვის აუცილებელია აღმზრდელმა ანგარიში გაუწიოს მის ძირითად ტენდენციას, თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისკენ მისწრაფების საფუძველში არსებულ ტენდენციას. მან სააღმზრდელო მუშაობა ამ ტენდენციაზე უნდა დააფუძნოს: მოზარდი უნდა აგრძნობინოს, რომ მას ისე

ალარ უყურებს, როგორც ბავშვს, მის პიროვნებას ანგარიშს უწევს, მის შეუარაცხოფასა და დამცირებას, იქაც კი, სადაც ამის საბაზი არსებობს, ერიდება და სააღმზრდელო ღონისძიებებს მასთან შეთანხმებით ისახავს და ახორციელებს. ასეთ შემთხვევაში მოზრდილი გაცილებით უფრო ადვილად მიჰყვება აღმზრდელს, ვიდრე იმ შემთხვევაში, როცა მის დაქვემდებარებას დიქტატორული ბრძანებისა და განკარგულებების გზით ცდილობს. აღზრდის საქმის მტკიცე და განუხრელი ხელმძღვანელობა სრულებით არ მოითხოვს აღმზრდელის მკაცრი დიქტატურის ფორმაში შესვლას, როგორც ეს ზოგიერთ მშობელსა და მასწავლებელს ჰგონია. პირიქით, ასეთ რამეს აღზრდის საქმისათვის, როგორც ამაში ამ წიგნის მომდევნო თავში დავრწმუნდებით, განსაკუთრებით გარდამავალ ასაკში, დიდი ზიანის მოტანა შეუძლია. თბილ მეგობრულ ურთიერთობაში მოზრდილს შეიძლება ისე ვაკეთებინოთ ის, რაც ჩვენ გვინდა და აღზრდის ამოცანებს შეესატყვისება; რომ თვითონ დარწმუნებული იყოს, მოქმედებს ყოველგვარი გარეგანი იძულების გარეშე, თავისუფლად და დამოუკიდებლად.

გარდამავალ ასაკში, განსაკუთრებით მის მეორე ფაზაში, თავს იჩენს და შემდეგ სულ უფრო და უფრო ძლიერდება კიდევ ერთი, აღზრდის თვალსაზრისით გადამწყვეტი მნიშვნელობის მქონე, ტენდენცია ანუ მოთხოვნილება, რომლის რეალიზაცია, მოზარდის თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისკენ მისწრაფებასაც აძლევს საზრდოს და საზოგადოებრივად ღირებული პიროვნების ჩამოყალიბების საქმესაც ემსახურება. ჩვენ მხედველობაში გვაქვს ის ტენდენცია, რომელიც მოზარდს მორალური ღირებულებისკენ მიმართავს და შინაგანად აიძულებს ზნეობრივი ნორმები შეითვისოს და მაღალი იდეალები იქონიოს. ეს ტენდენცია ადამიანის თანშობილ ბუნებრივ სტრუქტურაში არაა მოცემული. იგი მასში საზოგადოებრივი ცხოვრების ზეგავლენით აღმოცენდება და თავის სათავეს ადამიანურ კულტურაში ნახულობს. მოზარდი, რომელიც ზნეობრივ იდეალებს ეტანება და ცდილობს მორალურ ნორმებს დაექვემდებაროს, თავისათვის ბავშვური მდგომარეობიდან უზომოდ ამალღებულადაც განიცდის და უფროსებისგანაც სრულ დამოუკიდებლობასა და თავისუფლებასაც გრძნობს. ამიტომ მორალური აღზრდის საქმე ბავშვობის დატოვებისა და გაზრდილის მდგომარეობაში გადასვლის ბუნებრივ ტენდენციაზეც შეიძლება დავაფუძნოთ, რამდენადაც ეს ტენდენცია მოზარდის მორალურ ნაბიჯებშიც

ნახულობს თავის რეალიზაციას. მოზარდი უადრესად კმაყოფილი რჩება, როცა იგი შინაგანი იმპულსების შეკავებასა და საზოგადოებრივი თვალსაზრისით ღირებული საქმის გაკეთებას ახერხებს.

ზნეობრივი ნორმების პრაქტიკული შეთვისება და მაღალი იდეალებისკენ მისწრაფება დიდ წინააღმდეგობას აწყდება მოზარდობის ფსიქოფიზიკური ბუნებიდან მომდინარე იმპულსების სახით, რითაც განსაკუთრებით მდიდარია ეს ასაკი. ეს წინააღმდეგობა ხშირად ასაკისთვის დამახასიათებელი კონფლიქტების საფუძველი ხდება. წესიერი აღზრდის პირობებში, მოზარდი ცდილობს მაღალი ღირებულების მიზნებს მიჰყვეს და საკუთარი პიროვნების საზოგადოებრივი ფასი ასწიოს, მაგრამ შინაგანი იმპულსები მას სხვა მიმართულებით უბიძგებს და, ხშირად, იგი თავისთავში ძალას ვერ პოულობს იმისთვის, რომ მათ მიერ შექმნილი დაბრკოლება გადალახოს და დასახულ მიზანს მიაღწიოს. მოზარდობა, უფრო მეტად ცხოვრების მეორე ფაზაში, გრძნობს, რომ ნებისყოფა არ ყოფნის და, ხშირად, თვითონ ჰკიდებს ხელს საკუთარი ნებისყოფის აღზრდის საქმეს, რაშიც მას სკოლამაც და ოჯახმაც დიდი დახმარება უნდა გაუწიოს. ამ მხრივ მას დიდ სამსახურს უწევს პიონერული და კომკავშირული ორგანიზაციები. ისინი მოზარდობებს, ერთი მხრივ, მაღალი იდეებით კვებავენ და მორალური ნორმებით ამაგრებენ, ხოლო მეორე მხრივ, შინაგანი, მოცემული ვითარებისათვის გაუმართლებელი, იმპულსების შეკავების საქმეში ეხმარებიან.

გარდამავალი ასაკის პირველ ფაზაში — წინაპუბერტეტში მოზარდის იდეალები თვალსაჩინო ხასიათს ატარებენ და რომელიმე კონკრეტული ინდივიდის სახით არიან წარმოდგენილი. მოზარდს სურს გახდეს ისეთი, როგორცაა რომელიმე მისი ამხანაგი, ოჯახის წევრი, ნათესავი, მეზობელი, წაკითხული წიგნის გმირი ან კიდევ სხვა რომელიმე ცნობილი პიროვნება, იმის გამო, რომ იგი კარგი ფეხბურთელია, კარგად სწავლობს, ბეჯითი და შრომისმოყვარეა, გაბედულია, დიდი ნებისყოფის პატრონია, კეთილია, ან კიდევ სხვა რაიმე ისეთი თვისების მატარებელია, რომელიც განსაკუთრებით იპყრობს მის ყურადღებას. ამ ასაკის მოზარდი ხშირად ერთდროულად რამდენიმე, სულ სხვადასხვა ბუნებისა და საქმიანობის, პიროვნებაში ხედავს თავის იდეალს. ერთის მას გამბედაობა და ვაჟკაცობა მოსწონს, მეორესი სპორტული ნიჭი და წარმატება იტაცებს, ხოლო მესამესი პატიოსნება და შრომისმოყვარეობა იზიდავს და სხვ. 12 — 13 წლის ვაჟების იდეალებს შორის კარგ ფეხბურთელობას განსაკუთრებით საპატიო ადგილი უკავია. ჩვენს შევით-

ხვაზე „რა ურჩევნია გახდეს, სახელგანთქმული მასწავლებელი, ცნობილი მეცნიერი თუ ისეთი ფეხბურთელი, როგორც მიხეილ მესხი და სლავა მეტრეველია“, 12—13 წლის ვაჟების მეტმა ნაწილმა, სრულიად უყოყმანოდ, მესხისა და მეტრეველის მდგომარეობა ირჩია.

გარდამავალი ასაკის მეორე ფაზაში — პუბერტეტში, ასეთი, ცალკეულ პირებში გამოსახული იდეალების გვერდით, თავს იჩენს კონკრეტული ინდივიდებიდან განცალკევებული, განწყენებული და განზოგადებული იდეალები, რაც აბსტრაქტული აზროვნების განვითარებასთანაა დაკავშირებული, მოზარდი, ხშირად, თავის იდეალს, რომლის შინაარსსაც მაღალი პიროვნული თვისებები შეადგენს, სიტყვიერად განსაზღვრავს ისე, რომ ვინმეზე არ მიუთითებს. მაგრამ ასეთი რამ აქ მაინც შედარებით უფრო იშვიათად იჩენს თავს. მოზარდისათვის დამახასიათებელ მოვლენად იგი მხოლოდ ჭაბუკობის ასაკში იქცევა.

მოზრდილობის ასაკში არსებითად მთავრდება სქესობრივი მომწიფების ბიოლოგიური პროცესი, მაგრამ სოციალურ-ვოლიტური მომწიფების დასასრული ამ ასაკიდან ჯერ კიდევ შორსაა. სოციალურ-ვოლიტური მომწიფება გულისხმობს საზოგადოების მატერიალურ, მორალურ და სულიერ კულტურასთან შეზრდას, ამ კულტურის ნორმების მიხედვით დამოუკიდებელი მოქმედებისათვის მზადყოფნას. ამიტომ იგი მოზარდობის მთელ პერიოდს მოიცავს. ამ პერიოდის ხანგრძლივობა მნიშვნელოვნადაა დამოკიდებული იმ საზოგადოების კულტურული ცხოვრების დონეზე, რომლის სრულუფლებიანი წევრიც შემდეგ მოზარდი თვითონ უნდა გახდეს. პრიმიტიულ საზოგადოებაში, რომელიც ახლა სულ უფრო და უფრო იშვიათი ხდება, სოციალურ-ვოლიტური მომწიფება დაახლოებით ემთხვევა მოზარდის ბიოლოგიურ-სექსუალურ მომწიფებას, რომელიც სათანადო ფიზიკურ სრულყოფასაც გულისხმობს. ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ პრიმიტიული კულტურის ხალხებს, ბევრგან, მოზარდი ფიზიკურ-სქესობრივი მომწიფების დასრულებისთანავე, ოფიციალურად, მომწიფების დღესასწაულების ცერემონიებით შეჰყავთ სექსუალური ცხოვრების სფეროში. ჩვენი კულტურის პირობებში ფიზიკურ-სქესობრივ მომწიფებასა და სოციალურ-ვოლიტურ სრულყოფას შორის ხუთი-ექვსი წელი მაინცაა. ამ ხნის მანძილზე, ნორმალური ცხოვრების პირობებში, მოზარდი საზოგადოების სოციალური ცხოვრების მოთხოვნათა ზეგავლენით, უფრო

ხშირად იძულებული ხდება, შეაკავოს სექსუალური იმპულსები და უარი განაცხადოს უძლიერეს ფიზიკურ ტკობაზე.

ამას ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს პიროვნების სოციალურ-ვოლიტური მომწიფებისათვის. სქესობრივი ლტოლვის შეკავების შედეგად, ერთი მხრივ, თავისუფლდება დიდი ვიტალური ენერგია, რომელიც, ნორმალური განვითარების პირობებში, ინტელექტუალურ მისწრაფებათა რეალიზაციის საქმეს ხმარდება, ხოლო, მეორე მხრივ, მტკიცდება და ძლიერდება ნებისყოფა, რაც მოზარდს შესაძლებლობას აძლევს უფრო და უფრო დაიქვემდებაროს შინაგანი იმპულსები და ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობანი მეტი და მეტი ძალით მიმართოს საზოგადოებრივი თვალსაზრისით ღირებული მიზნების განხორციელებისკენ. პირადი ღირებულების აწევისთვის ბრძოლაში საკუთარი ქცევის შინაგანი მსაჯული და ბრალმდებელი — სინდისიც უფრო წმინდა და ხალასი ხდება.

მაგრამ ყველაფერი ეს ისე თავისთავად და ბუნებრივად არ მოდის, როგორც ბიოლოგიური და ფიზიკური სრულყოფილება; ამისთვის მოზარდს სჭირდება შინაგანი ბრძოლის გადატანა, საიდანაც იგი გამარჯვებული მხოლოდ იმ შემთხვევაში შეიძლება გამოვიდეს, თუ მას ოჯახიცა და სკოლაც ხელს მტკიცედ მისცემს, ყველა კრიტიკულ მომენტში მიეშველება და საჭირო დახმარებას გაუწევს.

ცხრილი 2

მუშაობის უნარის გაზომვა ტექსტში ასოების გადაშლის ცდებში				თავშეკავეების უნარის გაზომვა ალბომით ცდებში		
კლასი	ც/პირთა რა- ოდენობა	ერთმა ც/პირმა საშუალოდ		ც/პირთა რა- ოდენობა	ერთმა ც/პირმა საშუალოდ 60 შესაძლებლობიდან	
		რამდენი წუ- თი იმუშავა	რამდენი სტრი- ქონი დაამუშავა		თავი შეიკავა	თავის შეკავება ვერ შეძლო
1	2	3	4	5	6	7
IV	20	102	367,3	30	27	93
V	20	56,5	210,6	30	34	26
VI	20	53	204,2	30	44	16
VII	20	75	236,6	30	45	15
VIII	20	83	410,9	30	50	10
IX	20	145,5	745,8	30	52	8

როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, გარდამავალი ასაკის პირველ ფაზაში შრომისუნარიანობა საგრძნობლად ქვეითდება და მოზარდი ქცევაში ჩვეულებრივზე მეტ სიზარმაცესა და იმპულსურობას ამჟღავნებს. ერთი შეხედვით ისეთი შთაბეჭდილება იქმნება,

თითქოს წინაპუბერტეტელის ნებისყოფა, განვითარების ნაცვლად, დაქვეითებას განიცდის და გამძლეობასა და სიმტკიცეს კარგავს. ამასვე აფიქრებინებს კაცს კ. კოვზანაძის ექსპერიმენტების ის შედეგებიც, რომელთა შესახებაც ადრე გვქონდა ლაპარაკი. ამ ექსპერიმენტების მონაცემთა მიხედვით მეექვსეკლასელების მუშაობის უნარიანობა (დროში გამძლეობა) მეორეკლასელებისაზე თითქმის ორჯერ უფრო დაბალი ჩანს. როგორც ზემოთ მოტანილი ცხრილიდან ირკვევა, მეხუთე, მეექვსე, მეშვიდე და მერვე კლასის მოსწავლეებიც კი ვერ ახერხებენ იმდენხანს იმუშაონ ტექსტში გარკვეული ასოების გადაშლაზე, რამდენსაც მეოთხეკლასელები მუშაობენ. ამ მხრივ მეოთხეკლასელების შესაძლებლობასთან შედარებით თვალსაჩინო წინსვლას მხოლოდ გარდამავალი ასაკის გავლის შემდეგ — მეცხრე კლასიდან აქვს ადგილი, რაც აქ წარმოდგენილი ცხრილის პირველი — მარცხენა — ნახევრიდანაც კარგად ჩანს.

ცხრილის მეორე — მარჯვენა — ნახევარში წარმოდგენილია სხვა ცდების შედეგები, რომლებიც ჩვენ მიერ ადრე შემუშავებული მეთოდის გამოყენების გზით იქნა მოპოვებული კ. კოვზანაძის მიერ¹. ეს შედეგები უჩვენებს, როგორ ვითარდება იმპულსების

¹ ამ მეთოდით ჩვენ შევისწავლეთ შეიღწილიანი ბავშვის ნებისყოფის თავისებურებანი. გამოკვლევის შედეგები გამოქვეყნებულია საქართველოს სსრ მეც. აკადემიის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის შრომებში. იხ. ფსიქოლოგია, V, 1948, გვ. 27—56.

კ. კოვზანაძის ცდებში ეს მეთოდი გამოყენებული იყო მცირე ცვლილებით, რომელიც მასში ჩვენი მითითებით იქნა შეტანილი. ცდები წარმოებდა დასურათებული ალბომით. ალბომის მარცხენა 11 გვერდზე ჩაკრული იყო ერთი ზომის ფერადი სურათები, რომლებზეც, ძალიან მიმზიდველ ფერებში, სხვადასხვა ცხოველი და ფრინველი იყო გამოხატული. ალბომის მარჯვენა გვერდებზე, შუა ნაწილში გაკლებული იყო პორიზონტალური ხაზები, რომელთა სიგრძე 20 სმ-ს უდრიდა. ხაზის მარცხენა ბოლო სურათის მარჯვენა კიდე ეხებოდა. ხაზი დაყოფილი იყო ხუთ თანასწორ ნაწილად. ყოველ დანაყოფზე აღნიშნული იყო მისი სურათის კიდიდან დაშორების მაჩვენებელი რიცხვი. სურათთან ყველაზე შორის მდებარე დანაყოფი 20 სმ-ით იყო დაცილებული. პირველ სურათზე ც/პირებს ეძლეოდათ ახსნა-განმარტება — ინსტრუქცია, დანარჩენი ათი სურათი კი ექსპერიმენტებისთვის იყო განკუთვნილი. ალბომი იდო მაგიდაზე. ც/პირი ჯდებოდა მასთან ისე, რომ თავისა და თვალების პირდაპირი მიმართულების დროს, მხედველობის ორგანოებიდან გამოსული ხაზები ხვდებოდა მარჯვენა-მარცხენა გვერდების გამყოფი ხაზის ცენტრში, რომლისგანაც ეს ორგანოები, დაახლოებით 40—50 სმ-ით იყვნენ დაშორებულნი. მას ევალებოდა მხედველობა, თავის მოუბრუნებლად, მიემართა მარჯვნივ და, ალბომის ყოველი გადაფურცვლის დროს, შეეჩერებინა იმ დანაყოფზე, რომელიც 20-ით იყო აღნიშნული. შემდეგ, ც/ხელმძღვანელის მითითების შესაბამისად, გადაეტანა იგი 15, 10, 5 და

შეკავების — თავდაპერის — უნარი მეოთხე კლასიდან — მეოთხე-მეტე წლიდან — მეათე კლასამდე — მეჩვიდმეტე წლამდე. როგორც ცხრილიდან ჩანს, ეს უნარი იზრდება ასაკის წინსვლასთან ერთად, ისე რომ მეექვსეკლასელები მნიშვნელოვნად სჯობნიან როგორც მეოთხე, ისე მეხუთე კლასის მოსწავლეებს. 60 შესაძლებლობიდან მეოთხეკლასელი, საშუალოდ, 27 შემთხვევაში ახერხებს თავშეკავებას, მაშინ როცა მეექვსეკლასელის თავშეკავების მაჩვენებელი 44 რიცხვით განისაზღვრება, ხოლო მეცხრეკლასელის — 52-მდე აღწევს.

ტექსტში ასოების წაშლის ცდების მონაცემები იმას ამტკიცებს, რომ მეექვსეკლასელს ფიზიკური ენერგია არ ყოფნის, რის გამოც იგი ადვილად იღლება და ხანგრძლივ ფიზიკურ დატვირთვას ვერ უძლებს. ამ მხრივ მას მეოთხეკლასელები თვალსაჩინოდ სჯობნიან, რადგან მათგან ისეთი ხანგრძლივი მუშაობა, რომელიც მეექვსეკლასელში მაქსიმალურ დაღლილობას იწვევს, ფიზიკური ძალების დიდ გადაქანცვას არ ახდენს და განსაკუთრებით დიდ შინაგან ძალისხმევას არ მოითხოვს.

გარდამავალ ასაკში, ხშირად, მოზარდი მეტისმეტად იმპულსურ არსებად გვევლინება, მაგრამ ამის მიზეზი არის არა ნე-

0 რიცხვებით აღნიშნულ დანაყოფებზე ისე, რომ არავითარ შემთხვევაში არ შეეხება სურათისათვის, რადგან სურათის ყოველი შეხედვა, თვალის გადაკრაცკი, შეედომად ჩაეთვლებოდა. ც/პირს ყოველ დანაყოფზე, გარდა 0-ით აღნიშნულისა, 5 წამის განმავლობაში მხედველობა უნდა შეეჩერებინა და ამ მდგომარეობაში, თვლების მარცხნივ — სურათისკენ მიუბრუნებლად, ეთქვა, მაინც რას ამჩნევს სურათზე. 0-ით აღნიშნულ დანაყოფზე, 5 წამის გასვლის შემდეგ, ც/ხელმძღვანელი ც/პირს აძლევდა საპროვოკაციო შეკითხვას: „დანაყოფს თვალი არ მოაშორა ისე მითხარი, რას ხედავ სურათზე?“ შეკითხვაზე პასუხსა და რეაქციას იგი მხოლოდ 5 წამს ელოდებოდა. ასე რომ, ამ დანაყოფზე ც/პირს 10 წამის განმავლობაში უხდებოდა მხედველობის შეჩერება, თუ ამას იგი შეძლებდა. სურათი ხდებოდა მხედველობის პერიფერიაში და ც/პირში იწვევდა ძლიერ იმპულსს—თავი და თვალები მისკენ მიიბრუნებინა, მისთვის შეეხება. ც/პირის ნებისყოფის ძალა ამ იმპულსის წინააღმდეგ ბრძოლაში უნდა გაზომილიყო. იმპულსი, რომელიც ც/პირს სურათის შეხედვისკენ უბიძგებდა, მით უფრო ძლიერდებოდა, რაც უფრო უახლოვდებოდა სურათი მხედველობის ცენტრალურ არეს. თითო სურათზე ც/პირი, თუ შეიძლება აქ ითქვას, ექვს გამოცდას აბარებდა: ხუთს—სურათთან უფრო და უფრო ახლომდებარე დანაყოფზე, ხოლო მეექვსეს — 0-ით აღნიშნულ დანაყოფზე, ღმატებით მიცემულ შეკითხვასთან დაკავშირებით. სულ ათ სურათზე ც/პირი თავშეკავებისა და თავშეუკავებლობის 60 შემთხვევას იძლეოდა. ც/პირის ყოველი მოქმედება, დაკავშირებული ცდების მსვლელობასთან, ზუსტად აღირიცხებოდა ოქმში. ძირითადი მაჩვენებლები იყო „არ შეუხებადეს“, „შეხება“, რაც თავშეკავებისა და თავშეუკავებლობის შემთხვევებს უჩვენებდა.

ბისყოფის დაქვეითება, არამედ იშპულსების სწრაფი აღორძინება, რაც ასაკის თავისებურებითაა შეპირობებული. გარდამავალ ხანაში ნებისყოფის განვითარების საქმე საკმაოდ სწრაფი ნაბიჯებით მიდის წინ, მაგრამ შინაგანი იმპულსები (განსაკუთრებით ამ ასაკის პირველ ფაზაში), რომელნიც მაღალი მიზნების განხორციელების საქმეს ელობებიან წინ, უფრო შესამჩნევად მძლავრობენ, რის გამოც მათი დაქვემდებარება, ხშირად, იმაზე უფრო მტკიცე ნებისყოფას მოითხოვს, ვიდრე ეს მოზრდილს აქვს.

მოზრდილის ნებისყოფა რომ ბავშვის ნებისყოფასთან შედარებით საგრძნობლად მაღლა დგას, ამას ყველაზე მეტად მათი ქცევის მოტივების ურთიერთ შედარება უჩვენებს. გარდამავალი ასაკის მანძილზე სულ უფრო და უფრო მცირდება სუბიექტური — გრძნობისეული მოტივების ხვედრითი წონა და მის ნაცვლად იზრდება ისეთი მოტივები, რომელნიც საზოგადოებრივი ცხოვრების მოთხოვნათა ნიადაგზე აღმოცენდებიან და გარკვეულ ობიექტურ ღირებულებებს ასახავენ.

ამასთან დაკავშირებით იცვლება მოზარდთა სწავლასთან დამოკიდებულების ხასიათიც. როგორც ლ. ბოჟოვიჩის, მ. მოროზოვისა და ლ. სლავინას გამოკვლევებიდანაც დასტურდება, ბავშვობის პერიოდში — დაწყებითი სკოლის ფარგლებში — სწავლის წამყვან მოტივს წარმოადგენს შემეცნების ინტერესი, რომელიც თვითონ სწავლაში, თვითონ ინტელექტუალურ აქტივობაში ნახულობს დაკმაყოფილებას. ბავშვს, პირველ კლასებში მაინც, ჯერ კიდევ არ ესმის იმ ცოდნა-ჩვევების ნამდვილი თეორიული და პრაქტიკული ღირებულება, რომელთა ათვისებასაც იგი სკოლაში ახდენს. მაგრამ მაინც თუ აძლევს მათ მნიშვნელობას, ეს მხოლოდ იმიტომ, რომ აღმზრდელის ავტორიტეტისადმი უკრიტიკო მორჩილებას მიჰყავს იგი აქეთყენ. გარდამავალ ასაკში წინა პლანზე გამოდის „სწავლის ფართო სოციალური მოტივი“. ეს მოტივი მესამე-მეოთხე კლასებშიც იჩენს თავს, მაგრამ იქ მას მხოლოდ მეორეხარისხოვანი მნიშვნელობა აქვს. სწავლის ფართო სოციალურ მოტივს ლ. ბოჟოვიჩი ისეთ მოტივს უწოდებს, რომელიც მოსწავლის აქტივობას სწავლის პროცესის იმ შედეგებისკენ მიმართავს, რომელსაც საზოგადოებრივი მნიშვნელობა აქვს და ობიექტური ღირებულება ეძლე-

ვა'. აქ, ჩვენი სიტყვებით რომ ვთქვათ, გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს არა თვითონ სწავლის პროცესში განცდილ კმაყოფილებას, არამედ იმ შედეგის (ცოდნა-ჩვევის) საზოგადოებრივ ღირებულებას, რომელიც სწავლის პროცესის დასრულების შემდეგ უნდა დარჩეს. ეს ღირებულება იგულისხმება იმაში, რასაც ლ. ბოჯოვიჩი სწავლის ფართო სოციალურ მოტივს უწოდებს. ჩვენ ასეთ მოტივს ნებისმიერ ქცევის სპეციფიკურ მოტივად ვთვლით და ვფიქრობთ, ყველგან, სადაც ქცევა ამგვარი ბუნების მოტივის საფუძველზე მიმდინარეობს, ნებისყოფის სუბიექტის აქტივობასთან გვაქვს საქმე.

გარდამავალი ასაკის ბოლოს მოზარდი აღარ არის ის, რაც ამ ასაკის დასაწყისში იყო. ამ ხნის მანძილზე იგი შესაძინევად იცვლება როგორც ფიზიკური აგებულების, ისე სულიერი შესაძლებლობების მხრივ. ახლა კიდურებისა და სხეულის სხვა ნაწილების სიდიდეთა შორის პროპორციული მიმართება თითქმის აღდგენილია. იშვიათად იჩენს თავს ნეგატიური რეაქციები და განწყობილებანი. აგზნებისა და გაღიზიანებადობის მაღალი დონე, რომელიც ამ ასაკის პირველი ფაზისათვის იყო დამახასიათებელი, საგრძნობლად დაშვებულია. ჭიუტობა და ჟინიანობაც მნიშვნელოვნად შენელებულია და მოზარდი ისევე ცნობს და მიჰყვება ავტორიტეტს, რომელიც მისი მორალური და ინტელექტუალური უპირატესობის ნიადაგზე იქნა აღიარებული ამ ხნის მანძილზე. ნებისყოფაც ისე მომაგრებულია, რომ მოზარდი შედარებით ადვილად ახერხებს გაუპართლებელი იმპულსების შეკავებასა და თავისთავის მართვას, რის გამოც შესაძლებელი ხდება მას ამიერიდან იმაზე გაცილებით მეტი თავისუფლება და დამოუკიდებლობა მიეცეს, ვიდრე მომწიფების წინაპერიოდში ეძლეოდა. ამისთვის საჭირო პირობას ინტელექტის განვითარების მიღწეული დონეც ქმნის: მოზარდი ახლა გაცილებით ადვილად ერკვევა მოვლენათა მიმდინარეობაში, ვიდრე ამას ასაკის დასაწყისში ახერხებდა. მას ადამიანური ურთიერთობანიც უფრო სწორად ესმის და საზოგადოებრივი ვალდებულებისა და პასუხისმგებლობის შეგნებაც საკმაოდ წინ აქვს წამოწეული. მოზარდილთა მეტი ნაწილი ამ დროისათვის უკვე კომკავშირელია, ახლად შესულია კომკავშირის ორგანიზაციაში, და ამის გამო მნიშვნელოვან გარდატეხას განიცდის თავის ცხოვრებაში; იგი კოლექტივში ამ ახალი მდგომარეობის მიღწევას უყურებს როგორც ისეთ მოვლენას, რომელიც მას, ერთსა და იმავე დროს, დიდ პატივსაც ანიჭებს და დიდ პასუხისმგებლობასაც აკისრებს. მას ერთიც ახარებს და მეორეც.

¹ Л. И. Божович, Отношение школьников к учению как психологическая проблема, Известия АПН РСФСР, 36, 1951, гв. 12 — 14.

ასაკის ბოლოსათვის თვითკრიტიკის უნარიც საკმაოდ განვითარებულია, რაც მოზარდს დიდ შესაძლებლობას აძლევს თვითაღზრდის საქმეს ჩაუდგეს სათავეში. ამ მიმართულებით მას დიდი დახმარება უნდა გაუწიოს სკოლამ და ოჯახმა, რადგან იმას, ვინც თვითაღზრდის საქმეს სერიოზულად მოჰკიდებს ხელს, შეუძლია თავისთავს გაუქეთოს იმაზე მეტი, რასაც მას ყველა სააღმზრდელო დაწესებულება უკეთებს ერთად.

მაგრამ, რა თქმა უნდა, გარდამავალი ასაკის ბოლოსაც არაა მოზრდილი ფსიქოლოგიურად და სოციალურად ისე მომწიფებული, რომ მას სრული თავისუფლება და დამოუკიდებლობა მიეცეს და რაიმე სერიოზული საზოგადოებრივი პასუხისმგებლობა დაეკისროს. მას ამისთვის ჯერ არც ცოდნა-ჩვევა და გამოცდილება ყოფნის და არც ნებისყოფა. მაგრამ თვითონ ახლაც ვერ ახერხებს ყოველთვის თავის ძალების ადეკვატურ შეფასებას და ხშირად ისეთი რამესკენ მიუწევს გული, რაც მის შესაძლებლობას მნიშვნელოვნად აღემატება. ამის გამო იგი ზოგჯერ უაღრესად სახიფათო მდგომარეობაშიც აგდებს თავს.

იქ, სადაც აღზრდა თავიდანვე სწორ გზაზე იყო დაყენებული. გარდამავალი ასაკის ბოლოსთვის, ოჯახსა და სკოლას მოზარდის პიროვნების ფორმირების საქმეში ყველაზე მთავარი სიძნელებები უკვე გადალახული აქვს და შექმნილი აქვს მტკიცე საფუძველი იმისთვის, რომ მომდევნო წლებში აღმზრდელობითი მუშაობა სრულიად უმტკივნეულოდ და დიდი ნაყოფიერებით წარმართოს.

5. პაპუა-ნიუგინის დახაწვის

ქაბუკობის ასაკი 15—16 წლიდან იწყება და დაახლოებით 20—21 წლამდე გრძელდება. ამ ასაკზე მოდის ქალებისათვის სამი, ხოლო ვაჟებისათვის ორი უკანასკნელი სასწავლო წელი. ქალიშვილებთან 15-სა და 16 წლებს შორის, ხოლო ვაჟებთან 16-სა და 17 წლებს შორის არის მოკლე, მომწიფების შემდგომი აგზნების ფაზა, რომელიც პირველად ა. ბუზემანმა აღწერა და ახალგაზრდობის კრიზისის სახელწოდებით აღნიშნა.¹

¹ იხ. A. Busemann, *Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend*, 1953, გვ. 113; ახალგაზრდობის კრიზისის შესახებ ლაპარაკობს აგრეთვე Heinz Remplein-ის ნაშრომებში „Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter“, 1962, გვ. 520 და „Die seelische Entwicklung des Zehn- bis Zwanzigjährigen und sein Verhältnis zur Schule“, *Pädagogische Psychologie für höhere Schule*, herausgegeben von Kurt Strunz, 1961, გვ. 45.

იგი ხასიათდება ერთგვარი აწეული აგზნებადობით, ემოციური და-
ძაბულობითა და მოტორული მოუსვენრობით, რითაც მომწიფების-
წინარე ასაკს — წინაპუბერტეტს გვაგონებს. მოზარდის ნებისმიერი
ყურადღების კონცენტრაციის უნარი ქვეითდება, სასკოლო სწავლას-
თან დაკავშირებული ინტერესების ხარჯზე იზრდება სკოლის გარეთ
მიმდინარე მოვლენებისადმი მისწრაფებები და შესამჩნევი ხდება
როგორც სპორტულ, ისე გონებრივ წარმატებათა დაქვეითება.

მაგრამ ასეთი მდგომარეობა დიდხანს არ გრძელდება. მალე დგე-
ბა სიცოცხლის ხალისითა და მაღალი იდეალებით აღვსილი ჭაბუკო-
ბის დღეები, რომელნიც მომავალს უაღრესად მიმზიდველ ფერებში
სახავს და მოზარდში დიდი და ნათელი ცხოვრების მოლოდინს აღ-
ვიძებს.

ამ ასაკში ფიზიკური განვითარების მიმართულებითაც ხდება თა-
ვისებური ცვლილებები. ორგანიზმი სიმაღლის ხარჯზე სისქეში
ზრდას უმატებს, რის გამოც სხეულის აგებულება უფრო და უფრო
ჰარმონიული ხდება. ქალიშვილები 16—17, ხოლო ვაჟები 18—19
წლებში იღებენ თავთავიანთი სქესისთვის დამახასიათებელ ტიპურ
გამოსახულებას. ქალებს უბრუნდებათ გარდამავალი პერიოდის
პირველ ფაზაში დაკარგული მოძრაობის სინარჩარე და გრაციულო-
ბა, ხოლო ვაჟების მოქმედებაში ტლანქი და უხეში მოძრაობები
თანდათან ქრებიან. ორთავე სქესის სახეც უფრო მოძრავი, ფაქიზი
და გამომეტყველი ხდება. მაგრამ სხეულებრივი განვითარება ამ
ასაკში მთლიანად მაინც არ მთავრდება. სიმაღლეში ზრდა და ფიზი-
კური ძალღონის მატება ჭაბუკობის საზღვრებს იჭითაც საკმაოდ
დიდხანს გრძელდება.

ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით, ჭაბუკობა არის მსოფლმხედვე-
ლობის ჩამოყალიბების, ხასიათის ძირითად თავისებურებათა ფორ-
მირების, თვითცნობიერების საბოლოოდ განვითარებისა და ქცევის
ძირითადი პრინციპების დადგენის პერიოდი. ჩვეულებრივ, ცხოვრე-
ბის ამავე პერიოდში წარმოებს მთელი საცხოვრებო მიმართულე-
ბის განსაზღვრა — პროფესიის შერჩევა და დაუფლება.

ადრინდელი ჭაბუკობა, საბჭოთა ქვეყნის პირობებში, წარმოად-
გენს დიდი და დაძაბული ინტელექტუალური შრომის — სწავლის
პერიოდს. საშუალო სკოლების უკანასკნელი კლასის მოსწავლეები,
ხშირად, სკოლაში და სკოლის გარეთ მეცადინეობას 10—11 საათს
ანდომებენ. სამუშაო საათების რიცხვი კიდევ უფრო იზრდება გა-
მოცდების წინაპერიოდებში და თვითონ გამოცდებისთვის განკუთ-
ვნილ დღეებში. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოზარდი ახლა შეგნებულად
ემზადება მომავალი ცხოვრებისთვის და თითქმის მთელ ენერგიას

ამ სამზადისისთვის საჭირო აქტივობას ახმარს. იქ, სადაც აღზრდის საქმე თავიდანვე სწორი გზით მიდიოდა, მოზარდს ასეთი ცხოვრებისთვის საჭირო ფიზიკური ძალაც აქვს და სულიერი სიმტკიცეც მოეპოვება. იგი ახლა წინა ასაკთან შედარებით გაცილებით უფრო ღრმად განიცდის ცოდნის საფუძვლიანი ათვისებისა და სკოლის წარმატებით დამთავრების საზოგადოებრივ ღირებულებას და იმ ვალდებულებებს, რომლებიც ამ მიმართულებით დგება მის წინაშე.

მოზარდი ქაბუკობის ასაკში იწყებს პირველად ნამდვილ მეცნიერულ-პრობლემატურ აზროვნებას, რის გამოც ხდება სასწავლო საგნისადმი ინტერესის მეცნიერებისადმი ინტერესში გადაზრდა. ყოველდღიური სისტემატური მეცადინეობა, განსაკუთრებით ისეთ საგნებში, როგორიც მათემატიკური და საბუნებისმეტყველო დისციპლინებია, საშუალო სკოლაში აზროვნების განვითარებისათვის საჭირო ყველა პირობას ქმნის. მისი შემწეობით არათვალსაჩინო—აბსტრაქტული აზროვნება ადრეული ქაბუკობის ასაკში აღწევს მოცემული ინდივიდის ბუნებრივი შესაძლებლობით განსაზღვრულ სიმაღლეს. ამავე პერიოდში სრულდება აგრეთვე ხატოვანი — სახეებში გაშლილი — აზროვნების განვითარების პროცესიც. 16—17 წლიდან განსაკუთრებით სწრაფი ტემპით განიცდის აღმავლობას და ასაკითი აზროვნების უნარი, რასაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ლოგიკური აზროვნების საბოლოოდ გამართვისა და იმ მოვლენების შემეცნებისთვის, რომელნიც უშუალო დაკვირვებისთვის ყოველთვის მიუწვდომელი რჩებიან.

ქალიშვილებისა და ქაბუკების აზროვნება მოზრდილების აზროვნებისგან განსხვავდება თავისი ორგანიზებულობით, თანმიმდევრობითა და საფუძვლიანობით. მათი აზროვნების ორგანიზებულობა, უპირველეს ყოვლისა, გამოიხატება უნარში, რომლითაც ისინი სასწავლო საგნის ცალკე დანაყოფებს ცოდნის ერთ მთლიან მწყობრ სისტემაში აერთიანებენ, უფრო ზოგად და კერძო დანაყოფების ურთიერთმიმართებას წვდებიან და ფაქტებისა და ცნებების სწორ კლასიფიკაციას აწარმოებენ. აზროვნების საფუძვლიანობა თავს იჩენს თეზისისა და დასაბუთების, აუცილებელისა და ალბათობითის ან შესაძლებლის ერთმანეთისგან ნათლად გამიჯვნაში¹.

ლ. რუვინსკაია გამოკვლევის მიხედვით, „სასწავლო პროცესის ჩვეულებრივი ორგანიზაციის პირობებში უფროსი კლასელების მნიშვნელოვან ნაწილს არ უმუშავდება სასწავლო და არასას-

¹ Н. Д. Левитов, Детская и педагогическая психология, 1958, гл. 253.

წავლო აქტივობის სხვადასხვა ვითარებაში მსჯელობებით სწორი არგუმენტაციის უნარი¹. ეს გარემოება, ჩვენი აზრით, სწავლების მეთოდური ნაკლოვანებით ან მოზარდის ინდივიდუალური თავისებურებით უფროა განსაზღვრული, ვიდრე — ასაკის შინაგანი კანონზომიერებით.

ადამიანი არც ერთ ასაკში არაა შინაგანად ისე ძლიერ მიმართული მომავლისკენ, როგორც ამას ჭაბუკობის პერიოდში აქვს აღვლილი. ბავშვი არსებითად აწმყოთი ცხოვრობს, ხოლო მოზუცი — წარსულის. მოზრდილისა და მოწიფულის ფსიქიკა, მიუხედავად იმისა, რომ მსუბუქ ფანტაზიას თუ სერიოზულ ფიქრებს ხშირად გადაჰყავს ისინი მომავალში, სხვადასხვანაირად, მაგრამ ძირითადად მაინც, აწმყოთია გარკვეული და დაკავებული. სულ სხვა მდგომარეობა აქვთ ჭაბუკებსა და ქალიშვილებს, რომელნიც უკვე ემზადებიან აქამდე ნანატრ თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის „სამყაროში გადასაფრენად“. მათ წინ, ახლო მომავალში აქვთ ყველაფერი, რაც ცხოვრებას, თვითონ მათივე აზრით, საზრისსა და ღირებულებას აძლევს. იქ ეგულება მათ პატიოსანი და თავდადებული შემოქმედებითი შრომის საფუძველზე საყოველთაოდ აღიარებული ღირება და საზოგადოებრივი ცხოვრების გზაზე პოპოვებული თვალსაჩინო წარმატებები, გულწრფელი სიყვარულის უზადო ნაყოფი და მაღალი ოჯახური სიტკბო და ბედნიერება. ჩვენი საზოგადოებრივი ცხოვრების პირობები ქალიშვილებსა და ჭაბუკებს, თუ ისინი თვითონ ივარგებენ და სწორი გზით ივლიან, მართლა აძლევენ ასეთი ცხოვრებით უზრუნველყოფის გარანტიას. ამიტომ მათ არაფერი უშლით ხელს თავიანთი თავი წარმოისახონ მომავალში ისე, როგორც მათ უნდათ იყვნენ. დამოუკიდებელი ცხოვრების გზაზე გასვლის დიდი წყურვილი და ცხოველმყოფელი ფანტაზია ასეთ წარმოსახვას ჭაბუკი ქალიშვილებისა და ვაჟების ყოველდღიური ცხოვრების ჩვეულებრივ მოვლენად ხდის. მ. კ ა ლ ი ნ ი ნ ი საშუალო სკოლის უფროსკლასელებთან საუბარში, იგონებდა რა თავის ჭაბუკობას, ამბობდა: „სხვათა შორის, პირადად მეც ცოტას როდი ვოცნებობდი... მე ვფიქრობ, თქვენს თავშიც დაჰქრის ასეთი ფანტაზიები. თქვენ 0 და მე-10 კლასების მოსწავლეები ხართ. ეს სწორედ ის ასაკია, როცა ადამიანებს თავბრუს ახვევს ფანტაზიები და მისწრაფებები რაღაც დიდი საქმისადმი. სხვაგვარად არც შეიძლება. რალა საბჭოთა ახალგაზრდები იქნებით, თუ ფანტაზიები არ გექნათ

¹ Л. А. Рувинская, Об особенностях процесса аргументации у старших школьников, Вопросы психологии, 4, 1964, гл. 136.

დიდ ცხოვრებაზე, თუ ყოველი თქვენგანი არ ფიქრობს არქიმედის ბერკეტით დასძრას მთები ან გადაატრიალოს დედამიწა“.¹

მოსწავლეებისთვის, რომელნიც ადრეული ჰაბუტკობის ასაკში შედიან, დამახასიათებელი ხდება მაღალი შემართება და რომანტიკული განწყობილება². მაღალი შემართება გამოიხატება მისწრაფებაში დაისახოს დიდი მიზნები და სურვილში მთლიანად მიეცეს ამ მიზნების განხორციელების საქმეს. მაგრამ ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს ასეთი მიზნების მართლა დასახვასა და მისი განხორციელების ამოცანებისადმი საკუთარი ძალების რეალურ დაქვემდებარებას. ჯერჯერობით ეს თითქმის მხოლოდ ცხოველი სურვილია, რომელიც მოზარდის რომანტიკულ განწყობილებას ედება საფუძვლად. აქ რომანტიკულ განწყობილებაში გულისხმობენ მზადყოფნას გრძნობით შეფერადებული ოცნებისათვის თემაზე: მთელი ძალები მოხმარდეს რომელიმე დიდ და სასახლო საქმეს.

ასეთი რომანტიკა ახალგაზრდას აყენებს ფიზიკურ მდგომარეობაში, ანიჭებს ცხოვრების ხალისსა და უზრდის მოთხოვნებს საკუთარი თავის მიმართ. მაგრამ მასში არსებობს ცხოვრებიდან მოწყვეტილი ოცნებისადმი შეჩვევის საფრთხე, რაც, როგორც, თავიდან უნდა იქნეს აცილებული, რომ ახალგაზრდაში პრაქტიკული მოქმედების უნარი არ დაქვეითდეს.

ჰაბუტკობის დასაწყის ეტაპზე იმდენად განვითარებულია შენის უმაღლეს დონეზე შეცნობის უნარი, რომ მოზარდი ახლა ადვილად ახერხებს სხვის სულში ჩახედვას, სხვების განცდების გაგებას, რაც საფუძვლად ედება ფაქიზ სოციალურ დამოკიდებულებათა განვითარებას: ჰაბუტკი ქალიშვილები და ვაჟები ადამიანებს, რომელნიც რაიმე გარემოების გამო მძიმე სულიერ ტკივილებს განიცდიან, ღრმა თანაგრძნობით ეკიდებიან და, თავიანთი შესაძლებლობის მიხედვით, უანგარო დახმარებას უწევენ. ამავე ნიადაგზე, უფრო მაღალ საფეხურზე აღის მეგობრობა, ვითარდება ალტრუისტული ტენდენციები და იზრდება კონკრეტულ სოციალურ უსამართლობათა წინააღმდეგ ბრძოლისკენ მისწრაფება.

ნებისყოფის განვითარებისა და საზოგადოებრივ კულტურასთან შეზრდის თვალსაზრისით განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს იმას, რომ ჰაბუტკები თვითონვე ცდილობენ გარესინამდვილის მოვლენათა მომენტალური ზემოქმედების ტყვეობიდან განთავისუფლდნენ და თავიანთი ქცევის მიზნები ისეთ მოვლენებს დაუკავშირონ, რომელ-

¹ მ. ი. კალინინი, კომუნისტური აღზრდის შესახებ, 1948, გვ. 130.

² Н. Д. Левитов, Психология старшего школьника, 1955, გვ. 107.

ნიც ობიექტურ ღირებულებას ატარებენ და საზოგადოებრივ კულტურას ერთვინ.

კომკავშირის ორგანიზაცია მოსწავლეთა კოლექტივს, რომელიც ჭაბუკებს აერთიანებს, აკავშირებს ჩვენი ხალხის ფართო საზოგადოებრივ ცხოვრებასთან და აძლევს მტკიცედ ორგანიზებულ ხასიათს. იგი ახალგაზრდებში ამალმებს საზოგადოებრივ შეგნებას და ზრდის საერთო და დიდი მიზნების მიღებასა და განხორციელებისკენ მიმართულ მისწრაფებას. კომკავშირს მოსწავლეები, მიუხედავად მათ შორის არსებული დიდი ინდივიდუალური განსხვავებულობისა, ერთი საერთო მიზნისკენ მიჰყავს ორგანიზებულად და მეგობრულად, ისე რომ თვითეულს მისი პიროვნებისთვის დამახასიათებელ უნარსა და მიდრეკილებებს უნახავს და უვითარებს.

ჭაბუკ ქალიშვილებსა და ვაჟებს საშუალო სკოლაში სწავლების მანძილზე, განსაკუთრებით დამამთავრებელ კლასში, გადასაწყვეტი აქვთ უაღრესად მნიშვნელოვანი პრობლემა, პროფესიის არჩევის პრობლემა. ამ პრობლემის ასე თუ ისე გადაწყვეტამ უნდა განსაზღვროს მთელი მათი შემდგომი ცხოვრების გზა და საზოგადოებრივი მშენებლობის ის უბანი, რომელსაც მათი ყველა ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობა უნდა მოხმარდეს.

პროფესიის შესახებ ხშირად მოზრდილებიც ფიქრობენ, მაგრამ მათი არჩევანი ამ მიმართულებით ზერელეა და იმ მოტივებს არ ითვალისწინებენ, რომელთა საფუძველზეც მათ შემდეგ მართლა მოუხდებათ პროფესიის შერჩევა. ამიტომ ისინი სრულიად უბრალო შემთხვევის გამო ამბობენ უარს პროფესიაზე, რომელიც აქამდე მოსწონდათ და ირჩევენ სხვა, მისგან მნიშვნელოვნად განსხვავებულ სპეციალობას, რომელიც, თავის მხრივ, მალე სულ სხვა პროფესიით შეიძლება შეიცვალოს.

ჭაბუკობის ასაკში პროფესიის შერჩევა უახლოეს ამოცანათა რიგში დგება: დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეებს თვითონ ცხოვრება აიძულებს სერიოზული პასუხისმგებლობით მოეკიდონ ამ საქმეს. თუ მოზრდილი პროფესიის შერჩევის დროს უფრო ხშირად თვითონ პროფესიის ამა თუ იმ გარეგანი თავისებურებითაა გატაცებული და საკუთარ შესაძლებლობებს ანგარიშს არ უწევს, ჭაბუკი, მეტ შემთხვევაში, საკუთარი შესაძლებლობისა და პროფესიის საზოგადოებრივი ღირებულების გათვალისწინების ნიადაგზე ახდენს სპეციალობის ამორჩევას. ამ მხრივ მათზე დიდ ზეგავლენას ახდენს იმ პირთა რჩევა-დარიგება, ვინც მათ მაღალ ავტორიტეტად მიაჩნიათ. იქ, სადაც სკოლა მოსწავლეს საკუთარ შესაძლებლობათა შემეცნების საქმეში სათანადო დახმარებას უწევს, მოსწავლე ადვი-

ლად ნახულობს და ირჩევს იმ პროფესიას, რომელშიც მას მეტი წარმატებით შეუძლია იმუშაოს.

მაგრამ პროფესიის შერჩევის საქმეში ჰაბუკთა შესაძლებლობანი მეტისმეტად არ უნდა გადავადვასოთ. ხშირად ისეთი შემთხვევებიც გვხვდება, როცა დამამთავრებელი კლასის მოსწავლე ამ საკითხს თავის წინაშე სერიოზულად არ აყენებს და საფუძვლიანი აწონ-დაწონის საქმედ არ ხდის. ზოგი ისე ჩერდება ამა თუ იმ პროფესიაზე, რომ მასთან მიმართებაში საკუთარ შესაძლებლობებს საერთოდ არ ითვალისწინებს; თვითონ პროფესია მოსწონს, მაგრამ მას რისი გაკეთება შეუძლია ამ მიმართულებით, ამაზე არ ფიქრობს. ისეთი მოსწავლეებიც გვხვდებიან, რომელნიც საშუალო სკოლას ისე ამთავრებენ, რომ არ აქვთ გადაწყვეტილი ცხოვრების რომელ გზას დაადგნენ და ელოდებიან შემთხვევას, რომელიც მათ ერთი რომელიმე გარკვეული მიმართულებით უბიძგებს.

აღნიშნულ გარემოებათა გამო ჰაბუკ ქალიშვილებსა და ვაჟებს დიდი დახმარება სჭირდებათ საკითხის გადაწყვეტის საქმეში, თუ საით უნდა გააგრძელონ მათ თავიანთი ცხოვრების გზა. პირველ რიგში სკოლამ უნდა იზრუნოს იმისთვის, რომ მოსწავლე გარკვეული პროფესიული ორიენტაციით გასცილდეს მის საზღვრებს. ესაა წმინდა მოვალეობა სკოლის, რომელიც მოზარდს ათი წლის მანძილზე ამზადებს ცხოვრებისთვის. ეს დრო სრულიად საკმარისია იმისათვის, რომ ნათელი გახდეს სკოლისთვისაც და მოსწავლისთვისაც, უკანასკნელმა საზოგადოებრივი ცხოვრების რომელ დარგში უნდა ჩართოს თავისი ძალები, რომ, როგორც ქვეყანას, ისე თავისთავს, მეტი წარმატება და კმაყოფილება მოუტანოს.

სოციალური მოთხოვნილებათა როლი და ადგილი სწავლა-აღზრდის საქმეში

1. ადამიანურ მოთხოვნილებათა მემკვიდრული შესწავლის პედაგოგიური ღირებულება

პიროვნების ღირებულება იმის მიხედვით განისაზღვრება თუ როგორია მისი ყოველდღიური ქცევის ხასიათი: რამდენად ემსახურება იგი მოცემული ეპოქის საზოგადოებრივი ცხოვრების ინტერესებს, რას აძლევს სხვებს და რა მიაქვს მათგან. აღზრდის ძირითადი ამოცანაა ისეთი პიროვნების ფორმირება, რომელიც ცხოვრებაში ყოველთვის საზოგადოებრივი თვალსაზრისით მისაღებ და მოსაწონ ქცევის აქტებს განახორციელებს. საზოგადოებისთვის პიროვნება არის საქმე, რასაც ინდივიდი ქმნის და აკეთებს. რას შექმნის და რას გააკეთებს ინდივიდი, მოცემულ პირობებში, იმ ცოდნითა და შესაძლებლობებით, რაც მას გააჩნია, ეს მთლიანად დამოკიდებულია მის მოთხოვნილებებსა და ნებისყოფაზე. ამათგან პირველი ადგილი მაინც მოთხოვნილებებს ეკუთვნის. მოთხოვნილებები წარმოადგენენ უზარმაზარ ძალას, რომელსაც მოქმედებაში მოჰყავს როგორც ცალკე ინდივიდები, ისე ინდივიდთა საზოგადოებრივი გაერთიანებანი. მეორე მხრივ, ყველაფერი, რასაც ადამიანის ხელი ქმნის, მოთხოვნილებისათვისაა განკუთვნილი და მოთხოვნილების ნიადაგზე აღძრული აქტების გზით მოიხმარება. თვითონ ნებისყოფაც მოთხოვნილებებში ნახულობს გამართლებას: იგი, პირველ რიგში, ადამიანური მოთხოვნილებების საზოგადოებრივი თვალსაზრისით მისაღები ორგანიზაციისა და დაკმაყოფილების საქმეს ემსახურება, წინასწარ ზრუნავს იმ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების პირობებზე, რომელნიც მომავალში იჩენენ თავს.

აღნიშნულ გარემოებათა გამო, ცხადია, რომ სრულყოფილი პი-

როვნების აღზრდის საქმეში ერთ-ერთი ყველაზე მთავარი ამოცანა არის ძირითად აღმზრდელ მოთხოვნილებათა თანამედროვე ეპოქის შესაბამისად ფორმირებისა და ორგანიზაციის საქმე. აღამიანურ მოთხოვნილებათა გამომუშავება და საზოგადოებრივი ცხოვრების შესაბამისად ფორმირება აღზრდის მიზნის სტრუქტურაში განსაკუთრებულ ადგილს იკავებს. ამიტომ მოთხოვნილებათა ფსიქოლოგიური ბუნებისა და განვითარების კანონზომიერებათა მეცნიერულ შესწავლას დიდი პედაგოგიური ღირებულება აქვს. მანამ, სანამ საფუძვლიანად არ გვექნება გათვალისწინებული აღამიანის მოთხოვნილებათა ძირითადი ფორმების ფსიქოლოგიური ბუნება და ასაკობრივი განვითარების კანონზომიერებანი, შეუძლებელია, მათი აღზრდისა და ორგანიზაციის საქმე მეცნიერულ ნიადაგზე წავმართოთ. მოთხოვნილებათა პედაგოგიური ფორმირების მიმართულებით გამოყენებული ყოველი პედაგოგიური ღონისძიება მოთხოვნილებათა ბუნებისა და განვითარების კანონზომიერების მეცნიერულ ცოდნას უნდა დაემყაროს, რათა მათი აღზრდის საქმეში სრული წარმატება იქნეს მოპოვებული.

მაგრამ მოთხოვნილებათა შესწავლის პედაგოგიური ღირებულება მარტო იმით არ განისაზღვრება, რომ ისინი არიან აღზრდის ობიექტები, რომელნიც აღზრდის მიზნის მთლიან სტრუქტურაში ერთ-ერთ მთავარ ადგილს იკავებენ. მოთხოვნილებები ამავდროს აღზრდის ძირითად საშუალებებზეც წარმოადგენენ: ისინი მოზარდის ყოველდღიური სასწავლო-სააღმზრდელო აქტივობის ორგანიზაციის საქმეში გადამწყვეტ როლს ასრულებენ. იმ მოვლენების უდიდესი ნაწილი, რომელნიც პედაგოგიურ ლიტერატურაში, ჩვეულებრივ, სწავლის მოტივების სახელწოდებით აღინიშნება, თვითონ მოთხოვნილებებს, ან კიდევ მოთხოვნილებებიდან უშუალოდ გამომდინარე მოვლენებს წარმოადგენენ. ყოველი სასწავლო-სააღმზრდელო ღონისძიება მოზარდის რომელიმე მოთხოვნილებასთან ან მოთხოვნილებათა კომპლექსთან უნდა იქნეს დაკავშირებული, რომ მან იგი ხალისით მიიღოს და პედაგოგიური მიზანდასახულობის შესატყვისი აქტივობა ძალდაუტანებლად განახორციელოს. წინააღმდეგ შემთხვევაში ყოველი პედაგოგიური ღონისძიება მოსაბეზრებელ მოვლენად იქცევა და მალე მოზარდი იძულებული გახდება მას

ზურგი შეაქციოს. ნებისყოფა, რა მტკიცეც არ უნდა იყოს იგი, ვერ გაუძლებს სასწავლო-სააღმზრდელო აქტივობის მთელ დატვირთვას, თუ მას მხარს არ უჭერს რომელიმე მოთხოვნილება, რომელიც მოზარდის სასწავლო-სააღმზრდელო მოქმედებას ბუნებრივი ცხოვრების ხასიათს მისცემს და სასიამოვნო მოვლენად აქცევს. შეუძლებელია გაკვეთილი წარმართოს აქტივობის მაღალ დონეზე, თუ იგი მოსწავლეთა ერთ-ერთ წამყვან მოთხოვნილებას მაინც არ აღძრავს და არ აწოდებს საზრდოს.

ამიტომ სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობაში რომ თვალსაჩინო წარმატება მოვიპოვოთ, აუცილებელია ვიცოდეთ, მოცემულ ასაკში რა ძირითადი მოთხოვნილებები აქვს მოზარდს და როდის რა სასწავლო-სააღმზრდელო ღონისძიების დაკავშირება შეიძლება თითოეულ მათგანთან, რომ ოპტიმალური პედაგოგიური ეფექტი მივიღოთ. პედაგოგიურ პრაქტიკაში ფართო გამოყენებას ნახულობს ისეთი პედაგოგიური ღონისძიებები, როგორიც წაქეზება და სასჯელია. მაგრამ ბევრი იმათგანი, ვინც ამ ღონისძიებებს მიმართავს, არ ცდილობს გამოარკვიოს, რომელ ასაკში და რომელ ინდივიდთან რომელ მოთხოვნილებებს უნდა დაუკავშირდეს ისინი, რომ სასურველ შედეგს მიაღწიოს. ამიტომაც, რომ ხშირად ამ ღონისძიებათა გამოყენების შედეგად საკმაოდ მძიმე უარყოფით პედაგოგიურ ეფექტს ვღებულობთ.

სასწავლო-სააღმზრდელო ზემოქმედება სოციალურ ურთიერთქმედებათა გზებით მიმდინარეობს. ამ გზების პედაგოგიური გამტარიანობა არსებითადაა დამოკიდებული იმაზე, მასწავლებელი ამ ურთიერთობის პროცესში რამდენად ითვალისწინებს მოსწავლეთა სოციოგენურ მოთხოვნილებებს. მასწავლებლისა და აღმზრდელის მიერ მოსწავლეთა ამ მოთხოვნილებების გაუთვალისწინებლობა და ფრუსტრაცია (მათი დაკმაყოფილების საქმის ჩაშლა) ხშირად იწვევს პედაგოგიური ზეგავლენის მიმართ მათ (ამ გზების) სრულ გადაკეტვას და მოსწავლეების მიერ მასწავლებლისა და აღმზრდელისადმი ზურგის შექცევას. არც ისე იშვიათია შემთხვევა, როცა მასწავლებელი, რომელიც დიდი მონდომებით ცდილობს სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობის მაღალ დონეზე წარმართვას, იმის გამო, რომ იგი მოსწავლეთა სოციოგენურ მოთხოვნილებებს არ იცნობს და ანგარიშს არ უწევს, ხშირად მთელ კლასთან ან ცალკეულ მოსწავლესთან ისეთ სოციალურ ურთიერთობას ამყარებს, რასაც პედაგოგიური მუშაობის ჩაშლა მოსდევს შედეგად.

იმის მიხედვით, რაც ზემოთ ითქვა, ცხადი უნდა იყოს, თუ რა დიდი პედაგოგიური ღირებულება აქვს ადამიანურ მოთხოვნილებათა ფორ-

მეგობრისა და განვითარების კანონზომიერებათა მეცნიერულ შესწავლას.

2. მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის საკითხისათვის

მიუხედავად იმისა, რომ მოთხოვნილება ასე დიდ როლს ასრულებს ადამიანის ქცევის ორგანიზაციის საქმეში, ხოლო ქცევა თანამედროვე ფსიქოლოგიის ყველაზე აქტუალურ პრობლემებს მოიცავს, მოთხოვნილებათა ფსიქოლოგიური ბუნება ჯერ კიდევ არაა საკმაოდ შესწავლილი. არაა ერთმნიშვნელოვნად დადგენილი, რა ძირითადი ნიშნებით უნდა გამოვყოთ მოთხოვნილება იმ მოვლენებისგან, რომელნიც მას თავისი ფსიქოლოგიური სტრუქტურის თუ ფუნქციის მიხედვით, ასე თუ ისე, ემსგავსებიან და ენათესავენ. ნაკლებადაა შესწავლილი აგრეთვე მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის საკითხიც. საბჭოთა ფსიქოლოგიაში ამ მიმართულებით ერთი სოლიდური — მონოგრაფიული გამოკვლევაც არ მოგვეპოვება. ვერც საზღვარგარეთულ ფსიქოლოგიაში ენახავთ მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის ისეთ ცდებს, რომელთაც ფსიქოლოგთა დიდი ნაწილი იზიარებდეს.

იმისათვის, რომ მოთხოვნილებათა კლასიფიკაცია გაწარმოოთ, აუცილებელია მათ საერთო და ძირითად თავისებურებებს ვიცნობდეთ. ამიტომ პირველ რიგში ამ თავისებურებებზე შევჩერდებით.

1. მოთხოვნილებათა საერთო ბუნებისათვის. მოთხოვნილება შეიძლება განვიხილოთ როგორც პროცესი და როგორც თანშობილი ან შეძენილი მიდრეკილება. პირველი მეორის ნიადაგზე აღმოცენდება განსაზღვრულ პირობებში და, მოცემულ სიტუაციაში, ინდივიდს ისეთი აქტივობისკენ უბიძგებს, რომელიც მისი დაკმაყოფილების საქმეს მოემსახურება. სანამ, მაგალითად, ახალგაზრდა კაცი თამბაქოს წევას დაიწყებდეს, თამბაქოს მოთხოვნილება მას საერთოდ არ აქვს. მაგრამ თამბაქოს წვევის პროცესში მასში თანდათანობით იქმნება სპეციფიკური მიდრეკილება, ერთგვარი დისპოზიციური მდგომარეობა, რომელიც შემდეგ, დროგამოშვებით, თამბაქოს მოთხოვნილების სახით იჩენს თავს. თამბაქოს ყოველი მოწევა ამტკიცებს ამ მიდრეკილებას მანამ, სანამ იგი საბოლოოდ არ ჩამოყალიბდება. თამბაქოს მოწევა თამბაქოს მოთხოვნილების პროცესს ხსნის, რის შემდეგაც იგი, ერთხანს, როგორც მოთხოვნილება, არ არსებობს, მაგრამ, როგორც მიდრეკილება რჩება მასში ქრონიკულად. ჩვეულებრივ, ეს მიდრეკილებაც მოთხოვნილების სახელწოდებით აღინიშნება, რაც ზოგჯერ საკმაოდ გაუგებრობას იწვევს.

საქმე ისაა, რომ მოთხოვნილების მიდრეკილება, თავისთავად, მოქმედების ყოველგვარ ძალას მოკლებულია. შესატყვის პირობებში ქცევის ორგანიზაციის ძალა და შესაძლებლობა მხოლოდ ამ მიდრეკილების ნიადაგზე აღმოცენებულ მოთხოვნილების პროცესს აქვს. ქცევის საჭიროების საკითხსაც სწორედ ის აყენებს.

რაც აქ თამბაქოს მოთხოვნილების პროცესის და თამბაქოს მოთხოვნილების მიდრეკილების შესახებ ითქვა, სხვა მოთხოვნილებებზეც ვრცელდება. მოთხოვნილების სახელწოდებით აღნიშნულ ამ ორ მოვლენას ხშირად ურევვენ ერთმანეთში, რაც ურთიერთგაგების საქმეს აძნელებს. ასეთი გაუგებრობის თავიდან აცილების მიზნით მკვლევართა ერთი ნაწილი მოთხოვნილების პროცესს აქტუალურ მოთხოვნილებას უწოდებს და ამით ანიშნებს მკითხველს, რომ იგი მოთხოვნილების ფაქტზე ლაპარაკობს და არა იმ მიდრეკილებაზე, საიდანაც გარკვეულ პირობებში მოთხოვნილების ფაქტი შეიძლება აღმოცენდეს.

ცხადია, როცა მოთხოვნილებათა ძირითადი თვისებების შესახებ ვლაპარაკობთ, მხედველობაში გვაქვს მოთხოვნილების პროცესი ანუ ფაქტი, რადგან მოთხოვნილების მიდრეკილებას არსებობისა და ბუნების შესახებ მხოლოდ ამ ფაქტიდან ვასკვნით. მის შესახებ ინფორმაციის მიღების სხვა გზა არ არსებობს.

რა ძირითადი და საერთო ნიშნებით ხასიათდებიან მოთხოვნილებები?

მოთხოვნილების ერთი ყველაზე ძირითადი თავისებურება ისაა, რომ იგი შეიცავს სინამდვილის განსაზღვრულ სფეროსკენ მიმართულ აქტიურობის ტენდენციას. ამ უკანასკნელის გახანგრძლივებული შეფერხება უსიამოვნო დაძაბულობისა და შეკავებული აქტივობის სახით განიცდება. იქ, სადაც მოთხოვნილება ყოველგვარი შეფერხების გარეშე აღწევს და ღებულობს თავის საგანს, იგი ფსიქოლოგიურად შეუმჩნეველი რჩება და, როგორც ნდომა და მისწრაფება, არ განიცდება. ჩვენ არ ვგრძნობთ, მაგალითად, მოთხოვნილებას ჰაერზე, როცა უკანასკნელი საკმაოდ გვაქვს და სუნთქვის პროცესი ნორმალურად მიმდინარეობს. არც იმ მოქმედების მოთხოვნილება გვაწუხებს, რომელსაც ვასრულებთ.

თვალი ხედვაში ცოცხლობს, ყური სმენაში და ენა მეტყველებაში. ამიტომ მათ დიდხანს არ შეუძლიათ უმოქმედოდ ყოფნა. რომელიმე მათგანის აქტივობის ხანგრძლივად შეჩერება ქმნის ამ აქტივობის მოთხოვნილებას, რომელიც სულ უფრო და უფრო ძლიერდება მანამ, სანამ უმოქმედობის გამო, თვითონ აქტივობის შესაძლებლობანი არ დაიწყებს დაშლასა და გადაგვარებას. ენას რომ

ლაპარაკი მოუწდება, ახლო თუ არაღინ გვყავს. მეზობელთან გადავ-
დივართ, ზოგჯერ, მხოლოდ იმისათვის, რომ ენა ვალაპარაკოთ. მაგ-
რამ. როცა თვალი ხედავს, ყური ისმენს და ენა მეტყველებს, ამ
მოქმედებათა მიმართულებით მოთხოვნილებას აღარ განვიცდით.
სამაგიეროდ შესაბამის ფუნქციონალურ კმაყოფილებას ვგრძნობთ,
სიამოვნებას ვღებულობთ იმის გამო, რომ თვალი ხედავს, ყური
ისმენს და ენა ლაპარაკობს. იგივე ითქმის ჩვენი ფსიქოფიზიკური
სტრუქტურისათვის დამახასიათებელი აქტივობის სხვა სახეების
მიმართაც.

მოქმედების ანუ აქტივობის მოთხოვნილებას დ. უზნაძე
ცალკე ჯგუფად გამოყოფს და ფუნქციონალური მო-
თხოვნილების სახელწოდებით აღნიშნავს.

ჩვენის აზრით, სუბსტანციონალური მოთხოვნილებებიც აქტივო-
ბის შეფერხებაში ნახულობენ თავიანთ სათავეს. შიმშილი მაშინ
ჩნდება, როცა შინაგან ორგანოებსა და ქსოვილებს მათთვის დამაზა-
სიათებელ მოქმედებისთვის საჭირო მასალა შემოაყვლებათ და ნორ-
მალური აქტივობის შესაძლებლობა ერთმევათ. ტანსაცმელიც, თუ
მის მხოლოდ ესთეტიკურ მხარეს მივიღებთ მხედველობაში, გარ-
კვეული სახის სულიერი აქტივობისთვის ხდება საჭირო.

მაღალი რიგის სულიერი მოთხოვნილებებიც აქტივობაში ნახუ-
ლობენ კმაყოფილებას. თეორიულ, ან კიდევ ესთეტიკურ მოთხო-
ვნილებას მარტო ის გამოცდილება კი არ აკმაყოფილებს, რასაც ადა-
მიანი ქეშმარიტების ძიებისა და მშვენიერების განცდის შედეგად
ღებულობს, არამედ მისთვის თვით ის აქტივობაც აუცილებელია,
რომელსაც კვლევა-ძიება და მხატვრული ნაწარმოების ესთეტიკური
ჭვრეტა წარმოადგენს. შეიძლება ითქვას, უპირატესობა ამ უკანასკ-
ნელს ეძლევა. მიღებული თეორიული ან ესთეტიკური შინაარსი
საკვების მსგავსად კი არ იხარჯება ორგანიზმის მიერ, არამედ გამო-
ცდილების სახით რჩება პიროვნებაში. მიუხედავად ამისა, რა მდი-
დარიც უნდა იყოს ეს გამოცდილება, იგი თავისთავად ვერ უზრუნ-
ველყოფს სათანადო მოთხოვნილებათა მეორედ დაკმაყოფილებას.
ამ უკანასკნელისთვის ქეშმარიტების ახალი ძიება და მშვენიერების
განახლებული ჭვრეტაა საჭირო. ასე რომ არ ყოფილიყო, ფსიქო-
ლოგიურად შეუძლებელი იქნებოდა ადამიანთა კულტურული წინსე-
ლის ფაქტი. ამ მოთხოვნილებათა მიმართულებით დაგროვილი გა-
მოცდილება მოთხოვნილებებს კი არ აკმაყოფილებს და აღკვეთს,
არამედ კიდევ უფრო მეტი ძალით აღძრავს მათ.¹

¹ შ. ჩხარტიშვილი, ნებისმიერი ქცევის მოტივის პრობლემა, 1958, გვ.
112—113.

მოთხოვნილება აქტივობის ტენდენციას შეიცავს არა საერთოდ, არამედ გარკვეული მისამართით: იგი ინდივიდს სწორედ იმ საგნებისა და მოვლენებისკენ მიმართავს, რომლის დანაკლისიც მასში იგრძნობა და რომლის მოხმარებაც მას აკმაყოფილებს. ყოველი მოთხოვნილება შეიცავს თავისთავში სინამდვილის იმ მოვლენათა ერთგვარ გრძნობისებურ, ბრმა ემოციურ ასახვას, რომელშიც მან დაკმაყოფილება უნდა ნახოს. ფსიქოლოგიურად მოთხოვნილებები ერთმანეთისაგან, ყველაზე მეტად სწორედ ამ დანაკლისი საგნის თუ მოვლენის გრძნობისებური განცდით განსხვავდებიან. შიმშილში საკვების არყოფნა იგრძნობა და წყურვილში — წყლის დანაკლისი. ამიტომ, დასაკმაყოფილებლად არასოდეს მშვიერი წყალს არ მიმართავს და მწყურვალე — საკვებს.

აღნიშნული გარემოების გამო ყოველი მოთხოვნილება დამოუკიდებელია, სხვა მოთხოვნილებებში არ ირევა და ილესება. შიმშილი და წყურვილი ერთდროულად აღმოცენების შემთხვევაშიც ერთმანეთისაგან დამოუკიდებლად განაგრძობენ არსებობას და თავთავიანთი დაკმაყოფილებისთვის საჭირო ქცევის იმპულსებსაც ერთმანეთისგან დამოუკიდებლად იძლევიან.

მოთხოვნილება პირველად აღმოცენდება მოხმარებაში, იმ სახის აქტივობაში, რომელიც შემდეგ მისი დაკმაყოფილებისთვის ხდება საჭირო. ვისაც ლუდი არ დაუღვია და ფეხბურთი არ უნახავს, მას შეუძლებელია ლუდის ან ფეხბურთის მოთხოვნილება ჰქონდეს. კაცს, რომელსაც ჯერ რომი არ გაუსინჯავს, არ შეიძლება იმ ნივთიერებაზე ჰქონდეს მოთხოვნილება, რომელიც სპირტს რომის გემოსა და სურნელებას აძლევს. ამიტომ ყოველი მოთხოვნილება ამა თუ იმ მოვლენის კონკრეტულ სახმარ ღირებულებაზეა მიმართული და, ამდენად, თვითონაც კონკრეტულ სახეს ატარებს.

არასებობს საერთო, განყენებულ ან უზოგადო მოთხოვნილება, ისეთი მოთხოვნილება, რომელიც ცხოვრების ახლანდელ მდგომარეობაში არსებული რაიმე კონკრეტული შინაარსის დანაკლისით არ იყოს შეპირობებული და მისი შევსებისკენ არ ისწრაფოდეს. შიმშილი საერთოდ, რომელიც ახლა, ამ წუთში არ არსებობს, დაკმაყოფილებას არ ესწრაფვის, შესატყვის იმპულსს არ იძლევა და არ განიცდება, მაგრამ იზრება, რომ ახლო თუ შორეულ მომავალში წარმოიშობა, არაა შიმშილი. იგი არის წარმოდგენა, აზრი, იდეა შიმშილის შესახებ და არა შიმშილის ცოცხალი ფაქტი, რომელიც თვითონ სიცოცხლის რეალობას გამოხატავს და, ფლობს რა გარკვეულ ძა-

ლასა და ენერგიას, თავისთავის დაკმაყოფილებისთვის საჭირო ქცევის იმპულსს იძლევა. შიმშილს, რომლის არსებობაც მომავალში იაზრება და ახლა ცნობიერებაში მხოლოდ წარმოდგენის ან აზრის სახითაა მოცემული, ისევე არ შეუძლია ქცევის აქტების შეპირობება და მართვა, როგორც წარმოსახულ ადამიანს, რომელიც ჯერ არ დაბადებულა, მაგრამ იაზრება, რომ მომავალში გაჩნდება¹.

განყენებული და ზოგადი შეიძლება იყოს მხოლოდ წარმოდგენა, იდეა, აზრი და ისიც გნოსეოლოგიურ სიბრტყეში აღებული — იმასთან მიმართებაში განხილული, რის წარმოდგენა, იდეა, აზრიც იგი არის. განზოგადებასა და განყენებას მხოლოდ ინტელექტი ახდენს და განყენებულისა და ზოგადის ნიშნით მხოლოდ ინტელექტის მინალწევარი ხასიათდება. მოთხოვნილების ცოცხალი ფაქტის დასახასიათებლად ცნებები „ზოგადი“ და „განყენებული“ არ გამოდგება. ერთი მოთხოვნილება მეორე მოთხოვნილებაზე უფრო მეტად არც ზოგადი და განყენებული შეიძლება იყოს და არც კონკრეტული. საერთოდ შეუძლებელია რომელიმე ფაქტი ზოგადი და განყენებული იყოს. თვითონ აზროვნებაც კი, რომელიც ყველაფრის განყენებასა და განზოგადებას ახდენს, როგორც ფაქტი, კონკრეტულია და მისი შემეცნებაც ისევე მოითხოვს განყენებასა და განზოგადებას, როგორც ყველა სხვა ფაქტის შემეცნება. მოთხოვნილებები კონკრეტულ ფაქტებს წარმოადგენენ. სულ სხვა ბუნება აქვს მოთხოვნილების წარმოდგენას, იდეას, აზრს. ეს მოვლენები მრავალი კონკრეტული, ერთმანეთისგან მეტნაკლებად განსხვავებული მოთხოვნილებების საერთო და ძირითად თავისებურებებს ასახავენ იდეალურ ფორმაში და, როგორც ინტელექტის ყოველი მინალწევარი, განყენებულობისა და ზოგადობის ნიშნებით ხასიათდებიან. ამიტომ შეუძლებელია ზოგად და განყენებულ მოთხოვნილებათა რეალური არსებობა დავუშვათ და მათ შოქმედების აღძვრისა და განვითარების შესაძლებლობანი მივაწეროთ².

ყოველი მოთხოვნილება აწმყოს მდგომარეობაა და ცხოვრების აწმყოს უზრუნველყოფას ესწრაფვის — მისი ახლანდელი დანაკლისის შევსებას ცდილობს. ხვალისდელი დღე, მომავალი ცხოვრება მისი ბუნებიდან საერთოდ გამორიცხულია. ამიტომ იგი ინდივიდს, მთელი თავისი ფსიქოფიზიკური ძალებით, მომენტალური აწმყოს

¹ შ. ჩხარტიშვილი, ნებისყოფა და მისი აღზრდა, 1964, გვ. 18.

² შლრ. დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940, გვ. 170—191; რ. ნათაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1956, გვ. 476—479.

ინტერესებს უმორჩილებს და ამ უკანასკნელს იქით გახედვის შესაძლებლობას ართმევს. შიმშილი, რომელიც ახლა არსებობს და განიცდება, მხოლოდ ისეთი ქცევის იმპულსს იძლევა, რომელიც მის დაკმაყოფილებას უზრუნველყოფს. მას არ შეუძლია თუნდაც ერთი კუნთი შეატოკოს, ერთი აზრი გააღვიძოს იმ შიმშილის დასაკმაყოფილებლად საჭირო აქტივობისთვის, რომელიც ხეალ აღმოცენდება, მომავალი ცხოვრების მანძილზე განმეორდება.

თვითშენახვასა და გვარის გაგრძელებასთან დაკავშირებული მოთხოვნილებები, უფრო ხშირად, ისეთ ქცევის აქტებს ავითარებენ, რომელნიც თავიანთი ბუნებრივი რეზულტატებით — ობიექტური შედეგებით მომავალი ცხოვრების მიმართაც მიზანშეწონილნი არიან, მაგრამ ფსიქოლოგიურად ეს აქტებიც აწმყოზე არიან მიმართულნი და ახლანდელი ცხოვრების კმაყოფილებით უზრუნველყოფას ესწრაფვიან. სწორედ ეს გარემოებაა, რომ მათ შესაძლებელს ხდის: ისინი მაშინვე ჩერდებიან, როგორც კი სუბიექტისთვის კმაყოფილების მინიჭების უნარს კარგავენ.

თვითშენახვასთან დაკავშირებულ მოთხოვნილებას არ შეუძლია საჭირო იმპულსი მოგვეცეს ისეთი ქცევის განხორციელებისთვის, რომელიც ცხოვრების ახლანდელ მიმდინარეობას გააუარესებს, მტკივნეულს და მწვავეს გახდის, მაგრამ მომავალში ორგანიზმის ჯანმრთელობასა და ხანგრძლივ შენახვას უზრუნველყოფს. ამიტომ თვითშენახვის მოთხოვნილების იმპულსი, რაგინდ აუცილებელიც უნდა იყოს ეს ჯანმრთელობისთვის, ვერც მწარე და დიდი უსიამოვნების მომგვრელ წამალს მიაღებინებს კაცს და ვერც მტკივნეულ ოპერაციას გააკეთებინებს, რადგან მათ სიცოცხლის ახლანდელ მიმდინარეობაში დიდი გარღვევა და უკმაყოფილება შეაქვთ. ხშირად ხდება, როცა ადამიანს ახალგაზრდობაში უფუჭდება ყველა კბილი, იმის გამო, რომ თვითშენახვის მოთხოვნილების იმპულსი მას კბილების მკურნალობის შესაძლებლობას არ აძლევს, რადგან ასეთ რამეს მწარე ტკივილები შეაქვს ცხოვრების მომენტალურ აწმყოში. ხოლო ის უნარი, რომელსაც ამ იმპულსის შეკავება და ავადმყოფის სამკურნალოდ ამოქმედება შეუძლია, მას (ავადმყოფს) არ გააჩნია.

არც დღევანდელ თეორიულ და ესთეტიკურ მოთხოვნილებებში იგრძნობა ის თეორიული და ესთეტიკური მოთხოვნილებები, რომელნიც მომავალში განმეორებით აღმოცენდებიან. ამიტომ დღევანდელ თეორიულ და ესთეტიკურ მოთხოვნილებებს არ შეუძლიათ თავიანთი თავი დაივიწყონ და ისეთი ქცევის აქტები შეაპირობონ, რომელნიც მომავალში შესაძლო მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების პირობებს მოამზადებენ.

მოთხოვნილება, რა სახისაც უნდა იყოს იგი, სადაც ამის ობიექტური პირობები არსებობს, ინდივიდს განაწყობს იმისთვის, რომ დაკმაყოფილებულ იქნეს მაქსიმალურად, რაც შეიძლება უმოკლეს დროში. დაყოვნება და თავშეკავება მისი ბუნებიდან აბსოლუტურად გამორიცხულია. იგი უარყოფდა თავის თავს, რომ ასეთი რამე გაეცეთებინა: საკუთარი იმპულსი შეეჩერებინა და არსებობის რომელიმე მომენტში, თუნდაც ერთი წუთით, დაკმაყოფილებაზე უარი ეთქვა.

მოთხოვნილებას არც ის შეუძლია, რომ მეორე მოთხოვნილებას აღუდგეს წინ და მისი აქტივობის იმპულსი შეაკავოს, თუ ეს უკანასკნელი მას დაკმაყოფილების საშუალებას არ ართმევს და შესატყვისი განწყობის შექმნაში დაბრკოლებას არ უქმნის. იმ შემთხვევაში, როცა ერთდროულად აღიძვრის ორი მოთხოვნილება, რომელთა დაკმაყოფილების ობიექტური პირობები მოცემულია, მაგრამ (იმის გამო, რომ სუბიექტს ერთსა და იმავე დროს სხვადასხვა მიმართულებით მოქმედება არ შეუძლია) მხოლოდ ერთი რომელიმე მათგანის დაკმაყოფილება ხდება შესაძლებელი, საკითხი თავისთავად წყდება იმ მოთხოვნილების სასარგებლოდ, რომელსაც მეტი ძალის იმპულსი აღმოაჩნდება: ძლიერი მოთხოვნილება ყოველთვის იმორჩილებს სუსტს, რა ბუნებისაც უნდა იყოს ეს უკანასკნელი, რადგან მოთხოვნილებათა ერთიერთ ბრძოლაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა მათ რაოდენობრივ მხარეს ეძლევა და არა რომელიმე მათს.

მოთხოვნილება აღმოცენებიდან აღკვეთამდე განუწყვეტლივ იძლევა თავისთავის დაკმაყოფილებისთვის საჭირო აქტივობის იმპულსს, თუ იგი გარედან, რომელიმე მოთხოვნილების, ან კიდევ, სხვა რაიმე ფაქტორის, ზეგავლენით არ განიცდის შეზღუდვას. მის იმპულსს ერთნაირად ემორჩილება როგორც გარეგანი — პრაქტიკული, ისე შინაგანი — ფსიქიკური აქტივობის შესაძლებლობანი, მოთხოვნილების იმპულსის ზეგავლენით მოცემულ ობიექტურ პირობებში ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის საჭირო და აუცილებელი წარმოსახვისა და აზროვნების პროცესები ისევე ადვილად შეიძლება აღიძვრან, როგორც გრძნობის ორგანოებისა და მოტორული აპარატის მოძრაობანი, რომელნიც იმავე ამოცანას ემსახურებიან.

აზროვნება, რომელიც მოთხოვნილების იმპულსის ზეგავლენით აღიძვრება, მხოლოდ ამ მოთხოვნილების სიტუაციის ანალიზის საქმეს ემსახურება, მხოლოდ ამ

მოთხოვნილების დაკმაყოფილების გზებსა და საშუალებებს ეძებს. ამ მიმართულებით, როცა ეს საჭირო ღდება, იგი მთელ თავის შესაძლებლობას ავლენს და მაქსიმალურ სინათლეს ფენს იმ საგნებსა და მოვლენებს, რომელნიც მისი მმართველი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმეს ემსახურებიან ან აბრკოლებენ. სხვას, ყველაფერს, რაც ამ მოთხოვნილებას არ უკავშირდება, მხედველობის გარეშე ტოვებს და ანგარიშს არ უწევს. იგი სრულებით არ ჩერდება იმ მოვლენების ობიექტურ ღირებულებაზე, რომელნიც რჩებიან ქცევის დამთავრების შემდეგ როგორც ამ ქცევის ბუნებრივი რეზულტატები და რომლისკენაც, ჩვეულებრივ, ნებისმიერი ქცევის აქტები მიიმართებიან.

ცნობიერების ის მოვლენები, რომელთაც პასიურს ანუ უნებლიეს ვუწოდებთ, იმპულსური ბუნებისანი არიან და იმპულსური ქცევის შინაგან აქტებს წარმოადგენენ. ისინი აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსის უშუალო ზეგავლენით აღმოცენდებიან და იმართებიან სწორედ ისე, როგორც გარეგანი იმპულსური მოძრაობანი. ეს გარემოება არაა თანამედროვე ფსიქოლოგიურ მეცნიერებაში სათანადოდ გაცნობიერებული. რაც გარკვეულ სიძნელეს ქმნის ნებისყოფისა და ნებისმიერი ქცევის თავისებურებათა გაგების საქმეში. ცნობიერი მიზანსწრაფვის ნებისყოფის სპეციფიკურ ნიშნად აღიარება სწორედ ამითაა შეპირობებული.

მოთხოვნილებები, რომელნიც ადამიანის ბიოლოგიურ სტრუქტურაში ნახულობენ თავიანთ სათავეს, ან კიდევ, ასეთ სათავესთან პირდაპირ კავშირში იმყოფებიან, შესატყვის სიტუაციაში, სწრაფად და ადვილად ვითარდებიან და ძნელად ამოიკვეთებიან ინდივიდის ბუნებიდან, იმ მოთხოვნილებებთან შედარებით, რომელთაც წმინდა სოციალური ხასიათი აქვთ და ადამიანურ შინაარსს ატარებენ. ამით აიხსნება ის გარემოება, რომ მოზარდი, ზოგჯერ, ადვილად იწენს და მტკიცედ ინარჩუნებს იმ მოთხოვნილებებს, რომლებიც საზოგადოებრივი თვალსაზრისით გაუმართლებელია, ხოლო იმავე თვალსაზრისით მისაღებ და მოსაწონ მოთხოვნილებათა გამომუშავებას ძნელად აღწევს, ისიც სპეციალური სააღმზრდელო ზემოქმედების პირობებში.

მოთხოვნილება მით უფრო ძლიერდება და ძნელი შესაკავებელი ღდება (როცა ამას რაიმე საჭიროება მოითხოვს), რაც უფრო ახლოა და სრულყოფილია საგანი, რომელიც მას აკმაყოფილებს. იმ საგნებსა და მოვლენებს, რომელთაც მაღალხარისხოვანი სახმარი თვისებები აქვთ. შეუძლიათ უკვე დაკმაყოფილებული და მიძინებული მოთხოვ-

ნილებაც გააღვიძონ. გააძლიერონ და სამოქმედოდ აღძრან. ამიტომ აღსაზრდელი უნდა მოვარიდოთ ისეთ სიტუაციას, რომელიც მას პედაგოგიური თვალსაზრისისთვის შეუფერებელი ქცევისთვის იზიდავს და აღძრავს.

მოთხოვნილება თუ არ კმაყოფილდება, მისი ინტენსივობა ჯერ თანდათანობით ძლიერდება და აღწევს მაქსიმალურ დონეს, ხოლო შემდეგ ნელა ეშვება დაბლა, სუსტდება, და ზოგიერთ შემთხვევაში. მთლიანად ქრება. ეს მოსაზრება ნაწილობრივ ვრცელდება ისეთ საარსებო მოთხოვნილებაზეც, როგორიც შიმშილია. ამბობენ: ხანგრძლივი დროის მანძილზე აბსოლუტური შიმშილის შემდეგ საკვებზე მოთხოვნილება აღარ განიცდება ისე ძლიერ, როგორც ის ორი ან სამი დღის უკმელობის შემდეგ იჩენს თავს. ვინც მეტისმეტად მოჰარბებულად ჰქმნის, ის უფრო შემადრწუნებლად განიცდის შიმშილს, იმასთან შედარებით, ვინც ჩვეულებრივ, ნახევრად მძიერი რჩება.

მოთხოვნილებათა მნიშვნელოვანი ნაწილი შეიძლება სრულიად აღმოვფხვრათ ინდივიდის ბუნებიდან, თუ მათ დაკმაყოფილების საშუალებას მაქსიმალურად წავართმევთ ხანგრძლივი დროის მანძილზე. ეს ცხადია, მეტი ძალით ვრცელდება სოციალური ცხოვრების პირობებში შეძენილ მოთხოვნილებებზე, ვიდრე იმ მოთხოვნილებებზე, რომელთაც თავიანთი ფესვები თანშობილ ლტოლვებში მოეპოვებათ. ეს გარემოება შესაძლებლობას გვაძლევს, დაკმაყოფილების პროცესის მოწესრიგების გზით, ვ მ ა რ თ ო თ მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ა: გავაძლიეროთ, დროში თავის ადგილი მივუჩნიოთ, შევასუსტოთ, ან კიდევ, თუ ეს საერთოდ შესაძლებელია, მთლიანად აღვკვეთოთ იგი, როცა ამას საჭიროება და აღზრდის ამოცანები მოითხოვენ.

მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ე ბ ი პ ი რ ო ვ ნ ე ბ ის ნ ე ბ ა ს ა რ ე მ ო რ ჩ ი ლ ე ბ ი ა ნ: ისინი ყოველგვარი განზრახვის გარეშე ჩნდებიან და იძლევიან მოცემულ სიტუაციაში თავიანთი დაკმაყოფილებისათვის საჭირო ქცევის იმპულსებს. ბევრს არ უნდა ჰქონდეს მოთხოვნილება თამბაქოზე, ღვინოზე, აზარტულ თამაშზე, მაგრამ მხოლოდ ნდომა არაფერს ცვლის ამ მოთხოვნილებათა არსებობაში. ადამიანს შეუძლია თავისთავი ჩააყენოს პირობებში, რომელთა ზეგავლენითაც ხდება მოთხოვნილების გამომუშავება, რომელიც მას, რაიმე მოსაზრებით, სასურველად მიაჩნია ჰქონდეს, მაგრამ გამომუშავების შემდეგ ეს მოთხოვნილებაც მისდა დაუკითხავად იჩენს თავს და ესწრაფვის დაკმაყოფილებას. ამიტომ ცხადია, ქ ც ე ვ ა, რ ო მ ე ლ ს ა ც მ ხ ო ლ ო დ მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ის ი მ პ უ ლ ს ი მ ა რ თ ა ვ ს, ა რ ა ა ნ ე ბ ის მ ი ე რ ი, იგი იმპულსურ ხასიათს

ატარებს. ამ საკითხზე ჩვენ საფუძვლიანად შეეჩერდებით, როცა ნებისყოფის ფსიქოლოგიური ბუნებისა და მისი განვითარების გზების შესახებ გვექნება ლაპარაკი.

2. მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის ცდები. მოთხოვნილებათა კლასიფიკაცია, რა თქმა უნდა, პირველ რიგში მოთხოვნილების ფაქტებს ანუ პროცესებს ეხება; მაგრამ, რადგანაც მოთხოვნილების პროცესი, ერთსა და იმავე ინდივიდში, გარკვეულ პირობებში ხშირად მეორდება, და, მასასადამე, თავის საფუძველში შესატყვის მიდრეკილებას გულისხმობს, კლასიფიკაციის ცდები ორივეს — მოთხოვნილების პროცესსაც და მოთხოვნილების მიდრეკილებასაც — ერთნაირად მოიცავს.

მოთხოვნილებებს, ჩვეულებრივ, ორ ჯგუფად ჰყოფენ. ერთ ჯგუფში აერთიანებენ ყველა თანშობილ მოთხოვნილებას და მათი ცხოვრებისეული დიფერენციაციის შედეგად წარმოშობილ მოვლენას. ეს ჯგუფი თვითშენახვასთან და გვარის გაგრძელებასთან უშუალოდ დაკავშირებულ ყველა მოთხოვნილებას აერთიანებს. მეორე ჯგუფში შეჰყავთ ყველა დანარჩენი მოთხოვნილება, რომელიც სოციალური ცხოვრების პირობებში აღმოცენდება ამ მოთხოვნილებათა ბაზაზე. გავრცელებული კლასიფიკაციის მიხედვით მოთხოვნილებათა ეს ჯგუფი მოიცავს ინტელექტუალურ, მორალურ და ესთეტიკურ მოთხოვნილებებს.

მოთხოვნილებათა ამ ორი ძირითადი ჯგუფის აღსანიშნავად სხვადასხვა ავტორი, ხშირად ერთი და იგივე ავტორიც, სხვადასხვა სახელწოდებას იყენებს. პირველი მოთხოვნილებების საერთო სახელწოდებად ხმარობენ გამოთქმებს: „ბიოლოგიური მოთხოვნილება“, „სხეულებრივი მოთხოვნილება“, „სომატური მოთხოვნილება“, „ვისცეროგენური მოთხოვნილება“, „დაბალი მოთხოვნილება“, ხოლო მეორე ჯგუფის მოთხოვნილებათა აღსანიშნავად იყენებენ სახელწოდებებს: „სულიერი მოთხოვნილება“, „ფსიქოგენური მოთხოვნილება“, „სოციალური მოთხოვნილება“, „მაღალი მოთხოვნილება“, „ადამიანური მოთხოვნილება“, „კულტურული მოთხოვნილება“ და სხვ.

დ. უზნაძე მოთხოვნილებათა სხვანაირ კლასიფიკაციასაც იძლევა. იგი, ერთი გარკვეული თვალსაზრისით, მოთხოვნილებათა მთელ სამკვიდროს ჰყოფს ორ დიდ ჯგუფად: სუბსტანციონალურ მოთხოვნილებებად და ფუნქციონალურ მოთხოვნილებებად¹. პირველს მიაკუთვნებს ყველა მოთხოვნილე-

¹ დ. უზნაძე, განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები, 1949, გვ. 44.

ბას, რომელთაც რაიმე სუბსტანციონალური, საგნობრივი ანუ შინა-არსეული მოვლენა აკმაყოფილებს. სუბსტანციონალური მოთხოვნილება ყოველთვის რომელიმე მოვლენის მოთხოვნილების სახით განიცდება და რომელიმე მოვლენის მოპოვებასა და მოხმარებაში ნახულობს დაკმაყოფილებას. ფუნქციონალური მოთხოვნილება კი საკუთარი ფსიქოფიზიკური ორგანიზმის აქტივობის ანუ ფუნქციონების მოთხოვნილებაა. მას თვითონ მოქმედება, ანუ აქტივობა, აკმაყოფილებს. იგი ყველაზე შეუზღუდავ და თავისუფალ დაკმაყოფილებას ნახულობს თამაშში, სადაც ყველაფერი აქტივობისთვის — მოქმედებისთვის კეთდება.

საზღვარგარეთულ ფსიქოლოგიაში მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის საქმად დიდი როლდენობის ცდებს ვნახულობთ. მათ შორის აღსანიშნავია ა. ფენდერი¹, ფ. ლერში², ჰ. რემპლენი³, ჰ. თომას⁴ და ა. მური⁵ ცდები, რომელთა საფუძვლიანი გადმოცემის შესაძლებლობას აქ მოკლებული ვართ. მოკლედ შევჩერდეთ ზოგიერთ მათგანზე.

მოთხოვნილებათა ყველაზე ვრცელ სიას და აღწერილობას იძლევა ა. მური. იგი სულ 44 მოთხოვნილებას განასხვავებს და ყველა მათგანს ორ დიდ ჯგუფში, ვიცეროგენურ მოთხოვნილებათა ჯგუფში და ფსიქოგენურ მოთხოვნილებათა ჯგუფში ანაწილებს. ზოგი მკვლევარი ყველა იმ მოვლენას, რომელთაც მური მოთხოვნილების ამა თუ იმ ჯგუფში ათავსებს, მოთხოვნილებად არ თვლის. ჩვენც ასეთი შეხედულების ვართ მურის კლასიფიკაციის შესახებ. მური სოციოგენურ მოთხოვნილებებს ცალკე ჯგუფად არ გამოპყოფს. მათ ფსიქოგენურ მოთხოვნილებათა კლასში ათავსებს. არც სხვა ზემოდასახელებული მკვლევრები გამოპყოფენ სოციოგენურ მოთხოვნილებებს ცალკე კლასად.

ა. ფენდერი სულიერ მოთხოვნილებებს, რასაც იგი სულიერი მისწრაფებების (seelische Triebe) სახელწოდებით აღნიშნავს. ჰყოფს ორ ჯგუფად: ტრანზიტულ სულიერ მისწრაფებებად და რეფლექსიურ სულიერ მისწრაფებად. ტრანზიტული სულიერი მისწრაფებების ობიექტი მდებარეობს საკუთარი სულისა და სული-

¹ იხ. Alexander Pfänder, Die Seele des Menschen, 1933, გვ. 103—213.

² იხ. Philipp Lersch, Aufbau der Person, 1962, გვ. 122—213.

³ იხ. Heinz Rempelin, Psychologie der Persönlichkeit, 1959, გვ. 125—218.

⁴ იხ. H. Thomae, Das Problem der Motivation; Handbuch der Psychologie, in 12 Bänden, 2 Band, II. Motivation, გვ. 415—465.

⁵ იხ. A. Murry, Exploration in Personality, 1938, გვ. 142—242.

ერი ცხოვრების მიღმა—გარესინამდვილეში (საკუთარი სხეულის ჩათვლით), იმ ობიექტურ ღირებულებებში, რომლებიც ბუნებასა და საზოგადოებაში არსებობს. რეფლექსიური მისწრაფების საგანს თვითონ სული და სულიერი ცხოვრება წარმოადგენს. ადამიანი არა მარტო გარესინამდვილის მოვლენებს უტყერის ღირებულების თვალთ, არამედ თავისთავსაც ამავე თვალსაზრისით განიხილავს და ისწრაფვის იმოქმედოს საკუთარ სულზე და შეცვალოს იგი ისე, რომ მისმა ადგილმა ღირებულებათა საერთო სკალაზე რაც შეიძლება მაღლა აიწიოს. მატერიალური და სულიერი კულტურის მოვლენების წარმოებასთან და მოხმარებასთან დაკავშირებული მისწრაფებები ტრანზიტულ მისწრაფებებს წარმოადგენენ, ხოლო მატერიალური და სულიერი კულტურის წარმოებისა და მოხმარებისთვის საჭირო სულიერი ძალებისა და შესაძლებლობების განვითარებისა და გაუმჯობესებისკენ მიმართული მისწრაფებები რეფლექსიურ მისწრაფებათა ჯგუფს მიეკუთვნებიან.

ა. ფენდერის აზრი მოკლედ შეიძლება ასე გამოვთქვათ: როცა, მაგალითად, კაცი ისწრაფვის იქითკენ, რომ ქონება შეიძინოს და გაძლიერდეს, ან კიდევ, სხვები დაიმორჩილოს და მათზე იბატონოს, მას ტრანზიტული მისწრაფება (მოთხოვნილება) ამოძრავებს, მაგრამ, როცა იგი საკუთარი ადამიანური ბუნების გაძლიერებაზე, მის მორალურ ამაღლებაზე და ინტელექტუალურ გაძლიერებაზე ზრუნავს, ან კიდევ, საკუთარ მოთხოვნილებათა იმპულსების დამორჩილებასა და საკუთარ თავზე ბატონობას ცდილობს, იგი რეფლექსიურ მისწრაფებებს (მოთხოვნილებებს) მოჰყავს მოქმედებაში. ა. ფენდერი ორივე კლასში მოთხოვნილებათა ათ ჯგუფს გამოჰყოფს, ხუთს ტრანზიტულს და ხუთს რეფლექსიურს.

ფ. ლე რ შ ი, თავის კაპიტალურ ნაშრომში „პიროვნების აგებულება“, მოთხოვნილებათა მთელ სამკვიდროს. რასაც იგი მასტიმულირებელ განცდებს — მიღრეკილებებსა და მისწრაფებებს (die Antriebs-erlebnisse: Triebe und Strebungen) უწოდებს, ჰყოფს სამ ჯგუფად: ს ი ც ო ც ხ ლ ი ს ე უ ლ ი ყ ო ფ ი ს მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ე ბ ი (die Antriebs-erlebnisse des lebendigen Daseins), ინ დ ი ვ ი დ უ ა ლ უ რ ი თ ვ ი თ ყ ო ფ ი ს მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ე ბ ი (die Antriebs-erlebnisse des individuellen Selbstseins) და თავისთავზე მაღალი მიღმური ყოფის მოთხოვნილებები (die Antriebs-erlebnisse des über-, Sich-, Hinausseins).

ა. ლერში, ისე როგორც ნეტი ნაწილი გერმანელი ავტორებისა, ტერმინს „მოთხოვნილება“ იშვიათად ხმარობს. მასტიმულირებელი განცდების სახელწოდებაში გაერთიანებული მოვლენების ერთ ნაწი-

ილს იგი მისწრაფებას უწოდებს, მეორეს კი — ლტოლვას. ავტორი მოთხოვნილებათა პირველ ჯგუფში აერთიანებს: ა) აქტივობის მოთხოვნილებას, ბ) ტკობის (სიამოვნების) მოთხოვნილებას, გ) სქესობრივ მოთხოვნილებას (Die Libido), დ) განცდების მოთხოვნილებას; ხოლო მოთხოვნილებათა მეორე ჯგუფში კლასიფიკაცირებას უკეთებს: ა) თვითშენახვის მოთხოვნილებას, ბ) ეგოიზმს, გ) ძალაუფლების მოთხოვნილებას, დ) აღიარების მოთხოვნილებას (Der Geltungsdrang), ე) ანაზღაურების (სამაგიეროს მიღების) მოთხოვნილებას და ვ) თვითღირებულების მოთხოვნილებას. მოთხოვნილებათა მესამე ჯგუფში ა. ლერში ათავსებს უფრო მაღალი რიგის მოთხოვნილებებს. ესენია: ა) თანაარსებობის, ბ) თანამშრომლობის, გ) სხვისთვის არსებობის (სიკეთისა და დახმარების), დ) შემოქმედების, ე) ცოდნის მიღების, ვ) სიყვარულის (ვისიმე ან რისიმე), ზ) ვალდებულების და თ) განთავისუფლების (დროისა და სივრცის მიღმა დგომის) (Die Strebungen der enthebenden Teilhabe) მოთხოვნილებები.

სოციოგენურ მოთხოვნილებებს, როგორც ვხედავთ, ა. ლერში ათავსებს მესამე ჯგუფში, სხვა მოთხოვნილებათა გვერდით.

ჩვენი აზრით, ბ ი ო გ ე ნ უ რ ი და ფ ს ი ქ ო გ ე ნ უ რ ი მოთხოვნილებების განუხდა გამოიყოს ცალკე სოციოგენური მოთხოვნილებანი, როგორც მოთხოვნილებათა ერთი ძირითადი ჯგუფი.

მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის ცდები შეიძლება მეცნიერული თვალსაზრისით უფრო გამართლებული აღმოჩნდეს, თუ მათ დავაფუძნებთ შემდეგ მოსაზრებებზე: ყოველი მოთხოვნილება წარმოქმნილია გვარის ან ინდივიდის განვითარების გზაზე, გარკვეული საგნის თუ მოვლენის მოხმარების გზით და ამ საგანს თუ მოვლენას გულისხმობს თავისთავში უარყოფითი ნიშნით — დანაკლისის სახით. ყოველი მოთხოვნილება ისწრაფვის იქითკენ, რომ უარყოფითი ნიშანი დადებითით შეცვალოს — დანაკლისი შეავსოს და ამით თავისთავი, როგორც მოთხოვნილება, მოხსნას. ყოველ მოთხოვნილებაში რაღაც მოითხოვება. სახელდობრ, რა მოითხოვება, ეს ობიექტური დაკვირვებისთვისაც შესაძინევი ხდება. როცა კაცი წყალს ეწაფება გატაცებით, ვამბობთ, რომ მას სწყურია, ხოლო როცა საკმელს შეეჩქევა ენერგიულად, ექვი არ გვეპარება იმაში, რომ მას შია. წყურვილისა და შიმშილის დაკმაყოფილებასა და აღყვეთას იწვევს არა წყალი და საკვები თავისთავად, მოქცეული ორგანიზმს შიგნით, არამედ ის პროცესები, რომელთაც წყურვილისა და შიმშილის მდგომარეობაში მყოფი ინდივიდის ორგანიზმში წყლისა და საკვების შეტანა იწვევს. ორგანიზმში წყალი ზოგიერთი დაავადე-

ბის გამო, შეიძლება ისედაც დაგროვდეს დიდი რაოდენობით, მაგრამ იგი წყურვილს არ კლავს. წყალი, რომელიც სასიცოცხლო პროცესებში არ მოიხმარება, წყურვილის დაკმაყოფილებას არ ახდენს. ცვლილებები, რომლებსაც წყალი და საკვები იწვევს ორგანიზმში, პირველ რიგში სხეულებრივი ანუ ბიოლოგიური ბუნებისაა, რაც იმაზე მიუთითებს, რომ მოთხოვნილებები, რომელთა დაკმაყოფილება (აღკვეთა) ამ ცვლილებებს მოჰყვა შედეგად, სხეულებრივი ანუ ბიოლოგიური ხასიათისანი არიან, როგორც თავისი წარმოშობის (გენეზისის), ისე თავისი შინაარსის მხრივ. ყოველი მოთხოვნილება, რომელიც უშუალოდ ინდივიდში მიმდინარე ბიოლოგიური პროცესების ნიადაგზე აღმოცენდება და ისეთი საგნებისა და მოვლენების ზემოქმედებით კმაყოფილდება და აღიკვეთება, რომელნიც მოთხოვნილების საფუძველში არსებული ბიოლოგიური პროცესების (მოთხოვნილების დისპოზიციისაში მომხდარი ცვლილებების) საწინააღმდეგო ანუ შექცევით ბიოლოგიურ პროცესებს იწვევენ, ბიოგენურ მოთხოვნილებას წარმოადგენს. ასეთი მოთხოვნილებანი ბიოგენურ მოთხოვნილებათა ჯგუფში უნდა იქნენ კლასიფიცირებულნი.

თუ მოსაზრებას, რომელზეც ბიოგენურ მოთხოვნილებათა ცალკე ჯგუფად გამოყოფა დავაფუძნეთ, მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის საერთო პრინციპად მივიღებთ, მაშინ ფსიქოგენური მოთხოვნილებები უნდა ვუწოდოთ ისეთ მოთხოვნილებებს, რომელნიც ინდივიდის ფსიქიკურ სამყაროში მომხდარ ცვლილებათა ნიადაგზე აღმოცენდებიან და ისეთი საგნებისა და მოვლენების გზით კმაყოფილდებიან, რომელნიც ფსიქიკურ სამყაროში იწვევენ გარკვეულ პროცესებს. დაკმაყოფილებას უშუალოდ, აქაც ეს სულიერი პროცესები იწვევენ და არა ის საგნები და მოვლენები თავისთავად, რომელნიც ამ პროცესების აღმოცენებას უზრუნველყოფენ. თეორიული მოთხოვნილება პიროვნების ინტელექტუალურ სტრუქტურაში მომხდარი ცვლილებების სახით იჩენს თავს და კმაყოფილება იმ მოვლენების ზემოქმედებით, რომელნიც ამავე სტრუქტურაში თეორიული მოთხოვნილების შებრუნებულ ანუ შექცევად პროცესებს — შემეცნების პროცესებს ავითარებენ.

მოთხოვნილება, რომელსაც თავის სათავე ინდივიდის ფსიქიკურ სტრუქტურაში აქვს, წარმოადგენს ფსიქიკურ პროცესს და კმაყოფილება ისეთი მოვლენების ზემოქმედების გზით, რომელნიც

ფსიქიკაში ამ მოთხოვნების შებრუნებულ ფსიქიკურ პროცესს იწვევენ.

ყოველი მოთხოვნილება, რომელიც უშუალოდ ადამიანის ფსიქიკურ სტრუქტურაში მომხდარი ცვლილების სახით იჩენს თავს და ამავე სტრუქტურაში გამოწვეული შებრუნებული ცვლილების გზით კმაყოფილდება დაიხსნება, ფსიქოგენურ მოთხოვნილებათა კლასში უნდა გაერთიანდეს. რადგან იგი, როგორც წარმოშობით, ისე შინაარსით, ფსიქიკური ბუნებისაა.

ადამიანი არა მარტო სივრცობრივად, არამედ თვისობრივადაც სამგანზომილებიანი არსებაა. იგი თავისთავში, როგორც ერთ სტრუქტურულ მთლიანში, მოიცავს ბიოლოგიურ, ფსიქოლოგიურ და სოციალურ სტრუქტურებს. ეს სტრუქტურები, რაღაცნაირად, ერთმანეთში არიან ჩასმულნი ისე, რომ ერთიმეორის არსებობას აპირობებენ. მაგრამ თითოეულ მათგანს მაინც აქვს შედარებით სტრუქტურული დამოკიდებულება.

იმისთვის, რომ ადამიანმა შიმშილის ან წყურვილის მოთხოვნილება დაკმაყოფილოს, სრულებით არაა აუცილებელი მეორე ადამიანი, თუ ამ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების საშუალებანი მის ხელთაა. მეორე ადამიანის თანაარსებობა თუ თანამოქმედება არც თეორიული და ესთეტიკური მოთხოვნილებების აღმოცენებისა და დაკმაყოფილების აუცილებელ პირობას შეადგენს, თუ ამ მოთხოვნილებების უზრუნველყოფას რაც სჭირდება, სუბიექტს მოცემულ მომენტში სხვების გარეშედაც შეუძლია მოიპოვოს. ბიოგენური და ფსიქოგენური მოთხოვნილებები, ყოველ კონკრეტულ მომენტში, შეიძლება წარმოიქმნან და დაკმაყოფილდნენ იმის მიუხედავად, მათი სუბიექტი იმყოფება თუ არა მოცემულ მომენტში რაიმე სოციალურ ურთიერთობაში სხვა ადამიანებთან ან ადამიანთა ჯგუფებთან. როცა, მაგალითად, ბიბლიოთეკაში ვართ და კვითხულობთ მეცნიერულ წიგნს, საიდანაც ამოკითხული აზრები ჩვენს ყურადღებას მთლიანად იპყრობს, ჩვენ ხშირად გვავიწყდება კიდევ, რომ ჩვენს ირგვლივ სხვა ადამიანებიც არიან. ასე მოგვდის ზოგჯერ ხელოვნების ნაწარმოების დათვალიერების დროსაც.

ერთი სიტყვით, ყოველ კონკრეტულ შემთხვევაში მეორე ადამიანთან ან ადამიანთა ჯგუფთან უშუალო სოციალურ ურთიერთობაში ყოფნა ბიოგენურ და ფსიქოგენურ მოთხოვნილებათა აღმოცენე-

ბისა და დაკმაყოფილების აუცილებელ პირობებში არ შედის. ყოველ ინდივიდში მატერიალურ და სულიერ კულტურასთან დაკავშირებული მოთხოვნილებები, თუ ამ კულტურის მოვლენები მის ხელთაა — მისთვის მისაწვდომია, შეიძლება მაშინაც აღიძრას და დაკმაყოფილდეს, როცა მეორე ადამიანი მისი ფსიქიკის ჰორიზონტზე საერთოდ არსად ჩანს.

ისტორიულად, რა თქმა უნდა, როგორც თვითონ ადამიანი, ისე მისი მოთხოვნილებები და ამ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების საშუალებები, საზოგადოებრივი ცხოვრების ნაწარმოებია; ისინი სოციალური ურთიერთობის ისტორიულ პროცესში განვითარდნენ და განაგრძობენ განვითარებას. მაგრამ ინდივიდს, რომელიც თავისი ბიოლოგიური და ფსიქიკური მოთხოვნილებებით უკვე ფორმირებულია, მოცემულ მომენტში, ყოველგვარი სოციალური ურთიერთობის გარეშე შეიძლება აღმოუცენდეს და დაუკმაყოფილდეს ეს მოთხოვნილებები. სხვა ადამიანებთან ურთიერთობის პირობებში შეიძლება ამ მოთხოვნილებებმა უფრო ინტენსიურად იჩინონ თავი და მათი დაკმაყოფილების პროცესიც უფრო სასიამოვნო გახდეს, მაგრამ ასეთ რამეს მხოლოდ მაშინ აქვს ადგილი, როცა ამ მოთხოვნილებებს სხვა ბუნების მოთხოვნილებები, კერძოდ სოციალური მოთხოვნილებები ერწყმიან და დადებითი მიმართულებით აძლიერებენ მათ.

ჩვენი აზრით, არსებობს ადამიანის მოთხოვნილებათა მესამე ჯგუფი — სოციალურ მოთხოვნილებათა ჯგუფი. ამ ჯგუფის მოთხოვნილებები ადამიანის მესამე განზომილებაში — სოციალურ განზომილებაში ანუ სოციალურ სტრუქტურაში იჩენენ თავს. ისინი ყოველთვის განსაზღვრულ სოციალურ ურთიერთობაში აღმოცენდებიან და გარკვეული სოციალური ურთიერთობის გზით კმაყოფილდებიან. სხვა ადამიანი ან ადამიანთა ჯგუფი, ყოველ კერძო შემთხვევაში, მისი აღმოცენებისა და დაკმაყოფილების აუცილებელ პირობას წარმოადგენს, მისი სიტუაციის ცენტრალურ და წამყვან მომენტს ქმნის. თანაარსებობის, თანამშრომლობის, პრესტიჟის ანუ აღიარების, მეგობრობის, შურისძიების, ძალაუფლების და ა. შ. მოთხოვნილებები თავისთავში გულისხმობენ სხვა ადამიანს ან ადამიანთა ჯგუფებს, რომლებთანაც განსაზღვ-

რული კონკრეტული ურთიერთობის გზითაა მხოლოდ შესაძლებელი მათი დაკმაყოფილება.

საზოგადოებრივი პიროვნების სტრუქტურის განსაზღვრის საქმეში სოციოგენური მოთხოვნილებები გაცილებით უფრო დიდ როლს ასრულებენ, ვიდრე სხვა დანარჩენი მოთხოვნილებები. თვითონ პიროვნებაც თავისთავს, პირველ რიგში, ამ მოთხოვნილებებში განიცდის. ამას ისიც ადასტურებს, რომ ამ მოთხოვნილებათა ფრუსტრაციას (დაკმაყოფილების საქმის ჩაშლას) ხშირად სიცოცხლეზე უარის თქმა და პიროვნების დაღუპვა მოსდევს შედეგად, მაშინ, როცა სხვა მოთხოვნილებათა ნიადაგზე ასეთი რამ იშვიათად ხდება.

ამგვარად, ადამიანის მოთხოვნილებები, იმის მიხედვით მთლიანი პიროვნების რომელ ქვესტრუქტურაში აღმოცენდებიან ისინი და რა კატეგორიის მოვლენებში ნახულობენ თავიანთ დაკმაყოფილებას, შეიძლება დავყოთ სამ ჯგუფად: ბიოგენურ, ფსიქოგენურ და სოციოგენურ მოთხოვნილებებად. ბიოგენური მოთხოვნილებები ინდივიდში მიმდინარე სხეულებრივი ცვლილებების ნიადაგზე აღმოცენდებიან და სხეულებრივი ცვლილებების გზითვე კმაყოფილდებიან. ფსიქოგენური მოთხოვნილებები პიროვნების ფსიქიკურ სტრუქტურაში იჩენენ თავს და იმ ფსიქიკური პროცესების გზით კმაყოფილდებიან, რომელთაც მათი შესატყვისი ობიექტები იწვევენ ამ სტრუქტურაში. სოციოგენური მოთხოვნილებები კი წარმოიქმნებიან პიროვნების სოციალურ სტრუქტურაში, სოციალური სიტუაციის ზეგავლენით, და ამავე სოციალურ სიტუაციაში ნახულობენ თავიანთ დაკმაყოფილების ობიექტებს; მათი წარმოშობისა და დაკმაყოფილების აუცილებელ პირობას, მათი სიტუაციის ცენტრალურ მომენტს, წარმოადგენს მეორე ადამიანი ან ადამიანთა ჯგუფი, რომელთანაც მათი სუბიექტები გარკვეულ ურთიერთობის დამყარებას ესწრაფვიან.

მოთხოვნილებათა ასეთი სამი ძირითადი კლასის გამოყოფა, ჩვენი აზრით, რაიმე დაბრკოლებას არ ხდება. ერთგვარ სიძნელეს ქმნის ყველა ადამიანური მოთხოვნილების ამ სამ ჯგუფში განაწილება. ეს სიძნელე იმის გამო კი არ ჩნდება, რომ ადამიანის ყველა მოთხოვნილების ამ სამ ჯგუფში მოთავსება შეუძლებელია, არამედ იმის გამო, რომ ადამიანის მოთხოვნილებები იმდენად მრავალფეროვანია, და ბევრი მათგანი იმდენად უნიკალური, რომ მათგან ქვეჯგუფების შედგენა და ზემოთ ნაჩვენებ სამ ძირითად ჯგუფს შორის განაწილება ძნელი ხდება. ზოგიერთი მოთხოვნილებები ისე ერწყმიან ერთმანეთს (ერთსა და იმავე კომპლექსურ სიტუაციაში

აღმოცენდებიან და კმაყოფილდებიან), რომ მათი ერთმანეთისგან გამოყოფა და შესატყვის ჯგუფებისადმი მიკუთვნება დიდ დაბრკოლებებს ხვდება. არის ისეთი მოვლენებიც, რომელთა მიმართ ადვილად ვერ ვიტყვი, მოთხოვნილებებს წარმოადგენენ ისინი თუ მოთხოვნილების რომელიმე მონათესავე თუ მოსაზღვრე მოვლენას.

ქვემოთ მოგვყავს მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის ჩვენი ცდები, რომლებიც უნაკლო არ იქნება, მაგრამ, ვფიქრობთ, იგი საკმაოდ შეუწყობს ხელს მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის საბოლოო დამუშავების საქმეს.

I. ბ ი ო გ ე ნ უ რ ი მ ო თ ხ ო ვ- ნ ი ლ ე ბ ე ბ ი:

1. თვითშენახვის:
 - ა. კვების,
 - ბ. თავდაცვის,
 - გ. მოტორული აქტივობის,
 - დ. დასვენების,
 - ე. ძილის,
 - ვ. ორგანიზმიდან ნარჩენების გამოყოფის.
2. სქესობრივი:
 - ა. მოწინააღმდეგე სქესთან შეერთების,
 - ბ. ჰომოგენურ სქესთან შეერთების,
 - გ. თვითდაკმაყოფილების.
3. გამრავლების.
4. ალკოჰოლისა და ნარკოტიკული ნივთიერებების.
5. ნებივრობის.

- გ. ახალი შთაბეჭდილების,
- დ. ცნობის მიღების (ცნობის-მოყვარეობა),
- ე. ცოდნის მოპოვების,
- ვ. თეორიული ძიების,
- ზ. კონსტრუირების.

2. ესთეტიკური:
 - ა. ესთეტიკურ კერეტაში ტკბობის,
 - ბ. ესთეტიკური შემოქმედების,
 - გ. ესთეტიკურ მოვლენათა რეპროდუქციის,
 - დ. თვითგაესთეტიკურების.
3. პერცეპტული ტკბობის.
4. თავისუფლების.
5. წესრიგის.
6. მიღწევის (წარმატების).
7. ქონების (ღირებულების შეძენისა და შენახვის).
8. ტურიზმისა და სანახაობის.
9. პროფესიული მოქმედების (შრომის).
10. კოლექციონერობის.
11. ფანტაზიორობის.

II. ფ ს ი ქ ო გ ე ნ უ რ ი მ ო თ- ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ე ბ ი:

1. ინტელექტუალური:
 - ა. პერცეპტული აქტივობის,
 - ბ. ინტელექტუალური აქტივობის,

12. უკვდავების (მარადიულთან დაკავშირების).
13. სენსაციის.
14. წარსულში დაბრუნების.
15. თამაშისა და გართობის.
16. მძაფრი შინაგანი დაძაბულობისა და აზარტული განცდების.

- ვ. ძლიერის მფარველობის ქვეშ ყოფნის,
- ზ. ნადიმისა და დროს ტარების.
3. სათავესო ურთიერთობა:

III. სოციალური მოთხოვნილებები:

1. სასხვისო ურთიერთობის (სიკეთის):

- ა. ქველშოქმედების, დახმარებისა და თანაგრძნობის,
- ბ. სამართლიანობის,
- გ. მფარველობის,
- დ. სხვებისადმი სიამოვნების მინიჭების,
- ე. შთამომავლობის კეთილდღეობაზე ზრუნვის,
- ვ. ხალხის კეთილდღეობაზე ზრუნვის,
- ზ. სამშობლოს კეთილდღეობაზე ზრუნვის.

2. სასხვის-სათავესო ურთიერთობის:

- ა. თანაარსებობის, საუბრისა და აზრის გაზიარების,
- ბ. კოოპერაციისა და თანამშრომლობის,
- გ. ოჯახური ბედნიერების,
- დ. მეგობრობისა და სიყვარულის.
- ე. სხვებისადმი ზელმძღვანელობის,

1) თვითგამოყოფის:

- ა. თვითღირებულებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების ნორმებში შეზრდის,
- ბ. საზოგადოებრივი პრესტიჟის (აღიარების),
- გ. თავის გამოჩენის და სხვების ყურადღების საგნად ყოფნის,
- დ. პირადი ღირსების დაცვის,
- ე. დამოუკიდებლობის,
- ვ. შეჯიბრებისა და ჯიბნების (უპირატესობის მოპოვების),
- ზ. ძალაუფლების (მბრძანებლობისა და დამორჩილების).

2) სიავის:

- თ. შეშურნებისა და სიხარბის (სხვას არ ჰქონდეს მეტი),
- ი. შურისძიების,
- კ. სხვების დაცინვისა და დამცირების,
- ლ. სხვებისადმი ზიანის მიყენების.

ყველა ზემოდასახელებული მოთხოვნილება ერთნაირ როლს არ ასრულებს პიროვნების საზოგადოებრივ ცხოვრებაში. ზოგი მათგანა

თავისი ბუნებით ისეთია, რომ იგი აღმზრდელობითი ზემოქმედების გზით უნდა იქნეს ამოღებული პიროვნების ბუნებიდან, სადაც კი თავს იჩენს, ზოგი კიდეც განსაკუთრებული მზრუნველობის საგნად უნდა იქცეს, რომ სრულყოფილად განვითარდეს და გაძლიერდეს. საზოგადოებრივად გაუმართლებელი ცხოვრების პირობებში ბევრ მათგანს შეუძლია მიიღოს მახინჯი ფორმა და შემდეგ, არსებობის მთელ მანძილზე, მძიმე ტვირთად დააწვეს პიროვნებას და მთელი მისი ცხოვრება გაამრუდოს.

ზემოთ დასახელებულ მოთხოვნილებათა მნიშვნელოვანი ნაწილი აღზრდის პირველხარისხოვან ობიექტებსაც წარმოადგენს და საშუალებებსაც — ე. წ. მოტივებსაც. მთელი სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობა მათზე უნდა დავაფუძნოთ, რომ იგი აქტივაციის მაღალ დონეზე წარიმართოს. ამ მიმართულებით მათ შორის ყველაზე მნიშვნელოვანია ინტელექტუალური აქტივობის, ცოდნის მოპოვების, თეორიული ძიების, ესთეტიკური ჰერეტიკისა და ზემოქმედების, წესრიგის, მიღწევის, თავისუფლების და დამოუკიდებლობის, ქვეყნისა და ხალხის კეთილდღეობაზე ზრუნვის, თვითღირებულებისა და საზოგადოებრივი ცხოვრების ნორმებში შეზრდის, საზოგადოებრივი პრესტიჟისა და პირადი ღირსების დაცვის მოთხოვნილებები. ამ მოთხოვნილებებსაც არ აქვთ სწავლა-აღზრდის პროცესში ერთნაირი მოტივაციური ღირებულება. ერთგვარი უპირატესობა ფსიქოგენური მოთხოვნილებებიდან ინტელექტუალური აქტივობის, ცოდნის მიღებისა და მიღწევის მოთხოვნილებებს უნდა მიეცეს, ხოლო სოცოგენური მოთხოვნილებებიდან — პრესტიჟის, თავისუფლება-დამოუკიდებლობისა და თვითღირებულების და საზოგადოებრივი ცხოვრების ნორმებში შეზრდის მოთხოვნილებებს უნდა მიენიჭოს. მოქმედების ძალის მიხედვით, გარდამავალი ასაკიდან, ყველას მაინც, პრესტიჟის მოთხოვნილება ჰქარბობს. ეს მოთხოვნილებანი ყველა მოზარდში ერთნაირად განვითარებული არ არიან. ერთში შეიძლება ერთი ჰქარბოდეს, ხოლო მეორეში — მეორე. ისიც შეიძლება, რომ მოცემულ მოზარდში რომელიმე მათგანი მახინჯი ფორმით იყოს განვითარებული და მნიშვნელოვნად უშლიდეს ხელს აღზრდის საქმეს. ასეთ შემთხვევაში იგი აღმზრდელის განსაკუთრებული მზრუნველობის საგანი უნდა გახდეს.

8. სწავლის, როგორც აქტივის დამოუკიდებელი ფორმის, გუნების საკითხისათვის

ზოგი მკვლევარის აზრით, ნამდვილ სწავლასთან მაშინ გვაქვს საქმე, როცა მას მხოლოდ თეორიული მოთხოვნი-

ლება—ცოდნის მოთხოვნილება მართაც. ამ მოსაზრებას თუ გავიზიარებთ, მაშინ უნდა ვაღიაროთ, რომ სწავლითი აქტივობის ყველაზე სასურველ ანუ იდეალურ ფორმასთან მაშინ გვაქვს საქმე, როცა მოზარდი სწავლითი ქცევის აქტებს მხოლოდ იმისთვის აწარმოებს, რომ ცოდნის წყურვილი მოიკლას—თეორიული მოთხოვნილება და იქმაცოფილოს. ამ მოსაზრების ნიადაგზე შეიძლება გაკეთდეს მხოლოდ ერთი გარკვეული პედაგოგიური რეკომენდაცია. სახელდობრ: მასწავლებელმა გაკვეთილზე მოსწავლეებში მხოლოდ თეორიული მოთხოვნილების აქტივაცია უნდა მოახდინოს და ყველა ღონისძიება უნდა იხმაროს იმისთვის, რომ სწავლისთვის საჭირო აქტივობის მოტივაციის¹ საქმეში სხვა მოთხოვნილებები არ ჩაერთონ. რაც უფრო მეტ წარმატებას მიაღწევს ამ მიმართულებით მასწავლებელი, მით უფრო დიდი ეფექტი ექნება მას სწავლების საქმეში.

ჩვენი აზრით, სწავლის ასეთი გაგება სიძნელეებთანაა დაკავშირებული. სწავლის, როგორც ქცევის სპეციფიკური ფორმის, ფსიქოლოგიური სტრუქტურის სწორად გაგებასა და გააზრებას იმდენად დიდი მნიშვნელობა აქვს სასკოლო ცხოვრების პრაქტიკისათვის, რომ საჭიროდ მიგვაჩნია მასზე მოკლედ მაინც შევჩერდეთ.

1. შეიძლება თუ არა სწავლის მთელი პროცესი ფაქტიურად თეორიულ მოთხოვნილებას დავაფუძნოთ და ისე წარვმართოთ იგი, რომ მხოლოდ ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმეს ემსახურობოდეს? ასეთი რამ სასკოლო ცხოვრებას მეტად მძიმესა და ძნელად ასატანს გახდოდა. მოზარდს არ შეუძლია მთელი იმ დროის განმავლობაში, რომელიც სკოლაში გაკვეთილზე მეცადინეობასა და ოჯახში სასწავლო დავალებათა შესრულებას სჭირდება, მხოლოდ თეორიული მოთხოვნილებით იცხოვროს, თეორიულ სამყაროში იყოს და სხვა მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებაზე არ იზრუნოს. ეს დრო, მოსწავლეთა უმრავლესობისათვის, მთელი ფხიზელი ცხოვრების ნახევარს — 7—8 საათს მაინც შეადგენს. წარმოუდგენელია, რომ მოსწავლემ შეძლოს მთელი თავისი ცხოვრების ნახევარი დრო ცოდნის მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმეს მოახმაროს, ხოლო ყველა დანარჩენი მოთხოვნილების დაკმაყოფილებაზე დროის მხოლოდ მეორე ნახევარში იფიქროს და იზრუნოს.

¹ ტერმინს „მოტივაცია“ აქ ვხმარობთ მოთხოვნილების მიერ ქცევის აღძვრისა და წარმართვის პროცესის აღსანიშნავად ისე, როგორც ეს ჩვეულებრივ არის მიღებული.

მას ამისთვის არც თეორიული მოთხოვნების ძალა და იმპულსი ეყოფა და არც ნებისყოფის ძალა და სიმტკიცე, რაც სხვა მოთხოვნ-ნილებათა დასათარგუნავად უნდა იქნეს გამოყენებული, რომ ამ მოთხოვნებებმა სწავლის პროცესში არ იჩინონ თავი.

ასეთ შემთხვევაში მასწავლებელსაც არ ექნება შესაძლებლობა სწავლის პროცესი ისე წარმართოს, რომ აღზრდის ამოცანებიც განახორციელოს და მოზარდში მაღალი რიგის ფსიქოგენური და სოციოგენური მოთხოვნები გამოიმუშაოს. სწავლის პროცესში, ისე როგორც ყოველი ქცევის პროცესში, მხოლოდ ის მოთხოვნები ვითარდებიან, რომელნიც მის მიმდინარეობაში, ასე თუ ისე, მაინც მონაწილეობენ და კმაყოფილდებიან.

2. დროებით თეორიულ მსჯელობას რომ თავი დავანებოთ და მოზარდის ცხოვრების მიმდინარეობას მიეყვებოთ ყურადღებით, დავრწმუნდებით შემდეგში: მოსწავლეს რომ საზოგადოებრივი ცხოვრების რეჟიმი, საკუთარი სოციოგენური მოთხოვნები და ნებისყოფა ამის შესაძლებლობას აძლევდეს, იგი იმდენად იშვიათად გამოცხადდებოდა გაკვეთილებზე, მოუსმენდა მასწავლებლებს და იმუშავებდა საშინაო დავალებზე, რომ მისთვის სისტემატური სწავლა შეუძლებელი გახდებოდა. თეორიული მოთხოვნება, მოზარდთა დიდ უმრავლესობაში მაინც, არაა იმდენად ძლიერი, რომ მან მოზარდის ყველა სხვა მოთხოვნება დაიმორჩილოს და მისი ფსიქოფიზიკური ძალები, ასე ხანგრძლივი დროის მანძილზე, მხოლოდ თავის სასარგებლოდ მართოს. ყველამ ვიცით, რამდენი შრომა სჭირდება სკოლასა და ოჯახს იმისთვის, რომ მოზარდს, იმ მოთხოვნ-ლებათა დაკმაყოფილებაზე, რომელთა სასწავლო პროცესში ჩართვა შეუძლებელი ხდება, უარი ათქმევინოს და ისეთი მოქმედება განახორციელებინოს, რომელიც ცოდნის მიღების საქმეს უზრუნველყოფს. ამას ისინი, რა თქმა უნდა, მოზარდის თეორიული მოთხოვნების გაძლიერების გზით არ აღწევენ. ამ მიზნით ისინი ისეთ ფაქტორებს მიმართავენ, რომელთა ზეგავლენით მოსწავლე მაშინაც სწავლობს, როცა მას თეორიული მოთხოვნება მაინცდამაინც არ აწუხებს. ასეთ შემთხვევებში, ყოველთვის ვერ ვიტყვით, საქმე სწავლასთან, როგორც ქცევის დამოუკიდებელ ფორმასთან არ გვაქვსო.

3. შეიძლება გვითხრან: მართალია ცხოვრებაში სასკოლო სწავლა მარტო თეორიულ მოთხოვნებას არ ემყარება, იგი სხვა მოთხოვნ-ნილებათა საფუძველზეც შეიძლება წარიმართოს, მაგრამ სწავლასთან, როგორც ქცევის დამოუკიდებელ ფორმასთან, საქმე გვაქვს მხოლოდ მაშინ, როცა იგი თეორიული მოთხოვნებისა და შესატყვისი სიტუაციის საფუძველზე აგებული განწყობის ნიადაგზე მიმ-

დინარეობს და, მაშასადამე, მხოლოდ მოსწავლის თეორიული მოთხოვნების დაკმაყოფილების საქმეს ემსახურება. ასეთია სწავლის, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი ფორმის არსი, რის გამოც, ყველაფერი, რასაც მოსწავლის ყოველდღიურ ცხოვრებაში სასწავლო მოქმედებას ვუწოდებთ, შეიძლება არ იყოს სწავლა, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი ფორმა.

ჩვენი აზრით, სწავლა, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი ფორმა, თავისი არსით, არ უნდა გულისხმობდეს იმას, რომ იგი უსათუოდ აქტუალურად მოცემული თეორიული მოთხოვნების ნიადაგზე აღიძრას და ამავე მოთხოვნების დაკმაყოფილების საქმეს მოემსახუროს. ასე რომ ყოფილიყო, მაშინ სწავლას მიზანი, თამაშისა და გართობის მსგავსად, თავისთავში ექნებოდა: მოსწავლისათვის ღირებულება თვითონ სწავლის პროცესს ექნებოდა და არა ცოდნას, რომელიც სწავლის გზით მოიპოვება და ინახება მეხსიერებაში მოსწავლის საგანგებო ზრუნვის შედეგად, რათა იგი მომავალში ცხოვრების საჭიროების მიხედვით იქნეს გამოყენებული. სწავლა რომ მხოლოდ თეორიული მოთხოვნების ნიადაგზე აგებული ქცევა იყოს, რომელიც მხოლოდ მის საფუძველში არსებული მოთხოვნების დაკმაყოფილების საქმეს ემსახურება, მაშინ სწავლას მოსწავლისათვის თამაშზე და გართობაზე მეტი საზოგადოებრივი ღირებულება არ ექნებოდა და იგი მას თამაშსა და გართობაზე მეტი პასუხისმგებლობით არ მოეკიდებოდა. მაშინ მოსწავლეს საზოგადოებაც არ წაუყენებდა სწავლის მიმართულებით იმაზე მეტ მოთხოვნებს, თამაშისა და გართობის მიმართულებით რომ უყენებს.

სასკოლო სწავლის, როგორც დამოკიდებული ქცევის, მიზანი თავის სტრუქტურაში ითვალისწინებს საქმის ვითარებას, რომელიც განკუთვნილია არა მისი სუბიექტის სულიერი ცხოვრების მიმდინარე მომენტისთვის, არამედ მომავალი პიროვნების საზოგადოებრივი ცხოვრების შორეული გზებისთვის. მისთვის არსებითია არა მიმდინარე მოთხოვნების დაკმაყოფილება, რითაც თამაში ხასიათდება, არამედ ცოდნის მოპოვება, რამაც მისი პიროვნებისა და საზოგადოების მომავალ ცხოვრებას უნდა გაუწიოს მომსახურება. ამიტომ სწავლა, როგორც დამოუკიდებელი ქცევა, თავის სტრუქტურაში უსათუოდ შეიცავს მის მიზანში გათვალისწინებული მოვლენის—ცოდნის მოპოვების საქმის საზოგადოებრივი ღირებულების ცნობიერებას და იგი მოსწავლის მიერ განიცდება

როგორც ს ა ვ ა ლ დ ე ბ უ ლ ო რამ. ამიტომ მოსწავლე თავს ძალას ატანს და მაშინაც სწავლობს, როცა მას თამაში და გართობა გაცილებით უფრო სასიამოვნო საქმედ ეჩვენება, ვიდრე მეცადინეობა, როცა მისი თეორიული მოთხოვნილებების იმპულსი ისეთია, რომ იგი თამაშისა და გართობისკენ მიმართულ მოთხოვნილებათა იმპულსებთან შედარებით სრულიად უძლური ჩანს. სწავლა, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი ფორმა, ყველაზე უფრო კარგად სწორედ მაშინაა გამოკვეთილი, როცა იგი ასეთ ფსიქოლოგიურ სიტუაციაში მიმდინარეობს. შეუძლებელია სწავლის ის თავისებურება, რომელზეც ახლა ვლაპარაკობდით, თეორიული მოთხოვნილებების ბუნებიდან გამოვიყვანოთ და თეორიულ მოთხოვნილებას დავაფუძნოთ.

რომ შევძლოთ და სწავლის პროცესი მართლა ისე წარვმართოთ, რომ მასში მოსწავლე მხოლოდ თეორიული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას—ცოდნის წყურვილის მოკვლას ესწრაფვოდეს და სხვა უფრო მაღალსა და დიდს ვერაფერს ხედავდეს, მაშინ სწავლა მოზარდს საზოგადოებრივ ცხოვრებასთან კი არ დააკავშირებდა, არამედ გამოთიშავდა მისგან.

სწავლის ისეთი გაგება, რომელიც აქ ჩვენი შენიშვნების საგნად ვაქციეთ, უგულებელყოფს სწავლის მიზანში გათვალისწინებულ ყველაზე მნიშვნელოვან და მოქმედ კომპონენტს, სახელდობრ იმას, რომელთა ცოდნის ღირებულება, რომელიც სწავლაში შეიძინება, თვითონ მოსწავლისათვისაც ის კი არაა, რომ იგი სწავლის პროცესში მას თეორიულ მოთხოვნილებას უკმაყოფილებს, ცოდნის წყურვილს უკლავს, არამედ ის არის, რომ ცოდნა უძლიერესი მოქმედი იარაღია, რომელიც შეძენილი უნდა იქნეს იმისთვის, რომ მომავალი ცხოვრების გზაზე პიროვნებისა და საზოგადოების სხვა მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების საქმეში იქნეს გამოყენებული, რომ სწავლა წარმოებს არა სწავლისთვის, არამედ ცხოვრებისთვის. სწავლას რომ მოსწავლე ასე არ უყურებდეს, მაშინ გაუგებარი იქნებოდა, რატომ ხარჯავს მოსწავლე შეგნებულად ამდენ ენერგიას იმისათვის, რომ ცოდნა, რომლითაც მან სწავლის პროცესში თეორიული მოთხოვნილება უკვე დაიკმაყოფილა, რაც შეიძლება უფრო მტკიცედ დაიმახსოვროს და შეინახოს. ეს გაუგებარი ხდება, რადგან უკვე მიღებული და მეხსიერებაში დამკვიდრებული ცოდნიდან თეორიულ მოთხოვნილებათა ხელმეორედ დაკმაყოფილება არ ხერხდება. თეორიულ მოთხოვნილებას, როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, მხოლოდ ახალი ცოდნის მიღების პროცესი აკმაყოფილებს.

იქ, სადაც სწავლა მხოლოდ თეორიულ მოთხოვნილებას ეფუძნება და, მაშასადამე, მოსწავლე

მას მხოლოდ იმისთვის აწარმოებს, რომ მისი მიმდინარეობის პროცესში ინტელექტუალური კმაყოფილება განიცადოს, იზრდება საზოგადოებრივი ცხოვრების გარეთ მდგომი „თეორეტიკოსი“, რომელიც სამყაროს ჰერეტიკის ფორმაში უცქერის და არა გარდაქმნის ფორმაში. ამის საილუსტრაციოდ შეიძლება ერთ შემთხვევაზე მივუთითოთ. ნ. სამსონოვი თავის წიგნში, „ნებისყოფის ფსიქოლოგია“, იხსენიებს ვინმე მენტელს, რომელმაც საფუძვლიანად შეისწავლა თორმეტი ენა და დაეუფლა ცოდნას ზუსტ მეცნიერებათა ყველა სფეროში, რომელიც მისი დროისთვის არსებობდა. ამისთვის იგი ოცდაათი წლის მანძილზე ყოველ კვირაში ექვს დღეს, ხოლო დღეში 13 საათს მეცადინეობდა. სწავლის პროცესის მთელი ღირებულება მისთვის მხოლოდ იმაში გამოიხატებოდა, რომ იგი მას უკლავდა ცოდნის წყურვილს. სწორედ ისე, როგორც მწყურვალი, რომელიც წინ არ იხედება, წყალს სვამს მხოლოდ იმიტომ, რომ წყურვილის გრძნობა მოიკლას, იგი სვამს მხოლოდ იმისთვის, რომ სწყურია და სვამს იმის მიუხედავად, წყლის დაღვეა ახლა მისთვის სასარგებლოა თუ საზიანო. მას სრულებით არ აინტერესებს ამიერიდან სად წავა და რა ფუნქციას შეასრულებს ის წყალი, რომელიც მან წყურვილის მოკვლის მიზნით დალია.

მენტელი, როგორც სამსონოვი გადმოგვცემს, მოკვდა ისე, რომ ერთხელაც არ უგრძნია მისწრაფება, მიღებული ცოდნა ცხოვრებაში რაიმე მიმართულებით გამოეყენებინა. იგი სწავლობდა მხოლოდ სწავლისათვის, ისე როგორც ბავშვი თამაშობს მხოლოდ თამაშისთვის. ისე როგორც თამაშის ფსიქოლოგიურ სტრუქტურაში აქტივობით უშუალო ტკბობის გარდა სხვა რაიმე მიზანი არ იგულისხმება, ასევე მენტელის სწავლის ქცევას, ცოდნის მიღების პროცესით — სწავლის პროცესით სიამოვნების გარდა, სხვა რაიმე მიზანი არ ჰქონდა. იმიტომ იგი თავის სტრუქტურით თამაშისგან არსებითად არ განსხვავდებოდა. მენტელის სწავლის სტრუქტურაში, სწორედ ისე, როგორც ეს ბავშვის თამაშისთვისაა დამახასიათებელი, ცხოვრების სხვა მიზანი არ იყო გათვალისწინებული. იგი მხოლოდ ინტელექტუალური აქტივობისა და ცოდნის მიღების მოთხოვნილებებზე იყო დაფუძნებული. იშვიათად, მაგრამ ახლაც შეიძლება შევხვდეთ მენტელის ტიპის ახალგაზრდას, რომელიც მენტელის გზით წავიდოდა, რომ ჩვენი საზოგადოებრივი ცხოვრება ამის საშუალებას აძლევდეს და თავის კალაპოტში არ აყენებდეს. ჩვენი აზრით, სწავლის მთელი პროცესის მხოლოდ ცოდნის წყურვილზე ანუ თეორი-

ულ მოთხოვნილებაზე დაფუძნება მართლაც რომ შეეძლოთ, საბოლოოდ, მივიღებთ მენტელის ტიპის ადამიანებს, რომელნიც საზოგადოების გარეთ აღმოჩნდებიან და ცხოვრებისთვის გამოუსადეგარი დარჩებიან.

ჩვენი აზრით, სწავლა, როგორც აქტივობის სპეციფიკური ფორმა, წარმოადგენს ნებისმიერ ქცევას, რომლის ორგანიზაციის საქმეში წამყვან როლს ასრულებს თვითონ მოსწავლე, როგორც ნებისყოფის სუბიექტი და არა მისი რომელიმე ერთი მოთხოვნილება, ნებისყოფა სწავლის ორგანიზაციის საქმეში არასოდეს სოლისტის როლში არ იმყოფება. მასთან ერთად მოქმედებს ფსიქოგენურ და სოციოგენურ მოთხოვნილებათა მთელი ანსამბლი, რომლის წევრებიც სწავლის მოცემულ სიტუაციაში, ასე თუ ისე, მაინც პოულობენ თავთავიანთ დაკმაყოფილების ობიექტებს. ამ ანსამბლში, ჩვეულებრივ, პირველ რიგში ინტელექტუალური მოთხოვნილებები დგანან, მაგრამ — ისიც შეიძლება, რომ მათ სხვა რომელიმე მოთხოვნილება უსწრებდეს წინ. რომელი მოთხოვნილებაა რა ინტენსივობით ჩაებმება სწავლის ორგანიზაციის საქმეში, ეს ბევრადაა დამოკიდებული მასწავლებელზე, მის პედაგოგიურ ტაქტსა და აღმზრდელობით მუშაობაზე.

არსებობენ პიროვნების ღირებულების თვალსაზრისით, უაღრესად მნიშვნელოვანი მოთხოვნილებები, რომელთაც სწავლა ისევე პირდაპირ და უშუალოდ აკმაყოფილებთ, როგორც ინტელექტუალურ მოთხოვნილებებს. ასეთი მოთხოვნილებებიდან განსაკუთრებულ ყურადღებას იპყრობს მიღწევის ანუ წარმატების დამოკიდებულების მოთხოვნილებები. ეს მოთხოვნილებები ყველა პიროვნებაში ერთნაირად არაა წარმოდგენილი: ზოგიერთ ინდივიდში ერთ-ერთი მათგანი, ან ორივე ერთად, დიდი ძალით იჩენს თავს, ზოგში კიდეც შედარებით სუსტადაა განვითარებული.

მიღწევის მოთხოვნილება თავისთავის დასაკმაყოფილებლად რაიმე სპეციალური ქცევის ორგანიზაციას არ ახდენს. იგი დაკმაყოფილებას ეძიებს ადამიანის ყოველ მოქმედებაში, ყოველი სახის ქცევაში, რომელიც შეიძლება სულ სხვადასხვა წყაროდან მომდინარეობდეს. მისი მისწრაფების ობიექტი არაა მოქმედებით გამოწვეული ფუნქციონალური სიამოვნება, ან კიდეც, მოქმედების გზით მოპოვებული რომელიმე საგნობრივი შინაარსით მიღებული კმაყოფილება. იგი მიმართულია თვითონ მოქმედების ხარისხზე, თვითონ მოქმედების ავკარგიანობაზე, იმის მიუხედავად, რა მოქმედებაა ეს და რომელ ქცევაშია იგი ჩართული. ის ისწრაფვის იქითკენ,

რომ ყველაფერი, რაც ადამიანის მიერ კეთდება, იმის მიუხედავად დიდი პიროვნული მნიშვნელობის მოვლენაა, მცირე ღირებულების თუ სრულიად უფასური, შესრულდეს რაც შეიძლება უკეთესად. მას შესრულების მაღალი ხარისხი, მოქმედების სრულფასოვნება, თავის სუბიექტის ფსიქოფიზიკური ფუნქციების ფაქიზი და დახვეწილი — სრულყოფილი მოქმედება აკმაყოფილებს.

იგი დაკმაყოფილებას ეძიებს ისეთ უბრალო რამეშიც კი, როგორცაა, მაგალითად, უსაქმობის ან მსუბუქი საუბრის დროს ქალაქში ფანქრით, უმიზნოდ, აზრიანი ან უაზრო რამეების ხაზვა და ხატვა, საჭიროებისთვის ან თავის გასართობად ფანქრის წვერის წათლა და წერის დროს ლამაზი ასოების გამოყვანა. ერთი სიტყვით, არ არსებობს ადამიანური მოქმედება, დაწყებული უმარტივესიდან და დამთავრებული ურთულესით, რომ ეს მოთხოვნილება არ ეძიებდეს მასში დაკმაყოფილებას და, მაშასადამე, არ მონაწილეობდეს მისი მაღალ დონეზე შესრულების ორგანიზაციის საქმეში. იმის გამო, რომ მიღწევის მოთხოვნილება მხოლოდ მოქმედების ხარისხზე, მხოლოდ მოქმედების შესრულების ავტარგიანობაზეა მიმართული, ხოლო მოქმედების რაგვარობასა და პიროვნულ ღირებულებას ანგარიშს არ უწევს, იგი ადამიანის ყველა მოქმედებაში ერთნაირად ეძიებს დაკმაყოფილებას. ეს იმას ნიშნავს, რომ მიღწევის მოთხოვნილება ყოველთვის სხვა მოთხოვნილებასთან შეერწყმულად მოქმედებს და ყოველი მოქმედების წარმატებისათვის ერთნაირად იღვწის, იმის მიუხედავად, თუ ამ მოქმედების წარმატებით განხორციელებას მოცემულ მომენტში პიროვნებისთვის დიდი საცხოვრებო ღირებულება აქვს, პატარა თუ საერთოდ მოკლებულია ასეთ რაიმეს.

ეს მოთხოვნილება, თუ იგი ძლიერია, ადამიანს შესაძლებლობას არ აძლევს საკუთარი ან სხვისი საქმე უხეიროდ შეასრულოს, მაშინაც კი, როცა ნამუშევრის ხარისხს, მისთვისაც და სხვისთვისაც. გაცილებით ნაკლები ღირებულება აქვს, ვიდრე იმ დროს, რომელიც ნამუშაოს მაღალხარისხიან შესრულებას სჭირდება. მაგალითად, ერთ მუშას, რომელიც დაზიანებული კანალიზაციის, განათების ან გათბობის სისტემის შესაკეთებლად, ან კიდევ, სხვა რომელიმე სამუშაოს საწარმოებლად დავიჭირავეთ, იმისთვის, რომ რაიმე უხეიროდ არ გააკეთოს, მუდამ თავზე უნდა ვადგეთ, მაშინ, როცა მეორე მუშა შეიძლება ისეთი იყოს. რომ მეთვალყურეობა საერთოდ არ სჭირდებოდეს. და ეს ასე შეიძლება მოხდეს იმიტომ კი არა, რომ

იგი საერთოდ პატიოსანი კაცია, არამედ იმიტომ, რომ მიღწევის ძლიერი მოთხოვნილება, რომელიც ამ მუშას აქვს, მას სამუშაოს დაბალ დონეზე წარმოების შესაძლებლობას არ აძლევდეს. წარმატების ანუ მიღწევის მოთხოვნილება ადამიანის სინდისს არ გამოხატავს, მაგრამ დიდ შინაგან შესაძლებლობას ქმნის იმისთვის, რომ ადამიანი ზნეობრივი იყოს. იგი კონტროლს უწევს ჩვენი მოქმედების ხარისხს და იქითკენ ისწრაფვის, რომ ადამიანის ხელიდან უხარისხო არაფერი გამოვიდეს.

მიღწევის მოთხოვნილება დაკმაყოფილების ყველაზე დიდ შესაძლებლობას მაინც სწავლის პროცესში ნახულობს, რადგან სწავლის ერთი ყველაზე ძირითადი ამოცანა სწორედ გარკვეული ოპერაციებისა და მოქმედებების წარმატებით განხორციელების უნარის გამომუშავებაში მდგომარეობს, სწავლის სპეციფიკურ მიზანს, რა თქმა უნდა, ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილება არ შეადგენს, მაგრამ, ყველაფერი, რასაც სწავლა ჰქვია, თავისი ბუნებით ისეთია, რომ ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებასაც ახდენს. ამის გამო ეს მოთხოვნილება აძლიერებს სწავლისთვის საჭირო მოქმედებათა წყაროს და მაღლა სწევს სასწავლო აქტივობის დონეს.

სწავლის პროცესი მოსწავლისგან ყოველი სასწავლო დავალების მაღალ დონეზე შესრულებას მოითხოვს. მიღწევის მოთხოვნილებაც სწორედ ამ მიმართულებით აძლევს ბიძგს მოსწავლეს. მართალია, მას თვითონ სწავლის პროცესის წარმატება აინტერესებს და არა ამ წარმატების მონაპოვარი, რომელიც ცოდნა-ჩვევების სახით რჩება ინდივიდში და რომლისთვისაც სწავლის პროცესი ხორციელდება, მაგრამ ამას არ აქვს მნიშვნელობა, იმის გამო, რომ ცოდნა-ჩვევების საფუძვლიანი ათვისება მხოლოდ სასწავლო აქტივობაში მიღწეული წარმატების ბუნებრივ შედეგს წარმოადგენს.

ამგვარად, მიღწევის მოთხოვნილება, იმ მოთხოვნილებათა ან-სამბლში, რომელნიც სწავლის პროცესის ორგანიზაციაში მონაწილეობენ, თვალსაჩინო ადგილს იკავებს. ეს იმდენად კეთილშობილური მოთხოვნილებაა, რომ მის აღზრდაზე განსაკუთრებული ზრუნვაა საჭირო. მასწავლებელმა უნდა უზრუნველყოს გაკვეთილის მიმდინარეობაში ამ მოთხოვნილების როგორც სწავლის მოტივის გამოყენება და როგორც აღზრდის მიზნის განვითარება და განმტკიცება.

ჩვენ აქ, ამ მოთხოვნილებაზე შევჩერდით მხოლოდ იმ მიზნით, რომ გვეჩვენებინა, სწავლა, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი ფორმა, მარტო თეორიული მოთხოვნილების ნიადაგზე არაა აგებული და მარტო თეორიული მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმეს არ ემსახურება. ამავე მიზნით შევჩერდებით მეორე მოთხოვნილება-

ზეც, რა თქმა უნდა, მოკლედ, რადგან ამ საკითხის ფართოდ განხილვის შესაძლებლობას აქ მოკლებული ვართ.

მეორე მოთხოვნილება, რომელიც უშუალო დაკმაყოფილებას ლეზულობს სწავლის პროცესში, თ ვ ი თ ღ ი რ ე ბ უ ლ ე ბ ი ს მოთხოვნილებაა, რომლის ყველაზე მაღალ ფორმას საზოგადოებრივ ღირებულებაში შეზრდის მოთხოვნილება წარმოადგენს. უდავო ფაქტია, რომ ადამიანი, რომელიც საზოგადოებრივი ცხოვრებიდან არ გათიშულა და საზოგადოებრივ ცხოვრებას არ დაპირისპირებია, ისწრაფვის იქითკენ, რომ გაზარდოს საკუთარი პიროვნების ღირებულება იმით, რომ შეიძინოს სრულყოფილი პიროვნებისთვის დამახასიათებელი თვისებები. ამ მისწრაფების გამოვლენის ყველაზე თვალსაჩინო შემთხვევას წარმოადგენს თვითაღზრდის ცდები. სწორედ იმ მისწრაფებას, რომელიც ასეთ ცდებში იჩენს თავს ყველაზე მეტად, ჩვეულებრივ, თვითღირებულების მოთხოვნილების სახელწოდებით აღნიშნავენ. ჩვენი აზრით, ამ მოთხოვნილების გენეზისი და კავშირი ნებისყოფის მოვლენებთან, კერძოდ შორეულ მოტივაციის საფუძველზე მიღებულ გადაწყვეტილებასთან გარკვევას მოითხოვს, რისთვისაც სერიოზული კვლევაა საჭირო, მაგრამ ახლა ამას ჩვენთვის მნიშვნელობა არა აქვს. მთავარი ისაა, რომ ასეთი მისწრაფება ადამიანში უდავოდ არსებობს და, არსებითად განსხვავდება რა იგი თეორიული მოთხოვნილებისგან, უალრესად დიდ როლს ასრულებს სწავლის ორგანიზაციის საქმეში, ხშირად შეიძლება უფრო დიდ როლს, ვიდრე თეორიული მოთხოვნილება. თვითღირებულების მოთხოვნილება არსებითად განსხვავდება მიღწევის მოთხოვნილებისგან, რადგან იგი სწავლის შედეგების პიროვნულ ღირებულებაში ნახულობს დაკმაყოფილებას, მაშინ, როცა მიღწევის მოთხოვნილება სწავლისთვის საჭირო აქტივობის ხარისხში ეძიებს თავის საგანს. თვითღირებულების მოთხოვნილებისა და სწავლის პროცესის შინაგანი კავშირი ისე ცხადია, რომ ამ მიმართულებით კიდევ რაიმეს თქმა, ვფიქრობთ, არაა საჭირო.

არსებობს ისეთი სოციოგენური მოთხოვნილება, რომელსაც სწავლის პროცესი თავისთავად და უშუალოდ არ აკმაყოფილებს, მაგრამ, გარკვეულ სიტუაციაში, შეიძლება გაკვეთილის მიმდინარეობა და სწავლის პროცესი მის დაკმაყოფილების ან ფრუსტრაციის პირობად იქცეს. პირველ შემთხვევაში იგი ხელს უწყობს სწავლის მიმდინარეობის საქმეს, ხოლო მეორეში — ხელს უშლის და აზიანებს.

ასეთ მოთხოვნილებათა შორის პირველ რიგში საზოგადოებრივი პრესტიჟის მოთხოვნილება უნდა იქნეს დასახელებული.

პრესტიჟის მოთხოვნილებას, იმის მიხედვით, მისი დაკმაყოფილების რაგვარ სიტუაციას შექმნის მასწავლებელი გაკვეთილზე, შეუძლია სწავლის შესაძლებლობათა აქტივაციის დონე კლასში მაღლა ასწიოს შესამჩნევად, ან კიდევ დაბლა დასწიოს, ზოგჯერ ისე, რომ გაკვეთილი ჩაშლის პირამდე მიიყვანოს.

პრესტიჟის მოთხოვნილება არის მოზარდის (განსაკუთრებით გარდამავალი ასაკიდან), და საერთოდ პიროვნების, ერთი უძლიერესი მოთხოვნილება, რომელსაც, გარკვეულ პირობებში, შეუძლია სხვა მოთხოვნილებების ბლოკირება მოახდინოს, მათი იმპულსები შეზღუდოს და მოქმედების ფსიქოლოგიური ველიდან გამოთიშოს. ამის გამო საჭიროდ მიგვაჩნია ამ მოთხოვნილების ბუნებაზე, მისი ასაკობრივი განვითარების კანონზომიერებაზე და მისი აღზრდისა და პედაგოგიურ პროცესში გამოყენების ზოგიერთ საკითხზე საგანგებოდ შევჩერდეთ.

**პრესტიჟის, თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის
მოთხოვნილებები და მათი აღზრდის გზები
გარდამავალ ასაკში**

1. პრესტიჟის მოთხოვნილების გუნებასთვის

პრესტიჟისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებები, ჩვენი კლასიფიკაციის მიხედვით, სოციოგენურ მოთხოვნილებათა ჯგუფს მიეკუთვნება. ამიტომ საჭიროა სოციოგენურ მოთხოვნილებათა ძირითადი ჯგუფები მოკლედ მაინც დავახასიათოთ, რომ ამ მოთხოვნილებებს მათში თავიანთი ადგილი მიეუჩინოთ.

სოციოგენური მოთხოვნილებები ჩვენ დავყავით სამ ჯგუფად: სასხვისო, სასხვის-სათავისო და სათავისო მოთხოვნილებათა ჯგუფებად. ეს სახელწოდებანი პირობითია და შეიძლება შემდეგში, თუ უკეთესი ტერმინი მოიძებნება, შეიცვალოს. ისინი მიუთითებენ სოციოგენურ მოთხოვნილებათა ერთ თავისებურებაზე, სახელდობრ: მათში ემოციის ფორმაში ანტიციფირებული მიზნის რეალიზაციის პროცესის ინტერესებს ემსახურება: სოციალური ობიექტის, სოციალური სუბიექტის თუ ორივესა და ერთად.

სოციოგენურ მოთხოვნილებათა პირველ ჯგუფში შეიძლება გავერთიანოთ ყველა სოციოგენური მოთხოვნილება, რომელთა სუბიექტი სხვისი კეთილდღეობისთვის უანგარო ზრუნვაში ნახულობს დაკმაყოფილებას. ასეთია, მაგალითად, სხვებისადმი დახმარებისა და თანაგრძნობის მოთხოვნილება, რომელიც ანაზღაურების მოლოდინს არ უკავშირდება. მისი სუბიექტი კმაყოფილდება იმით, რომ თვითონ თმობს და იკლებს რაღაცას პირადი ცხოვრებიდან იმისთვის, რომ სხვებს გაჭირვებაში მიეშველოს და ცხოვრების ტვირთი შეუმსუ-

ბუქოს. მას აკმაყოფილებს სიკეთე, რომელიც თვითონ, საკუთარ ხარჯზე მიაქვს სხვისთვის. ამიტომ ცხადია, სოციოგენურ მოთხოვნილებათა ის ჯგუფი, რომელსაც ჩვენ სასხვისო ვუწოდებ, ზნეობრივ ხასიათს ატარებს და ეთიკურ მოთხოვნილებათა ძირითად ბირთვს ქმნის. ამ ჯგუფში შემავალ მოთხოვნილებათა ნიადაგზე, ჩვეულებრივ, ისეთი ქცევის აქტები ვითარდებიან, რომელნიც სოციალურ კონტაქტებს აძლიერებენ და სოციალურ ჯგუფებს უფრო მტკიცედ შეკავშირებულს ხდიან.

სოციოგენურ მოთხოვნილებათა მეორე ჯგუფში შედიან ის მოთხოვნილებები, რომელთაც ისეთი ურთიერთქმედება, ისეთი ორმხრივი აქტივობა აკმაყოფილებს, რომელიც სოციალური ობიექტის გარკვეული მოთხოვნილების უზრუნველყოფასაც იძლევა. ასეთია, მაგალითად, სოციალური თანაარსებობის, თანააქტივობისა და თანაშრომლობის, სტუმარ-მასპინძლობის, მეგობრობის, სოციალური თამაშისა და გართობის მოთხოვნილებები, რომელნიც ხშირად სხვა მოთხოვნილებებთან შერწყმული სახით გვხვდებიან.

სოციოგენურ მოთხოვნილებათა მესამე ჯგუფში ერთიანდებიან ის მოთხოვნილებები, რომელთა მიერ აღძრულ ქცევის აქტებში სოციალური ობიექტი (სოციალური ინდივიდი ან ჯგუფი) გ ა მ ო ი ყ ე ნ ე ბ ა რ ო გ ო რ ც პ ი რ ა დ ი კ მ ა ყ ო ფ ი ლ ე ბ ი ს მ ი ღ წ ე ვ ი ს ა უ ც ი ლ ე ბ ე ლ ი და შ ე უ ც ვ ლ ე ლ ი პ ი რ ო ბ ა. სათავისო მოთხოვნილებები, თავის მხრივ, შეიძლება დაიყოს ორ ჯგუფად, იმის მიხედვით, თუ რა ხასიათის სოციალური ურთიერთქმედებანი აკმაყოფილებენ მათ, სოციალური ობიექტის რანაირი სოციალ-ფსიქოლოგიური მოქმედების თუ მდგომარეობის მიღწევა არის მათში მიზნის მსგავსად ანტიფიცირებული.

სათავისო მოთხოვნილებათა ერთ ჯგუფს ქმნიან მოთხოვნილებები, რომლებიც სოციალური ობიექტის (ინდივიდის ან ჯგუფის) ცხოვრების პირობების გაუარესებასა და სულიერ ტანჯვაში ნახულობენ დაკმაყოფილებას. ასეთია, მაგალითად, შურისა და მტრობის ნიადაგზე აღძრული მოთხოვნილებები. აქ შეიძლება სხვების დაცინვის, დამცირებისა და აბუჩად აგდების მოთხოვნილებაც მოთავსდეს. ამ ჯგუფის მოთხოვნილებათა ნიადაგზე ვითარდება უარყოფითი სოციალური კონტაქტები და ზიანდება სოციალური ჯგუფის ერთიანობა. თუ ამ ჯგუფის სათავისო მოთხოვნილებებზე იმის მიხედვით ვიმსჯელებთ, რაც მათში მიზნის მსგავსადაა ემოციის ფორმაში ანტიფიცირებული, შესაძლებელია მათ დ ე მ ო ნ უ რ ი მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ე ბ ი, ან კიდევ, ს ი ა ვ ი ს მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ე ბ ი ვუწოდოთ.

დემონური მოთხოვნილებანი სასხვისო მოთხოვნილებათა ანტიპოდებს წარმოადგენენ, რამდენადაც ეს უკანასკნელნი სიკეთის განხორციელებაში ნახულობენ დაკმაყოფილებას. ქცევის იმ აქტების აღმოცენება, რომელთაც ეთიკური თვალსაზრისით წმინდა ანუ უანგარო (რაიმე სარგებლობით დაუინტერესებელი) ბოროტება შეიძლება ვუწოდოთ, ჩვეულებრივ, დემონური ანუ სიავის მოთხოვნილების ნიადაგზე ხდება.

სიავის მოთხოვნილებისგან არსებითად განსხვავდება სათავისო მოთხოვნილებათა მეორე ჯგუფი, რომლის სუბიექტი კმაყოფილდება იმით, რომ იგი სხვა პირების (ინდივიდის ან ჯგუფის) გარკვეული სახის აქტივობის ობიექტად იქცევა. მოთხოვნილებათა ეს ჯგუფი სხვა აღადმიანების სიავესა და ავისყოფასთან არ არიან აუცილებლობით დაკავშირებულნი. მათში არც ვისმესადმი სიკეთის მოტანის წყურვილი იგრძნობა. ამ ჯგუფის მოთხოვნილებები ამოძრავებენ სუბიექტს, როცა იგი ცდილობს მოექცეს სხვების ყურადღების ცენტრში, დაიკავოს ადგილი იმ რიგებში, საიდანაც იგი სხვებისთვის უფრო შესამჩნევი გახდება, სხვების დასანახად „გამოაფინოს“ თავისი პიროვნული ღირსებები, რაიმე გზით მიაღწიოს იმას, რომ მასზე ლაპარაკობდნენ, მას აქებდნენ და ოვაციებს უმართავდნენ.

ამ რიგის მოთხოვნილება, გარკვეულ პირობებში, სტიმულს აძლევს ზოგიერთ ინდივიდს გააზვიადოს თავისი წარსული, იტრაბახოს და ახლოს იყოლიოს მლიქვნელები და ყალბი შემფასებლები.

სუბიექტი, რომელიც ამ ჯგუფის მოთხოვნილებითაა აღძრული, ცდილობს სოციალურ ობიექტში, ძალდატანებისა და გაცნობიერების გარეშე, გამოიწვიოს ისეთი აქტივობა, რომელიც მას აკმაყოფილებს. ასეთ ცდას, თუ იგი უხერხული—გახმაურებული გზებით წარიმართა, ხშირად, მოთხოვნილების ფრუსტრაცია და მისი სუბიექტის მოლოდინის საწინააღმდეგო მდგომარეობაში ჩაყარდნა მოსდევს შედეგად. ასე ხდება, ხშირად, როცა სოციალური ობიექტისთვის (იმ პირებისთვის, რომლებშიც იგი მაღალ შეფასებას ეძიებს) სოციალური სუბიექტის ეს მოთხოვნილება და მის ნიადაგზე წარმოებული ცდების აზრი ხდება მისაწვდომი.

სათავისო მოთხოვნილებათა ამ მეორე ჯგუფს შეიძლება მთლიანი სოციალური ჯგუფიდან საკუთარი ინდივიდუალობის სტრუქტურული გამოყოფისა და განმტკიცების მოთხოვნილება ვუწოდოთ. ამიტომ იგი შეიძლება მოკლედ თვითგამოყოფის მოთხოვნილების სახელწოდებით აღვნიშნოთ. ამ ჯგუფში თავსდება, ჩვენი კლასიფიკა-

ციის მიხედვით, პრესტიჟისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებები.

პრესტიჟის მოპოვების მოთხოვნილება, რაც ჩვენი ახლანდელი კვლევის საგანს წარმოადგენს, ჯგუფის მთლიანი სოციალური ორგანიზმიდან ინდივიდის სტრუქტურული გამოყოფისა და განმტკიცების მოთხოვნილებებს მიეკუთვნება. მურეი პრესტიჟის მოთხოვნილებას ალიარების მოთხოვნილების (n. Recognition) ანუ თვითწინააღმდეგობის ატიტუდის კერძო სახედ მიიჩნევს და ფიქრობს, რომ იგი ცხოვრებაში, ჩვეულებრივ, მეორე უფრო ძირითად მოთხოვნილებას — თავისთავის გამოფენის ანუ ჩვენების მოთხოვნილებას (ეგზიბიციონიზმს) ერწყმის.

პრესტიჟის მოთხოვნილებაზე საკმაოდ ფართოდ ჩერდება ფ. ლერშე. იგი მას ინდივიდუალური თვითყოფის მოთხოვნილებათა კლასში ათავსებს და თავის გამოჩენისკენ ანუ ალიარებისკენ ლტოლვის (der Geltungsdrang) სახელწოდებით განიხილავს. ამ მოთხოვნილების შინაარსი, ლერშეს აზრით, არის თანადადამიანებისგან რაც შეიძლება მაღალი რანგის შეფასების მიღება. ალიარების მოთხოვნილების სუბიექტი კმაყოფილდება, როცა მას ყურადღებით ეკიდებიან, პატივს სცემენ, აქებენ, იწონებენ, ალიარებენ, მოწიწებით ეპყრობიან. იმის გასათვალისწინებლად, თუ რა დიდ როლს ასრულებს ეს მოთხოვნილება პიროვნების საზოგადოებრივ ცხოვრებაში, ლერშე ვ. იამენსის (W. Jamens) შემდეგი სიტყვები მოჰყავს: თუ გვსურს ვინმე მართლა მკაცრად დავსაჯოთ, სრულებით არაა საჭირო რაიმე ცუდის მოფიქრება, თუგინდ ეს ფიზიკურად შესაძლებელიც იყოს. ამისთვის საკმარისია იგი თავისუფლად გავუშვათ საზოგადოებაში ისე, რომ საზოგადოების არც ერთმა წევრმა არ მიაქციოს მას ყურადღება. თუ, ადამიანებთან მისვლისას, შენსკენ თავს არაავინ მოაბრუნებს, შენს კითხვაზე პასუხს არაავინ გასცემს, თუ შენი ყველა მოქმედება უყურადღებოდ დარჩება, თუ ყველა ისე მოგვეცევა როგორც ჰაერს — თითქოს საერთოდ არ არსებობდე, მაშინ მალე შენში იფეთქებს სიბრაზე და უძლური სასოწარკვეთილება, რის გვერდითაც უსაშინელესი სხეულებრივი წამებაც კი უფერული გამოჩნდება¹.

3. რ ე მ პ ლ ა ი ნ ი არსებითად მოთხოვნილებათა იმ კლასიფიკაციას ემყარება, რომელსაც ლერში იძლევა. იგი იზიარებს თავის გამოჩენის ანუ ალიარების მოთხოვნილების (Geltungsstreben) ლერშისებურ განსაზღვრებას. მისი აზრითაც, ამ მოთხოვნილების

¹ Philipp Lersch, Aufbau der Person, გვ. 163.

სუბიექტი ისწრაფვის იქითკენ, რომ თანაადამიაწილების თვალში მალა ასწიოს თავისი ღირებულება. იმის მიხედვით, თუ რა საშუალებით სურს მას ამის მიღწევა, მისი დაკმაყოფილების გზები სულ სხვადასხვანაირია. სუბიექტი შეიძლება, ერთ შემთხვევაში, საკუთარ გარეგნობაზე ზრუნვისა (ჩაცმა, ვარცხნილობა) და წესიერი ქცევის საშუალებით იკმაყოფილებდეს ამ მოთხოვნილებას, ხოლო მეორე შემთხვევაში სოციალური, ეკონომიური ან სამსახურებრივი მდგომარეობის მეშვეობით აღწევდეს თავის მიზანს. რემპლანის აზრით, ყველაფერი, რასაც ღირებულება აქვს, შეიძლება გამოყენებულ იქნეს თავის გამოჩენის საშუალებად. ფული, სახლი, მიწა, მანქანა, ნიჭი, ცოდნა, ხასიათის ისეთი თავისებურებანი, როგორიც თანაგრძნობა და გულკეთილობაა, წარმატებები სწავლაში, პროფესიონალურ საქმიანობაში, მეცნიერებაში, ხელოვნებაში, პოლიტიკაში, სპორტში და ა. შ. ზემოდასახელებული საგნები და მოვლენები თავისთავად არიან ღირებულების მქონენი, მაგრამ თავის გამოჩენის მოთხოვნილების სუბიექტისთვის ღირებულება მხოლოდ თვითონ თავის გამოჩენას აქვს და ამიტომ მის მიერ ზემოდასახელებული მოვლენები გამოიყენებიან, როგორც თავის გამოჩენის საშუალებები; მისთვის მათ იმდენად აქვთ ღირებულება, რამდენადაც ისინი მისი გამოჩენის საქმეს ემსახურებიან.

ჩვენი აზრით, პრესტიჟის მოთხოვნილება არ ფარავს იმ მოთხოვნილებას, რასაც ლერში და რემპლანი თავის გამოჩენის მოთხოვნილებას უწოდებენ. პრესტიჟის მოპოვება თავის გამოჩენასაც ნიშნავს, მაგრამ თავის ყოველგვარი გამოჩენა პრესტიჟის მოპოვებას არ გულისხმობს. პირიქით, თავის გამოჩენის ზოგიერთი გზა ისეთია, რომ უკვე მოპოვებულ პრესტიჟს უკარგავს ადამიანს, მაგრამ იგი მაინც შეგნებულად მიჰყვება ამ გზას. კაცი, რომელმაც ზნეობრივად გაუმართლებელი გზებით დიდი ქონების დაგროვება და ფულის ხელგაშლით ხარჯვის საშუალებათა მოპოვება შეძლო, თანაადამიაწილების ცენტრში ექცევა და თავის გამოჩენის მოთხოვნილების დაკმაყოფილების ფართო შესაძლებლობას ნახულობს, მაგრამ ის რისი გამოჩენა-შეფასებაც ხდება ასეთ შემთხვევაში, პრესტიჟის მიმართების ობიექტს არ წარმოადგენს. პ რ ე ს ტ ი ჟ ი ს მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ა ს ჩ ვ ე ნ ვ უ წ ო დ ე ბ თ თ ა ვ ი ს ისეთი გ ა მ ო ჩ ე ნ ი ს მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ა ს, რ ო მ ე ლ ს ა ც მ ხ ო ლ ო დ მ ა ღ ა ლ ი ღ ი რ ე ბ უ ლ ე ბ ი ს პ ი რ ო ვ ნ უ ლ ი თ ე ი ს ე ბ ე ბ ი ს კ ა ტ ე გ ო რ ი ე ბ შ ი შე ფ ა ს ე ბ ა ა კ მ ა ყ ო ფ ი ლ ე ბ ს.

პრესტიჟის მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საზოგადოებრივო თვალსაზრისით გამართლებულ გზას წარმოადგენს წარმატების მო-

პოვება იმ საქმიანობაში, რომელსაც ჩვენი მოქალაქეობრივი მოვალეობა და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ჩვენ მიერ დაკავებული ადგილი გვიკარნახებს, ე. ი. ის საქმიანობა, რომელიც ჩვენი პიროვნების ღირებულებას მაღლა სწევს და ირგვლივ მყოფ ადამიანებში ჩვენს პრესტიჟს ზრდის. ამიტომ ეს მოთხოვნილება ერწყმის წარმატების სიკეთის მიღწევისა და საკუთარი ღირებულების ზრდის მოთხოვნილებებს და სამართლიან დაკმაყოფილებას, უფრო ხშირად, ამ მოთხოვნილებათა მიერ განვითარებული ქცევის აქტების გზით აღწევს.

მაგრამ, ზოგჯერ ეს მოთხოვნილება მახინჯ განვითარებას იღებს: საკმაოდ ხშირია შემთხვევა, როცა პიროვნება პრესტიჟის მოპოვებაზე უფრო მეტს ფიქრობს და ზრუნავს, ვიდრე იმ საქმის წარმატებით განხორციელებაზე, რომელიც მას აკისრია. იგი ყოველ საშუალებას ხმარობს იმისთვის, რომ მასზე დაკისრებული საქმის მიმართულებით მცირე მონაპოვარიც ისე გამოაფინოს და გაახმაუროს, რომ სხვისი დიდი წარმატებებიც კი დაფაროს. ზოგი ამ მიზნით „სპეციალურ აგენტებსაც“ იჩენს, რომელთაც, შთაგონების თუ საიდუმლო დავალების გზით, ანდობს ხალხში მისი დამსახურების გაზვიადებულად გახმაურებას: ბევრი ამ მხრივ ისე დიდ უნარსა და მოქნილობას იჩენს, რომ სიცოცხლეში იდგამს ძეგლს, რომელიც, მისი სიკვდილის შემდეგ ხშირად უყურადღებოდ რჩება და ინგრევა.

პრესტიჟის მოთხოვნილებას ადამიანი განიცდის არა მხოლოდ მაშინ, როცა იგი ისეთი ქცევის აქტებს ავითარებს, რომლებიც მის ირგვლივ მყოფ ადამიანებში მას პრესტიჟს უქმნის — ამ ადამიანების თვალში მის პიროვნულ და საზოგადოებრივ ღირებულებას მაღლა სწევს, არამედ — ყოველთვის, როცა იგი სხვებთან რაიმე ურთიერთობას ამყარებს. პრესტიჟის მოთხოვნილების სრულ დაკმაყოფილებას არ იძლევა წმინდა ინტელექტუალური ცოდნა (თუნდაც აბსოლუტურად სარწმუნო) იმისა, რომ მის სუბიექტს აფასებენ და პატივს სცემენ. პრესტიჟის მოთხოვნილების სუბიექტი სრულ დაკმაყოფილებას მხოლოდ მაშინ ღებულობს, როცა იგი უშუალოდ ხედავს და განიცდის სხვა ადამიანების ისეთ მოქმედებას, რომელშიც მისი პატივისცემა და მაღალი შეფასება გამოიხატება.

იმ ქცევის ორგანიზაციის საქმეში, რომელიც ადამიანს პრესტიჟს უქმნის, ხშირად, პრესტიჟის მოთხოვნილება არ მონაწილეობს, ან, კიდევ, სრულიად უმნიშვნელო როლს ასრულებს, მაგრამ მიღწეული წარმატება ზრდის პრესტიჟის მოთხოვნილების სუბიექტის პრეტენზიის დონეს, რის ნიადაგზეც შემდეგ იგი ირგვლივ მყოფი ადა-

მიანებიდან უფრო მაღალ შეფასებასა და პატივისცემას მოელის და მოითხოვს კიდევ, ვიდრე ამას წინათ ჰქონდა ადგილი.

ბევრ შემთხვევაში პრესტიჟის მოთხოვნილების სუბიექტის პრეტენზიის დონე — შეფასებისა და პატივისცემის სიდიდე, რომელსაც იგი მოითხოვს ირგვლივ მყოფი ადამიანებისგან, არ შეესატყვისება პრესტიჟის ფაქტიურ მდგომარეობას — იმას, რასაც, ინდივიდი ნამდვილად იმსახურებს. პრეტენზიის დონე ზოგჯერ დამსახურებას თვალსაჩინოდ აჭარბებს, ზოგჯერ კიდევ მასთან შედარებით საგრძნობლად დაბალია¹. პიროვნების სოციალიზაციის პედაგოგიურმა თრგანოზაციამ უნდა შეძლოს პრესტიჟის მოთხოვნილების პრეტენზიის დონესა და დამსახურებულ პრესტიჟს ანუ პრესტიჟის ფაქტიურ მდგომარეობას შორის წონასწორობის დამყარება. ამას დიდი მნიშვნელობა აქვს, რადგან ინდივიდი, როცა მისი პრესტიჟის მოთხოვნილების პრეტენზიის დონე დამსახურებას მნიშვნელოვნად აჭარბებს, ხშირად ავიწროებს სხვებს, ხოლო როცა დამსახურებაზე თვალსაჩინოდ დაბალია, იგი თავისთავს აყენებს შევიწროებულ მდგომარეობაში და არ ცდილობს ირგვლივ მყოფ ადამიანთა შორის ის ადგილი დაიკავოს, რომელიც მას დამსახურების მიხედვით ეკუთვნის.

პრესტიჟის მოთხოვნილება ადამიანის სოციალურ ცხოვრებაში უაღრესად დიდ როლს ასრულებს. ეს ვ. იამენის ზემომოყვანილი სიტყვებიდანაც აშკარად ჩანს. კაცი, რომელსაც პრესტიჟის მოთხოვნილება არა აქვს, ადვილად შეიძლება მორალური სიმალლიდან დაეშვას და ყოველგვარ დამცირებას შეურიგდეს. პრესტიჟის მოთხოვნილება, თვითღირებულების მოთხოვნილებასთან ერთად, ადამიანის ნებისყოფას ძალას მატებს, ცხოვრების ცდუნებას რომ გაუძლოს და მორალური სიმალლე შეინარჩუნოს.

2. პრესტიჟის მოთხოვნილება გარდამავალ ასაკში

გარდამავალ ასაკში მოზარდის პიროვნების სოციალიზაციის ინტენსიური პროცესი მიმდინარეობს. ამიტომ, როგორც წმინდა მეცნიერული, ისე პედაგოგიურ-პრაქტიკული თვალსაზრისით, საინტე-

¹ ტერმინი „პრეტენზიის დონე“ არ შეიძლება ყველა მოთხოვნილების მიმართ იქნეს გამოყენებული. პრესტიჟის მოთხოვნილების მიმართულებით ეს ტერმინი პირველად გამოიყენა ფ. ლერშმა, წიგნში „Aufbau der Person“ (იხ. გვ. 168). იგი ამ ტერმინს აქ კ. ლევისაგან რამდენიმედ განსხვავებულ მნიშვნელობას აძლევს.

რესოა ვიცოდეთ, რა კანონზომიერებით ვითარდებიან ამ ასაკში სოციოგენური მოთხოვნილებანი საერთოდ, ხოლო პრესტიჟის მოთხოვნილებები კერძოდ.

მოთხოვნილებაზე ობიექტური გზით პირდაპირი დაკვირვება არ ხერხდება, მაგრამ მოთხოვნილების მოქმედების უშუალო ეფექტი, რაც ქცევაშია წარმოდგენილი, ჩვეულებრივ, პირდაპირი ობიექტური დაკვირვებისთვის გვაქვს მოცემული. ამიტომ მოთხოვნილების ექსპერიმენტული შესწავლისთვის აუცილებელია იგი გამოვიწვიოთ ასეთ პირობებში, როცა, ერთი მხრივ, მას (მოთხოვნილებას) თავის-თავის დაკმაყოფილებისთვის საჭირო აქტივობის განვითარების შესაძლებლობა მიეცემა, ხოლო მეორე მხრივ, მკვლევარს საშუალება ექნება ამ აქტივობის მიმდინარეობას ადევნოს თვალყური და აღრიცხოს მისი ის თავისებურებანი, რომლებიც მოთხოვნილების ბუნებითაა განსაზღვრული.

ბიოგენურ მოთხოვნილებათა ექსპერიმენტიზირება, რომელთაც ციკლური ხასიათი აქვთ და ადვილად მოსაპოვებელი საგნობრივი მოვლენები აკმაყოფილებთ, არაა ძნელი. შიმშილის ან წყურვილის ინტენსივობა და დაკმაყოფილების ხარისხი, თვითონ ცდის პირთან შეთანხმებით, დეპრივაციის ხანგრძლივობის ცვალებადობის გზით, შეიძლება ნებისმიერად ვცვალოთ და ამგვარად მისი ექსპერიმენტული კვლევის საუკეთესო პირობები შევქმნათ. სოციოგენურ მოთხოვნილებათა ექსპერიმენტებში შემოყვანა კი ასე ადვილად არ ხდება, თუნდაც მარტო იმის გამო, რომ პიროვნება, რომელიც ც/პირის როლში გამოდის, მკვლევარს ისე ახლო არ უშვებს თავის სოციოგენურ მოთხოვნილებებთან, როგორც თავის შიმშილთან ან წყურვილთან მიუშვებს. ეს მით უმეტეს ითქმის პრესტიჟის მოთხოვნილების შესახებ, რომლის გამოაშკარავება პიროვნებას უხერხულ მდგომარეობაში აყენებს. მეორე მხრივ, ისეთი ექსპერიმენტული სიტუაციის შექმნა, რომელშიც ზნეობრივად მისაღებ და ობიექტური დაკვირვებისთვის მისაწვდომ ფორმაში სოციოგენურ მოთხოვნილებათა აღძვრა და დაკმაყოფილება იქნება შესაძლებელი, გაცილებით უფრო ძნელი საქმეა, ვიდრე ბიოგენური ან ფსიქოგენური მოთხოვნილებების კვლევისთვის საჭირო ექსპერიმენტული სიტუაციის შექმნა. ამიტომაც, რომ მოთხოვნილებათა საერთო კანონზომიერების კვლევის დროს ბიოგენურ მოთხოვნილებებს, პირველ რიგში, შიმშილსა და წყურვილს მიმართავენ.

პრესტიჟის მოთხოვნილების ფორმირების ასაკობრივი კანონზომიერების კვლევის მიზნით ჩვენ შევიმუშავეთ კითხვარები, რომლებზეც გაცემულ პასუხებს უნდა ეჩვენებინა ამ მოთხოვნილების ასა-

კობრივი ზრდის კანონზომიერება. სულ გვექონდა ორი კითხვარი (თითოეული ათი კითხვით). კითხვარები ისე იყო შედგენილი, რომ შესაძლებლობას გვაძლევდა კონტროლი გაგვეწია მიღებული პასუხების სისწორისთვის და, ამასთან ერთად, ერთგვარად მაინც, სხვა მოთხოვნილებებთან მიმართებებში გაგვეზომა პრესტიჟის მოთხოვნილების ძალა, გვეჩვენებინა მისი ადგილი ზოგიერთ ძირითად მოთხოვნილებებს შორის.

ერთი კითხვარი ეხებოდა ცდისპირთა სხვადასხვა მოთხოვნილებისათვის ობიექტს, რომელთაც დადებითი ღირებულება ჰქონდათ, ხოლო მეორე კითხვარი იმავე მოთხოვნილებებთან უარყოფითად დაკავშირებულ ობიექტებს მოიცავდა. ვვარაუდობდით, რომ კითხვარების ასეთი დაპირისპირება ცდისპირებისგან მიღებული პასუხების სისწორის შემოწმების შესაძლებლობას მოგვცემდა. ამასთან თვითონ კითხვარებს შიგნითაც იყო ისეთ კითხვები, რომელნიც ც/პირთა პასუხებისადმი კონტროლის გაწევის შესაძლებლობას იძლეოდა. თითოეულ კითხვარში მოცემული იყო ოთხ-ოთხი კითხვა, რომელნიც პრესტიჟს ეხებოდა. ამ კითხვებთან დამოკიდებულებაში (იმ საერთო სიტუაციაში, რომელსაც მთელი კითხვარი ქმნიდა) უნდა გამოვლენებულიყო ცდისპირთა პრესტიჟის მოთხოვნილების განვითარების დონე, და ადგილი სხვა მოთხოვნილებათა შორის. აქვე მოგვყავს ეს კითხვარები.

I კითხვარი: თქვენი აზრით, რა უფრო შეაწუხებდა თქვენს თანაკლასელებს?

1. ავტოავარიაში მოხვედრის შედეგად ფეხის მოტეხა;
2. გაქურდვის გზით პირადი და ოჯახის წევრების ტანსაცმლის დაკარგვა;
3. მასწავლებლებისა და მოსწავლეების მიერ აბუჩად აგდება;
4. მოსკოვს, ლენინგრადსა და კიევში ტურისტული საგზურის დაკარგვა;
5. ავად გახდომა ტიფით;
6. ყოფაქცევაში ნიშნის დაწევა და სკოლის საერთო კრების მიერ გაკიცხვა;
7. რაიმე შემთხვევის გამო ამხანაგებში ავტორიტეტისა და ნდობის დაკარგვა;
8. მომდევნო კლასში გადასაყვან გამოცდებზე გამოუცხადებლობა და იმავე კლასში დატოვება საპატიო მიზეზის გამო;
9. საპასუხისმგებლო თანამდებობაზე ფარული კენჭისყრით არჩევნებში გაშაგება ამხანაგებისა და ნაცნობების მიერ;

10. უფროსების — მშობლებისა და მასწავლებლების მუდმივი და მკაცრი კონტროლის ქვეშ ყოფნა.

II კითხვარი: თქვენის აზრით, რა უფრო გაახარებდა თქვენს თანაკლასელებს?

1. ლატარიაში ფორტაპარატის „კიევი“-ს მოგება;
2. მასწავლებლებისა და მოსწავლეების მიერ დიდი ნდობის გამოცხადება ძალიან საპასუხისმგებლო საქმესთან დაკავშირებით;
3. ბრაზილიისა და ინგლისის ფეხბურთელთა ნაკრები გუნდების თამაშზე დასწრება;
4. განათლების სამინისტროდან ქების სიგელის მიღება;
5. მშობლების ხარჯზე ტურისტული მარშრუტით — მოსკოვი — ლენინგრადი — კიევი — მოგზაურობა 15 დღით;
6. სკოლის მიერ მოსკოვში ტურისტული მოგზაურობის 10-დღიანი საგზურით დაჯილდოება;
7. მშობლებისგან საუკეთესო ტანსაცმლის შეძენისთვის საჭირო თანხის მიღება;
8. სკოლის საერთო კრების მიერ მაღალი შეფასება რაიმე შემთხვევასთან დაკავშირებით;
9. მსოფლიოს სახელგანთქმულ მსახიობებთან შეხვედრა;
10. რაიმე შემთხვევის გამო საზოგადოებაში დიდი სახელისა და ავტორიტეტის მოპოვება.

კითხვები, როგორც ვხედავთ, დასმული იყო არაპირდაპირ: ც/პირს უნდა ეპასუხა არა პირადად მას, არამედ, მისი აზრით, მის თანაკლასელებს რა უფრო შეაწუხებდა ან რა უფრო გაახარებდა იმ მოვლენებიდან, რომელთაც კითხვები ეხებოდა. ეს გარემოება დაკითხვის ჩვენ მიერ გამოყენებულ მეთოდს აახლოებდა პროექციულ მეთოდებთან: ც/პირები, მაშინ როცა მათ ეგონათ სხვების შესახებ ლაპარაკობდნენ, თავიანთ პასუხებში, ნამდვილად, დასმულ კითხვებთან თავიანთ პირად დამოკიდებულებას გამოხატავდნენ.

პირველი კითხვარით ტარდებოდა ძირითადი ცდები, მეორე კითხვარის პასუხები კი, გარდა იმისა, რომ მათ თავისთავადი ღირებულებაც ჰქონდათ ჩვენი ცდებისთვის, კონტროლს უწევდა პირველ კითხვარზე მიღებულ პასუხებს. პრესტიჟის მოთხოვნილების ობიექტებს შეიცავდა პირველ კითხვარში მე-3, მე-6, მე-7 და მე-9 კითხვები, ხოლო მეორე კითხვარში მე-2, მე-4, მე-8 და მე-10 კითხვები. ეს კითხვები არსებითად ერთსა და იმავე მოვლენას — საზოგადო-

ებრივ პრესტიჟს — ეხებოდა, იმ განსხვავებით, რომ ის, რაც ერთში დადებითად იყო წარმოდგენილი, მეორეში უარყოფით ფორმაში იყო მოცემული. ამიტომ ჩვენი ცდებისადმი ც/პირის სერიოზული დამოკიდებულება და მისი პასუხების სანდოობა, რამდენადმე მაინც, შეიძლებოდა შეგვემოწმებინა იმის მიხედვით, იძლეოდა თუ არა იგი ამ ორი კითხვარის შესატყვის კითხვებზე ერთნაირ პასუხებს: ც/პირს, რომელიც, მაგალითად, პირველი კითხვარის მე-7 კითხვაში მოცემულ მოვლენას ისეთ რაიმედ ჩათვლიდა, რასაც მისი თანაკლასელისათვის ყველაზე მეტი მწუხარების მოტანა შეეძლო, თუ იგი ჩვენს ცდებში მართლა არსებითად იყო ჩართული, მეორე კითხვარის მე-2 კითხვაში მოცემული მოვლენაც ისეთ მოვლენად უნდა მიეჩნია, რომელსაც მისი თანაკლასელებისთვის დიდი სიხარულის მოტანა შეეძლო.

ერთი და იმავე კითხვარის კითხვებიც უწევდნენ ერთმანეთს ასეთ კონტროლს. მაგალითად, პირველი კითხვარის მე-3 და მე-7 კითხვებზე თუ თვალსაჩინოდ განსხვავებულ პასუხებს იძლეოდა ც/პირი — ერთ მათგანს, ვთქვათ, პირველ ადგილზე ათავსებდა, ხოლო მეორეს — მე-9 ან მე-10-ზე — ეს იმის მაუწყებელი იყო, რომ იგი ცდებში სერიოზულად არ იყო ჩართული.

ცდები ტარდებოდა ერთდროულად 10—12 ც/პირთან, რომელნიც ისხდნენ საკლასო ოთახში ერთმანეთისგან დაშორებულ მერხებზე. ც/პირებს, იმისთვის, რომ მათი ცნობისმოყვარეობაც დაგვეკმაყოფილებინა და მათში ცდებისთვის საჭირო განწყობილებაც გამოგვეწვია, ვეუბნებოდით: ჩვენ ვართ სამეცნიერო დაწესებულებიდან, რომელსაც აინტერესებს საკითხი, თუ რამდენად იცნობენ მოსწავლე ახალგაზრდები ერთმანეთის მოთხოვნილებებსა და ინტერესებს. ამის გამოკვლევას გარკვეული მნიშვნელობა აქვს ახალგაზრდობის აღზრდის საქმისთვის; ცდების წარმატება მთლიანად დამოკიდებულია იმაზე, თუ რამდენად სერიოზულად მოეკიდებით თქვენ მას.

ამის შემდეგ ყოველი ც/პირის წინ ვდებდით თითო ფურცელ ქაღალდს, ფანქარს და კითხვარს და ვთხოვდით მას კითხვარი გულდასმით წაეკითხა და შეესწავლა დამოუკიდებლად, სხვა ცდისპირებთან რაიმე კონტაქტის დამყარების ცდების გარეშე. თუ რომელიმე ც/პირისთვის რაიმე გაურკვეველი აღმოჩნდებოდა, ვაძლევდით განმარტებას. ბოლოს, ჩვენ მაინც ვახასიათებდით კითხვებში მოცემულ მოვლენებს, მოცემული კლასის მოსწავლეთათვის ადვილად მისაწვდომ ფორმაში. უფრო სანდო მასალის მოპოვების მიზნით, უფრო მეტად ვუსვამდით ხაზს იმ კითხვებში მოცემული მოვლენე-

ბის მნიშვნელობას, რომელნიც პრესტიჟთან არ იყვნენ დაკავშირებული.

მას შემდეგ, რაც დავრწმუნდებოდით, რომ ყველა კითხვის აზრი გასაგები იყო ყველა ც/პირისთვის, ც/პირებს ვაძლევდით ინსტრუქციას. ინსტრუქციის მიხედვით ც/პირს ქაღალდის პირველ სტრიქონზე უნდა დაეწერა სკოლის და კლასის ნომრები და „ქალი“ ან „ვაჟი“, იმის მიხედვით, თუ ვინ იძლეოდა პასუხს კითხვებზე (პასუხის გაცემა ხდებოდა ანონიმურად, თუ თვითონ ცდისპირი არ მოისურვებდა თავისთავის გამხელას) და ქაღალდის მარცხენა მხარეზე ზევიდან ქვევით—ვერტიკალურად თანმიმდევრობით უნდა ჩამოეწერა რიცხვები 1-დან 10-მდე. ამის შემდეგ მას მიწოდებული კითხვარი ხელახლა უნდა გადაეკითხა გულდასმით და ამოერჩია ის კითხვები, რომლებშიც წარმოდგენილი მოვლენა, მისი აზრით, მის თანაკლასელებს კითხვარში დასახელებულ ყველა სხვა მოვლენაზე უფრო მეტად შეაწუხებდა (მეორე კითხვარის შემთხვევაში, გაახარებდა). ამორჩეული მოვლენის რიგითი ნომერი ც/პირს უნდა დაეწერა 1-ის გასწვრივ, რაც იმის მაჩვენებელი იქნებოდა, რომ, მისი აზრით, ამ ნომრით აღნიშნულ კითხვაში წარმოდგენილი მოვლენა ყველაზე შემაწუხებელი (სასიხარულო, მეორე კითხვარით მუშაობის დროს) იქნებოდა მისი თანაკლასელისთვის. შემდეგ ც/პირს დარჩენილი ცხრა კითხვა უნდა წაეკითხა ყურადღებით და მათგან შეერჩია ყველაზე შემაწუხებელი (სასიხარულო, მეორე კითხვარით) მოვლენა და მისი ნომერი დაეწერა 2-ის გასწვრივ. ასე უნდა ემოქმედა ც/პირს მანამ, სანამ იგი კითხვარებში მოცემული მოვლენების პიროვნულ ღირებულებებს, უარყოფითს (პირველი კითხვარი) და დადებითს (მეორე კითხვარი) არ დააღაგებდა დაღმავალი ხარისხის მიხედვით. ვვარაუდობდით, რომ ც/პირები 1-ის, 2-ისა და 3-ის გასწვრივ მოათავსებდნენ იმ მოვლენების ნომრებს, რომლებსაც ყველაზე უფრო მეტად შემაწუხებლად (სასიხარულო, მეორე კითხვარით) მიიჩნევდნენ, ხოლო მე-8, მე-9 და მე-10 ადგილებზე იმ მოვლენების ნომრებს დასვამდნენ, რომელთაც სხვებზე ნაკლებ მნიშვნელობას მისცემდნენ.

ც/პირს ევალუბოდა ეჩვენებინა ის მოტივი, რომელსაც იგი პირველის შერჩევის დროს ემყარებოდა: მას უნდა დაეწერა, რატომ ჩათვალა მან პირველ ადგილზე მოთავსებული მოვლენა ყველა სხვა მოვლენაზე უფრო შემაწუხებლად (პირველი კითხვარი) თუ სასიხარულოდ (მეორე კითხვარი).

ბოლოს, ც/პირებს ვავალუბდით ხელახლა წაეკითხათ გულდასმით მთელი კითხვარი და იქიდან ამოერჩიათ სამი მოვლენა, რომლებიც, მათი აზრით, ყველაზე შემაწუხებელი (სასიხარულო, მეორე კითხ-

ვარში) იყო და მათი ნომრები დაეწერათ ერთ ხაზზე; ხოლო მეორე ხაზზე დაეწერათ იმ სამი კითხვის ნომრები, რომლებშიც წარმოდგენილი მოვლენები მათ ყველაზე ნაკლებ შემაწუხებლად (სასიხარულოდ) მიაჩნდათ. ც/პირთა მნიშვნელოვანი ნაწილისთვის ეს დავალება სრულიად ახალი აღმოჩნდა: მათ შეუმჩნეველი დარჩათ ის გარემოება, რომ ეს დავალება უკვე შესრულებული ჰქონდათ კითხვარებში მოცემული მოვლენების დახარისხების დროს. ამ ც/პირებმა ისევ თავიდან დაიწყეს კითხვარში მოცემული მოვლენების ღირებულებათა აწონ-დაწონვა და ურთიერთ შედარება იმისთვის, რომ მათ ეს დავალება შეესრულებინათ. ც/პირთა შედარებით მცირე ნაწილმა კი ეს დავალება დააკავშირა პირველ დავალებასთან და პირდაპირ გადმოწერა იმ მოვლენების ნომრები, რომელნიც მათ აქ 1, 2, 3 და 8, 9 და 10 რიცხვებით აღნიშნულ ადგილებზე ეწერათ.

საინტერესო აღმოჩნდა პირველი ჯგუფის ც/პირთა შედეგები. მათმა დიდმა ნაწილმა პირველ სამეულში დაასახელა ის მოვლენები, რომელნიც კითხვარში მოცემულ მოვლენათა დახარისხების დროს პირველ სამ ადგილზე მოათავსა, მაგრამ უფრო ხშირად შეცვლილი თანმიმდევრობით: ის, რაც იქ, მაგალითად, პირველ ადგილზე ეწერა, აქ მეორე ან მესამე ადგილზე მოათავსა. უკანასკნელი სამეულის დასახელების დროსაც ასეთივე მოვლენას ჰქონდა ადგილი. რამდენიმე ცდის პირმა პირველ და უკანასკნელ სამეულებში ახალი მოვლენებიც შემოიტანა, მაგრამ იმავე კატეგორიის, რომელიც შეცვალა. ც/პირთა ეს მონაცემები უფრო დამაჯერებელს ხდიდა ჩვენი ცდების შედეგებს. აღმოჩნდნენ ც/პირებიც, მართალია, მცირე რაოდენობით, მაგრამ მაინც, რომელთაც პირველ და უკანასკნელ სამეულში მოათავსეს პირველი დახარისხებიდან არსებითად განსხვავებული მოვლენები: ის, რაც, მაგალითად, პირველი დახარისხების დროს პირველ ან მეორე ადგილზე მოათავსეს, ამ დავალების შესრულების დროს უკანასკნელ სამეულში მოაქციეს. ეს ჩვენ იმის მაჩვენებლად ჩავთვალეთ, რომ ამ ც/პირებმა ან ინსტრუქცია ვერ გაიგეს, ან კიდევ ისინი არასერიოზულად მოეკიდნენ ჩვენს ცდებს. ამიტომ ამ ც/პირების მონაცემებით არ გვისარგებლია.

სანამ ცდების შედეგების განხილვას შევუდგებოდეთ საჭიროა გავარკვიოთ საკითხი: ზემოთ აღწერილი მეთოდის საშუალებით საზოგადოებრივი პრესტიჟის ღირებულების ცნობიერებას ვიკვლევთ თუ საზოგადოებრივი პრესტიჟის მოთხოვნილებას? ეს ორი მოვლენა, მიუხედავად იმისა, რომ ჩვეულებრივ, ერთმანეთთანაა დაკავშირებული, არსებითად განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. არის შემთხ-

ვევები, როცა ინდივიდში პირველი მაღალ დონეზეა წარმოდგენილი, მაშინ როცა მეორე ამ ინდივიდის სხვა მოთხოვნილებათა შორის საკმაოდ უძლურად გამოიყურება. ეს უკანასკნელი იმას ნიშნავს, რომ პიროვნებამ იცის რა საზოგადოებრივი ღირებულება აქვს პრესტიჟს, მაგრამ თვითონ მას ამ ღირებულების მოთხოვნილება (პრესტიჟის მოთხოვნილება) ნაკლებად აქვს განვითარებული. ასე სხვა მოთხოვნილების შემთხვევაშიც ხდება. ადამიანს შეიძლება, მაგალითად, სრულყოფილად ჰქონდეს გაცნობიერებული მორალური ქცევის საზოგადოებრივი ღირებულება, მაშინ, როცა მორალური ქცევის მოთხოვნილება მასში უაღრესად დაქვეითებული იყოს. ამას ისიც ადასტურებს, რომ ამორალური ქცევის სუბიექტი, ჩვეულებრივ, ცდილობს მორალური ნილაბი ჩამოაფაროს და ისე იმოქმედოს, რომ საზოგადოების თვალში პატიოსან კაცად დარჩეს. სხვას რომ ყველაფერს თავი დაეანებოთ, თამბაქოს წვევის ღირებულების ცნობიერება და თამბაქოს წვევის მოთხოვნილება, ხშირად, ისე არსებობს, რომ სცილდება ირთმანეთს, რომ ერთსა და იმავე ინდივიდში, ერთი მათგანი დადებითი ნიშნით გამოიხატება, ხოლო მეორე — უარყოფითი ნიშნით.

ერთი სიტყვით, მოთხოვნილება ყოველთვის არ ვითარდება მისი შესატყვისი ქცევის ღირებულების ცნობიერების შესაბამისად. საზოგადოებრივი აღზრდის პირობებში გარკვეული კატეგორიის ქცევის უარყოფითი თუ დადებითი ღირებულების ცნობიერება უფრო ადრე იღებს სრულყოფილ სახეს, ვიდრე ის მოთხოვნილება, რომელიც, ჩვეულებრივ, ამ კატეგორიის ქცევას ედება საფუძვლად.

ზემოაღნიშნული გარემოების გამო ხომ არ უნდა ვიფიქროთ, რომ ჩვენი ცდები ც/პირთა პრესტიჟის ღირებულების ცნობიერების დონეს ასახავს და არა პრესტიჟის მოთხოვნილების განვითარების დონეს?

პრესტიჟის კვლევის ექსპერიმენტები სრულიად სანდო იქნებოდა, რომ შესაძლებელი ყოფილიყო ც/პირის იაეთ სიტუაციაში შეყვანა, როცა მის წინაშე მართლა დადგებოდა საცხოვრებო აუცილებლობა—მოეხდინა არჩევანი რამდენიმე ისეთ უბედურებათა შორის, როგორც, მაგალითად, ტიფით დაავადება და სახელისა და ავტორიტეტის დაკარგვა, ან კიდევ რამდენიმე ისეთ ბედნიერებას შორის, როგორც, მაგალითად, შორეული ტურისტული მოგზაურობის საგზურის მიღება და დიდი სახელისა და ავტორიტეტის მოპოვება. ცხოვრებამ იცის ასეთი „ექსპერიმენტები“. ალბათ ყველასთვის ცნობილია შემთხვევები, როცა 15—16 წლის მოზარდს, იმის გამო, რომ მშობელმა ან მასწავლებელმა მის მიმართ ზომიერება

დაკარგა, ან მის პრესტიჟს ტლანქად შეეხო და მისი ავტორიტეტი საჯაროდ შელახა, ოჯახისა და სკოლის მიტოვება უცდია, ან კიდევ სიცოცხლეზე ხელის აღება განუზრახავს. რაც, ზოგჯერ, სისრულე. შიშ კი მოუყვანია. მეცნიერება, რა თქმა უნდა, ასეთი გზით ვერ წავა; მას ასეთი გზით სიარულის არც მორალური უფლება აქვს და არც რეალური შესაძლებლობა. ცხოვრებისეული ფაქტების იშვიათობა და შემთხვევითობა შესაძლებლობას არ გვაძლევს მათგან მეცნიერული დასკვნებისა და განზოგადებისათვის საჭირო მასალა ავიღოთ საკმაო რაოდენობით.

აღნიშნული გარემოების გამო ჩვენ შევეცადეთ ც/პირები ჩვენ მიერ გამოყენებული კითხვარებისა და ინსტრუქციების გზით შეგვეყვანა წარმოსახულ სიტუაციაში, რომელიც მასში ერთდროულად რამდენიმე მოთხოვნილებას აღძრავდა და ც/პირებისგან ისეთი ქცევის აქტების განხორციელებას მოითხოვდა, რომელიც ამ მოთხოვნილებების დახარისხებისა და ერთმანეთთან მიმართებაში გაზომვის შესაძლებლობას მოგვცემდა.

ცდების მიმდინარეობაში ც/პირთა ქცევაზე დაკვირვება საკმაოდ გვარწმუნებდა, რომ ისინი ძირითადად, მიწოდებული მოვლენების უარყოფითი თუ დადებითი ღირებულების მიხედვით დახარისხების დროს მოთხოვნილებებიდან გამომდინარე და არა ცნობიერებიდან — უფროსების მიერ მიწოდებულ და უბრალოდ დასწავლილ (გაზეპირებულ) შეხედულებებიდან. ამასვე ადასტურებს იმ მოტივების ანალიზიც, რომლებზეც ც/პირები თავიანთ არჩევნებს აფუძნებდნენ და კითხვარში წარმოდგენილ სამწუხარო თუ სასიხარულო მოვლენების ღირებულებათა შეკალაზე განლაგებას ახდენდნენ.

მესამე-მეოთხე კლასის მოსწავლეებს უძნელდებოდათ დამოუკიდებლად (დახმარების გარეშე) თავიანთი მოქმედების მოტივების მთლიანი ფსიქიკური მდგომარეობიდან გამოცალკევება და მსჯელობის ფორმაში გამოხატვა. ისინი იმათ შესახებ, რასაც პირველ ადგილზე ათავსებდნენ, წერდნენ: „ეს ყველაზე უფრო შემაწუხებელი“, „ყველაზე უფრო ცუდია“, „ყველაზე მეტად საშიშია“ (პირველ კითხვაზე მუშაობის დროს), ან კიდევ, „ყველაზე მეტად სასიხარულოა“, „ყველაზე კარგია“ (მეორე კითხვარის შემთხვევაში). რატომღაც ყველაზე მეტად შემაწუხებელი ან სასიხარულო ის, რასაც ისინი ასეთ კვალიფიკაციას უკეთებდნენ, ამის შესახებ თითქმის არაფერს ამბობდნენ. მეოთხეკლასელ ც/პირთა მხოლოდ უმნიშვნელო ნაწილი იძლეოდა ამ კითხვაზე, მართალია, ელემენტარულს, მაგრამ მაინც გარკვეულ პასუხს. ასეთივე აღმოჩნდა მეხუთეკლასელ ც/პირთა დაახლოებით ერთი მესამედის პასუხები. ამ კლასელთა

მეტი ნაწილი მოტივების შედარებით უფრო ღრმა ანალიზს იძლეოდა.

ნათელი წარმოდგენა რომ ვიქონიოთ იმაზე, თუ რა თავისებურებების მოვლენათა რაოდენობრივ მხარეს ასახავს ქვემოთ მოტანილ ცხრილში წარმოდგენილი რიცხობრივი მაჩვენებლები, საჭიროა ც/პირთა მიერ მოცემული მოტივაციის რამდენიმე შემთხვევას მაინც გავეცნოთ.

III კლასელი ვაჟი: „ტიფი იმიტომ დავწერე, რომ იგი ცუდი ავადმყოფობაა და ძალიან შემაწუხებელია“.

IV კლასელი ვაჟი: „ავტოავარიაში მოხვედრა იმიტომ დავწერე, რომ იგი ყველაფერზე უფრო საშიში და შემაწუხებელია. მერე მოტეხილი ფეხი შეიძლება არ მოგიჩჩეს და მთელ ცხოვრებაში ცალფეხა უნდა იარო და დაიტანჯო“.

V კლასელი ვაჟი: „ავტორიტეტის დაკარგვა და აბუჩად აგდება მიმაჩნია უფრო სამწუხაროდ, ვიდრე ტიფით დაავადება ან ფეხის მოტეხა. ყველა რომ აბუჩად აგიგდებს და არავინ არაფრად ჩაგაგდებს, მერე ვისთან უნდა იმეგობრო და იყო ახლოს. კლასში დარჩენაც ცუდია, მაგრამ, თუ ეს საპატიო მიზეზით მოხდა, მაშინ აღარავისი აღარ გრცხვენია და არც ამხანაგებთან გრძნობ თავს დამცილებულად“.

VI კლასელი გოგონა: „ჩემი აზრით, ყველაზე ცუდია ავტოავარიაში მოხვედრა, იმიტომ რომ, ჯერ ერთი, ავტოავარიაში მოხვედრა ადამიანს ძალიან შეაშინებს, და მეორეც ფეხი თუ დაეკარგა, მას ვეღარ დაიბრუნებს, ცალფეხა ქალიშვილის ცხოვრებაზე უარესი არაფერია. მე მყავს ერთი ასეთი შორეული ნათესავი. პირველად რომ ენახე იგი, ისე შემეცოდა, რომ ჩუმად მთელი ღამე ვიტირე და ვეღარ დავიძინე“.

VI კლასელი გოგონა: „ჩემი აზრით, ჩემი თანაკლასელებისათვის ყველაზე მძიმე იქნება ნდობისა და ავტორიტეტის დაკარგვა და მოწაფეებისა და მასწავლებლების მიერ აბუჩად აგდება. ტიფით ავადმყოფობა მძიმეა, მაგრამ ამ ავადმყოფობით ახლა არავინ კვდება. ავადმყოფობის დროს გაჭირვებას როგორმე აიტანს კაცი. ფეხის მოტეხა ტიფზე უფრო სამწუხაროა, რადგან მუდამ ხეიბარი უნდა დარჩე. მაგრამ ფეხმოტეხილი ადამიანი შეიძლება ბედნიერი იყოს, თუ კარგი ავტორიტეტი აქვს და მეგობრების სიყვარულსა და პატივისცემას იმსახურებს. იმ კაცის ცხოვრება კი, ვისაც ნდობა დაკარგული აქვს და ყველა დასცინის და აბუჩად იგდებს, საერთოდ არ ღირს. ასეთი კაცი რამ უნდა გაახაროს. მის სიცოცხლეს სიკვდილი სჯობს“.

VII კლასელი ვაჟი: „ნდობისა და ავტორიტეტის დაკარგვაზე და უფროსებისა და ამხანაგების მიერ აბუჩად აგდებაზე უფრო მწარე არაფერია. ამ უბედურებას ვერც ტიფით დაავადება შეედრება და ვერც ფეხის მოტეხა. კოჭლი კაცი, ცალი ფეხი სულაც რომ არ ჰქონდეს, თუ მას ამხანაგებში დიდი ავტორიტეტი და ნდობა აქვს, ათასჯერ უფრო ბედნიერია, ვიდრე ისეთი ჯანმრთელი კაცი, რომელსაც ყველგან აბუჩად იგდებენ და დასცინიან. ღმერთო მიხსენი ასეთი უბედურებისაგან!“

VIII კლასელი გოგონა: „აქ წარმოდგენილი შემთხვევებიდან მე ცხოვრებაში არც ერთი არ შემხვედრია, მაგრამ ახლა ყველაში წარმოვიდგინე ჩემი თავი და ყველაზე უფრო მძიმედ ავტორიტეტის დაკარგვა და აბუჩად აგდება მეჩვენა; ავადმყოფობას მედიცინა უშველის, დაკარგულ ავტორიტეტს კი — ვერაფერი. მას აბუჩად აგდებაც თუ დაემატა, მთლად განადგურდება ადამიანი და ისაა“.

VI კლასელი ვაჟი: „მე ძალიან მიყვარს ფეხბურთი. არ არსებობს სპორტი ფეხბურთზე უფრო ვაჟკაცური, რაინდული, სასიხარულო და ამალეღვებელი. ზიხარ სტადიონის ხმაურში და შენა ხმაც ერთვის აღტაცებული თუ გულნატკენი გულშემატკივრების ხმებს. ინგლისის გუნდი ჩემი უსაყვარლესი გუნდია, ზოლო ბრაზილია — ჩემი კერპი. ჩემი თანაკლასელი ვაჟებიც ასე უყურებდნენ ამ გუნდებს. ამიტომ, ჩემი ზარით, ისე როგორც მე, ჩემს თანაკლასელ ვაჟებსაც ყველაზე მეტად ამ გუნდების თამაშებზე დასწრება გაახარებდათ, ქალები ალბათ სხვა რამეს აჩევენენ“.

მოტივაციის აქ მოტანილი ნიმუშები წარმოადგენენ ტიპურ შემთხვევებს: ც/პირთა მეტი ნაწილი თავიანთ მოქმედებას ამ სახის მოტივებით ხსნის. ც/პირთა ძირითადი მასა ყველაზე დიდი უარყოფითი ღირებულების მოვლენად თვლის: ნდობისა და ავტორიტეტის დაკარგვას, აბუჩად აგდებას, ტიფით დაავადებასა და ავარიისაში მოხვედრასა და ფეხის მოტეხას. ჩვენი ცდისპირები (დასახელებული ათი შემთხვევიდან) სხვებს ამათთან შედარებით ნაკლებ უბედურებად მიიჩნევენ. მესამე-მეოთხე კლასელებში უპირატესად ტიფით დაავადება და ფეხის მოტეხა არის მიჩნეული სხვებზე უფრო სამწუხარო მოვლენად, მაშინ, როცა მეხუთე კლასიდან პირველ ნომერ უბედურებად, უფრო ხშირად, ავტორიტეტის დაკარგვა და აბუჩად აგდება გამოდის. კითხვაში აბუჩად აგდება მესამე ადგილზე წერია, ზოლო ავტორიტეტის და ნდობის დაკარგვა — მეშვიდეზე. მიუხედავად ამისა, V, VI, VII და VIII კლასების ც/პირთა მნიშვნელოვანი ნაწილი ორივეში ერთი და იმავე კატეგორიის მოვლენას

ხედავს და მოტივირების დროს მათ ერთად იღებს და ერთად უპირისპირებს სხვა უარყოფითი ღირებულების მოვლენებს.

ქვემოთ მოტანილ ცხრილში წარმოდგენილია ყოველი კლასიდან (III-დან VIII-მდე ჩათვლით) 50 ც/პირის მონაცემი, ე. ი. სულ 300 ც/პირის მონაცემი. გოგონებისა და ვაჟების მონაცემები ცალ-ცალკე იქნა დამუშავებული, მაგრამ ცხრილებში ისინი, საერთო ასაკობრივი კანონზომიერების გათვალისწინების მიზნით, შეჯამებული სახით არიან წარმოდგენილი.

ცხრილში შეჯამებულია მხოლოდ პირველ კითხვარში მოცემული მოვლენების ღირებულებათა დახარისხების შედეგები¹.

პირველ კითხვარში მე-4 და მე-10 ადგილებზე მოთავსებულ მოვლენებს ყველა ც/პირი, იმის მიუხედავად თუ რომელი კლასელი იყო, იმდენად იშვიათად ათავსებდა პირველ სამ ადგილზე, რომ მათ მიერ დასახელებული პასუხები ამ კითხვებზე ცხრილში არ შეგვიტანია. ცხრილში წარმოდგენილია 8 კითხვაზე მიღებული პასუხების შედეგები. აქედან ოთხი კითხვა (3, 6, 7 და 9 რიცხვებით აღნიშნული კითხვები) პრესტიჟის მოთხოვნილებასთანაა უშუალოდ დაკავშირებული, ხოლო დანარჩენი ოთხი (1, 2, 5 და 8 რიცხვებით აღნიშნული კითხვები) — სხვა ვიტალურ და საცხოვრებო მოთხოვნილებებს ეხება. ცხრილში პრესტიჟთან დაკავშირებულ ოთხივე კითხვაზე მიღებული პასუხები — მათი 1-ელ, მე-2 და მე-3 ადგილებზე მოთავსების შემთხვევები — ერთად შეჯამებული სახითაა წარმოდგენილი რიცხვების პირველ ჰორიზონტალურ მწკრივში, ხოლო სხვა დანარჩენ მოთხოვნილებებთან დაკავშირებულ ოთხივე კითხვაზე მიღებული პასუხი — მათი 1-ელ, მე-2 და მე-3 ადგილებზე მოთავსების შემთხვევები — ასევე შეჯამებული სახითაა წარმოდგენილი რიცხვების მეორე ჰორიზონტალურ მწკრივში. ორივე მწკრივში მოყვანილია როგორც აბსოლუტური, ისე პროცენტული მაჩვენებლები.

ც ხ რ ი ლ ი 3

კითხვები, დაკავშირებული	III კლასი	IV კლასი	V კლასი	VI კლასი	VII კლასი	VIII კლასი
პრესტიჟის მოთხოვნილებასთან	32 21,3 %	38 25,3 %	66 44 %	90 60 %	94 62,7 %	116 77,3 %
სხვა მოთხოვნილებებთან	114 76 %	106 70,7 %	78 52 %	57 38 %	56 37,3 %	34 22,7 %

¹ ამ ცდების ყველა მონაცემი განხილულია ჩვენს ნაშრომში „სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილება გარდამავალ ასაკში“, „მაცნე“, ფილოსოფიის, ფსიქოლოგიის, ეკონომიკისა და საპარტოლის სერია, 1971, № 3.

გარდამავალ ასაკში პრესტიჟის მოთხოვნილების განვითარების დონესა და მოქმედების ძალაზე თუ იმის მიხედვით ვიმსჯელებთ, პრესტიჟის მოთხოვნილების ფრუსტრაციასა და დაუკმაყოფილებლობას განიცდიან ამ ასაკის მოსწავლეები უფრო მწვავედ თუ სხვა რომელიმე საცხოვრებო მოთხოვნილებებისას (რომელნიც 1, 2, 5 და 8 კითხვებში იგულისხმება), მაშინ პრესტიჟის მოთხოვნილების გამომხატველი კითხვების პირველ, მეორე და მესამე რიგში დასახელების შემთხვევათა საერთო რაოდენობის, სხვა დანარჩენ მოთხოვნილებათა გამომხატველი კითხვების პირველ, მეორე და მესამე ადგილებზე დასახელების შემთხვევათა საერთო რაოდენობასთან შედარებამ უნდა გვიჩვენოს, როგორია მოცემულ ასაკში პრესტიჟის მოთხოვნილების განვითარების დონე და მოქმედების ძალა, სხვა დანარჩენ მოთხოვნილებებთან შედარებით.

როგორც აღვნიშნეთ, ცდებში ყოველი კლასიდან 50 მოსწავლე მონაწილეობდა. ამიტომ ყოველ კითხვაზე, ყოველი კლასიდან 50 პასუხს ვღებულობდით. რადგან ცხრილში წარმოდგენილია სამი კითხვის პასუხები, რომელნიც პირველ, მეორე და მესამე რიგში იქნენ დასახელებულნი, ცხრილში ყოველი ჯგუფიდან სულ დასახელების 150 შემთხვევა უნდა იყოს წარმოდგენილი. მაგრამ ყოველი ჯგუფის ვერტიკალურ სვეტში მოცემული სიტყვების შეერთება 150-ს არ გვაძლევს, რადგან, როგორც აღვნიშნეთ, ცხრილში მეოთხე და მეათე კითხვების განლაგების შემთხვევები არაა შეტანილი. პროცენტები გამოანგარიშებულია იმ რიცხვიდან, რომელსაც პირველ სამ ადგილზე განლაგებული პასუხების საერთო რაოდენობა იძლევა. მაგალითად, მესამე კლასის 50 ცდისპირის მიერ პირველ სამ რიგში დასახელებულ იქნა პრესტიჟის მოთხოვნილებასთან დაკავშირებული კითხვები 32-ჯერ, ხოლო სხვა მოთხოვნილებებთან დაკავშირებული კითხვები (მე-4 და მე-10 კითხვების გამოკლებით) 114-ჯერ, ე. ი. დასახელების 146 შემთხვევაა ცხრილში შეტანილი. დანარჩენი 4 შემთხვევა მე-4 მე-10 კითხვებზე მოდის, ამიტომ იგი ცხრილში არაა შეტანილი, პროცენტები III კლასისათვის 146 შემთხვევიდანაა გამოთვლილი.

ამრიგად, ცხრილის პირველ ჰორიზონტალურ მწკრივში მოცემული მაჩვენებლები, როგორც აბსოლუტურ რიცხვებში, ისე პროცენტებში, უჩვენებს, როგორ იზრდება ასაკობრივად პრესტიჟის მოთხოვნილება, იმ მოთხოვნილებებთან შედარებით, რომელთა ასაკობრივი ცვალებადობის შედარებითი მაჩვენებლები ცხრილის მეორე ჰორიზონტალურ მწკრივშია წარმოდგენილი აბსოლუტური და პროცენტული სიდიდეების სახით.

როგორც ამ მაჩვენებლებიდან ჩანს, III—IV კლასის მანძილზე პრესტიჟის მოთხოვნილების ზრდის ტემპი დაბალია — მთელი წლის მანძილზე ნამატი სულ რაღაც 4%-ს უდრის. იმ ასაკის საზღვრებში, რომელთაც ჩვენი ექსპერიმენტება მოიცავს, ამ მიმართულებით ყველაზე თვალსაჩინო გარდატეხას აქვს ადგილი IV—V კლასის მანძილზე — აქ ერთი წლის ნამატი 18,7%-ს შეადგენს. ზრდის ტემპი შემდეგშიც მაღალია, მაგრამ იგი ასე დიდ რიცხვში არ გამოიხატება. მეხუთეკლასელები იმ დროს, როცა ჩვენ მათზე ცდებს ვატარებდით, მე-12 წელში იყვნენ გადასულნი და, მაშასადამე, შესულნი იყვნენ გარდამავალ ასაკში. ამიტომ შეიძლება ვიფიქროთ, რომ პრესტიჟის მოთხოვნილების განვითარებაში მომხდარი გარდატეხა ამ ასაკის დაწყებასთანაა დაკავშირებული.

ანალოგიური შედეგები იქნა მიღებული იმ ცდებშიც, რომლებიც ჩატარებულ იქნა კითხვარით: „თქვენი აზრით, რა უფრო გაახარებდა თქვენს თანაკლასელებს?“ პრესტიჟის მოთხოვნილების განვითარების ასაკობრივი კანონზომიერება და მისი ადგილი შესადარებლად აღებულ სხვა მოთხოვნილებათა შორის ორივე შემთხვევაში დაახლოებით ერთნაირი რიცხობრივი მაჩვენებლებითაა გამოხატული. პრესტიჟის მოთხოვნილების განვითარებაში ყველაზე შესამჩნევი ცვლილებები ამ კითხვაზე მიღებული პასუხების მიხედვითაც მე-4 და მე-5 კლასებს შორის ხდება. აქ ერთი წლის ნამატი 22,6%-ს უდრის, მაშინ, როცა წინა წელზე მხოლოდ 4,6% მოდის.

ვაყებისა და გოგონების მონაცემების ურთიერთშედარება შემდეგ სურათს იძლევა. მესამე კლასში პრესტიჟის მოთხოვნილება ორივე სქესთან დაახლოებით ერთნაირ მდგომარეობაშია. მეოთხე-მეხუთე კლასებში გოგონები ოდნავ უსწრებენ ვაყებს. მე-6 კლასიდან კი, თითქოს, ვაყებს ენიჭებათ ამ მხრივ ერთგვარი უპირატესობა; მაგრამ ეს განსხვავება, ჩვენი მონაცემების მიხედვით, იმდენად უმნიშვნელოა, რომ მასზე დაყრდნობით რაიმე საბოლოო დასკვნის გაკეთება არ შეიძლება.

სამაგიეროდ, გოგონებსა და ვაყებს შორის აშკარა განსხვავება ჩანს სხვა მიმართულებით. გოგონების მიერ ავტოავარიაში მოხვედრა და ფეხის მოტეხა უფრო ღრმად განიცდება, ვიდრე ტიფით ავადმყოფობა. ვაყებთან კი ეს არ იგრძნობა. გოგონები ყოფაქცევაში ნიშნის დაწვეასა და სკოლის საერთო კრების მიერ გაკიცხვას შედარებით უფრო მწარედ განიცდიან, ვიდრე ნდობისა და ავტორიტეტის დაკარგვას. ვაყებში კი პირიქით — მეორეს თვლიან შედარებით უფრო მძიმედ. გოგონებს განათლების სამინისტროდან სიგელის მიღება უფრო მეტ კმაყოფილებას ანიჭებს, ვიდრე ამხანაგებსა

და მასწავლებლებში ნდობისა და ავტორიტეტის მოპოვება, მაშინ როცა ვაჟები უფრო სასიხარულოდ ნდობასა და ავტორიტეტის მოპოვებას თვლიან.

ჩვენს ცდებში განსაკუთრებით იგრძნობა ვაჟების გატაცება ფეხბურთით. 25 III კლასელი ვაჟიდან, პირველ სამ ადგილზე — 25-ვემ ბრაზილიისა და ინგლისის ფეხბურთის ნაკრებ გუნდების თამაშზე დასწრება ჩათვალა ყველაზე სასიხარულო მოვლენად. აქედან 20-მა იგი პირველ ადგილზე მოათავსა და პირველ ნომერ სასიხარულო მოვლენად აღიარა. III—IV კლასებში რამდენიმე გოგონაც აღმოჩნდა ასე გატაცებული ფეხბურთით. 25 IV კლასელი ვაჟიდან 18-მა ბრაზილიისა და ინგლისის ფეხბურთის ნაკრები გუნდების თამაშზე დასწრება მოათავსა პირველ სამ ადგილზე, ხოლო მე-6 ადგილს ქვევით იგი არც ერთ მათგანს არ ჩაუტანია. მე-5 კლასელებიდან მას 12-მა დაუთმო პირველი სამი ადგილი, მე-6 კლასელებიდან კი 9-მ. მაგრამ მე-5 და მე-6 კლასელები მას უფრო მეტად მე-2 და მე-3 ადგილებზე ათავსებენ. კლასის ზრდასთან ერთად დიდ ფეხბურთზე დასწრების მოთხოვნილების რიცხობრივი მაჩვენებლის შემცირება, რა თქმა უნდა, ფეხბურთისადმი ინტერესის შემცირებაზე არ მიუთითებს. როგორც ვიცით, ჩვენს ცხრილებში მხოლოდ შედარებითი მაჩვენებლებია მოცემული. ამიტომ შეიძლება ასაკთან ერთად ფეხბურთისადმი ინტერესიც გაიზარდა, მაგრამ მეორე მოთხოვნილებასთან შედარებით, რომლის განვითარებაც უფრო სწრაფად მიდის წინ, ჩვენს ცდებში მას ნაკლები ძალა აღმოაჩნდა. ფეხბურთისადმი ინტერესი გოგონებშიც მოსალოდნელზე უფრო ძლიერი აღმოჩნდა, რაც იქიდან ჩანს, რომ დიდ ფეხბურთზე დასწრების სიხარულს ისინი სულ უკანასკნელ ადგილებზე არც ისე ხშირად ათავსებენ.

გოგონები უფრო მსოფლიოში სახელგანთქმულ მსახიობებთან შეხვედრით აღმოჩნდნენ გატაცებულნი. მათ ვაჟებზე უფრო მეტი ინტერესი გამოამჟღავნეს ჩაცმულობის (ტანსაცმლის) მიმართაც. ეს უკანასკნელი კითხვარში მოცემულ მოვლენათა დახარისხების დროს გოგონებთან უფრო ცენტრში — 5-ს ახლოს დაჯგუფდა. ვაჟებთან კი მან მეტწილად 5-ს ქვემოთ მოიყარა თავი.

ამგვარად, ჩვენი ცდების საერთო მონაცემების მიხედვით შეიძლება დავასკვნათ: 1. პრესტიჟის მოთხოვნილება, რომელიც უფროსი ბავშვობის ხანაში ნელი ტემპით ვითარდება და ამ ასაკის სხვა მოთხოვნილებათა შორის შედარებით უმნიშვნელო ადგილს იჭერს, გარდამავალი ასაკის დასაწყისიდან დიდი ტემპით იწყებს განვითარებას და ამ ასაკის ბოლოს იგი იქცევა მოზარდის პიროვნების ერთ-ერთ

ძირითად და წამყვან მოთხოვნილებად; 2. ამ მოთხოვნილების განვითარების გზაზე ყველაზე მნიშვნელოვანი გარდატეხა იმ ასაკის საზღვრებში, რომელიც ჩვენი კვლევის ობიექტს წარმოადგენდა, ხდება გარდამავალი ასაკის დასაწყის ეტაპზე — დაახლოებით დაბადებიდან მე-12 წელს (ახლანდელი საკლასო ასაკით IV—V კლასებს შორის); 3. პრესტიჟის მოთხოვნილების განვითარების ასეთი კანონზომიერება შესაძლებლობას იძლევა, იგი, გარდამავალი ასაკის დასაწყისიდან, გამოყენებულ იქნეს, როგორც ერთ-ერთი ძირითადი მოტივი, რომელსაც მოზარდის სასწავლო-სააღმზრდელო აქტივობა დაეფუძნება.

8. პედაგოგიური მართვის ავტომატიზმი და დემოკრატიული გზები და მათი ფსიქოლოგიური თავისებურებანი

აღზრდა, სწავლის ჩათვლით, მართვადი პროცესია. იგი ძირითადად აღმზრდელს მიჰყავს. აღმზრდელობითი მუშაობა, რომლითაც აღმზრდელი აღსაზრდელს მართავს ოჯახსა და სკოლაში, შეიძლება ორი, ერთიმეორისგან განსხვავებული გზით მიმდინარეობდეს. თანამედროვე პედაგოგიურ მეცნიერებაში ერთ მათგანს პედაგოგიური მართვის ავტომატიზმის წესს უწოდებენ, ხოლო მეორეს — დემოკრატიულს¹.

აღზრდის პროცესის ავტომატიზმი მართვის დროს აღსაზრდელის პიროვნებას, მის მოთხოვნებებსა და ინტერესებს ნაკლები ყურადღება ექცევა. პედაგოგიურ საქმიანობაში აღმზრდელი ფართოდ იყენებს იმ უპირატესობებს, რომლებიც მას, როგორც აღმზრდელსა და სრულუფლებიან მოქალაქეს, აღსაზრდელთან შედარებით აქვს.

მხედველობაში გვაქვს ეკონომიური, ფიზიკური და იურიდიულ-მორალური უპირატესობანი და ის სოციალური მდგომარეობა, რომელიც აღმზრდელს უკავიათ აღსაზრდელთა შორის. მოზარდის არსებობის ეკონომიური საშუალებები ოჯახში აღმზრდელის ხელშია. აღმზრდელი, უფრო ხშირ შემთხვევაში, ფიზიკურადაც ძლიერია აღსაზრდელზე და ბოლოს, რაც მთავარია, იგი აღსაზრდელის მხრიდან მორალურადაც და იურიდიულადაც ხელშეუხებელია. აღმზრდელს უფლება აქვს მოზარდის მიმართ გამოიყენოს სასჯელის სხვა-

¹ ჩვენი აზრით, სჯობდა პირველისთვის „ავტორიტარული“ გვეწოდებანა, ხოლო მეორესთვის „ქუმანური“, მაგრამ ტერმინები „ავტოკრატიული“ და „დემოკრატიული“ საერთაშორისო ხმარებაშია და ამის გამო ვარიჩივთ ჩვენც ამ ტერმინებით გვესარგებლა.

დასხვა ღონისძიება, მაშინ, როცა აღსაზრდელს მის მიმართ არავითარი სასჯელის გამოყენების უფლება არ აქვს, მაშინაც კი, როცა იგი (საქმის ნამდვილი ვითარების სწორი თუ მცდარი გაგების ნიადაგზე) სავსებით დარწმუნებულია, რომ აღმზრდელი მას უსამართლოდ ექცევა. აღსაზრდელი, ჩვეულებრივ, მაშინაც ვერ ახერხებს აღმზრდელის დასჯას (ვერც პირდაპირი და ვერც შემოვლითი გზით), როცა იგი აშკარად ხედავს, რომ მის მიმართ კანონით აკრძალული სასჯელის ფორმები (პირადი შეურაცხყოფა და ფიზიკური დასჯა) იქნა გამოყენებული აღმზრდელის მიერ.

აღზრდის პროცესის ავტოკრატიული წესით მართვის დროს აღმზრდელი ზემოაღნიშნულ უპირატესობათა ძალას ეფუძნება და შეგნებულად ცდილობს მოზარდი წაიყვანოს იმ გზით, რომელიც მას პედაგოგიური თვალსაზრისით უფრო სწორად მიაჩნია, იყენებს რა მკაცრ დიქტატორულ განკარგულებებსა და ბრძანებებს, რომელთაც ძალას მათ უკან ნაგულისხმევი სასჯელი აძლევს. ასეთი წესით მუშაობის დროს მოზარდას პიროვნება, მისი მოთხოვნილებებითა და ინტერესებით, არაა მხედველობაში მიღებული; აღმზრდელი მოზარდს უყურებს როგორც მასალას, რომლისგანაც მან აღზრდის მიზანში გათვალისწინებული პიროვნება უნდა შექმნას. იგი მხედველობის გარეშე ტოვებს იმ გარემოებას, რომ მოზარდი ახლაც პიროვნებაა, რომელსაც, როგორც ყოველ პიროვნებას, დღევანდელი დღითაც უნდა ცხოვრება. იგი მხოლოდ მომავლის წარმოდგენებით (როგორიც უნდა იყოს იგი) ვერ იარსებებს. ავტოკრატიული პედაგოგია ძალმომრეობაზე დაფუძნებული პედაგოგიკაა.

ძველი სკოლა, არსებითად, ავტოკრატიული პედაგოგიკის ნიადაგზე იყო აგებული. მაგრამ დღესაც, ოჯახსა და სკოლაშიც, საკმაოდ ხშირად ვხვდებით ისეთ აღმზრდელებს — მშობლებსა და მასწავლებლებს, რომელნიც აღზრდის პროცესის ავტოკრატიული მართვის გზას შეგნებულად მიჰყვებიან და ფიქრობენ: სწავლა-აღზრდის საქმეში გაცილებით მეტ წარმატებებს მიაღწევენ იმ შემთხვევაში, თუ აღსაზრდელი მუდამ შიშისა და მორჩილების ქვეშ ეყოლება; ამ გზით ისინი ყოველთვის შეძლებენ აღსაზრდელებს აკეთებინონ ის, რაც მათ მიზანშეწონილად მიაჩნიათ. ასეთი მასწავლებლები ხშირად ამაყობენ კიდევ იმით, რომ მათ გაკვეთილზე ყოველთვის აბსოლუტური წესრიგია, რომ მოსწავლეები ვერ ბედავენ თუნდაც ერთი წამით ერთმანეთისკენ გადაიხედონ, ერთმანეთს რაიმე გადაულაპარაკონ.

აღზრდის პროცესის დემოკრატიული წესით მართვის დროს კი,

პირიქით, აღმზრდელის მიერ პირველ პლანზე წამოწეულია არა ის უპირატესობანი, რომელნიც მას, როგორც აღმზრდელს აქვს, არამედ აღსაზრდელის ძირითადი მოთხოვნილებები და ინტერესები და სასწავლო-სააღმზრდლო მუშაობა მათზეა დაფუძნებული¹. აღმზრდელი ყველა სასწავლო-სააღმზრდლო ღონისძიებას მოზარდის ძირითად (საზოგადოებრივი თვალსაზრისით მისაღებ) მოთხოვნილებებს უთანმებს და ამის გამო მისთვის, ყოველგვარი გარეგანი ძალდატანების გარეშე, მისაღებსა და სასიამოვნოს ხდის. იგი დიდი სიფაქიზით ეპყრობა მოზარდის ისეთ პიროვნულ მოთხოვნილებას, როგორიც სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილებაა და ამით აღსაზრდელს ყოველგვარი იძულების გარეშე აქცევს თავისი ძლიერი გავლენის ქვეშ.

ადამიანი საერთოდ, ხოლო კერძოდ მოზარდი, ისე არაფერს ერიდება, როგორც იმ პიროვნების წყენას, რომელიც მას პრესტიჟს უქმნის, პატივისცემით ეკიდება და მასთან ურთიერთობას მაღალ პიროვნულ დონეზე ამყარებს. ეს მუდამ მხედველობაში უნდა ჰქონდეს მასწავლებელსა და აღმზრდელს.

ავტოკრატიული და დემოკრატიული წესებით სწავლა-აღზრდის პროცესების მართვის საილუსტრაციოდ, აქ შეიძლება შემდეგი შემთხვევა მოვიყვანოთ. იმის გამოსარკვევად, თუ რა და რა ხასიათის სოციალურ ურთიერთობებს აქვს ადგილი მასწავლებლებსა და მოსწავლეებს შორის და როგორია თითოეული მათგანის პედაგოგიური ეფექტი, ჩვენ სკოლებში, სხვათა შორის, ვასრულებდით ასეთ სამუშაოს: როცა რომელიმე კლასს გაკვეთილი გაუძღებოდა, შევდიოდით მოსწავლეებთან, რომელნიც დიდი ნდობით გვეკიდებოდნენ, და ვაწერიებდით თემას, „როგორი მინდა იყოს ჩემი მასწავლებელი“. შემდეგ ყოველ მოსწავლეს ვაძლევდით თითო ფურცელ ქაღალდს და ვუბნებოდით: შესაძლებელია თქვენ გაკვეთილი მომავალ კვირაშიც გაგიცდეთ, თქვენი რომელიმე მასწავლებელი რაღაც საქმის გამო განათლების განყოფილებაში გამოიძახონ. გთხოვთ დამიწეროთ ორი რამ: 1. რომელი მასწავლებლის გაკვეთილი გირჩევნიათ გაგიცდეთ და რატომ? და 2. გაცდენილი გაკვეთილის მაგიერად რომელი მასწავლებლის გაკვეთილი გირჩევნიათ ჩაგიტარდეთ და რატომ?

ერთ სკოლაში სამი სხვადასხვა VIII კლასის 106 მოსწავლიდან

¹ საზღვარგარეთულ ლიტერატურაში ზოგჯერ ლაპარაკობენ აღზრდის დემოკრატიული მართვის ისეთ ფორმებზე, სადაც გაკვეთილი, როგორც სწავლების ძირითადი ორგანიზაციული ფორმა, თავის ნამდვილ სახეს კარგავს. ჩვენ, რა თქმა უნდა, ასეთ შეხედულებას ვერ გავიზიარებთ.

96 მოსწავლემ დაასახელა ერთი მასწავლებელი — ქიმიის მასწავლებელი, რომლის გაკვეთილიც უნდოდათ გაცდენოდათ; ხოლო 79 მოსწავლემ დაასახელა ფიზიკის მასწავლებელი, რომლის გაკვეთილიც უნდოდათ ჩატარებოდათ დამატებით, გაცდენილი გაკვეთილის მაგივრად. იმ დროისთვის, როცა ამ ინფორმაციას ვიღებდით, არც ქიმიის მასწავლებელს ვიცნობდით და არც ფიზიკისას. ამიტომ პირველი აზრი, რომელიც მიღებული ინფორმაციის გამო გაგვიჩნდა, ასეთი იყო: მოსწავლეებს ქიმიის მასწავლებელი სძულთ, როგორც უვარგისი მასწავლებელი, ხოლო ფიზიკის მასწავლებელი უყვართ, როგორც კარგი მასწავლებელი. მასწავლებლისთვის არაფერი უნდა იყოს იმაზე უფრო შემაძრწუნებელი და დამაფიქრებელი, როგორც იმის გაგება და გაცნობიერება, რომ 106 მოსწავლიდან, რომელთაც იგი ასწავლის, 96 მოსწავლეს იმდენად უძნელდება მის გაკვეთილზე ყოფნა, რომ არჩევს მისი გაკვეთილები რაიმე მიზეზის გამო გაცდეს და სამაგიეროდ სხვა რომელიმე მასწავლებლის გაკვეთილები ჩატარდეს.

რამ გამოიწვია მოსწავლეთა ასეთი უარყოფითი დამოკიდებულება ქიმიის მასწავლებლისადმი და დადებითი დამოკიდებულება ფიზიკის მასწავლებლისადმი? მოსწავლეები, რომელთაც ქიმიის გაკვეთილის გაცდენის სურვილი ჰქონდათ, წერდნენ: „ქიმიის მასწავლებლის ყოველი გაკვეთილი იწვევს ჩემი გუნების გაფუჭებას“, „იმიტომ, რომ მეშინია მისი“. „ძალიან მკაცრაა და საგანიც მეჩავრება“. „აუტანლად მკაცრია, მისი მაშინაც მეშინია, როცა გაკვეთილი კარგად ვიცი“. „მის გაკვეთილზე სულ ცივი ოფლი გამომდის. სულ მეშინია აი ახლა გამიძახებს, აი ახლა დამიყვირებს მეთქი“. „მისი გაკვეთილი ყოველთვის ძალიან მკაცრ პირობებში მიმდინარეობს“. „მის გაკვეთილზე სულ დაძაბული ვარ“. „მის გაკვეთილზე სულ ციებ-ცხელება მეშინება“. „ქიმიის მასწავლებლის გაკვეთილზე თავისუფლად ამოსუნთქვისაც კი მეშინია“.

ფიზიკის მასწავლებლის შესახებ წერდნენ: „ფიზიკის გაკვეთილი მინდა ჩამიტარდეს იმიტომ, რომ ეს გაკვეთილი ყოველთვის ხალისიანად ტარდება“. „ფიზიკის მასწავლებელს ყოველთვის ესმის ჩვენი და არასოდეს შეურაცხყოფას არ გვაყენებს“. „ფიზიკის მასწავლებელი, გაკვეთილი რომც არ იცოდე, სხვა მოსწავლეების თვალში მაინც არ დაგამცირებს და არ გაგლანძღავს სხვებივით. ამიტომ მისი პატარა შენიშვნაც კი უფრო ძლიერ მოქმედებს ჩვენზე, ვიდრე ზოგი მასწავლებლის ყვირილი და ცემა-ტყეპა“, „ჩვენ ვგრძნობთ, რომ ფიზიკის მასწავლებელს ვუყვარვართ და ცდილობს მწარე სიტყვებით გული არ გვატყინოს. ამიტომ ჩვენც ვცდილობთ ისეთი

რამე არ გავაკეთოთ, რაც მას ეწყინება“. „როცა ფიზიკის გაკვეთილზე ვარ, თავს თავისუფალ ადამიანად ვგრძნობ, მაშინ, როცა ქიმიის გაკვეთილზე, მონის მდგომარეობაში ვიმყოფები“.

ზემოაღნიშნული ინფორმაციის მიღებიდან ერთი კვირის შემდეგ, მასწავლებლის ავტორიტეტთან დაკავშირებული საკითხების შესწავლისთვის საჭირო მასალების შეგროვების მიზნით, იმავე კლასების მოსწავლეებს განუუცხადეთ: „მომავალ კვირას ქალაქში შეიძლება მოეწყოს მასწავლებელთა შეკრება, სადაც თქვენი სკოლის ყოველ კლასს უფლება აქვს გაგზავნოს ერთი მასწავლებელი. შეკრებაზე ყოველ მასწავლებელს, იმ სპეციალობაში, რომელსაც იგი ასწავლის, გაესაუბრებიან დიდი სპეციალისტები — აკადემიკოსები და პროფესორები. გასაუბრების შედეგები — რომელი სკოლების, რომელი კლასების მასწავლებლებმა მიიღეს ყველაზე მაღალი მაჩვენებლები და რომელ მასწავლებელს არ აღმოაჩნდა საკმაო ცოდნა, შეიძლება ქალაქის ყველა სკოლისთვის გახადონ ცნობილი. ამიტომ თქვენი სკოლიდან შერჩეულ უნდა იქნეს ისეთი მასწავლებლები, რომელთაც შეუძლიათ სკოლა ასახელონ. ყოველ კლასს აქვს ერთი მასწავლებლის შერჩევის უფლება. თითოეულ თქვენგანს გთხოვთ ძალიან სერიოზულად მოეკიდოთ ამ საქმეს და იმ ათი მასწავლებლიდან, რომელნიც თქვენ გასწავლით, შეარჩიოთ ერთი, რომელიც მისი აზრით, სკოლას სირცხვილს არ აქმევს. ასეთი მასწავლებლის სახელი და გვარი, ისე რომ სხვა ამხანაგებს არ გააგებინოთ, დამიწერეთ ქალაქში და შემდეგ იქვე. წერილობით დამისაბუთოთ, რით ამართლებთ თქვენს არჩევანს. ქალაქში თქვენი ხელმოწერა არაა საჭირო“.

მიღებული მასალის სტატისტიკური დამუშავების შედეგად აღმოჩნდა, რომ კლასის ათი მასწავლებლიდან მხოლოდ ოთხი იყო დასახელებული. მათ შორის ყველაზე მეტი ხმა ქიმიის მასწავლებელს ჰქონდა. 104 მოსწავლიდან, რომელიც იმ დღეს იყო სკოლაში, ხმას აძლევდა ქიმიის მასწავლებელს 62 მოსწავლე, ფიზიკის მასწავლებელს 32 მოსწავლე, ხოლო დანარჩენ ორ მასწავლებელს ერთად — 10 მოსწავლე: ერთ მათგანს — შვიდი, ხოლო მეორეს — სამი.

ასეთი შედეგები ჩვენთვის მოულოდნელი იყო. ჩვენ ვვარაუდობდით, რომ ამ კლასებში ყველაზე მეტი ხმა ფიზიკის მასწავლებელს შეხვდებოდა, ხოლო ქიმიის მასწავლებელს საერთოდ არაფერი დასახელებდა, ასეთ პატივს არაფერი მიანიჭებდა. მაგრამ ეს ასე არ მოხდა. თითქმის ყველა მოსწავლე, რომელიც ქიმიის მასწავლებელს ასახელებდა, თავის არჩევანს აძლევდა ასეთ მოტივირებას: ქიმიის

მასწავლებელმა ძალიან კარგად იცის ქიმია და გაკვეთილების ახსნაც. ამ მხრივ მას ვერაფერს შეედრება ჩვენთან. სხვა მასწავლებელმა შეიძლება გასაუბრების დროს შიშის გამო ისიც ვერ თქვას, რაც კარგად იცის. ქიმიის მასწავლებელს კი, მიუხედავად იმისა, რომ იგი ქალია, ასეთი რამე არ მოუვა.

მოსწავლეებთან გასაუბრების შედეგად გამოირკვა, რომ ისინი ქიმიის მასწავლებელს დიდ ინტელექტუალურ ავტორიტეტად თვლიდნენ. ამასთან იგი მაღალი მორალის მქონე პიროვნებადაც მიაჩნდათ და ამის გამო მას შესაფერი პატივისცემითაც ეკიდებოდნენ: მაგრამ იგი მათ არ უყვარდათ. მოსწავლეები მასთან ახლო ყოფნას თავს არიდებდნენ; მის გაკვეთილზე მძიმე, უსიამოვნო დაძაბულობას გრძნობდნენ და ყოველთვის დიდი სიხარულს განიცდიდნენ, როცა მისი გაკვეთილები ცდებოდა, ან კიდევ, მას სხვა რომელიმე მასწავლებელი ცვლიდა. მოსწავლეები ყველა სხვა საგანზე უფრო მეტ დროს ქიმიის დასწავლას ანდომებდნენ, რადგან საშინაო დავალების საფუძვლიანად შესრულების გარეშე გაკვეთილზე მისვლას ვერ ბედავდნენ, თუ რაიმე განსაკუთრებული საპატიო მიზეზი არ ჰქონდათ. თუ ვინმემ გაკვეთილი არ იცოდა, მას თვითონ უნდა განეცხადებინა გაკვეთილის დაწყებამდე, თორემ შემდეგ, თუ გამომეღვანდებოდა რომ მან გაკვეთილი არ იცის, „ვაი მის დღეს“. ამის გამო ქიმია ყველა მოსწავლემ კარგად იცოდა, მაგრამ ეს ცოდნა მოსწავლეებს, როგორც ეს მათი სიტყვებიდან ჩანდა, იმდენ ნერვიულობად და ფსიქიკურ დაძაბულობად უჯდებოდათ, რომ სიხარულს არ ანიჭებდა.

ბოლოს ქიმიის მასწავლებელი ვნახეთ გაკვეთილზე იმ კლასებში. რომელთა მოსწავლეებიც მას ზემოაღნიშნულ შეფასებას აძლევდნენ. მოწაფეები, თავიანთ შეფასებაში, არ ცდებოდნენ. მასწავლებელს გაკვეთილი მიჰყავდა მაღალ დონეზე, რაც დიდაქტიკის ყველა მოთხოვნას უნაკლოდ აკმაყოფილებდა. იგი იმისთვის, რომ კლასი წესრიგში მოეყვანა, სრულიად უმნიშვნელო დროს ხარჯავდა. იმ მოსწავლის მიმართაც, რომელსაც წესრიგის დარღვევას შენიშნავდა, სიტყვაძვირი იყო: ორიოდ სიტყვას ეტყოდა, მაგრამ ისე, რომ თავის ძალაუფლებას მკაცრად განაცდევინებდა. ისეთ დამამკირებელ სიტყვებსა და გამოთქმებს, რომელთაც ზოგი მასწავლებელი ხშირად იყენებს კლასში, იგი საერთოდ არ მიმართავდა; არასოდეს არ ეტყოდა მოსწავლეს ისეთ რაიმეს, როგორცაა, მაგალითად: „უტვინო ხარ და რა უნდა გელაპარაკო“; „რა უნდა შევიდეს შენისთანა იდიოტის თავში“; „ისეთი უჭკუო და უსინდისო ხარ, რომ შენგან კაცი არასოდეს არ გამოვა“.

მაგრამ გაკვეთილს ჰქონდა მეორე მხარე — სოციალურ-ფსიქოლოგიური მხარე, რომელიც გაკვეთილს მოსწავლეებისთვის მართლაც მძიმესა და ძნელად ასატანს ხდიდა. გაკვეთილის ყოველ მომენტში მასწავლებელს ისე ექირა მთელი კლასი ხელში, რომ ყოველი მოსწავლე მისგან მომდინარე ძლიერი სოციალური პრესიის ქვეშ იყო მოქცეული. იმის შიშით, რომ არ შემეშალოს რაიმე და მასწავლებლის წყრომა არ დავიმსახუროო, გამოძახების ეშინოდა იმასაც კი, ვისაც გაკვეთილი კარგად ჰქონდა მომზადებული. მასწავლებელს თითქმის არავის მოქმედება არ ეპარებოდა მხედველობიდან. ხშირად საკმარისი იყო ვინმეს გვერდით ან უკან მჯდომი ამხანაგისთვის რაიმე, თუნდაც გაკვეთილის მიმდინარე მომენტის შესახებ გადალაპარაკებოდა, რომ მასწავლებელს იგი მაშინვე გამოეძახა ნიშანზე საპასუხოდ, იმის მიუხედავად, წინა დღეებში იყო თუ არა იგი გამოძახებული და შეფასებული. გაკვეთილზე ვერ ნახავდით მოსწავლეს ლაღად, ხალისიანი განწყობილებით, რომელიც თავისუფლად გრძნობდა თავს და შემაწუხებელი ემოციური დაძაბულობისგან თავისუფალი იყო. ყველა მოსწავლე რაღაც უსიამოვნების მოლოდინში იყო. ამიტომ მოსწავლეები სწორად გამოთქვამდნენ თავიანთ სულიერ მდგომარეობას ქიმიის მასწავლებლის გაკვეთილზე, როცა წერდნენ ისეთ რაიმეს, როგორიცაა, მაგალითად: „ქიმიის მასწავლებლის ყოველი გაკვეთილი იწვევს ჩემი გუნების გაფუჭებას“, „მის გაკვეთილზე სულ ციებ-ცხელება შემართება“, „მისი გაკვეთილი ყოველთვის მკაცრ პირობებში მიმდინარეობს“, „ქიმიის გაკვეთილზე თავისუფლად ამოხსნისთვისაც კი მეშინია“.

რა ჯმნიდა ქიმიის გაკვეთილზე მოსწავლეებში ასე ძნელად ასატან სოციალურ-ფსიქოლოგიურ მდგომარეობას? მოსწავლეთა ფხიზელი ცხოვრების მეტი ნაწილი მიმდინარეობს გაკვეთილზე და გაკვეთილზე მიღებულ დავალებათა შესრულებაში. მოსწავლე არსებითად სასკოლო ცხოვრებით ცხოვრობს. ამიტომ შეუძლებელია მოსწავლის ცხოვრება ბედნიერი იყოს, თუ გაკვეთილის მიმდინარეობა და საშინაო დავალებათა შესრულება მას კმაყოფილებას არ ანიჭებს, არ უკმაყოფილებს იმ ძირითად სოციალურ მოთხოვნილებებს, რომელთაც მისი პიროვნების სტრუქტურაში წამყვანი ადგილი უკავიათ. სკოლა და მასწავლებელი უნდა ზრუნავდეს მოსწავლის არა მხოლოდ მომავალზე, არამედ აწმყოზედაც, იმაზეც, რომ იგი ახლაც, სწავლის პროცესშიც თავს ხალისიანად გრძნობდეს.

თეორიული მოთხოვნილების (ცოდნის წყურვილის) დაკმაყოფილება მოზარდს (ისე როგორც ზრდადასრულებულს), ისეთ სიტუაციაში, სადაც მისი სოციოგენური მოთხოვნილებები (ისეთები, რო-

გორიცაა, მაგალითად, თვითგანმტკიცების, საზოგადოებრივი აღიარებისა და სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილებები) ფრუსტრაციას განიცდის — ითრგუნება და დაუკმაყოფილებელი რჩება, ვერავითარ კმაყოფილებას ვერ ანიჭებს. თეორიული მოთხოვნილება, რა ძლიერიც უნდა იყოს იგი, თავისი პიროვნული ღირებულებით და მოქმედების ძალით, გარდამავალი ასაკიდან მაინც, ვერ შეედრება სოციალურ მოთხოვნილებებს.

ამ გარემოებას ჩვენ ხაზს ვუსვამთ იმიტომ, რომ სოციოგენურ მოთხოვნილებათა პიროვნული ღირებულება და მოქმედების ძალა უფრო ნათლად იქნეს წარმოდგენილი პირველ რიგში იმათ მიერ, ვისაც აღზრდის პროცესთან აქვს საქმე. თეორიული მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საუკეთესო სიტუაციაა, სულ ერთია სკოლაში იქნება ეს თუ ოჯახში, ცოდნას მოწყურებულ მოზარდშიც კი, სიამოვნებას ვერ გამოიწვევს, თუ ამ სიტუაციაში ისეთი რაიმე მოქმედებს, რაც მოზარდის სოციოგენურ მოთხოვნილებათა ფრუსტრაციას მოახდენს და ამ გზით მოზარდის პიროვნებას შეავიწროებს და შეუარაცხოფს, ან კიდევ, მას ასეთი რაიმეს მოლოდინის წინაშე დააყენებს.

ანალოგიურ მდგომარეობასთან გვაქვს საქმე, როცა მშვიერ კაცს მაღალი გემოვნებით შემზადებულ საკვებს აწვდიან უალრესად არა-ესთეტიკურ პირობებში, დაბინძურებულ გარემოში. ასეთ შემთხვევაში საკვები მშვიერ პიროვნებაში, კმაყოფილების ნაცვლად უსიამოვნებას, ზიზლსა და გულის რევას იწვევს. საკვების მიღებაზე, ძალიან მშვიერიც რომ ვიყოთ, უარს ვამბობთ ისეთ სიტუაციაში, რომელიც სოციოგენური მოთხოვნილებების ფრუსტრაციას ახდენს: გვირჩევნია ვაშიმშილოთ, ვიდრე საკვები მივიღოთ ისეთი კაცის ხელიდან, რომელიც მას ყოველ წუთს გვაყვედრის საჯაროდ და ჩვენს პიროვნებას ამცირებს.

მოზარდს შეუძლია უარი თქვას საკვების მიღებაზე ისეთ სიტუაციაში, რომელიც მისი სოციოგენური მოთხოვნილებების ფრუსტრაციას ახდენს და ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილება, ნაწილობრივ მაინც, სხვა ვითარებაში სცადოს. მაგრამ მოზარდს, რომელიც საზოგადოების წინაშე რაიმე პასუხისმგებლობას გრძნობს, არ შეუძლია უარი თქვას იმ გაკვეთილების მომზადებაზე და იმ გაკვეთილებზე დასწრებაზე, რომელზეც მისი სოციოგენური მოთხოვნილებების ფრუსტრაცია ხდება, რადგან ასეთი რაიმე, ცნობილ გარემოებათა გამო, კიდევ უფრო მძიმე მდგომარეობაში ჩააყენებდა მას. იმიტომ მოსწავლე იძულებულია იჯდეს იმ გაკვეთილზე, რომელზეც მის ყოველ მონაკვეთში მძიმე სოციალურ დაძაბულობას განიცდის

და მასწავლებლის მხრიდან საკუთარი პიროვნების უგულვებელყოფის, დამცირებისა და შეურაცხყოფის მოლოდინში იმყოფება.

ქიმიის ზემოაღწერილ გაკვეთილებზე მოსწავლეები არ ცხოვრობენ ბედნიერი ცხოვრებით. ეს გაკვეთილები მათთვის ცხოვრების დადებით მოვლენას არ წარმოადგენს, რადგან მათ იქ სოციალური პიროვნების თავისუფლებისა და აღიარების ყველა პირობა წართმეული აქვთ და ყოველ წუთს მასწავლებლის მხრიდან თავდასხმისა და სოციალური პრესტიჟის ხელყოფის მოლოდინში იმყოფებიან. მასწავლებელი სრულებით არ ფიქრობს მოსწავლის მზარდ სოციალურ პიროვნებას გაუწიოს ანგარიში და გაკვეთილი ისე წარმართოს, ცოდნა ისეთ ფორმაში მიაწოდოს, რომ მოზარდის ინტელექტუალურ მოთხოვნილებებთან ერთად, იმის სოციოგენური მოთხოვნილებებიც იქნეს დაკმაყოფილებული.

4. თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილება გარდამავალ ასაკში

როგორც ვნახეთ, სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილება გარდამავალი ასაკის დასაწყისიდან მაღალი ტემპით იწყებს ზრდას. ბავშვობის დატოვებისა და ღიდის მდგომარეობაში გადასვლის მოთხოვნილება, რომლის შესახებაც ხშირად ვლაპარაკობთ, პირველ რიგში, სწორედ ამ მოთხოვნილების სახით მეღაღენდება. ამ ასაკის მოზარდს ღიდ სიხარულს ანიჭებს იმის ცნობიერება, რომ ირგვლივ მყოფი ადამიანები მის პიროვნებას აღიარებენ, სოციალურ ძალად მიიჩნევენ და საზოგადოებაში გარკვეულ, ბავშვების მდგომარეობაზე ამაღლებულ, ადგილს უთმობენ.

ბავშვობის დატოვებისა და ღიდის მდგომარეობაში გადასვლის მოთხოვნილება, მეორე მხრივ, დამოუკიდებლობისა და თავისუფლების მოთხოვნილებაში ღიფერენცირდება. როგორც ჰ ა ი ნ ც რ ე მ პ ლ ა ი ნ ი წერს, გარდამავალ ასაკში ინდივიდუალური თვითყოფის მოთხოვნილებათა შორის დამოუკიდებლობისა და თვითღირებულების მოთხოვნილება განსაკუთრებით გამოირჩევა თავის სიძლიერით. ისინი ახლა ზ რ დ ა დ ა მ თ ა ვ რ ე ბ უ ლ ი ს მ დ გ ო მ ა რ ე ბ ა შ ი ყ ო ფ ნ ი ს მოთხოვნილების თავისებური ფორმები ხდებიან. ამიტომ გარდამავალი ასაკის დასაწყისიდან სულ უფრო და უფრო იზრდება მოზარდის მოთხოვნილება ისეთ სოციალურ სიტუაციაზე, რომელშიც მას ბავშვის მდგომარეობიდან ამაღლებულ ადგილს უთმობენ და სოციალურად სრულფასოვან პიროვნებად მიიჩნევენ. ამიტომ მოზარდი იმ ასაკიდან, როცა იგი იძულებ

ბული ხდება ისეთ სოციალურ გარემოში იცხოვროს და იმოქმედოს, სადაც მის პიროვნებას უგულვებელყოფენ, თავისუფლებას ართმევენ და აიძულებენ სიტყვაშეუბრუნებლად აკეთოს ყველაფერი, რასაც მისგან კატეგორიული ბრძანების ფორმებში მოითხოვენ, ძნელად ასატან შინაგან დაძაბულობასა და უკმაყოფილებას განიცდის. იგი შინაგანად ყოველთვის მზადაა გაექცეს ასეთ სიტუაციას და თავი ისეთ სოციალურ გარემოს შეათაროს, რომლის მკვიდრნიც მას თავისუფლებას მიანიჭებენ და სრულფასოვან პარტნიორად აღიარებენ. ხშირია შემთხვევა, როცა მოზარდი, რომლის აღზრდასაც სკოლაშიც და ოჯახშიც მკაცრი ავტოკრატიული მართვის გზით ცდილობენ, დროებით მაინც, ერთსაც და მეორესაც გაუბრის და დღის რაც შეიძლება მეტ ნაწილს ისეთ სოციალურ ჯგუფში ატარებს, სადაც მას სრულფასოვან წევრად აღიარებენ. აქ იგი თავს ბედნიერად თვლის, საკუთარ მოქმედებას თვითონ ირჩევს და მის შედეგებზეც პასუხისმგებლობას თვითონვე კისრულობს. მაგრამ, სამწუხაროდ, ასეთი მცირე სოციალური ჯგუფები ხშირად საზოგადოებრივი ცხოვრების სწორი გზიდან არიან გადასულნი, დანაშაულებრივი ქცევის სარისკო ბილიკებს მიჰყვებიან და ოჯახიდან და სკოლიდან „გამოქცეულ“ მოზარდსაც ამ ბილიკებით ატარებენ. ამ გარემოებას ხშირად მოზარდის მომავალი ცხოვრება დაღუპვის პირამდე მიჰყავს. ხშირად, სკოლასა და ოჯახს უძნელდება იმის გაცნობიერება, რომ მოზარდის ასეთ დანაშაულებრივ გზაზე დაყენებას მიზეზები თვითონ არიან.

ჩვენი კლასიფიკაციის მიხედვით თავისუფლების მოთხოვნილება ფსიქოგენურ მოთხოვნილებათა ჯგუფს მიეკუთვნება, მაშინ, როცა დამოუკიდებლობის მოთხოვნილება სოცოგენურ მოთხოვნილებათა ჯგუფში შედის. სპეციალურ ლიტერატურაში ამ მოთხოვნილებებზე ცალ-ცალკე იშვიათად ლაპარაკობენ, მათ, ჩვეულებრივ, „თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის“ მოთხოვნილების სახელწოდებით ერთად იხსენიებენ და ერთ მოთხოვნილებად თვლიან.

ჩვენ ვფიქრობთ, აქ საქმე გვაქვს ორ მოთხოვნილებასთან, რომელნიც, ჩვეულებრივ, მოქმედებენ ერთად, შერწყმული სახით. ასე რომ არ იყოს, სახელწოდებაში ორი სიტყვა „თავისუფლება“ და „დამოუკიდებლობა“, ისიც „და“ კავშირით, არ იქნებოდა აუცილებელი.

ჩვენი აზრით, ორივე მოთხოვნილება აქტივობის მოთხოვნილების დიფერენციაციის გზით არის წარმოქმნილი. თავისუფლების მოთხოვნილება, ისე როგორც აქტივობა, ყოველ ცოცხალ არსებას აქვს. იგი თავს იჩენს ყოველთვის, როცა ცოცხალი არსების აქტივობა გარედან შეზღუდვას განიცდის და დროსა და სივრცეში თავი-

სუფალი გაშლის შესაძლებლობას მოკლებულია. როგორც ცნობილია, არიან ცხოველები და ფრინველები, რომელნიც ტყვეობაში ყოფნას და გალიაში გამომწყვდევის, მაშინაც კი, როცა ისინი ცხოვრების ყველა სხვა პირობით მაქსიმალურად უზრუნველყოფილნი არიან, ვერ იტანენ და იღუპებიან.

ადამიანში ეს მოთხოვნილება მეორე ადამიანთან ყოველგვარი ურთიერთობის გარეშეც იჩენს თავს. მართოდ მოხეტილად უსაქმო ადამიანი რომ შემთხვევით ორმოში ჩავარდეს, ან კიდეც, ისეთ შეზღუდულ გარემოში მოხვდეს, რომელიც მას თავისუფალი მოძრაობის შესაძლებლობას წაართმევს, იქ ცხოვრების სხვა პირობებითაც რომ უზრუნველყოფილი იყოს, მას სულ მალე დიდი უსიამოვნება დაეუფლება, იმის გამო, რომ მან თავისუფალი აქტივობის შესაძლებლობა დაკარგა.

დამოუკიდებლობის მოთხოვნილება სოციალური წარმოშობისაა. იგი ყოველთვის ადამიანებთან ურთიერთობაში იჩენს თავს და დაკმაყოფილებასაც ადამიანთან ურთიერთობაში ნახულობს. იგი არაა უბრალოდ თავისუფლების მოთხოვნილება. ბავშვს, მაგალითად, გარკვეულ ასაკამდე ეს მოთხოვნილება არა აქვს, მაშინ როცა თავისუფლების მოთხოვნილებას იგი თავისი ცხოვრების ადრეულ პერიოდშიც ამჟღავნებს და ასაკის ზრდასთან ერთად სულ უფრო და უფრო ინტენსიურად განიცდის. შვიდი-რვა წლის ბავშვი რომ ისეთ მდგომარეობაში ჩავყენოთ, იგი იძულებული იყოს თამაშის უფლება, რაც მას ეხალისება, ყოველთვის უფროსისგან მიიღოს, უფროსები თუ მის ყოველ თხოვნას დააკმაყოფილებენ. იგი თავს ბედნიერად იგრძნობს. თავისუფლების მოთხოვნილება (რომელიც ასეთ შემთხვევაში სხვა მოთხოვნილებებს ერთვის) სრულ დაკმაყოფილებას მიიღებს, რადგან ბავშვის ესიქლოგიკურ ფუნქციებს მოქმედების შეუზღუდავი შესაძლებლობა მიეცემა.

თავისუფლების მოთხოვნილების სუბიექტს თუ ფსიქოლოგიური პიროვნება წარმოადგენს, დამოუკიდებლობის მოთხოვნილების სუბიექტის როლში ყოველთვის გამოდის სოციალური პიროვნებებისგან დამოუკიდებელ მოქმედებაში ნახულობს. იგი თავს ბედნიერად მაშინ გრძნობს, როცა ხედავს, რომ თვითონაა საკუთარი ქცევის ბატონ-პატრონი და როდის რა უნდა გააკეთოს, ამის შესახებ სანქციების მიღება სხვებისგან არ უხდება. თოთხმეტ-თხუთმეტი წლის მოზარდს რომ ყოველგვარი ქცევის ნებართვის აღება სხვებისგან უხდებოდეს და ეს სხვები რომ მის ყველა თხოვნას აკმაყოფილებდნენ, სულ ერთია, იგი მაინც არ შეიძლე-

ბა სრულ კმაყოფილებას გრძნობდეს, რადგან მისი ერთი ძირითადი მოთხოვნილება—დამოუკიდებლობის მოთხოვნილება დაუკმაყოფილებელი დარჩება.

ცხოვრებაში ხშირია ისეთი შემთხვევა, როცა ჩვენ დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებას თავისუფლების მოთხოვნილების შეზღუდვის ხარჯზე ვიკმაყოფილებთ: დამოუკიდებლობას ვინარჩუნებთ და თავისუფლებას ვკარგავთ. ასე ხდება, მაგალითად, როცა ისეთ საქმეს ვკიდებთ ხელს, რომელიც საათების განმავლობაში თავის განძრევისა და მოსვენების შესაძლებლობას არ გვაძლევს, ან კიდევ მაშინ, როცა კაცი ჯარიმის გადახდას არჩევს ციხეში დაჯდეს (რასაც ხშირად საზღვარგარეთის ქვეყნებში აქვს ადგილი).

თავისუფლების მოთხოვნილება უფრო აქტივობის თავისუფლებას ეხება, მაშინ, როცა დამოუკიდებლობის მოთხოვნილება, უფრო მეტად, გადაწყვეტილების გამოტანაში დამოუკიდებლობას გულისხმობს და აქტივობის სათავეებთან არის დაკავშირებული.

პიროვნების ცხოვრებაში, ჩვეულებრივ, ეს მოთხოვნილებები მოქმედებენ ერთად, შერწყმული სახით, რადგან უმრავლეს შემთხვევაში, რითაც ერთი კმაყოფილება, მეორეც იმაში ნახულობს დაკმაყოფილებას. ამიტომაც, რომ ისინი, თითქმის ყოველთვის, ერთად იხსენიებიან და, ჩვეულებრივ, ერთ მოთხოვნილებად არიან მიჩნეული.

თავისუფლების მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმე ფიზიკური ძალებითაც შეიძლება შეიზღუდოს და სოციალური ძალებითაც. აქ, როცა თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებების შესახებ ვლაპარაკობთ, თავისუფლების მოთხოვნილების სოციალურ ფაქტორებთან მიმართება გვაქვს მხედველობაში.

იმის გამოსარკვევად, თუ როგორ ვითარდება თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებები გარდამავალ ასაკში, ჩვენ გარკვეული სამუშაო შევასრულეთ. პირველ რიგში შევეცადეთ გამოგვეკვლია, როგორია ბავშვობის დატოვებისა და ზრდადამთავრებულის მდგომარეობაში გადასვლის მოთხოვნილების ზრდის ტემპი გარდამავალ ასაკში. იმის მიხედვით, რაც ამ ასაკის შესახებ ვიცით, ამ მოთხოვნილების ზრდის ტემპი ასაკის ზრდასთან ერთად სულ უფრო და უფრო უნდა იზრდებოდეს. ვსარგებლობდით რა ამ მოსაზრებით, მოსწავლეებს მესამე კლასიდან მერვე კლასამდე (ჩათვლით) ვაწერინეთ თემა: „რა ხნის მინდა ვიყო ახლა მე და რატომ?“ ვფიქრობდით, რომ გარდამავალი ასაკის დასაწყისიდან იმ მოსწავლეთა რაოდენობა, რომელთაც უფრო დიდი ხნისა უნდათ იყვნენ, ვიდრე ფაქტიურად არიან, სულ უფრო მეტი და მეტი აღმოჩნდ-

ბოდა. მაგრამ მიღებული მასალის დამუშავების შედეგებმა ჩვენი წინასწარი ვარაუდი არ გაამართლა. მივიღეთ სრულიად მოულოდნელი შედეგი: გარდამავალ ასაკამდე მოსწავლეთა გაცილებით მეტ რაოდენობას უნდა იმაზე უფრო დიდი ხნის იყოს, ვიდრე ფაქტიურად არის. როგორც მე-4 ცხრილიდან ჩანს, მესამე კლასების 64%-ს უნდა იმაზე უფრო დიდი ხნის იყოს, ვიდრე ნამდვილად არის, მაშინ როცა მეექვსეკლასელების მხოლოდ 32% გამოთქვამს ასეთ სურვილს. მეშვიდე-მერვე კლასელებშიც დაახლოებით ისეთივე მოვლენასთან გვაქვს საქმე, როგორც VI კლასში.

რით უნდა ავხსნათ ეს მოვლენა? ერთი შეხედვით ისეთი შთაბეჭდილება იქმნება, თითქოს გარდამავალ ასაკში გაცილებით ნაკლები ძალით იჩენს თავს დიდობის მოთხოვნილება, ვიდრე მის წინა პერიოდში — უფროსი ბავშვობის ასაკში. მაგრამ საქმის ვითარების უფრო ახლო შესწავლა ადასტურებს, რომ აქ ორ, ერთიმეორისგან არსებითად განსხვავებულ ტენდენციასთან გვაქვს საქმე. დიდობის მოთხოვნილება გარდამავალ ასაკში თავის ხასიათს იცვლის. ბავშვობის პერიოდში — დიდობის მოთხოვნილების შინაარსს არსებითად ფიზიკური სიდიდე წარმოადგენს; ბავშვი უნდა იყოს უფრო დიდი ხნის, იმისთვის, რომ იგი იყოს უფრო დიდი გაბარიტის, მაღალი და განიერი და, რაც მთავარია, იყოს ღონიერი, ფლობდეს დიდ ფიზიკურ ძალას, რომლითაც სხვების დაძლევა და დამორჩილება შეეძლება.

გარდამავალი ასაკიდან კი დიდობის მოთხოვნილების შინაარსი არსებითად იცვლება. ახლა ამ მოთხოვნილების საგანს წარმოადგენს სოციალური წონა, რომ მის პიროვნებას, იმ სოციალურ წრეში, რომელშიც მას ცხოვრება და მოქმედება უხდება, ცნობდნენ, აღიარებდნენ, ანგარიშს უწევდნენ. ეს მოთხოვნილება იმდენად ძლიერი ხდება, რომ მასთან შედარებით ფიზიკური ძალ-ღონის მოთხოვნილება უკანა რიგში დგება. ამიტომ პირველი ცხრილის რუბრიკში „უნდა იყოს უფრო დიდი“ გარდამავალ ასაკამდე და გარდამავალ ასაკში წარმოდგენილი მონაცემები საქმის სხვადასხვა ვითარებაზე ბიუთითებენ. გარდამავალ ასაკში მოზარდს თანდათან უვითარდება შინაგანი რწმენა იმის შესახებ, რომ იგი გაცილებით უფრო დიდ სოციალურ ძალას წარმოადგენს, ვიდრე ამას უფროსები აღიარებენ, და ეს სოციალური ძალა შესატყვისი ფიზიკური და ინტელექტუალური მონაცემებითაა განმტკიცებული. დიდობის მოთხოვნილება აქ დაფუძნებულია პრაქტიკულად მალაღონეზე. ამიტომ აქ დიდობის მოთხოვნილება

ცხრილი 4

III კლასი	უნდა იყოს	III კლასი	უნდა იყოს	IV კლასი	უნდა იყოს	V კლასი	უნდა იყოს	VI კლასი	უნდა იყოს	VII კლასი	უნდა იყოს	VIII კლასი	უნდა იყოს
რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი
	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი
	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი	რეაგენტი
0	32	18	20	0	20	30	1	16	33	0	18	2	16
0	64	36	40	0	40	60	2	32	66	0	36	4	52
50													
100													

ბის შინაარსს წარმოადგენს არა იმის ნატვრა, რომ იგი ზღაპრულად გახდეს მალე. არა, ღიად იგი თავისთავს, ასე თუ ისე, უკვე თვლის. ცხოვრების სიძნელეებს მას უქმნის ის გარემოება, რომ ამას, მისი აზრით, სხვები სათანადოდ ვერ ხედავენ, არ ცნობენ, არ აღიარებენ. ამის გამო მისი მოთხოვნილება გამოიხატება არა ნატვრის ფორმაში, არამედ კატეგორიული მოთხოვნის ფორმაში, რომ იგი ცნობილი და აღიარებული იქნეს ისე, როგორც ეს მისი პრეტენზიის დონეს შეესაბამება — მას საზოგადოებაში დაეთმოს ის ადგილი, რომელიც, მისი აზრით, ეკუთვნის.

ჩვენი აზრით, ზემოაღნიშნული გარემოებით უნდა აიხსნას ის მოვლენა, რომ მოზარდებს გარდამავალ ასაკში შესვლამდე, სურვილი, იყვნენ უფრო ღიად ხნის, გაცილებით უფრო ძლიერი აქვთ, ვიდრე გარდამავალ ასაკში შესვლის შემდეგ.

მოსწავლეთა წერითი ნამუშევრების მონაცემების დამუშავების შემდეგ კიდეც ერთმა გარემოებამ მიიქცია ყურადღება. გარდამავალი ასაკის დაწყებამდე გოგონები და ვაჟები, თითქმის ერთნაირად გამოთქვამენ სურვილს — იყვნენ იმაზე ღიად, რაც სინამდვილეში არიან. გოგონების რიცხვი, რომელთაც სურთ იყვნენ ღიად, ვაჟებისას ისე უმნიშვნელოდ აღემატება, რომ განსხვავება არც კია მისაღები მხედველობაში — იგი შეიძლება შემთხვევით გარემოებებს მიეწეროს. მე-6, მე-7 და მე-8 კლასებში კი იმ გოგონების რიცხვი, რომელთაც უნდათ უფრო ღიად ხნის იყვნენ (მაგალითად, სტუდენტობის ასაკი ჰქონდეთ), ისე შეეფარება იმ ვაჟების რიცხვს, რომელთაც ასეთივე სურვილი აქვთ, როგორც 5 : 3-ს. ამის მიზეზი, ზოგიერთ შემთხვევაში მაინც, შეიძლება იყოს გოგონების ფარული, ჭერ კიდეც გაუცნობიერებელი მისწრაფება დაქორწინებისკენ, რასაც წინ, ერთი სერიოზული დაბრკოლების სახით, ჩვეულებრივ, მეტრიკული ასაკი ხვდება.

ამგვარად, ბავშვობის დატოვებისა და ღიადის მდგომარეობაში ყოფნის მოთხოვნილებას, გარდამავალ ასაკში სოციალური შინაარსი აქვს; იგი არის მოთხოვნილება იმისა, რომ მოზარდი როგორც პიროვნება, როგორც შედარებით დამოუკიდებელი და თავისუფალი სოციალური ერთეული, მოდიოდეს ურთიერთობაში გარესსინამდვილის მოვლენებთან, პირველ რიგში, სოციალურ მოვლენებთან — ადამიანებთან და იმ სოციალურ ჯგუფებთან, რომლებშიც მას ცნობილება და მოქმედება უხდება.

თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილება, ერთი შეხედვით, ბავშვობის ადრეულ საფეხურებზეც ღიად ძალით იჩენს თავს. სკოლამდელი ასაკის ბავშვი, როცა მას მშობლები რაიმეს უკ-

რძალავენ, ხშირად, დიდი დაჟინებით ცდილობს მშობლების წინააღმდეგობა გატეხოს და თავისი გაიტანოს; ზოგჯერ იგი მშობლების აკრძალვას, წინააღმდეგობას და მუქარას ანგარიშს არ უწევს და მაინც თავისას აკეთებს. მაგრამ ბავშვის ასეთი მოქმედება პიროვნების თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებაზე არაა დაფუძნებული. ბავშვს აქ აკმაყოფილებს არა თ ვ ი თ ო ნ თ ა ვ ი ს უ ფ ლ ე ბ ა და დ ა მ ო უ კ ი დ ე ბ ლ ო ბ ა, იმის განცდა, რომ იგი თავისი ქცევის ბატონ-პატრონია და მისი ყოველი ნაბიჯი ყოველთვის სხვებზე არაა დამოკიდებული, არამედ ი მ ი ს კ ე თ ე ბ ა, რ ა ს ა ც მ შ ო ბ ლ ე ბ ი უ კ რ ძ ა ლ ა ვ ე ნ. ამიტომ ისინი კმაყოფილდებიან, როცა მ შ ო ბ ლ ე ბ ი ს გ ა ნ ლ ე ბ უ ლ ო ბ ე ნ ნ ე ბ ა რ თ ვ ა ს გააკეთონ ის, რასაც აქამდე მას უკრძალავდნენ. ბავშვს, მაგალითად, უნდა შოკოლადი ჰქონდეს ზედმეტად, ან კიდევ, ითამაშოს ისეთი რამ, რაც მშობლებს, რაიმე თვალსაზრისით, საერთოდ ან მოცემულ მომენტში მიზანშეწონილად არ მიაჩნიათ. ასეთ შემთხვევაში ბავშვს აწუხებს არა ის, რომ იგი შეზღუდულია სხვების მიერ, სხვებზე დამოკიდებულია და თავისუფალი არჩევანის შესაძლებლობას მოკლებულია, არამედ ის, რომ მას შოკოლადის ჰქონას არ ანებებენ, ან კიდევ იმ ითამაშის უფლებას არ აძლევენ, რომელიც მას ახლა ძალიან უნდა. მ ა ს ა წ უ ხ ე ბ ს ა რ ა ის, რ ო მ ა მ ა თ უ ი მ ქ ც ე ვ ი ს უ ფ ლ ე ბ ა მ ა ნ თ ი თ ქ მ ი ს ყ ო ვ ე ლ თ ვ ი ს უ ფ რ ო ს ე ბ ი ს გ ა ნ უ ნ და მ ი ი ღ ო ს, ა რ ა მ ე დ ის, რ ო მ უ ფ რ ო ს ე ბ ი მ ა ს ყ ო ვ ე ლ თ ვ ი ს ა ს ე თ უ ფ ლ ე ბ ა ს ა რ ა ძ ლ ე ვ ე ნ — და ი მ ი ს გაკეთებას არ ანებებენ, რისი გაკეთების მოთხოვნილებაც მას მოცემულ მომენტში აქვს. ა ქ უ ს ი ა მ ო ვ ნ ე ბ ა ს ი წ ვ ე ვ ს ა მ მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ი ს და უ კ მ ა ყ ო ფ ი ლ ე ბ ლ ო ბ ა და ა რ ა თ ა ვ ი ს უ ფ ლ ე ბ ი ს ა და დ ა მ ო უ კ ი დ ე ბ ლ ო ბ ი ს მ ო თ ხ ო ვ ნ ი ლ ე ბ ი ს ფ რ უ ს ტ რ ა ც ი ა.

გარდამავალი ასაკის დასაწყისიდან კი მდგომარეობა იცვლება. სწრაფი ტემპით იზრდება ისეთი შემთხვევების რაოდენობა, როცა მოზარდს ასე ძლიერ ის კი არ აწუხებს, რომ მას იმის გაკეთებას არ ანებებენ, რისი გაკეთებაც მას მოცემულ მომენტში გულით უნდა, არამედ ი მ ი ს გ ა ნ ც და, რ ო მ ი გ ი ს ხ ე ბ ზ ე ა და მ ო კ ი დ ე ბ უ ლ ი და თ ი თ ქ მ ი ს ყ ვ ე ლ ა ი მ ქ ც ე ვ ი ს ა რ ჩ ე ვ ა ნ ს, რ ო მ ე ლ ი ც მ ა ნ უ ნ და გ ა ნ ა ხ ო რ ც ი ე ლ ო ს, ს ხ ვ ე ბ ი ა ხ დ ე ნ ე ნ. მ ო ზ ა რ დ ს ა ხ ლ ა თ ვ ი თ ო ნ დ ა მ ო უ კ ი დ ე ბ ლ ო ბ ა და თ ა ვ ი ს უ ფ ლ ე ბ ა ს წ ყ უ რ ი ა, რ ა დ გ ა ნ ს ხ ვ ე ბ ი ს გ ა ნ დ ა მ ო უ კ ი დ ე ბ ე ლ, თ ა ვ ი ს უ-

ფალ ქცევის აქტებში განიცდის იგი თავის პიროვნებას, რაც მასში ახლა მაღალი ტემპით ვითარდება. გარდამავალ ასაკში ამის გამო ზოგჯერ მოზარდი უარს ამბობს გააყეთოს ისეთი რამე, რისი გაყეთებაც მას გულით უნდა: უარს ამბობს იმიტომ, რომ უფროსებმა მკაცრ ფორმაში მოსთხოვეს მას მისი გაყეთება. ნეგატივიზმი, რომელიც ამ ასაკის დამახასიათებელ თავისებურებად ითვლება, სწორედ ასეთი საქმის ვითარებას გამოხატავს. ამ ასაკში ზოგჯერ ხდება ისე, რომ მოზარდს მარჯვნივ რომ უნდოდეს წასვლა, თუ უფროსმა (ვთქვათ, მშობელმა) დაასწრო და უთხრა მარჯვნივ წადიო, იგი მობრუნდება და საწინააღმდეგო მიმართულებით — მარცხნივ წავა. მოზარდი ასეთ ნეგატიურ ქცევას ახორციელებს უბრალოდ იმისთვის, რომ თავისთავი განიცადოს ისეთ პიროვნებად, რომელიც სხვებისგან იმდენად დამოუკიდებელია, რომ საკუთარი ქცევის არჩევას თვითონვე ახდენს. ასეთი რამე გარდამავალი ასაკის მოზარდს განსაკუთრებულ კმაყოფილებას გვრის.

ისეთი მეცნიერული მასალის მისაღებად, რომელიც თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილების ასაკობრივი განვითარების კანონზომიერების შესახებ გვეტყოდა რაიმეს, ჩვენ ჩავატარეთ შემდეგი მუშაობა: შევაგროვეთ ექვსი წყვილი სენტენციური შინაარსის გამოთქმა. ყოველი წყვილიდან ერთი პიროვნების თავისუფლებასა და დამოუკიდებლობას ანიჭებდა განსაკუთრებულ ღირებულებას, მეორე კი სხვა ადამიანებზე დამოკიდებულების, სხვა ადამიანებისადმი დამორჩილების ისეთ შემთხვევებს აძლევდა უპირატესობას, რომელნიც, რაიმე მხრივ, საცხოვრებო პირობების გაუმჯობესებას უზრუნველყოფდნენ. როტოპრინტის წესით გადაბეჭდილი სენტენციები, იმ სახით, როგორც იგი ქვემოთაა წარმოდგენილი, ურიგდებოდა IV, V, VI, VII და VIII კლასის მოსწავლეებს. მოსწავლეები ისხდნენ ერთიმეორისგან დაშორებულ მანძილზე — თითო მერხზე თითო. მათ ევალუბოდათ გულდასმით. წაეკითხათ ყოველი წყვილი, ჯერ დარწმუნებულებიყვნენ იმაში, რომ მათი შინაარსი კარგად ესმით (გაუგებრობის, ან რაიმე დაეჭვების შემთხვევაში ეკითხათ ხელმძღვანელისათვის), ხოლო შემდეგ ყოველი წყვილიდან ამოერჩიათ ერთი — ა ან ბ — რომელიც მათ ბუნებას, მათ ხასიათს, მათ სულიერ განწყობილებას უფრო გამოხატავდა და მისთვის ხაზი გაესვათ. ვვარაუდობდით, რომ არჩევანი დაეფუძნებოდა თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებას, სადაც ეს მოთხოვნილება, მოზარდის იმ მოთხოვნილებათა შორის, რომელთაც არჩევანში შეიძლებოდა მონაწილეობა მიეღოთ, შედარებით

უფრო ძლიერი იყო. ქვემოთ მოყვანილია ტექსტი, რომელიც მოსწავლეებს ეძლეოდათ დავალებით, რომ იქიდან სენტენციები შეერჩიათ. აი ეს ტექსტი:

ყოველი წყვილიდან შეარჩიეთ ერთი, რომელიც თქვენს ხასიათს უფრო ეთანხმება და მას ქვეშ ხაზი გაუსვით

1. ა. სხვის ჭკუაზე დადიან მხოლოდ ბავშვები და დიდები, რომელთაც საკუთარი ჭკუა არა აქვთ.
ბ. ჭკვიანი ისაა, ვინც თავისთავზე უფრო ჭკვიანს უსმენს და მის რჩევა-დარიგებას ასრულებს.
2. ა. რატომ უნდა ვიარო საკუთარი ჭკუით, თუ ჩემზე ჭკვიანი მრჩეველი და დამრიგებელი მყავს.
ბ. სხვისი ჭკვიანური ბრძანების შესრულებას საკუთარი სულელური მოქმედება მირჩევნია.
3. ა. ცხოვრებაში დიდი მომავალი აქვს იმას, ვინც თვითონ ეძებს საკუთარი ცხოვრების გზას და სხვის დარიგებებსა და მითითებებს ყურს ნაკლებად უგდებს.
ბ. ცხოვრებაში დიდ წარმატებას ის პიროვნება აღწევს, ვინც ყოველთვის იმას აკეთებს, რასაც მისგან გამოცდილებით და თანამდებობით უფროსი ადამიანები მოითხოვენ.
4. ა. რა მდიდრული ცხოვრების პირობებიც უნდა გქონდეს, მძიმეა ცხოვრება, თუ ისე გექცევიან, როგორც პატარა ბავშვს: ისე გაკეთებინებენ ყველაფერს, რომ შენ არაფერს გეკითხებიან და შენს შეხედულებებს არაფრად აგდებენ.
ბ. რას დავეძებ ისე მომექცევიან როგორც პატარა ბავშვს თუ როგორც სერიოზულ კაცს, თუ მდიდრულად მაცხოვრებენ და ყველაფრით უზრუნველყოფილი ვიქნები.
5. ა. შეილს, რაც უფრო მეტად მოექცევი და აიძულებ აკეთოს ის, რასაც შენ მოითხოვ მისგან, მით უფრო კმაყოფილი გეყოლება იგი მომავალში.
ბ. მშობელი, რომელიც ყოველთვის დიდ სიმკაცრეს იჩენს და თავისი ბრძანების სიტყვაშეუბრუნებელ შესრულებას მოითხოვს, ძალიან ჭკვიანურ დარიგებებსაც რომ აძლევდეს შვილებს, მათ ცხოვრებას მაინც მეტისმეტად მძიმეს ხდის.
6. ა. ქვეყანაზე დიდი ბედნიერებაა თავისუფალი, უფროსებისგან დამოუკიდებელი ცხოვრება.
ბ. ბედნიერია კაცი, რომელიც მხოლოდ უფროსების განკარგულებას

ბებსა და ბრძანებებს ასრულებს და ამიტომ თვითონ მას არავითარი პასუხისმგებლობა არ ეკისრება იმაზე, რასაც აკეთებს.

აქვე მოგვყავს ცხრილი, რომელშიც ცდის შედეგების რიცხო-
ბრივი მაჩვენებლებია წარმოდგენილი (იხ. ცხრილი 5). ცხრილის
მეორე (მარცხენა) სვეტში სენტენციების ნაცვლად მათი რიგითი
ნომრებია მოცემული.

ცხრილი 5

მოსწავლეთა რაოდენობა	სენტენ- ციები	კ ლ ა ს ე ბ ი				
		IV კლასი	V კლასი	VI კლასი	VII კლასი	VIII კლასი
50	1 ა ბ	0 50	12 38	13 37	15 35	14 36
50	2 ა ბ	46 4	32 18	21 29	20 50	21 29
50	3 ა ბ	12 38	51 19	31 19	29 21	30 20
50	4 ა ბ	6 44	28 22	38 12	59 11	45 5
50	5 ა ბ	50 9	40 10	57 13	38 12	38 12
50	6 ა ბ	0 50	25 25	42 8	43 7	43 7

ცხრილზე ერთი თვალის გადავლებაც საკმარისია დავრწმუნდეთ
იმაში, რომ იმ სენტენციების არჩევის შემთხვევები, რომელნიც პი-
როვნების დამოუკიდებლობასა და თავისუფლებას განსაკუთრებულ
ღირებულებას აძლევს, გარდამავალი ასაკის მანძილზე სწრაფი ტემ-
პით იზრდება. ეს დიდი სიციხადით ჩანს მოსწავლეების იმ სენტენ-
ციებისადმი დამოკიდებულებაში, რომლებშიც თავისუფლებისა და
დამოუკიდებლობისადმი მისწრაფება ნათლად და ერთმნიშვნელოვ-
ნადაა განსაზღვრული. ამ მხრივ ყურადღებას იქცევს სენტენციების
მე-4 და მე-6 წყვილები, მეოთხე წყვილში პრესტიჟის საკითხიცაა
წამოყენებული. მეექვსე წყვილიდან, როგორც ცხრილიდან ჩანს,
მეოთხე კლასის ყველა — 50 მოსწავლე ირჩევს მეორე (ბ) სენტენ-
ციას, მაშინ როცა 50 მეექვსეკლასელიდან ასეთსავე არჩევანს მხო-
ლოდ 8 მოსწავლე ახდენს. დანარჩენი 42 (84%) ირჩევს მეოთხე

წყვილის პირველ (ა) სენტენციას, იმ სენტენციას, რომელიც თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისკენ მისწრაფებას გამოთქვამს. მეოთხე წყვილიდან პირველ (ა) სენტენციას, რომელიც თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისკენ ლტოლვას გამოხატავს, ორმოცდაათი მეოთხეკლასელიდან მხოლოდ 6 (12%) ირჩევს, მაშინ როცა იმავე რაოდენობის მეექვსეკლასელებიდან იმავე არჩევანს 38 (78%) მოსწავლე ახდენს. საგულისხმო ასაკობრივ განსხვავებას იძლევა აგრეთვე მეორე წყვილი სენტენციებიდან წარმოებული არჩევნები. აქ სენტენციას, რომელიც თავისუფლებასა და დამოუკიდებლობას გამოხატავს, მე-4 კლასელების მხოლოდ 8% ირჩევს, მაშინ როცა ეს რიცხვი მე-6 კლასელებთან 58%-მდე აღწევს. შედარებით უფრო ნაკლები ასაკობრივი განსხვავება ჩანს პირველი და მეხუთე წყვილი სენტენციების არჩევნებში. ორივე შემთხვევაში სხვაობა 26%-ით განისაზღვრება. ესეც, რა თქმა უნდა, საკმაოდ მნიშვნელოვანი მაჩვენებელია, მაგრამ სხვებთან შედარებით იგი მაინც პატარა ჩანს. ასეთი მცირე განსხვავება ამ ორი სხვადასხვა ასაკის მონაცემებს შორის. ჩვენი აზრით, პირველი წყვილი სენტენციებიდან არჩევანის დროს, იმითაა გამოწვეული, რომ მეორე (ბ) სენტენცია შეიძლება ისე იქნეს გაგებული, რომ მან თავისუფლება და დამოუკიდებლობა არც კი გამორიცხოს: ჩვეულებრივ, ჰკვიანი კაცი, იმის გამო, რომ იგი სხვას — მასზე უფრო ჰკვიანს — მიმართავს დარიგებისათვის, თავისუფლებასა და დამოუკიდებლობას არ კარგავს. ამიტომ უნდა ვიფიქროთ, რომ მე-6 კლასის ის 13 მოსწავლე (26% მოსწავლეთა საერთო რაოდენობის), რომელნიც პირველი წყვილი სენტენციიდან ირჩევს პირველს (ა): „სხვის ჰკუაზე დადიან მხოლოდ ბავშვები და დიდები, რომელთაც საკუთარი ჰკუა არა აქვთ“, და მასთან მიმართებაში უარყოფს მეორე (ბ) სენტენციას: „ჰკვიანი ისაა, ვინც თავისთავზე უფრო ჰკვიანს უსმენს და მის რჩევა-დარიგებას ასრულებს“, ისე მძაფრად განიცდიან სხვებისადმი დაქვემდებარებულ მდგომარეობაში ყოფნას, რომ სხვების ჰკვიანური დარიგების მიხედვით მოქმედებას, საკუთარი ჰკუით სიარული ურჩევნიათ, იმის მიუხედავად, სასარგებლო აღმოჩნდება იგი თუ საზიანო. გარდამავალ ასაკში (და შემდეგაც) საკმაოდ ხშირად ვხვდებით მოზარდს, რომელსაც სკოლაში ან ოჯახში, ან კიდევ, ორივეგან ერთად (შეიძლება ახლობლებშიც და ნათესავებშიც), ყოველდღიურად „ასწავლიან ჰკუას“, ჩააჩიჩინებენ ერთსა და იმავე საგანზე, ერთი და იმავე სიტყვებით, ერთსა და იმავე დარიგებას ისე, რომ იგი საშინლად მომაბეზრებელი და აუტანელი ხდება მისთვის. ამის გამო მას უმუშავდება უარყოფითი დამოკიდებულება, როგორც დამრიგებელი პირო-

ვნებების მიმართ, ისე დარიგების შინაარსის მიმართაც. მისთვის დარიგება და ჭკუის სწავლება იმდენად მომაბეზრებელი ხდება, რომ იგი ასეთ რაიმეს საერთოდ გაურბის და არ ღებულობს განსაკუთრებული პედაგოგიური ღონისძიების გატარების გარეშე, ისეთი პიროვნებისგანაც კი, რომელსაც მართლა შეუძლია ასწავლოს და ცხოვრების სწორ გზაზე დააყენოს. გამორიცხული არაა, რომ იმ 13 მოსწავლეში, რომელთა შესახებაც ახლა გვქონდა ლაპარაკი, ასეთებიც ერივნენ.

მე-5 წყვილ სენტენციებთან დაკავშირებით ჩვენ მოველოდით, რომ გარდამავალი ასაკის წინა და შუა პერიოდის მოზარდების მონაცემები ამ სენტენციების არჩევნებში უფრო დიდ განსხვავებას გვიჩვენებდა, ვიდრე ფაქტიურად მივიღეთ. ჩვენ ჭერ კიდევ არ გვაქვს ნათლად გააზრებული, თუ რა ფაქტორებმა შეაპირობა ის გარემოება, რომ ამ არჩევნებში სხვებთან შედარებით მცირე განსხვავება იქნა მიღებული.

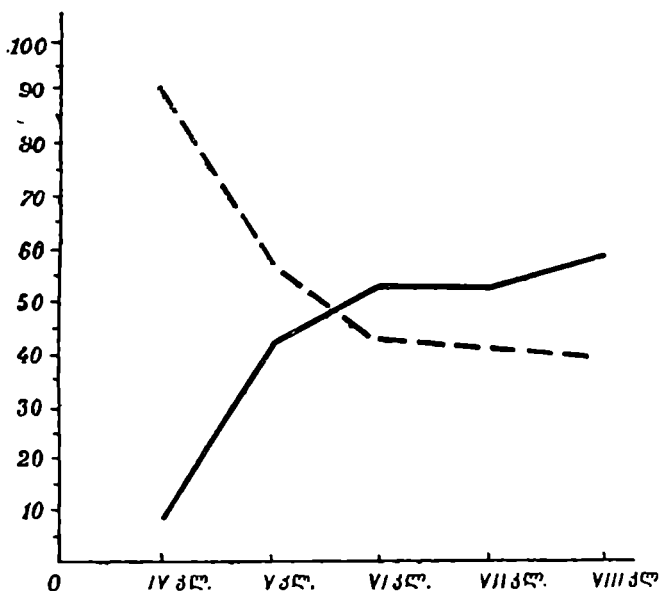
თუ ექვსივე წყვილი სენტენციიდან წარმოებული არჩევანის მონაცემებს შევაჯამებთ, — ერთ რიცხვში გავაერთიანებთ არჩევანის იმ შედეგებს, რომელნიც თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისკენ ლტოლვით იყო შეპირობებული, ხოლო მეორე რიცხვში — სხვა დანარჩენი ფაქტორებით განსაზღვრული არჩევანის შემთხვევებს, — მივიღებთ იმ რიცხობრივ მონაცემებს, რომლებიც მე-6 ცხრილშია წარმოდგენილი.

ცხრილი 6

მოსწავლეთა რაოდენობა ყოველი კლასიდან	არჩევანის შემთხვევათა რაოდენობა ყოველი კლასიდან	არჩეულ იქნა სენტენციები, რომელნიც გამოხატავენ	კლასები				
			IV	V	VI	VII	VIII
50	300	თავისუფლებასა და დამოუკიდებლობას	22	124	166	168	178
		ცხოვრების სხვა სიყუთეებს	278	176	134	152	122

როგორც ამ ცხრილიდან ჩანს, გარდამავალი ასაკის მანძილზე თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილება იზრდება დიდი ტემპით. ზრდის ტემპში მკვეთრად გამოხატულ გარდატეხას აქვს ადგილი მეოთხე და მეხუთე კლასებს შორის. რიცხობრივი მაჩვენებელი, რომელიც თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთ-

ზოგნილებათა ექსტენსიურ განვითარებას უჩვენებს, მეხუთე კლასში 5,5-ჯერ მეტია მეოთხე კლასის მონაცემებთან შედარებით, მაშინ, როცა მეექვსე კლასის ამგვარსავე მონაცემებს იგი შედარებით უმნიშვნელო რიცხვით ჩამორჩება. თუ ამ მონაცემებს გრაფიკულად გამოვხატავთ ისე, რომ აბსცისაზე კლასებს განვალაგებთ, ხოლო ორდინატზე ორივე არჩევანის შემთხვევათა რაოდენობას, მივიღებთ ქვემოთ მოყვანილ ნახაზზე გამოსახულ სურათს, სადაც უწყვეტი ხაზი თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილების საფუძველზე დაფუძნებული არჩევანის შემთხვევათა რაოდენობის ასაკობრივი მაჩვენებელია, წყვეტილი ხაზი კი — თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის გამომხატველ სენტენციებთან მიმართებაში სხვა მოტივებით წარმოებული არჩევანის შემთხვევათა ასაკობრივი მონაცემები. ამის გამოა, რომ ერთის ზრდის ტემპი მეორის შემცირების ტემპის პროპორციულად იცვლება.



ამრიგად, ჩვენი გამოკვლევების მონაცემთა საფუძველზე შეიძლება ვთქვათ, რომ ბავშვობის დატოვებისა და ღიღის მდგომარეობაში ყოფნის მოთხოვნილება გარდამავალ ასაკში. იძენს რა სოციალურ შინაარსს, გადამწყვეტ ზეგავლენას ახდენს მოზარდის აქტივო-

ბის მიმართულების განსაზღვრის საქმეში. ეს მოთხოვნილება, პირველ რიგში, სოციალური პრესტიჟისა და თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებათა ფორმებში დიფერენცირდება და მოზარდის ყოველ ქცევაში, რომელიც მას რაიმე მხრივ სხვა ადამიანებთან აკავშირებს, ეძიებს დაკმაყოფილებას. ეს მონაცემები კარგად ეთანხმება საბჭოთა ავტორების ბოჟოვიჩის, კრუტეცკის, ლუკინის, იაკობსონის, კრაკოვსკისა და სხვების გამოკვლევებს, რომელნიც, იძლევიან რა გარდამავალი ასაკის დახასიათებას, განსაკუთრებით უსვამენ ხაზს სოციალური პიროვნების ფორმირების მიმართულებით მომხდარ ცვლილებებს, რომელნიც, პირველ რიგში, სოციოგენურ მოთხოვნილებებში ნახულობენ გამოვლენას.

5. პედაგოგიური ხასიათის დასკვნები

რა პედაგოგიური ხასიათის დასკვნები შეიძლება გავაკეთოთ გარდამავალი ასაკის მოზარდის სოციოგენურ მოთხოვნილებათა განვითარების იმ კანონზომიერებიდან, რომლის შესახებაც ზემოთ გვქონდა ლაპარაკი?

სოციოგენური მოთხოვნილებანი, გარდამავალი ასაკიდან, მოზარდის ქცევის წამყვან მოთხოვნილებებად იქცევა. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოზარდი ამიერიდან თავის პიროვნებას, პირველ რიგში, ამ მოთხოვნილებებში განიცდის. ამიტომ, იმის მიხედვით მოცემული სოციალური გარემო მოზარდს ამ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების შესაძლებლობას აძლევს თუ, პირიქით, ასეთ შესაძლებლობას ართმევს და ამ მოთხოვნილებათა მიმართულებით ფრუსტრაციის მდგომარეობაში აყენებს, მოზარდი ცდილობს, რაც შეიძლება დიდხანს იცხოვროს და იმოქმედოს მოცემულ სოციალურ გარემოში, ან კიდევ, პირიქით, ყველა ღონისძიებას მიმართავს იმისთვის, რომ, რაც შეიძლება სწრაფად გაექცეს მას და გადავიდეს ისეთ სიტუაციაში, სადაც მას ამ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების მეტი შესაძლებლობა მიეცემა.

მაგრამ ოჯახი და სკოლა მოზარდის ძირითადი საცხოვრებო გარემოა. მათთან მოზარდი ბევრი რამითაა დაკავშირებული. ამიტომ მოზარდს არ შეუძლია ადვილად მიატოვოს ოჯახი ან სკოლა მაშინაც კი, როცა ერთში ან მეორეში მოზარდის გარშემო ისეთი სოციალური კლიმატია შექმნილი, რომ მისი სოციოგენური მოთხოვნილებები მუდმივად ფრუსტრაციის მდგომარეობაში იმყოფებიან. იგი ასეთ ვითარებაშიც იძულებულია იცხოვროს ოჯახში და იაროს სკო-

ლაში იმ მასწავლებლის გაკვეთილებზეც, რომელიც მის ცხოვრებას უგემურს ხდის. მაგრამ იგი ყოველთვის მზადაა იმისთვის, რომ, როგორც კი ამის ოდნავი შესაძლებლობა გაჩნდება, ოჯახისა და სკოლის გარემოდან გავიდეს და ურთიერთობაში მოვიდეს ისეთ ადამიანებთან ან ადამიანთა ჯგუფებთან, რომელნიც მას ოჯახსა და სკოლაში ფრუსტრირებულ სოციოგენურ მოთხოვნილებებს დაუკმაყოფილებენ. ასეთი რამე კი, როგორც აღვნიშნეთ, მოზარდს ხშირად დიდი საშიშროების წინაშე აყენებს: სამუდამოდ უმრუდებს ცხოვრების გზას.

და აი, როცა მოზარდი იძულებული ხდება იცხოვროს და იმოქმედოს ისეთ გარემოში (სკოლაში ან ოჯახში), სადაც მის პიროვნებას ანგარიშს არ უწევენ და, როგორც სოციალურ მოთხოვნილებათა სუბიექტს, არ ცნობენ და მის დაკმაყოფილებაზე არ ფიქრობენ, მოზარდი დიდი ინტენსივობით ამქლავნებს იმ თვისებებს, რომელთაც, ჩვეულებრივ, გარდამავალი ასაკის დამახასიათებელ თვისებებად თვლიან. შევჩერდეთ ზოგიერთ მათგანზე.

1. ავტორიტეტების უარყოფა და მათდამი პატივისცემის დაქვეითება. სიძულვილის გრძნობა. გარდამავალი ასაკის დაწყებამდე ბავშვები ავტორიტეტს აღიარებენ უკრიტიკოდ, იმ როლური ქცევის მიხედვით, რომელთაც მის გარშემო არსებული უფროსები ასრულებენ. ყველაზე დიდ ავტორიტეტებს ადრეულ ასაკში მშობლები წარმოადგენენ, შემდეგ კი პირველ რიგში, ჩვეულებრივ, მასწავლებლები დგებიან. გარდამავალ ასაკში მოზარდს მოკლე დროის მანძილზე უვითარდება შინაგანი რწმენა იმის შესახებ, რომ თვითონაც წარმოადგენს გარკვეულ ინტელექტუალურ და მორალურ ძალას. ამის გამო იგი ახლა გარკვეულ პრეტენზიებს აცხადებს — მოითხოვს თვითონაც იქნეს აღიარებული, განსაკუთრებით იმ პირების მიერ, ვისაც ავტორიტეტად თვლის. როცა მოზარდი აღმზრდელების მხრიდან აღიარებასა და პრესტიჟის მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შესაძლებლობას ნახულობს, იგი თავისთავს სოციალური ღირებულების მქონე პიროვნებად თვლის, თავს ბედნიერად გრძნობს. ამიტომ მოზარდი თვითონ ცდილობს, რაც შეიძლება უფრო ხშირად ჰქონდეს ურთიერთობა ასეთ აღმზრდელებთან. მათთან იგი ხალისით ებმება იმ სოციალურ ურთიერთობაში, რომელიც სასწავლო-სააღმზრდელო საქმიანობისთვისაა აუცილებელი. აღმზრდელისა და აღსაზრდელის ასეთი ურთიერთობა წარმოადგენს ისეთ სოციალურ ნიადაგს, რომელზეც პედაგოგიური პროცესი — სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობა დიდის ნაყოფიერებით შეიძლება წარიმართოს. რაც უფრო დიდია აღმზრდელის საზოგადოებრივი წონა და სო-

ციალური პრესტიჟი, მით უფრო დიდ მნიშვნელობას აძლევს და ღრმად განიცდის მოზარდი საკუთარი პიროვნებისადმი მის პატივისცემასა და უპატივეცემლობას: პირველ შემთხვევაში იგი თავისთავს ამადლებულად განიცდის და სიხარულს ეძლევა, მეორეში კი — დამცირებულად გრძნობს და უკმაყოფილებით იტვირთება. ამ გარემოების გამო იგი, სადაც კი ამის შესაძლებლობა ეძლევა, ცდილობს პირველ შემთხვევაში აღმზრდელის პრესტიჟი და საზოგადოებრივი წონა რაც შეიძლება გაზარდოს, ხოლო მეორე შემთხვევაში — პირიქით, ხელი შეუწყოს მის დამცირებასა და დაქვეითებას. ამას აკეთებს იგი ისე, რომ თავის მოქმედებას არც კი აცნობიერებს. ჩვენი ასპირანტის ნ. სარჯელაძის გამოკვლევებმა დაადასტურეს, რომ მოსწავლის თვალში მასწავლებლის პიროვნული თვისებები ღირებულებას კარგავს (უფრო დაბალ შეფასებას ღებულობს), როცა მასწავლებელი მისი რომელიმე ინტენსიური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმის ჩაშლის (ფრუსტრაციის) მიზეზი ხდება. ასეთ შემთხვევაში მოსწავლე მასწავლებლის ისეთ პიროვნულ თვისებებს, როგორიცაა სამართლიანობა, იუმორის გრძნობა, ხასიათის სიმტკიცე, სიკეთე, მოკრძალება, სიმპათიური გარეგნობა, საგნის ცოდნა და ა. შ., იმაზე თვალსაჩინოდ უფრო დაბლა აფასებს, ვიდრე წინათ აფასებდა და ეს ხდება ისე, რომ თვითონ ამას ხშირად ვერც კი ამჩნევს: მას ეჩვენება, რომ მასწავლებელი მის თვალში ყოველთვის ასე გამოიყურებოდა.

მოზარდი იმდენად უვლის და უფრთხილდება აღმზრდელის ავტორიტეტსა და საზოგადოებრივ პრესტიჟს, რამდენადაც აღმზრდელი მის პიროვნებას პატივს სცემს და ანგარიშს უწევს. ეს გარემოება არასოდეს არ უნდა დაავიწყდეს აღმზრდელს.

იქ, სადაც მოზარდი უფროსების—მშობლებისა და მასწავლებლების მხრიდან აღიარებას ვერ ნახულობს და სოციალურ მოთხოვნილებათა ფრუსტრაციას განიცდის, სადაც მის სოციალურ პიროვნებას, რომელიც ახლა იდგამს ფეხს და გამოდის მოქმედების გზაზე, ანგარიშს არ უწევენ და ისე ექცევიან როგორც ბავშვს — მისგან მხოლოდ ბრძანებისა და განკარგულების ფორმაში მიცემულ დავალებათა უსიტყვო შესრულებას მოითხოვენ, მოზარდს უმუშავდება უარყოფითი ხასიათის სოციალური განწყობა, რომლის ნიადაგზეც დადებითი სოციალური ურთიერთობის განვითარება შეუძლებელი ხდება. ამიტომ, სადაც ასეთი ურთიერთობა აუცილებელია, მას საკმაოდ მტკივნეული დაძაბულობა სჭირდება იმისთვის, რომ ეს განწყობა დაარღვიოს და ასეთ პირებთან დროებით მაინც მოვიდეს დადებით საქმიან ურთიერთობაში. ამ უკანასკნელი მოსაზრების საი-

ლუსტრაციოდ შეიძლება გავიხსენოთ ზემოთ აღწერილი ქიმიის მასწავლებელი და მისი გაკვეთილები, საიდანაც მოსწავლეები „უაღრესად დაღლილები“ და „ნერვებადწყვეტილები“ გამოდიოდნენ.

უარყოფითი სოციალური განწყობა, რომელიც ზემოაღწერილ ვითარებაში ექმნება მოზარდს აღმზრდელის მიმართ, სულ სხვადასხვა სახეს იღებს, იმის მიხედვით, თუ რა დიდ პიროვნულ ძალას (იყოლიოს სხვები მორჩილებაში) ფლობს აღმზრდელი და რამდენად მტკიცე და შეუვალი რჩება მისი ავტორიტეტი მოზარდის თვალში, მისი მკაცრი კრიტიკული გადახინჯვის შემდეგ.

როცა მასწავლებელი, რომელიც მოსწავლეთა თვალში დიდ დამორჩილებელ პიროვნულ ძალასა და ინტელექტუალურ და მორალურ ავტორიტეტს ინარჩუნებს, პედაგოგიურ პროცესს ავტოკრატიული გზებით მართავს, მოზარდი მასთან ურთიერთობის დროს მუდამ სოციალურ შიშს განიცდის და ცდილობს ისე მიჰყვეს მას, რომ მისი წყრომა არ დაიმსახუროს. მაგრამ ასეთი მოქმედების დროს იგი საკმაოდ დიდ ნერვულ ენერგიას ხარჯავს. მოზარდს ასეთი მასწავლებლის ერთგვარი პატივისცემა აქვს, მაგრამ იგი არ უყვარს. მის გაკვეთილზე მუშაობა და მასთან ახლო ყოფნა მას ყოველთვის უსიამოვნო დაძაბულობის მდგომარეობაში აყენებს, რის გამოც იგი ცდილობს, რაც შეიძლება ჩქარა გაშორდეს მისი უშუალო ზემოქმედების წრეს და უსიამოვნებას თავი დააღწიოს.

როცა მასწავლებელი, რომლის მორალური ავტორიტეტი შელახულია (თუნდაც მარტო იმის გამო, რომ მოსწავლეებთან ურთიერთობას ამყარებს, რაღაც ანგარებაზე, შერჩევით: რასაც ერთს აპატიებს, იმისთვის მეორეს, ჩვეულებრივ, სჯის), ცდილობს კლასი ავტოკრატიული წესით მართოს და ასე თუ ისე საამისო ძალასაც პოულობს თავისთავში, მოსწავლეებს მისდამი უფითარდებათ სიძულვილი, ეკარგებათ პატივისცემის გრძნობა და, მიუხედავად მოსალოდნელი სასჯელის შიშისა, როგორც კი ამის ოდნავი შესაძლებლობა მიეცემათ, ცდილობენ გაკვეთილის მსვლელობაში მას ხელი შეუშალონ. მის გაკვეთილებზე თითქმის მთელი კლასი პოტენციურად განწყობილია მის წინააღმდეგ და იმ მოსწავლეების წინააღმდეგ, რომელთაც იგი განსაკუთრებულ შეღავათებს აძლევს. ამიტომ ასეთი მასწავლებლის გაკვეთილზე, თუ რომელიმე მოსწავლე რაიმე საბაზს იშოვის და შემდეგ რისკზე წავა, სასჯელს არ შეუშინდება და ისეთ რაიმეს გააკეთებს, რაც მასწავლებელს გულს ატკენს, გააფიციხებს და წონასწორობიდან გამოიყვანს, იგი (ასეთი მოსწავლე) კლასში დიდ მხარდაჭერასა და პატივისცემას იმსახურებს და თანაკლასელებში, თუ შეიძლება ასე ითქვას, ამ დღის გმირი ჯდება.

ასეთ შემთხვევაში მოსწავლე სოციალური პრესტიჟის თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებებს, რომლებიც მასწავლებლის მხრივ შეზღუდული და ფრუსტრირებული იყო, იკმაყოფილებს თანაკლასელების მხრიდან, იმ თანაკლასელების, რომელნიც მის ქცევას მხარს უჭერენ და მაღალ შეფასებას აძლევენ.

ასეთ შემთხვევაში მასწავლებლის სასჯელი რაც უფრო მკაცრია, მით უფრო მაღლა სწევს მოსწავლის სოციალურ პრესტიჟს თანაკლასელების თვალში. ასეთ ვითარებაში მასწავლებლის მიერ მოსწავლის მიმართ განხორციელებული სასჯელი ყოველთვის (უგამონაკლისოდ) უარყოფით პედაგოგიურ ეფექტს იძლევა: იგი დაბლა სწევს მასწავლებლის ავტორიტეტს, აუარესებს კლასისა და მასწავლებლის ურთიერთობას და, გარდა იმისა, რომ გარკვეული ხნით მთელ კლასს გამოთიშავს გაკვეთილის მსვლელობიდან, იმ მოსწავლეში, რომლის მიმართაც სასჯელი განხორციელდა, აღზრდის საბოლოო მიზნის თვალსაზრისით, არასასურველ ცვლილებებს იწვევს. სასჯელს მაშინ მოაქვს დადებითი პედაგოგიური ეფექტი, როცა იგი მოსწავლის ან კლასის სოციალური პრესტიჟის დაქვეითების საშინაოებას ქმნის. ამიტომ ყოველი სასჯელი, რომელსაც მასწავლებელი იყენებს კლასში, პედაგოგიურ მიზანდასახულობას მხოლოდ იმ შემთხვევაში აღწევს, თუ კლასი მას, შინაგანად — გაუხმაურებლად მაინც, მხარს უჭერს და სამართლიანად თვლის. ამიტომ ისეთი სასჯელის გამოყენება, რომელსაც კლასი და თვითონ დასჯილიც ბოლომდე უსამართლოდ თვლის, არის არა პედაგოგიური ღონისძიება, არამედ მასწავლებლის მიერ კლასისა და მოსწავლის წინაშე ჩადენილი დანაშაული, რომელიც აღმზრდელობითი მუშაობისთვის საჭირო პედაგოგიურ ნიადაგს აფუჭებს და მასწავლებელს, მოსწავლის თვალში, აღმზრდელისთვის საჭირო თვისებებს ართმევს.

როგორც ცნობილია, გარდამავალ ასაკში მოზარდი ყველა ავტორიტეტისადმი კრიტიკულადაა განწყობილი. ამიტომ ის აღმზრდელები, რომლებიც მის კრიტიკას ვერ უძლებენ, მის თვალში ავტორიტეტს კარგავენ. წინათ შეუძომწებლად (მხოლოდ საზოგადოებრივი როლების საფუძველზე) აღიარებული ავტორიტეტი იხსნება და მოზარდისთვის ის პირები რჩებიან ავტორიტეტებად, რომელნიც მას თავისი საქმით, თავისი ცხოვრებით დაუმტკიცებენ, რომ მასზე ინტელექტუალურადაც და მორალურადაც მაღლა დგანან.

გარდამავალ ასაკში მოზარდი განსაკუთრებით კრიტიკული ხდება იმ აღმზრდელების მიმართ, რომელნიც მათ მზარდ სოციალურ პიროვნებას არ ამჩნევენ, ანგარიშს არ უწევენ და მის დამოუკიდებლობისა და პრესტიჟის მოთხოვნილებებს ფრუსტრაციის მდგომარეობაში აყენებენ—დაუქმავოფილებელს ტოვებენ. მოზარდი ასეთი პირის შედარებით პატარა ნაკლოვანებას, რომელიც მის ავტორიტეტს არასასიამოვნო ლაქის სახით აზის, ხშირად მეტისმეტად აზვიადებს და ამით აღმზრდელს, რომელიც მას, როგორც სოციალურ პიროვნებას, არ ცნობს, გაუცნობიერებლად სამაგიეროს უხდის, იმაზე უფრო დაბალი ავტორიტეტის მქონედ წარმოიდგენს, ვიდრე ფაქტიურად არის და მის მიმართ უფრო ჭიუტი და ჟინიანი ხდება, ვიდრე — სხვა პირების მიმართ.

არიან მასწავლებლები, რომელნიც აღზრდის პროცესის ვერც ავტოკრატიული წესით მართვას ახერხებენ ხეირიანად და ვერც დემოკრატიულით. მათ არ ჰყოფნით პიროვნული ძალა იმისთვის, რომ კლასი სოციალური პრესის ქვეშ იყოლიონ და დაიმორჩილონ. მაგრამ იმასაც ვერ ახერხებენ, რომ მოსწავლეთა ძირითადი მოთხოვნილებები და ინტერესები შეიცნონ და სწავლების პროცესი ისეთი სოციალური ურთიერთობის ფორმებში წარმართონ, რომელთაც მოსწავლეთა სოციოგენურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილება და სწავლასთან დაკავშირებული აქტივობის მიმზიდველ და საინტერესო მოვლენად გადაქცევა შეუძლია. ერთი სიტყვით, ვერ ახერხებენ სოციოგენური მოთხოვნილებები, პირველ რიგში, პრესტიჟის, თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებები, სწავლით ქცევის წამყვან მოტივებად აქციონ და ამ გზით გაკვეთილზე მოსწავლეთა აქტივაციის დონე მაღალი გახადონ, გაკვეთილები ისე წარმართონ, რომ მოსწავლეები თვითონ სასწავლო აქტივობაში ხარობდნენ და ცხოვრობდნენ ხალისიანად.

მოსწავლეები ასეთ მასწავლებლებს იმის მიხედვით, თუ რას წარმოადგენენ ისინი მათ თვალში, როგორც ზნეობრივად, ისე ინტელექტუალურად, და რა საშუალებებს მიმართავენ იმისთვის, რომ კლასი წესრიგში იქნეს მოყვანილი, სულ სხვადასხვანაირად ექცევიან. ასეთი მასწავლებელი, თუ იგი ზნეობრივად კარგად გამოიყურება და ცოდნას მაღალ დონეზე გადასცემს და აღრიცხავს, ხშირად ახერხებს კლასის ყურადღების მიპყრობას. იგი ადვილად უზრუნველყოფს მოსწავლეთა თეორიული მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას და მოსწავლეებიც თავისუფლად მიჰყვებიან მას გაკვეთილის იმ მომენტებში, როცა იგი მათ ახალ ცოდნას აწვდის. მაგრამ კლასში საერთო ხმაური და წესრიგის დარღვევის შემთხვევები ხშირი ხდე-

ბა, როცა ცოდნის აღრიცხვას ეთმობა ადგილი და მასწავლებელს არსებითად, საპასუხოდ გამოძახილ ერის მოსწავლესთან უხდება მუშაობა და მთელ კლასს ახალსა და საინტერესოს მაინცდამაინც ვერაფერს აძლევს.. საერთოდ ამ კატეგორიის ზოგიერთი მასწავლებელი გაკვეთილზე ხმაურსა და წესრიგის დარღვევის მსუბუქ შემთხვევებს ურიგდება და ადვილად იტანს, მაგრამ როცა ხმაური და წესრიგის დარღვევის შემთხვევები ისე ძლიერდება, რომ იგი მისთვისაც აუტანელი ხდება, მასწავლებელი, ისე როგორც ტოლი ტოლებს, სთხოვს და ეხვეწება მოსწავლეებს, რომ გაჩუმდნენ და ყურადღებით იყვნენ გაკვეთილისადმი. მას არ გააჩნია შინაგანი ძალა იმისთვის, რომ წესრიგი კატეგორიულ ფორმაში მოითხოვოს და იგი ყველასთვის სავალდებულო გახადოს.

ასეთ მასწავლებელში მოსწავლეები ვერ ხედავენ იმ პიროვნულ სოციალურ ძალას, რომელიც უნდა ჰქონდეს მასწავლებელს, რომ მისი თხოვნა მოსწავლეებმა საკუთარი პრესტიჟის აღიარებად ჩათვალონ. ამიტომ მის თხოვნას, ამ თვალსაზრისით, დიდ მნიშვნელობას არ აძლევენ. მაგრამ მოსწავლეებს, იმის გამო, რომ ისინი ასეთი მასწავლებლის გაკვეთილებზე საკმაოდ ინტელექტუალურ საზრდოს ლეზულობენ, მასწავლებლის მხრიდან სოციალური პრესის მდგომარეობაში არ იმყოფებიან და შეურაცხყოფასა და დამცირებას არ განიცდიან, ასეთი მასწავლებელი უყვართ და ეხალისებათ მის გაკვეთილებზე ყოფნა, ამიტომ მის გაკვეთილებზე წესრიგის უნებდარღვევებს ერიდებიან და სინდისის ჭეჭნას განიცდიან, როცა მასწავლებელს თავიანთი საქციელით მძიმე მდგომარეობაში აყენებენ.

სხვანაირი მდგომარეობა იქმნება, როცა ასეთი მასწავლებელი გაკვეთილზე წესრიგის დამყარებას სასჯელის მუქარითა და სასჯელის ხშირი გამოყენებით ცდილობს და ყოველ ნაბიჯზე დამამცირებელი და შეურაცხყოფელი სიტყვებით ზიზართავს „დამნაშავეებს“. ასეთი მასწავლებელი განიარაღებულია მოსწავლეების მიერ, რადგან მის მიერ გამოყენებულ სასჯელსა და სალანძღავ სიტყვებს სოციალური ზემოქმედების ძალა დაკარგული აქვს, თუ საქმეში სხვა ავტორიტეტებს — მშობლებსა და სკოლის ხელმძღვანელებს არ ჩართავს. სკოლის ხელმძღვანელებისა და ოჯახის უფროსების მოშველიება კი მასწავლებელს ხშირად არ შეუძლია, რადგან ასეთი საქციელით იგი თავის უმწეობას გამოამჟღავნებს, რასაც მასწავლებელი, ჩვეულებრივ, ერიდება. მოსწავლეები ასეთი მასწავლებლის მიერ გამოყენებულ სასჯელს სასჯელად არ თვლიან, შეურაცხყოფელ სიტყვებს — შეურაცხყოფად, რადგან ისინი, ერთი მხრივ, ეჩვევიან მათ, ხოლო მეორე მხრივ, აშკარად

ხედავენ, რომ თავის მოქმედებაში მასწავლებელს მხარს არავენ უჭერს, რომ მასწავლებლის ასეთი მოქმედება მისი, როგორც სოციალური პიროვნების უძლურებით არის გამოწვეული. ამიტომ ხშირად მოსწავლეები ასეთი მასწავლებლის გაკვეთილს, მით უმეტეს თუ იგი ინტელექტუალურად ღარიბია, გართობად აქცევენ: განზრახ კმნიან ისეთ სიტუაციას, რომ მასწავლებელი გააბრაზონ, გამოიყვანონ წონასწორობიდან და მისგან „სასჯელი“ მიიღონ და „შეურაცხყოფელი“ სიტყვები მოისმინონ.

ზემოთქმულის საილუსტრაციოდ შეიძლება მოვიყვანოთ ერთი შემთხვევა. სკოლაში, სადაც დიდი ხნის მანძილზე ვაწარმოებდით დაკვირვებას და მოსწავლეებთან ისე ახლოს ვიყავით, რომ გაკვეთილებზე ჩვენს დასწრებას რაიმე განსაკუთრებულ მნიშვნელობას არ აძლევდნენ (ვესწრებოდით თუ არ ვესწრებოდით, თავს ერთნაირად გრძნობდნენ), მუშაობა დაიწყო ფიზიკის ახალმა მასწავლებელმა ქალმა. იგი გაკვეთილს აძლევდა მე-6 კლასებში. ერთი შეექვსე კლასი სხვებისგან გამოირჩეოდა იმით, რომ ნაკლებ დისციპლინირებული იყო და სხვა პარალელურ კლასებს საერთო აკადემიური წარმატებითაც ჩამორჩებოდა. კლასში იყო 3 თუ 4 მოზარდი, რომელთაც ძალიან დაბალი აკადემიური წარმატება ჰქონდათ. ამის გამო ისინი თავის თავის სოციალურ განმტკიცებას, თანაკლასელების თვალში რაიმე თვალსაჩინო ადგილის დაკავებასა და თავის გამოჩენას სხვა მიმართულებით ეძიებდნენ: როგორც კი ამის შესაძლებლობას ნახავდნენ, წინააღმდეგობას უწევდნენ მასწავლებლებს და ცდილობდნენ უხერხულ მდგომარეობაში ჩაეყენებიათ ისინი: გაკვეთილისთვის განკუთვნილი დროიდან რაც შეიძლება მეტი ნაწილი წაერთმიათ მათთვის. რა თქმა უნდა, ასე იქცეოდნენ მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ ხედავდნენ, რომ კლასი მათ ასეთ მოქმედებას იწონებდა და მხარს უჭერდა. ერთი მათგანი, რომელიც სწავლაში ყველას ჩამორჩებოდა, ხოლო წესრიგის დარღვევაში ყველას უსწრებდა, წინა მერხზე, ფანჯარასთან ახლოს იჯდა.

ფიზიკის მასწავლებელს ამ კლასში განსაკუთრებით მძიმე პირობებში უხდებოდა მუშაობა, თუმცა მას არც სხვა კლასებში ჰქონდა სულ კარგად საქმე. იგი თავის საგანსა და მისი სწავლების მეთოდიკას ცუდად არ ფლობდა, მაგრამ ამ კლასმა ისე აიყვანა ხელში, რომ იგი მას გაკვეთილის ნორმალური წარმართვის შესაძლებლობას არ აძლევდა. ამ კლასში ჩატარებული ყოველი გაკვეთილი მისთვის მძიმე სასჯელი იყო. ამის ერთი ყველაზე მთავარი მიზეზი იყო ის, რომ მან, კლასში მოსვლის პირველი დღეებიდანვე, გაკვეთილზე მოსწავლეთა წესრიგში მოყვანა სასჯელების (ფიზიკურის ჩათვლით)

გამოყენების გზით სცადა და, როცა ამით მიზანს ვერ მიაღწია, გააუბრელმა, მოსწავლეთა მისამართით სალანძღავი და შეურაცხყოფელი სიტყვებიც ბლომად წარმოთქვა.

და აი, ერთხელ ამ მასწავლებლის გაკვეთილს ვესწრები მეექვსე კლასში. ვზივარ უკანა რიგში და თვალუფრს ვადევნებ მოსწავლეთა ქცევას. მასწავლებელმა გაკვეთილის ერთ მონაკვეთში მოსწავლეებს მოსთხოვა ფიზიკის სახელმძღვანელო ამოეღოთ და გადაეშალათ მითითებულ გვერდზე. მასწავლებლის მოთხოვნა შეასრულა ყველამ, გარდა იმ მოსწავლისა, რომელიც ფანჯარასთან ახლომდებარე წინა მერხზე იჯდა. ამ მოსწავლემ ფანჯარაში დაიწყო ცქერა, თითქოს ის, რაც მასწავლებელმა თქვა, მას არ ეხებოდა. მასწავლებელმა ეს შენიშნა და მოსთხოვა წიგნი ამოეღო. მან მოკლედ უპასუხა, რომ ფიზიკის სახელმძღვანელო არა აქვს, სახლში დარჩა. „ჯობდა თავი დაგრჩენოდა, იგი აქ მაინც არაფრის გამკეთებელი არ არისო“, სთქვა მასწავლებელმა „მასწავლებლო, რატომ ლანძღავ ასე“, გამოეჭომაბა ამხანაგს რომელიღაც მოსწავლე, მაგრამ მასწავლებელს მისთვის ყურადღება არ მიუქცევია, ისე განაგრძო გაკვეთილის ახსნა. როცა ეს უკანასკნელი მოათავა, განკარგულება გასცა, ყველას შეენახა წიგნები. უმრავლესობამ წიგნები შეინახა. მაგრამ მოსწავლემ, რომელმაც განაცხადა „წიგნი სახლში დამრჩაო“, მასწავლებლის მოთხოვნაზე წიგნები შეინახეთო, მერხის უკრიდან გამოიღო ფიზიკის სახელმძღვანელო, ასწია ზევით და საკმაო ხმაურით დაარტყა იგი მერხის ზედაპირზე. მასწავლებელი ამ დროს მასთან ახლო იდგა. მას სიბრაზისგან ფერი ეცვალა. იგი უფრო ახლოს მივიდა მოსწავლესთან და მკაცრად მოსთხოვა წიგნი შეენახა. მოსწავლემ წიგნს ფურცლა დაუწყო, თითქოს მასწავლებლის სიტყვა მისკენ არ ყოფილიყო მიმართული. მაშინ მასწავლებელმა მეტისმეტად გაბრაზებული ხმით დაუყვირა: „გესმის, შენ გეუბნებიან, წიგნი შეინახე!“ — მოსწავლემ წიგნი დახურა, ზევიდან ხელი მსუბუქად დაარტყა და მასწავლებელს მშვიდად უპასუხა: „თქვენ რა გაწუხებთ, ეგდოს ეს წიგნი, მასწავლებლო, აქ“. მასწავლებელმა გადაწყვიტა, მოსწავლესთან ბრძოლაში რომ სულ დამარცხებული არ გამოსულიყო, წიგნი თვითონ აეღო. მან წიგნს ხელი დაავლო, მაგრამ, როგორც კი ზევით ასწია, წიგნს მოსწავლემ მეორე ბოლოზე სტაცა ხელი და თავისკენ დაუწყო ქაჩვა. მასწავლებელმა არ დაუთმო; იგი ცდილობდა მოსწავლისთვის ძალით გამოეგლიჯა წიგნი ხელიდან. ერთი ბოლოდან მოსწავლე ექაჩებოდა წიგნს თავისკენ, ხოლო მეორედან — მასწავლებელი. მასწავლებელი ნერვულად უყვიროდა: „გაუშვი ხელიო“, მოსწავლე კი, თითქოს აქ არაფერიყო, მშვიდად

ეუბნებოდა: „მასწავლებლო, წიგნი ჩემია და რატომ მართმევო“-
ერთმა მოსწავლემ წამოიძახა: „ბიჭო, მაგრად ჩაკიდე ხელი, არ გაუ-
შვო“. მეორე გამოეხმაურა: „მასწავლებლო, რატომ ართმევ მაგ
წიგნს, ძლივს უყიდა დედამისმაო“. მასწავლებელს ეტყობოდა, რომ
იგი ჩემი დასწრების გამო დიდ უხერხულობას გრძნობდა და ამი-
ტომ ცდილობდა, როგორმე მოსწავლესთან ბრძოლაში სულ დამარ-
ცხენებული არ გამოსულიყო და თავისი გაეტასა. იმ მომენტში.
როცა მან, როგორც ეტყობოდა, მთელი ძალით დაქაჩა წიგნი, რომ
მოსწავლისათვის იგი ხელიდან გამოეგლიჯა, მოსწავლემ წიგნს ხელი
გაუშვა. მასწავლებელს წიგნი ხელში შერჩა, მაგრამ უეცრად ისე
მოწყდა ადგილს, რომ მაგიდას რომ არ შეეჩერებინა, იატაკზე გაიშ-
ხლართებოდა.

ამ მომენტამდე მოსწავლისა და მასწავლებლის ორთაბრძოლას
მოსწავლეები ისე უყურებდნენ, როგორც გასართობ რაიმეს. ფინალ-
მა კი მოსწავლეთა ერთ ნაწილში სიცილი გამოიწვია, მეორე ნაწი-
ლი კი ერთგვარად შეაწუხა. მასწავლებელი საცოდავ მდგომარეობა-
ში აღმოჩნდა. ჩემი აზრით, ყველაზე მეტად მას ის აწუხებდა, რომ
ყველაფერი ეს გარეშე პირის თანდასწრებით მოხდა. ამას თვითონ
მოსწავლეებიც გრძნობდნენ. მასწავლებელი სკამზე დაჯდა, იდაყვე-
ბით მაგიდას დაეყრდნო და თავი ხელებში ჩადო. საკმაო ხანს იყო
ასე. კლასში სრული სიჩუმე ჩამოვარდა. ბოლოს, მასწავლებელი აღ-
გა და შეუდგა მუშაობას, კლასმა თითქოს თავისი დანაშაული იგრძ-
ნო და გაირინდა. იგი, ერთი შეხედვით, ისეთ შთაბეჭდილებას ტო-
ვებდა, რომ დიდი გულისყურით უსმენდა მასწავლებელს.

როგორც ზემოთ მოყვანილი მაგალითებიდან და მოსაზრებებიდან
ჩანს, მასწავლო წარმატება გაკვეთილზე მართო
დიდაქტიკური მოთხოვნილების რეალიზაცია-
ზე არაა დამოკიდებული. გაკვეთილს აქვს მე-
ორე მხარე — სოციალ-პედაგოგიური მხარე,
რომლის სწორ ორგანიზაციას, გაკვეთილის
დიდაქტიკური მხარის სწორ ორგანიზაციაზე
ნაკლები მნიშვნელობა როდი აქვს. გაკვეთილის
სოციალ-პედაგოგიური მხარის ორგანიზაცია მასწავლებლისა და
მოსწავლის, მასწავლებლისა და კლასის სოციალურ ურთიერთქმედე-
ბათა პედაგოგიურ ორგანიზაციას გულისხმობს. ეს უკანასკნელი კი
მოცემული ასაკის მოსწავლეთა სოციოგენურ მოთხოვნილებათა გა-
თვალისწინების გარეშე შეუძლებელი საკმეა.

2. ჭიუტობა, ნეგატივიზმი, „აზრითი ბარიერები“. ჭიუტობა და
ნეგატივიზმი, ზოგიერთი მკვლევრის აზრით, არ შეიძლება გარდამავა-

ლი ასაკის დამახასიათებელ თავისებურებად ჩაითვალოს, რადგან იგი ამ ასაკის ყველა წარმომადგენელს არ ახასიათებს. ა. პ. კრავკოვსკის აზრით, ასაკობრივ თავისებურებად მხოლოდ ის თავისებურება შეიძლება მივიჩნიოთ, რომელიც აუცილებლად იჩენს თავს ერთი ასაკის ყველა მოზარდის ქცევაში¹. ამიტომ მას გარდამავალი ასაკის მოზარდის ასაკობრივ თავისებურებად არ მიაჩნია ჯიუტობაც, მიუხედავად იმისა, რომ იგი ამ ავტორის მონაცემის მიხედვით მეხუთე კლასის მოსწავლეებში, მეოთხე კლასის მოსწავლეებთან შედარებით, ხუთჯერ უფრო ხშირად გვხვდება².

ჩვენი აზრით, კრავოვსკი ასაკობრივი თავისებურების ცნებას ისე ვიწროდ განსაზღვრავს, რომ იგი, ამგვარი განსაზღვრება, კვლევა-ძიებისთვის ხელსაყრელი არ უნდა იყოს. ძნელია ისეთი ფსიქიკური თავისებურება მოინახოს, რომელიც მხოლოდ გარდამავალი ასაკის ყველა მოზარდს (გამოუკლებლივ) ახასიათებდეს. ჩვენი აზრით, ასაკის დამახასიათებლად შეიძლება მივიჩნიოთ რომელიმე თვისება ან ტენდენცია, რომელიც ამ ასაკის მოზარდთა ძირითად მასაში იჩენს თავს. თუ, მაგალითად, რომელიმე თვისება გარდამავალი ასაკის წინა პერიოდში ყოველი ათი მოზარდიდან მხოლოდ ერთს ჰქონდა, ხოლო ახლა, გარდამავალ პერიოდში, პირიქით, ყოველი ათი მოზარდიდან 9-სთან დასტურდება, უფლება არა გვაქვს იგი ისეთ თვისებად არ ჩავთვალოთ, რაც გარდამავალი ასაკის საერთო დამახასიათებელ თვისებად იქნება მიჩნეული.

გარდამავალი ასაკის ერთი ყველაზე დამახასიათებელი თავისებურება ისაა, რომ ამ ასაკის მანძილზე ხდება მოზარდის სქესობრივი მომწიფება — ბიოლოგიურად ბავშვის ბიოლოგიურად მოწიფულის მდგომარეობაში გადასვლა. ამ ასაკს სახელწოდება „გარდამავალი ასაკი“ არსებითად ამის გამო აქვს მიღებული. მაგრამ განა ერთი სკოლის ყველა მოსწავლე, ყოველგვარი გამონაკლისის გარეშე, იმ მეტრიკულ წლებში იწყებს და ამთავრებს სქესობრივ მომწიფებას, რომელშიც გარდამავალი ასაკი თავსდება? როგორც ცნობილია, არსებობს შემთხვევები, როცა სქესობრივი მომწიფების შესამჩნევად დაჩქარებას ან დაგვიანებას აქვს ადგილი. ისეც ხდება, რომ ზოგი ადამიანი სქესობრივად საერთოდ არ მწიფდება. ანალოგიის მიხედვით რომ ვიმსჯელოთ, უნდა ვთქვათ: იმის გამო, რომ ზოგიერთი ქალი არ თხოვდება, ოჯახს არ ქმნის და ბავშვებს არ აჩენს, არ გვაქვს უფლება ვთქვათ: ქალის დამახასიათებელი ერთი ძირითადი

¹ А. П. Краковский, О подростках, 1970, гл. 11.

² იქვე, გვ. 30.

თავისებურება ისაა, რომ იგი გარკვეულ ასაკში ქორწინდება, ბავშვებს შობს და ოჯახს ქმნის.

ჩვენი აზრით, ჯიუტობა გარდამავალი ასაკის ერთ დამახასიათებელ თავისებურებად ითვლება, იმდენად, რამდენადაც იგი აქ გაცილებით უფრო დიდი სიხშირით იჩენს თავს, ვიდრე წინა და მომდევნო ასაკში. ასე რომ არ ყოფილიყო, მკვლევარები მას ამ ასაკის დახასიათების დროს გვერდს აუვლიდნენ, ისე როგორც ამას ბავშვობის ან ჰაბუკობის დახასიათების დროს აკეთებენ. უფროსი ბავშვობის ან ჰაბუკობის დახასიათების დროს არავინ ლაპარაკობს ჯიუტობის შესახებ, გარდამავალი ასაკის დახასიათების დროს კი ყველა მკვლევარი იძულებული ხდება ამ ასაკის მოზარდის ჯიუტობის შესახებ ილაპარაკოს. ვერ ვნახავთ მკვლევარს, რომელიც ამ ასაკს ახასიათებდეს და ჯიუტობაზე არაფერს ამბობდეს. სულ სხვა საკითხია, ჯიუტობა ამ ასაკის პირველადი თვისებაა თუ ნაწარმოებია სხვა რომელიმე უფრო ძირითადი თვისებიდან, ისეთი თვისებიდან, რომელიც ამ ასაკის მთავარ პროფილს ქმნის.

ჩვენ ვიზიარებთ გავრცელებულ შეხედულებას, რომლის მიხედვითაც ჯიუტობა და ხშირად მისი თანმხლები მოვლენა—ნეგატივიზმი, ნაწარმოებია და ემყარება გარდამავალი ასაკის მოზარდის უფრო ღრმა და სტაბილური ხასიათის პიროვნულ ცვლილებებს. მაგრამ, ჩვენი აზრით, იგი თავს იჩენს არა მხოლოდ პედაგოგიურად მოუწესრიგებელ სოციალურ სიტუაციაში, იმ სოციოგენურ მოთხოვნილებათა ფრუსტრაციის საფუძველზე, რომელთა შესახებაც ზემოთ გვქონდა ლაპარაკი, არამედ, მის გარეშეც.

ჩვენი აზრით, არაა სწორი საბჭოთა ფსიქოლოგიაში საკმაოდ გავრცელებული მოსაზრება, რომლის მიხედვითაც, ჯიუტობის ყველა შემთხვევა, რომელსაც გარდამავალ ასაკში ვხვდებით, პედაგოგიურად გაუმართლებელი სოციალური გარემოს ზემოქმედებითაა შეპირობებული, რომ პედაგოგიურად მოწესრიგებული სოციალური ზემოქმედების პირობებში ჯიუტობას არ შეიძლება ჰქონდეს ადგილი.

ჯიუტობა საერთოდ აღამიანის უარყოფით თვისებად ითვლება, მაგრამ ამ ასაკში იგი, ჩვენი აზრით, მოზარდის პიროვნების ფორმირების საქმეში დადებით ფუნქციასაც ასრულებს. რაში გამოიხატება ეს ფუნქცია? ვფიქრობთ, ორ რაიმეში:

ა. მოზარდის სოციალური პიროვნება, რომელიც ახლა იდგამს ფეხს და გამოდის სამოქმედოდ, შეიძლება განვითარდეს მხოლოდ იმ შემთხვევაში, თუ იგი სოციალურ პიროვნებასთან და პიროვნებათა ჯგუფთან (სოციალურ ჯგუფთან) მოვა ურთიერთობაში. მაგრამ ცალმხრივი ზემოქმედება, მხოლოდ სხვების დავალებათა შესრულებ-

ბა და სხვების მორჩილების ქვეშ მოქმედება, ვერ უზრუნველყოფს მოზარდის სოციალური პიროვნების გამაგრებასა და განმტკიცებას. ასეთი მოქმედება ვერ უზრუნველყოფს მასში იმ თვისების გამომუშავებას, რომელიც ცხოვრებაში აუცილებელი ხდება იმისთვის, რომ ს ს ვ ა პ ი რ თ ა ს ო ც ი ა ლ უ რ ი წ ნ ე ვ ი ს ქ ვ ე შ ა რ მ ო ე ქ ც ე და თავისუფალი და დამოუკიდებელი მოქმედების განვითარება შეძლო.

პიროვნება შეიძლება ფიზიკურადაც და ინტელექტუალურადაც ძლიერი იყოს, ბუნების შინაგანი და გარეგანი ძალების წინააღმდეგ ბრძოლაშიც საკმაო სიმტკიცეს იჩენდეს, მაგრამ სოციალურ ურთიერთობაში, როგორც სოციალური პიროვნება, როგორც სოციალური ძალა სუსტი იყოს: წინააღმდეგობას ვერ უწევდეს სხვების მოთხოვნებს, განსაკუთრებით დაჟინებულ მოთხოვნებს და სხვების ზეგავლენით აკეთებდეს ისეთ რაიმეს, რაც თვითონ მას მიზანშეუწონლად მიაჩნია. ასეთი პირის შესახებ ზოგჯერ იტყვიან, მეტისმეტად „ხათრიანი“ არისო. ამით მისი პიროვნების ს ო ც ი ა ლ უ რ უ მ წ ე ო ბ ა ზ ე მიუთითებენ და მის პიროვნებას, როგორც სოციალურ ძალას, დადებითად არ ახასიათებენ.

ადამიანი რომ სხვა ადამიანებთან ურთიერთობაში ასეთ უმწეო მდგომარეობაში არ აღმოჩნდეს, მას უნდა განუვითარდეს ს ო ც ი ა ლ უ რ ი პ რ ე ს ი ს დაძლევის უნარი, ს ს ვ ა პ ი რ ო ვ ნ ე ბ ი ს გ ა ნ მ ო მ დ ი ნ ა რ ე დ ა მ მ ო რ ჩ ი ლ ე ბ ე ლ ი ს ო ც ი ა ლ უ რ ი ძალებისადმი წინააღმდეგობის გაწევის უნარი. ადამიანი სხვა ადამიანების მითითებებს და რჩევა-დარიგებებს უნდა მიჰყვებოდეს თავისუფალი და დამოუკიდებელი არჩევანის ნიადაგზე და არა იმის გამო, რომ იგი სხვა პირთა სოციალური პრესის, სოციალური ზეგავლენის ქვეშ მოექცა და ვერ შეძლო მისგან თავდაეღწია. ჩვენი აზრით, ს ო ც ი ა ლ უ რ ი პ ი რ ო ვ ნ ე ბ ი ს ე რ თ ი ძ ი რ ი თ ა დ ი ფ ო რ მ ა ლ უ რ ი თ ა ვ ი ს ე ბ უ რ ე ბ ა ს ს ვ ა პ ი რ თ ა ს ო ც ი ა ლ უ რ დ ა მ ო რ ჩ ი ლ ე ბ ა - მ ო რ ჩ ი ლ ე ბ ი ს გ ა ნ ზ ო მ ი ლ ე ბ ა შ ი შეიძლება დავინახოთ.

გარდამავალი ასაკის დასაწყისიდან სოციალური პიროვნების განვითარების პროცესი ინტენსიურად მიმდინარეობს. ახლად ფეხადგმული პიროვნება თავის განმტკიცებას ეძიებს. გარდამავალი ასაკისთვის დამახასიათებელი ჯიუტობა, ჩვენი აზრით, ამ ახლად ფეხადგმული ს ო ც ი ა ლ უ რ ი პ ი რ ო ვ ნ ე ბ ი ს ფუნქციონების ტენდენციით არის შეპირობებული. მოზარდის სოციალური პიროვნება თავის თავსა და თავის აქტივობას ყველაზე მკვეთრად სხვა სოციალურ პირთან წინააღმდეგობაში განიცდის და მისი ხერ-

ქმალი ამ წინააღმდეგობაში მაგრდება და მტკიცდება. ჯიუტობის გზით მოზარდი თვითგანმტკიცების მოთხოვნილება საცოცხლო იკმაყოფილებს და თვითგანმტკიცებისთვის საჭირო ძალებსაც ავითარებს.

მოზარდი თავის ცხოვრების გზაზე ხშირად მოქმედებს დაჟინებით რომელიმე მიმართულებით და ცდილობს თავისი გაიტანოს. მაგრამ, როცა ამ მოქმედებას სოციალური მისამართი არა აქვს — სხვა პირთა მოთხოვნილების წინააღმდეგ არაა მიმართული — ჯიუტობის შესახებ არ ლაპარაკობენ. როცა, მაგალითად, აღრინდელ ასაკში ფეხზე დადგომისთვის საჭირო მოტორული ძალები იწყებენ მომწიფებას, მოზარდში წარმოიქმნება შესატყვისი ფუნქციების მოთხოვნილება ანუ ტენდენცია, რომლის ზეგავლენითაც ბავშვი ფეხზე შედგომის ცდებს აკეთებს. პირველი ცდები არ გამოუდის, მაგრამ იგი განსაცვიფრებელ ძალისხმევას მიმართავს და, მიუხედავად იმისა, რომ ხშირად ეცემა, დიდი ჯიუტობით იბრძვის იმისთვის, რომ ფეხზე დადგომა შეძლოს. როცა მეტყველებისთვის საჭირო ფიზიოლოგიური აპარატი იწყებს მომწიფებას, თავს იჩენს შესატყვისი აქტივობის ტენდენცია, რომლის ნიადაგზეც მოზარდი გარკვეულ მოქმედებას ავითარებს: იგი დაჟინებით წარმოთქვამს ბგერებს მანამ, სანამ ადამიანური მეტყველებისთვის საჭირო ბგერებს არ დაეუფლება. ასეთ „ჯიუტურ“ მოქმედებაში ფორმირდება მისი სამეტყველო ორგანოები ისე, რომ მოზარდისთვის შესაძლებელი ხდება იმ ადამიანური ბგერების წარმოთქმა, რომელიც მას ყოველდღიურად ესმის. უფრო გვიან ბავშვი დაუღალავად დარბის, ხტუნავს და ებრძვის სივრცეს ყველა მიმართულებით და ასეთ მოქმედებაში იგი მოტორული აქტივობის ფუნქციონალურ მოთხოვნილებასაც იკმაყოფილებს და მოტორულ ძალებსაც ავითარებს. როგორც კი ინტელექტუალური ძალები იწყებენ ამოქმედებას, მოზარდი შეკითხვებად „იქცევა“, მოსვენებას არ აძლევს უფროსებს თავისი შეკითხვებით. ასეთ აქტივობაში იგი ინტელექტუალურ მოთხოვნილებასაც იკმაყოფილებს და შესატყვისი შესაძლებლობებსაც ავითარებს. ყველა ასეთ მოქმედებაში ბავშვი ჯიუტად იბრძვის დაბრკოლებათა წინააღმდეგ.

ანალოგიურ მდგომარეობასთან უნდა გვექონდეს საქმე გარდამავალი ასაკისთვის დამახასიათებელი ჯიუტობის შემთხვევაშიც, ოღონდ აქ სოციალური პიროვნება, რომელიც ახლა იწყებს ფორმირებას, ავითარებს ისეთ მოქმედებას, რომელიც მოზარდს სპეციფიკური აქტივობის, სოციალური პიროვნების აქტივობის მოთხოვნილებასაც უკმაყოფ

ფილებს, დაამავედროს მას, როგორც სოციალურ პიროვნებას განამტკიცებს: კიდევ.

როგორც ცნობილია, ჭიუტობა პირველად, განსაკუთრებული სიძლიერით მეოთხე წელში იჩენს თავს. აქ იგი ფსიქოლოგიური მე-ს ფორმირების დასაწყისთანაა დაკავშირებული. მესამე წლის ბოლოდან ბავშვის ფსიქიკაში ფორმირებას იწყებს ფსიქოლოგიური მე (შეიძლება ვთქვათ, ფსიქოლოგიური პიროვნება): მოზარდი იწყებს გარესინამდვილიდან თავის თავის გამოყოფას და მასზე ფსიქიკურ კონცენტრირებას. და ეს მე, რომელიც ახლა განიცდის ფორმირებას, იქცევა ჭიუტობის პირველ მიზეზად. იგი ჭიუტობასა და ჟინიანობაში იკმაყოფილებს თვითაქტივობის მოთხოვნილებას და ამავე დროს ამაგრებს და აძლიერებს კიდევ თავის თავს.

ჩვენი აზრით, გარდამავალ ასაკში ფორმირების პროცესში მყოფი სოციალური პიროვნება აკეთებს ასეთ რაიმეს, რის გამოც მას ზოგჯერ ფსიქოლოგიური მე-ს დათრგუნვაც უხდება. ჭიუტობის შემთხვევები გარდამავალ ასაკში გაცილებით მეტი იქნებოდა, რომ იგი სხვებისთვის ისე უვნებელი იყოს, როგორც პატარა ბავშვის ფეხზე დადგომის ჭიუტური ცდები, ბგერების დაჟინებითი წარმოთქმა, ან კიდევ, მომბაზრებელი შეკითხვები და დაუღალავი ხტომა და სირბილი, მაგრამ ისეთი სოციალური დამოკიდებულებანი, როგორიცაა, მაგალითად, უფროსების მორიდება, სიყვარული და პატივისცემა, ფართო გასაქანს არ აძლევს მას იქ, სადაც მოზარდისგან უფროსები ასეთ რაიმეს იმსახურებენ. სამაგიეროდ, იქ, სადაც მოზარდის სოციალურ პიროვნებას ანგარიშს არ უწევს და მის სოციოგენურ მოთხოვნილებებს პირველ რიგში პრესტიჟისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებებს დაკმაყოფილების საშუალებას არ აძლევს, მოზარდის ჭიუტობა და ჟინიანობა ისე დიდი ძალით იჩენს თავს, რომ ზოგჯერ, აღმზრდელს მოზარდთან აღმზრდელობითი მუშაობის შესაძლებლობა ერთმევა.

ბ. ჭიუტობა მოზარდის პიროვნების ფორმირების საქმეში სხვა ფუნქციასაც ასრულებს. ჭიუტობის პირველ პერიოდში ჭიუტობას ბავშვი მიჰყავს ნამდვილი ავტორიტეტების აღიარებამდე. იმის გამო, რომ ბავშვის დაჟინებითი მოთხოვნები უფრო ხშირად არ სრულდება (და როცა სრულდება, მეტ შემთხვევაში ცუდი შედეგებით მთავრდება), ბავშვი რწმუნდება იმაში, რომ უფროსების ქცევა კი არაა მასზე დამოკიდებული, არამედ მისი ქცევა უფროსებზე დამოკიდებული. ამავე დროს იგი იმაშიც რწმუნდება, რომ უფროსებმა უკეთ იციან რაა კარგი და რა ცუდი. ამ წიადაგზე ახლა პირველად იწყება

უფროსების ავტორიტეტად აღიარება, რაც ხშირად ყოველგვარი კრიტიკული შეფასების გარეშე ხდება.

გარდამავალ ასაკში ხდება ასე ერთბაშად და შეუმოწმებლად აღიარებული ავტორიტეტების მოხსნა და ქვემარტივ ავტორიტეტების პოვნა და აღიარება. ჭიუტობა ხელს უწყობს ამ საკმეს. უფროსების მიმართ მოზარდი რჩება ჭიუტი მანამ, სანამ უფროსები მას საქმით არ დაუმტკიცებენ, რომ ინტელექტუალურადაც და მორალურადაც მასზე მაღლა დგანან. ის პირები, რომელნიც ინტელექტუალური და მორალური ძალების ზემოქმედების გზით აიძულებენ მოზარდს, წაიღოს თავისი ჭიუტობა უკან, მოზარდის თვალში ქვემარტივ ავტორიტეტები ხდებიან და მოზარდები მათ რჩევა-დარიგებებს ასრულებენ ისე, რომ თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის გრძნობას არ კარგავენ, პირიქით, ამით ამაყოფენ კიდევც.

როცა აღსაზრდელი აღმზრდელთან მიმართებაში ჭიუტია, აღზრდის საქმე ფუჭდება, რადგან ეს იმას ნიშნავს, რომ აღსაზრდელი აღმზრდელის მხრიდან პედაგოგიური ზემოქმედების მიღებაზე უარს ამბობს და მას, როგორც აღმზრდელს, გაურბის. ამიტომ აღმზრდელმა რომ თავისი საქმის წარმატებით განხორციელება შეძლოს, აუცილებელია, აღსაზრდელის ჭიუტობა როგორმე მოხსნას. ამისთვის აუცილებელია მან იპოვოს ისეთი შემთხვევა, რომელიც მას შესაძლებლობას მისცემს მოზარდს თავისი მორალური და ინტელექტუალური უპირატესობანი უჩვენოს. რა თქმა უნდა, მასწავლებელი ასეთ რაიმეს უნდა ცდილობდეს საქმიან ვითარებაში და უაღრესად ბუნებრივ პირობებში. ვისაც მართლაც აქვს ასეთი უპირატესობანი, მისთვის ხელსაყრელი შემთხვევები ყოველ ნაბიჯზე ჩნდება, ხოლო ვისაც ასეთი უპირატესობანი არ გააჩნია, მას ვერაფერი უშველის. იგი ვერასოდეს ვერ შეძლებს აღმზრდელის ფუნქცია წარმატებით შეასრულოს.

განსაკუთრებული ძალით ვლინდება ჭიუტობა იმ უფროსებთან — მშობლებთან და მასწავლებლებთან — ურთიერთობაში, რომელნიც მოზარდების სოციოგენურ მოთხოვნილებებს ანგარიშს არ უწევენ, ისე ცდილობენ აღმზრდელობითი მუშაობა წარმართონ. ასეთ შემთხვევაში, რაც უფრო მკაცრ ღონისძიებებს მიმართავს აღმზრდელი იმისთვის, რომ მოზარდის ჭიუტობა გასტეხოს, მით უფრო მტკიცე და გაუტეხელი ხდება იგი. იქმნება ისეთი მდგომარეობა, რასაც ა. ლ. ე. ნ. ტ. ი. ე. ვ. ი. ლ. ბ. ე. ვ. ი. ჩ. ი. და სხვა ავტორები „აზრითი ბარიერის“ სახელით აღნიშნავენ: აღმზრდელის აზრები აღსაზრდელის ფსიქიკაში შეღწევას ვერ ახერხებს ისე, რომ მასზე სასურველი ზემოქმედება მოახდინოს.

აღმზრდელს რომ აღსაზრდელთან ასეთი მძიმე ურთიერთობა არ შეექმნას, განსაკუთრებით გარდამავალ ასაკში, მას მუდამ უნდა ახსოვდეს ის გარემოება, რომ აღმზრდელობითი მუშაობის ყველაზე პირდაპირი, ყველაზე ნაყოფიერი და ყველაზე ადვილად გასაცვლელი გზა მოზარდის სოციოგენურ მოთხოვნილებებზე გადის.

პედაგოგიური პროცესის ამ მოთხოვნილებათა გზებით მართვის ერთ უაღრესად სერიოზულ საშუალებას წარმოადგენენ სოციალური სანქციები, რომელნიც წაქეზებისა და სასჯელის (ამ სიტყვების ფართო მნიშვნელობით) სხვადასხვა ფორმის სახით გამოიყენებიან. გონიერ აღმზრდელს სწორად მოზომილი სასჯელისა და წაქეზების თავის დროზე და თავის ადგილზე გამოყენების გზით, სოციალურ პრესტიჟზე დაფუძნებით, ისე შეუძლია მართოს მოზარდის ქცევა სააღმზრდელო მიზნების მიმართულებით, როგორც გამოცდილ მენავეს წყალზე დაყრდნობილი ნიჩბების მოხერხებული გამოყენების გზით მიჰყავს ნავი წინასწარ გამიზნული პუნქტისაკენ. ჩვენს სააღმზრდელო დაწესებულებებში — სკოლაშიც და ოჯახშიც — წაქეზებისა და სასჯელის ღონისძიებანი, ფაქტიური თუ მოლოდინის სახით, ყოველ ნაბიჯზე ნახულობენ გამოყენებას. მაგრამ, სამწუხაროდ, დასჯისა და წაქეზების შემთხვევათა სრულიად უმნიშვნელო პროცენტი ემსახურება აღზრდის საქმეს. მათი მეტი ნაწილი, პირიქით, აღმზრდელობითი მუშაობისათვის საჭირო პედაგოგიურ ნიადაგს აზიანებს და აღსაზრდელზე უარყოფით პედაგოგიურ ზემოქმედებას ახდენს.

მხოლოდ ავტორიტეტისგან მიღებული დამსახურებული წაქეზება და სასჯელი იძლევა დადებით პედაგოგიურ ეფექტს. ამიტომ წაქეზებისა და სასჯელის პედაგოგიური ეფექტი რომ დადებითი აღმოჩნდეს, აუცილებელია, აღმზრდელმა ერთიც და მეორეც მხოლოდ ისეთ პედაგოგიურ სიტუაციებში გამოიყენოს, როცა იგი სავსებით დარწმუნებულია იმაში, რომ აღსაზრდელი, რომლისკენაც იგი ამ ღონისძიებებს მიმართავს, მის (აღმზრდელის) ავტორიტეტს ცნობს და მის პატივისცემას ინარჩუნებს. ცხოვრებაში კი უფრო ხშირად საწინააღმდეგო მოვლენებს ვხვდებით: აღმზრდელები, პირველ რიგში მასწავლებლები, ამ ღონისძიებებს, განსაკუთრებით სასჯელს, ისეთ სიტუაციაში მიმართავენ, რომელშიც აშკარად ჩანს, რომ ისინი აღსაზრდელთან მი-

მართებაში უმწეო მდგომარეობაში იმყოფებიან, რადგან მათ პედაგოგიური მართვის საკვება და ახლა მხოლოდ ის დარჩენილი, როგორმე მათი სასჯელით დაშინება და დამორჩილება სცადონ.

გ. ამგვარად, აღმზრდელთა მიერ გარდამავალი ასაკის მოზარდის სოციალური მოთხოვნილებების, პირველ რიგში, თავისუფლების, დამოუკიდებლობისა და პრესტიჟის მოთხოვნილებების ფრუსტრაცია სააღმზრდელო მუშაობის პროცესში ხშირად იწვევს: 1. აღსაზრდელის მხრივ აღმზრდელის მიმართულებით ჭიუტობისა და ნეგატივიზმის უკიდურესობამდე გაძლიერებას და „აზრითი ბარიერების“ წარმოქმნას; 2. აღმზრდელის მიერ გამოყენებული სოციალური სანქციების—წაქეზებისა და სასჯელის აბუზად აგდებასა და მათ სოციალურ და სააღმზრდელო ღირებულებათა გაუფასურებას; 3. აღმზრდელის ავტორიტეტის შელახვისა და პრესტიჟის დაცემისკენ მიმართულ ცდებს; 4. მასწავლებლის მიერ შელახული პრესტიჟის თანაკლასელების მხრიდან რეაბილიტაციის მიზნით მასწავლებლისა და სკოლის წინააღმდეგ (სასკოლო რეჟიმის წინააღმდეგ) უხეში გამოხატვების ცდებს, რაც ზოგჯერ იმაში გამოიხატება, რომ მოსწავლე გაბედულად გამოდის მასწავლებლისა და სკოლის წინააღმდეგ და უხეშად არღვევს დისციპლინას, რომ ამით თავი გამოიჩინოს და თანაკლასელებს უჩვენოს, რომ მას სასჯელის არ ეშინია, რომ იგი ძლიერი და უშიშარია; 5. ასეთი აღმზრდელის ზემოქმედების წრიდან გაქცევისა და ისეთ სოციალურ ჯგუფებში ჩართვის, რომელიც მისი სოციალური პიროვნების აღიარებას ახდენს და მას დიდობის მდგომარეობაში ყოფნის მოთხოვნილებებს უკმაყოფილებს. როგორც აღვნიშნეთ, ასეთ ჯგუფებს ხშირად მოზარდი დანაშაულებრივ მოქმედებამდე მიჰყავს.

ბავშვობის დატოვებისა და დიდის მდგომარეობაში ყოფნის მოთხოვნილება, რომელიც ყველაზე უფრო გამოკვეთილად თავისუფლების, დამოუკიდებლობისა და პრესტიჟის მოთხოვნილების სახით იჩენს თავს გარდამავალ ასაკში, შეიძლება არასასურველი ფორმით განვითარდეს, თუ მისი ფორმირების საქმე თავიდანვე სწორი პედაგოგიური გზებით არ წარმართეთ. თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისკენ მისწრაფება დიდი ღირსებაა, თუ პიროვნებას ამავე დროს თავისუფალი და დამოუკიდებელი ქცევის შესაძლებლობებიც მოეპოვება. გონიერი ადამიანი თვითონ აღიარებს სხვებზე დამოკიდებულების აუცილებლობას ისეთ სიტუაციებში, რომლებიც მისთვის უცხოა და გაუგებარი. ასეთ შემთხვევებში იგი თვითონ ცდილობს უფრო მცოდნე და გამოცდილი პირებისგან მიიღოს რჩევა-დარიგება ქცევის მიზნისა და საშუალებების შერჩევის

მიმართულებით და თავის აქტივობა ამ რჩევა-დარიგების მიხედვით წარმართოს.

ასეთი მოქმედება არ ნიშნავს თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის შეზღუდვას, პირიქით, იგი ადამიანს სიტუაციის ტყვეობიდან ათავისუფლებს და მარცხის თავიდან აცილების შესაძლებლობას აძლევს. მაგრამ გარდამავალ ასაკში მოზარდი ასეთ რაიმეს ანგარიშს არ უწევს. მას თავისუფლება და დამოუკიდებლობა იმდენად სწყურია, რომ ხშირად იგი იმით, რომ სხვების ჭკვიანურ დარიგებებს ყურს არ უგდებს და თავისას აკეთებს, ყოყოჩობს კიდევ. მას თავის თავის დამოუკიდებელი და თავისუფალი ქცევის სუბიექტის როლში დანახვა უფრო მეტად აკმაყოფილებს, ვიდრე თვითონ ამ ქცევით მიღწეული წარმატებები. ამიტომ თუ ამ მიმართულებით თავის დროზე არ იქნა მიღებული შესაფერისი აღმზრდელობითი ზომები, ადვილად შეიძლება მოზარდის ეს თავისებურება ისეთ თვისებებში გადაიზარდოს, როგორიცაა ჯიუტობა, ყოყოჩობა, თვითნებობა და სხვების მოსაზრებებისა და რჩევა-დარიგებების აბუჩად აგდებისა და უგულებელყოფისკენ მიმართული ტენდენციები.

არასწორი აღზრდის შედეგად კიდევ უფრო დამახინჯებული სახე შეიძლება მიიღოს სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილებამ. სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილება, როცა იგი სწორადაა ფორმირებული, უდიდეს როლს ასრულებს ადამიანის აქტივობის საზოგადოებრივი ცხოვრების მაღალ დონეზე ორგანიზაციის საქმეში. სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილებას, როგორც ეს ზემოთაც აღვნიშნეთ, ჩვენ ვუწოდებთ თავის ისეთი გამოჩენის მოთხოვნილებას, რომელსაც მხოლოდ მაღალი ღირებულების პიროვნული თვისებების კატეგორიებში შეფასება აკმაყოფილებს. მისი დაკმაყოფილების საზოგადოებრივი თვალსაზრისით სწორ გზას წარმოადგენს წარმატების მოპოვება იმ საქმეში, რომელსაც ჩვენი მოქალაქეობრივი მოვალეობა და საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ჩვენ მიერ დაკავებული ადგილი გვიკარნახებს. სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილება სწორადაა ფორმირებული, როცა პიროვნებას მხოლოდ ის შექება და აღიარება ანიჭებს კმაყოფილებას, რომელიც მან თავისი საქმიანობით დაიმსახურა, ხოლო გადაჭარბებული შექება და დაუმსახურებელი აღიარება, ყალბი მეხოტბეების, მლიქვნელებისა და მაამებლების წრეში ყოფნა, პირიქით, მასში უსიამოვნების გრძნობასა და შეურაცხყოფის განცდას იწვევს.

სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილებას მახინჯი ფორმა აქვს

მიღებული: 1) როცა პიროვნება ცდილობს პრესტიჟი მოიპოვოს ყალბი გზებით, გაზვიადებული სახით წარმოადგინოს სხვების წინაშე ის, რაც მან ხალხისა და ქვეყნისთვის გააკეთა; როცა იგი ისეთ საქმეს, რომლითაც კეშმარიტი პრესტიჟის მოპოვება შეიძლება, უფრო ნაკლებ დროს ანდომებს, ვიდრე იმის ხალხის წინაშე გამოფენასა და ხალხისთვის ჩვენებას, რაც მან უკვე გააკეთა; 2) როცა პრესტიჟის მოთხოვნილების პრეტენზიის დონე არ შეესატყვისება პრესტიჟის ფაქტობრივ მდგომარეობას და პიროვნება საზოგადოებიდან გაცილებით უფრო მაღალ შეფასებას მოითხოვს, ვიდრე ეს მან დაიმსახურა. ასეთ შემთხვევაში პიროვნება ცდილობს საზოგადოებაში ისეთი ადგილი დაიკავოს, რომელიც მას ნამდვილად არ ეკუთვნის; 3) როცა პიროვნება, ჩვეულებრივ, სხვების წინაშე ტრაბახობს და თავისთავს ისეთ მაღალ პიროვნულ თვისებებს მიაწერს, რომელიც მას ფაქტობრივად არ აქვს; თხზავს ისეთ, საზოგადოებრივი თვალსაზრისით დასაფასებელ, თავგადასავალ-ისტორიას, რომელსაც ნამდვილად მის ცხოვრებაში არ ჰქონია ადგილი; 4) როცა სოციალური პრესტიჟის მოთხოვნილება თავის ნამდვილ საგანს კარგავს, მიმართულებას იცვლის და თავის გამოჩენის მოთხოვნილების დაბალ ფორმებში გადაიზრდება. ასეთ შემთხვევაში ინდივიდი კმაყოფილდება, როცა იგი სხვების ყურადღებისა და საუბრის საგნად იქცევა. ამიტომ იგი შეიძლება იცვამდეს ულტრამოდანზე, სხვებისგან მკვეთრად განსხვავებულად, ისეთ რამესაც კი, რაც მას ეშხსა და სილამაზეს ართმევს; მეტყველების დროს სარგებლობდეს ჟარგონებით; ბევრს ლაყბობდეს, ტაკიმასხარაობდეს, თავს ისულებდეს. იმისთვის, რომ სხვები გაართოს და ამ გზით მათი ყურადღება დაიმსახუროს.

ამიტომ აღმზრდელი ყოველთვის უნდა ადევნებდეს თვალს აღსაზრდელის პრესტიჟის მოთხოვნილების ხასიათს და როგორც კი მისი ფორმირების საქმეში რაიმე ნაკლოვან მხარეს შეამჩნევს, მის გამოსასწორებლად მაშინვე უნდა მიიღოს შესატყვისი პედაგოგიური ღონისძიება. მან არასოდეს არ უნდა დაივიწყოს ის გარემოება, რომ პრესტიჟის მოთხოვნილება, ისე როგორც ყველა სხვა სოციალური მოთხოვნილება, ერთსა და იმავე დროს, აღზრდის პირველ-ხარისხიანი მიზანია და საშუალებაც.

ნებისყოფის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი

1. საკითხის დაყენება

ნებისყოფის აღზრდამ ნებისყოფის გამომუშავება უნდა უზრუნველყოს, ამაშია მისი მიზანდასახულობა. ამიტომ პირველ რიგში უნდა გავარკვიოთ, რა არის ნებისყოფა? რა ადგილს იჭერს იგი ადამიანის სულიერ ცხოვრებაში?

ნებისყოფის შესახებ ფსიქოლოგიურ მეცნიერებაში აზრთა დიდი სხვადასხვაობა არსებობს. ეს გარემოება კიდევ უფრო აუცილებელს ხდის წინასწარ იქნეს განსაზღვრული, რას ვგულისხმობთ ნებისყოფის ცნებაში, რისი აღზრდის შესახებ გვექნება აქ ლაპარაკი.

ყველაზე გავრცელებული შეხედულების მიხედვით ნებისყოფა არის მისწრაფება, რომელიც, ემყარება რა თავისი მიმართების საგნისა და რეალიზაციის გზების ცნობიერებას, მიზანდასახულ აქტივობას ედება საფუძვლად. ცხოველს არ აქვს ნებისყოფა, რადგან მას არ გააჩნია ცნობიერება — არ შეუძლია წინასწარ გაითვალისწინოს, რა უნდა მას და რა საშუალებებით შეიძლება მოცემულ პირობებში მისი დაკმაყოფილება. იგი, როცა მოსწყურდება, წყალს, ხოლო როცა მოშივდება, საკვებს ეძიებს და ღებულობს, მაგრამ ისე, რომ წინასწარ არც ერთზე ფიქრობს და არც მეორეზე, მას საერთოდ არ შეუძლია იფიქროს და რაიმე მიზანი დაისახოს: ჯერ წარმოიდგინოს და შემდეგ გააკეთოს ის, რაც მის მისწრაფებას უპასუხებს და დააკმაყოფილებს. ცხოველის მთელი აქტივობა, თავიდან ბოლომდე, ცნობიერების მონაწილეობის გარეშე მიმდინარეობს, რის გამოც იგი ინსტინქტურ ხასიათს ატარებს.

სულ სხვაა ადამიანი. ადამიანის ერთი ყველაზე დამახასიათებელი თვისება ისაა, რომ მას აქვს ცნობიერება, რომელიც შესაძლებლობას იძლევა მისწრაფების საგანი და განხორციელების გზები წინასწარ, მოქმედების დაწყებამდე იქნეს წარმოდგენილი და გათ-

ვალისწინებული. ამიტომ ნორმალური ადამიანის აქტივობა ყოველთვის მიზანდასახულ ხასიათს ატარებს — მიიმართება გარკვეული მიზნისაკენ, რომელსაც თვითონ მოქმედი სუბიექტი აშკარად ხედავს და განიცდის. იჩენს თუ არა, თავს მისწრაფება, მაშინვე, საგანგებო ძალისხმევის გარეშე, იწყებს ამოქმედებას ცნობიერება, რომელიც ამ მისწრაფებასთან დაკავშირებულ საქმის ვითარებას ჰფენს სინათლეს. შეხედულება, რომელიც ნებისყოფასა და ნებისმიერ ქცევას ცნობიერების ნიშნით ახასიათებს, იძულებულია ადამიანის ყოველგვარი მოქმედება ნებისმიერ მოქმედებად მიიჩნიოს. „როდესაც ჩვენ ნებისყოფაზე ვლაპარაკობთ, ვგულისხმობთ ადამიანის ცნობიერ მიზანსწრაფვას“¹, ამბობს ნებისყოფის ცნობილი მკვლევარი კ. კორნილოვი. ბ. ტეპლოვი ნებისყოფის სახელწოდებით აღნიშნავს ფსიქიკური ცხოვრების იმ მხარეს, „რომელიც თავის გამოხატულებას ნახულობს ცნობიერ მიზნისაკენ მიმართულ მოქმედებაში“. „...ნებისმიერობა, — მისი აზრით, — გამოიხატება მიზნისა და მისი მიღწევისათვის საჭირო საშუალების წინასწარ ცნობიერებაში“. ვინაიდან ადამიანის ყოველი მოქმედება ცნობიერია, „ადამიანის ყოველი მოქმედება ნებისმიერიაო“², წერს იგი. ნებისმიერი მოქმედების ყველაზე სპეციალურ თავისებურებებს ს. რუბინშტეინიც მის ცნობიერ მიმდინარეობაში ხედავს. „სპეციალური ადამიანური მოქმედება, — მისი აზრით, — ყველა ნებისმიერია ამ სიტყვის ფართო მნიშვნელობით, — ყოველი მათგანი ცნობიერი, მიზნისკენ მიმართული მოქმედებაა, ისინი გულისხმობენ მიზანსწრაფვასა და მიზნის შესატყვისად მოქმედების მსვლელობის ცნობიერ რეგულაციას“³.

ეს შეხედულება ნებისყოფისა და ნებისმიერი ქცევის შესახებ საკმაოდ დამკვიდრდა საბჭოთა ფსიქოლოგიაში. ისინი მეორდებიან პ. შევარიოვის, ბ. ანანიევის, კ. პლატონოვის, დ. შვარცის, კ. გურევიჩის, ვ. სელივანოვის, ა. კოვალევისა და სხვა ავტორების შრომებში.

ამ ავტორების აზრით, მისწრაფება მოთხოვნილების ძირითად მომენტს წარმოადგენს, ამიტომ ნებისმიერი ქცევის სათავეები ყოველთვის მოთხოვნილებებში უნდა ვეძიოთ⁴.

¹ К. Н. Корнилов, Воля. Психология, под редакцией проф. К. Н. Корнилова, проф. А. А. Смирнова, проф. Б. Н. Теплова, 1948, 33. 318.

² Б. М. Теплов, Психология, 1948, 33. 145 — 146.

³ С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, 1946, 33. 506.

⁴ С. Л. Рубинштейн, Основы общей психологии, 1946, 33. 504.

В. А. Артемов, Курс лекций по психологии, 1958, 33. 311.

ამგვარად, ყველაზე ფართოდ გავრცელებული შეხედულების მიხედვით ნებისყოფასა და ნებისმიერ ქცევასთან გვაქვს საქმე ყველგან, სადაც ქცევის მიზანი და საშუალებები წინასწარ, მოქმედების დაწყებამდე ცნობიერდება. ნებისმაიერების ხარისხი იცვლება იმის მიხედვით, თუ რა სიძნელეა ზღბა ქცევის აღნიშნული მომენტების გაცნობიერება—გააზრება¹. ყველა შემთხვევაში ნებისმიერი ქცევის აღმძვრელ და წარმმართველ ფაქტორს წარმოადგენს მოთხოვნილება: ნებისმიერი ქცევა ყოველთვის ეფუძვნება იმ აქტუალურ მოთხოვნილებას, რომლის დაკმაყოფილების საქმესაც ემსახურება.

რა ამოცანები უნდა გადაწყვიტოს აღმზრდელობითმა მუშაობამ, რომელიც ნებისყოფის ასეთი გაგებიდან გამოდის? თუ მართლაც ქცევას ნებისმიერად მისი მიზნისა და საშუალების ცნობიერება ხდის, მაშინ ნებისყოფის აღზრდის საქმე ქცევის მიზნისა და საშუალების გაცნობიერების უნარის გამომუშავებით უნდა განისაზღვროს. მაგრამ, როგორც ცნობილია, ამა თუ იმ მოვლენის გაცნობიერების უნარს ინტელექტი ეწოდება და არა ნებისყოფა. ამიტომ ამ უნარის განვითარება ინტელექტის ანუ აზროვნების შესაძლებლობათა განვითარებაა და არა ნებისყოფის აღზრდა. ინტელექტუალურ შესაძლებლობათა განვითარებაზე ზრუნვა დიდი პედაგოგიური საქმეა. მაგრამ ნებისყოფის აღზრდის ამოცანის მასზე დაყვანა მეორე დიდი პედაგოგიური საქმის — ნებისყოფის აღზრდის საქმის სრულ უგულებელყოფამდე მიგვიყვანდა. ზემოდასახელებული ავტორების შეხედულებებს თუ ბოლომდე ლოგიკურად გავყვებით, იძულებული გავხდებით ასეთი უგულებელყოფა მოვახდინოთ. ნებისყოფის სპეციფიკურ ნიშნად, ცნობიერების აღიარების შემდეგ, ნებისყოფა საკუთარ ბუნებას კარგავს და ინტელექტზე დადის, შემეცნებით შესაძლებლობებთან იგივდება.

ასეთი დაყვანის წინააღმდეგ, ჭერჭერობით სხვზე რომ არაფერი ვთქვათ, ყოველდღიური დაკვირვების მონაცემებიც აშკარად ლაპარაკობენ. ცხოვრებაში ხშირად გვხვდება ადამიანი, რომელსაც საკმაოდ დიდი ინტელექტუალური შესაძლებლობები აქვს, მაგრამ ამ შესაძლებლობებს იგი წარმატებით იყენებს მხოლოდ იმ ქცევის მიზნისა და საშუალებების გაცნობიერების საქმეში, რომლის გამოც იგი თავისთავს, და სხვაც მას, უნებისყოფო ადამიანად თვლის. მაგალითად, კაცი, რომელიც ვერ ახერხებს თავშეკავებას და თავდავიწყებით ებმება აზარტულ თამაშში, შეიძლება დიდი სიზუსტით

¹ იხ. Б. М. Теплов, Психология, 1948, გვ. 145 — 147.

აცნობიერებდეს ამ ქცევის ყველა მომენტს, მაგრამ ამის გამო ეს ქცევა ნებისმიერად არ ჩაითვლება. პირიქით, იგი სწორედ ამ კაცის უნებისყოფობის მაჩვენებელია. იგივე ითქმის იმ ადამიანების შესახებ, რომელნიც ცდილობენ ღვინო და თამბაქო მიატოვონ, მაგრამ თავს ვერ იკავებენ და მაინც ეტანებიან მათ. ქცევას, რომელსაც ისინი მიჰყვებიან პასიურად, ცნობიერება უნათებს გზას, მაგრამ მას ნებისმიერად — ნებისყოფით განსაზღვრულად არავინ თვლის. მოსწავლეს, რომელიც, ჩვეულებრივ, გულს ვერ უდებს მეცადინეობას და ადგენს და ზედმიწევნით აზუსტებს იმ ქცევის გეგმას, რომელიც მას იტაცებს და საშინაო დავალებებს შეუსრულებელს ატოვებინებს, სუსტი ნებისყოფა აქვს, მიუხედავად იმისა, რომ იმ ქცევას, რომელსაც იგი გატაცებით მიჰყვება და ასრულებს, გეგმა და მოსაზრებულობა არ აკლია.

ანალოგიური დაკვირვებებიც საკმაო საბუთს იძლევა იმ აზრის სასარგებლოდ, რომ ნებისყოფა არაა ინტელექტი, რომ მას — ნებისყოფას — საკუთარი ბუნება და აღზრდის გზა მოეპოვება. მეცნიერულმა კვლევა-ძიებამ სწორედ ეს ბუნება და გზა უნდა იპოვოს და გაგვითვისალოს.

ამ დებულების წინააღმდეგ შეიძლება წამოყენებულ იქნეს შემდეგი მოსაზრება: ნებისყოფა, რა თქმა უნდა, თვითონ არ აცნობიერებს ქცევის მიზანსა და საშუალებებს. რისიმე ცნობიერება არ არის მისი საქმე. ასეთი რამის გაკეთება მას საერთოდ არ შეუძლია, მაგრამ თვითონ ცნობიერება, თავისთავად, ქცევის მიზანზე და განხორციელების გზებზე არ შეჩერდება, მათ გათვალისწინებას არ შეუდგება, თუ იგი რაიმე სხვა ფაქტორზე არ მიმართა მათკენ. და ამ ფაქტორს სწორედ ნებისყოფა წარმოადგენს. მის გარეშე ქცევა გაუცნობიერებელი დარჩებოდა, რადგან შემეცნებით ძალებს მხოლოდ იგი მიმართავს ქცევისაკენ, მხოლოდ იგი აიძულებს მათ ქცევის მიზანი და განხორციელების გზები გახადონ ცნობიერი და ცხადი. როგორც ფანარი არ გაუნათებს გზას მგზავრს, თუ უკანასკნელმა არ მიმართა იგი მისკენ, ისე ცნობიერება არ მოჰყვანს შუქს ქცევისათან დაკავშირებულ მოვლენებს, თუ ნებისყოფამ არ შეაჩერა იგი მათზე. ამიტომ, ამ აზრით, სამართლიანად უნდა მივიჩნიოთ დებულება, რომელიც ნებისყოფის თავისებურებას ქცევის ცნობიერებაში ხედავს და ნებისმიერ ქცევას ისეთ აქტივობას უწოდებს, რომლის მიზნისა და საშუალების გათვალისწინება წინასწარ ხდება სუბიექტის მიერ. დაახლოებით ასე ფიქრობს, მაგალითად, მ. ბასოვი, რომლის აზრითაც ნებისყოფის გამოვლენის ერთადერთ

ფორმას ყურადღება წარმოადგენს¹. ანალოგიურ მოსაზრებას სხვა ავტორებთანაც ვხვდებით.

ჩვენი აზრით, არ უნდა იყოს სწორი მოსაზრება, რომელიც ქცევის ძირითადი მომენტებისაქენ ცნობიერების მიმართვას ნებისყოფის სპეციფიკურ მოქმედებად თვლის და ნებისყოფის თავისებურებას ასეთ მოქმედებაში ხედავს. ცნობიერება ისტორიულად ქცევაში და ქცევისათვის წარმოიშვა და ახლაც ქცევაში ცოცხლობს და ფუნქციონებს. იგი თავისთავად, ქცევის წამყვანი ფაქტორის ზემოქმედების გარეშე, არ აღიძვრება და არ მიიწიარება რაიმესკენ. მაგრამ მის აღიძვრასა და მართვას ყოველთვის ნებისყოფა როლი ახდენს. პირიქით, იგი უფრო ბუნებრივად და ძალდაუტანებლად ემორჩილება და მიჰყვება მოთხოვნილების იმპულსს, რომელიც, ხშირად, განზრახული ანუ ნებისმიერი ქცევის წინააღმდეგ მიიმართება და მას შეუძლებელს ხდის. ამ მოსაზრების საილუსტრაციოდ ზემოთ მოყვანილი მაგალითებიც საკმარისი უნდა იყოს, მაგრამ ერთ გარემოებაზე მაინც შეიძლება კიდევ მივუთითოთ. ძლიერი მოთხოვნილება, რომელიც დაუკმაყოფილებელი დარჩა, ზოგჯერ, საშუალებას გვართმევს განზრახვის შესატყვისად ვიმოქმედოთ და ინტელექტუალური მუშაობა — მეცადინეობა გავაგრძელოთ, წაკითხული სტრიქონები გავიგოთ და გავიზიაროთ. იგი ცნობიერებას იპყრობს და მისი დახმარებით თავისთავის დაკმაყოფილებისათვის საჭირო ქცევის წარმოსახვას ახდენს, მაშინ, როცა ჩვენ საგანგებოდ ვცდილობთ ყურადღება წიგნში განვითარებულ მოსაზრებებზე შევაჩეროთ. არის შემთხვევა, როცა უცბად აღმოვაჩენთ, რომ რამდენიმე გვერდი ისე გადაგვიკითხავს, მისგან ერთი სიტყვაც არ გავვიგია; ცნობიერება ჩუმად, შეუმჩნევლად მიუტაცებია დაუკმაყოფილებელ მოთხოვნილებას და მისი აქტივობა თავის სასარგებლოდ წარუშლავს: წარმოსახვის სფეროში გაუშლია ქცევის ის აქტები, რომელნიც მას აკმაყოფილებენ. ანალოგიურ მოვლენებს უფრო ხშირად აქვს ადგილი ბავშვისა და მოზარდის ცხოვრებაში: ძლიერი მოთხოვნილების იმპულსი ადვილად აძევებს განზრახვას ბავშვისა და მოზარდის ცნობიერებიდან და მასში სანაცვლოდ მას თავისთავთან დაკავშირებული ქცევის ვითარება შეაქვს, რის გამოც, ხშირად, თითქოსდა მტკიცედ მიღებული გადაწყვეტილება დავიწყებას ეძლევა და განუხორციელებელი რჩება.

¹ Н. Я. Басов, Воля как предмет функциональной психологии, 1923, გვ. 29.

უნებლიე ყურადღებაც ისეთივე ძალით აცნობიერებს შესატყვისი ქცევის მიზანსა და საშუალებას, როგორც ნებისმიერი ყურადღება. მაგრამ უნებლიე ყურადღებას სწორედ იმიტომ ეწოდება უნებლიე, რომ იგი ნებისყოფას არ ექვემდებარება და ნებისყოფის მოქმედებას არ წარმოადგენს.

უნებისყოფობა, უფრო ხშირად, გამოიხატება არა უმოქმედობაში, არამედ ისეთ აქტივობაში, რომელიც მიმდინარე მოთხოვნილების იმპულსს მიჰყავს ამ მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად, მაშინ როცა ცხოვრების საჭიროება და პიროვნების საზოგადოებრივი მდგომარეობა, მოცემულ მომენტში, სულ სხვა ხასიათის აქტივობას მოითხოვს.

ის ავტორები, რომელნიც ნებისყოფის სათავედ მოთხოვნილებას თვლიან და ნებისყოფის ბუნებას ცნობიერ მიზანსწრაფვაში ხედავენ, ნებისყოფის აღზრდის ამოცანებს შორის მოთხოვნილებათა აღზრდის ამოცანასაც აყენებენ. პ. შევარიოვი, რომელიც ნებისყოფის აღზრდის საქმეში გადამწყვეტ მნიშვნელობას აზროვნების აღზრდას ანიჭებს, წერს: „...ჩვენ ზოგჯერ ისე ვმოქმედებთ, თითქოს ნებისყოფის აღზრდა მხოლოდ აზროვნების აღზრდა იყოს. ნებისყოფის აღზრდისათვის საჭიროა აგრეთვე ადამიანის მოთხოვნილებათა აღზრდა-განვითარება; მხოლოდ ასეთ შემთხვევაში იქნება ნებისყოფის აღზრდა სრულყოფილი“¹.

ბუნებრივად დგება საკითხი: აზროვნების ან მოთხოვნილებების აღზრდა რატომ უნდა იყოს ნებისყოფის აღზრდა, თუ ნებისყოფა არც აზროვნებაა, არც მოთხოვნილება და არც მათი ერთიანობა. როგორც ეს ზემოთაც ვნახეთ: ის მოთხოვნილებაც ხომ ცნობიერია, რომლის იმპულსი, ზოგჯერ, ადამიანს ნებისყოფის ძალას ართმევს, გადაწყვეტილებას ურღვევს და ისეთ ქცევის აქტებს ახორციელებინებს, რომელთაც იგი შინაგანად არ ეთანხმება. პირიქით, ნებისყოფა ხშირად სწორედ იმისთვის გვკირდება, რომ ასეთი მოთხოვნილების იმპულსი დავძლიოთ, ცნობიერება მისი ტყვეობიდან გავათავისუფლოთ და სხვა მიმართულებით ვამოქმედოთ და გამოვიყენოთ.

მოთხოვნილებათა აღზრდა, — კერძოდ, უშუალოდ სხეულთან დაკავშირებული მოთხოვნილებების შენელება და დროში თავთავიანთ ადგილზე განაწილება, ხოლო მაღალი რიგის, წმინდა ადამიან-

¹ П. А. Шеварев, Психология, 1946, გვ. 182.

ნური მოთხოვნებიდან ფართოდ გაშლა და განვითარება, — დიდი პედაგოგიური საქმეა, მაგრამ იგი არაა უშუალოდ ნებისყოფის აღზრდის საქმე. აზროვნების განვითარება და მოთხოვნებიდან მოწესრიგება, როგორც ამაში ქვემოთ დავრწმუნდებით, ხელსაყრელ პირობებს ქმნის ნებისყოფის აღზრდისათვის, მაგრამ თვითონ ისინი თავიანთ თავში ნებისყოფას არ შეიცავენ.

ყოველი ნებისმიერი ქცევა ცნობიერი ქცევაა, მაგრამ ყოველი ცნობიერი ქცევა არაა ნებისმიერი ქცევა. ნებისმიერ ქცევაში, ქცევის ბუნებრივი შედეგების ობიექტურ ღირებულებათა სახით, ისეთი რაიმე ცნობიერდება და გადაწყვეტ მოწინააღმდეგობას ღებულობს ამ ქცევის ფსიქოლოგიური სტრუქტურის განსაზღვრის საქმეში, რაც აქტუალური მოთხოვნების იმპულსით შეპირობებულ ქცევაში—იმპულსურ ქცევაში საერთოდ არ განიცდება. ეს გარემოება დღემდე არაა სათანადოდ მიღებული მხედველობაში, როცა იმპულსურ და ნებისმიერ ქცევათა გამოყენის ცდებს აწარმოებენ. მაგრამ ამ საკითხზე საგანგებოდ ქვემოთ მოგვიხდება შეჩერება და, ამიტომ, აქ აღარ გავაგრძელებთ საუბარს.

ნებისყოფის ინტელექტუალურ პროცესებზე დავყვანასთან დაკავშირებულ უხერხულობას თითქმის ყველა მკვლევარი გრძნობს. ამ უხერხულობისაგან თავის დაღწევას ნებისყოფის განსაზღვრაში ქცევის სხვა მხარის, სახელდობრ, ძალისხმევის მომენტის შემოტანით ცდილობენ. განსაზღვრული მიზნისკენ მიმართული ქცევის აქტების მიმდინარეობა ხშირად ხდება დაბრკოლებას, რომლის გადალახვა შინაგან ძალისხმევას, ერთგვარ შინაგან დაძაბულობას მოითხოვს. ძალისხმევის ამ მომენტს აცხადებენ ნებისყოფის მეორე არსებით ნიშნად. კ. კო რ ნ ი ლ ო ვ ი წერს: „ნებისყოფის პროცესების ძირითადი დამახასიათებელი თავისებურებაა განსაკუთრებული დაძაბულობა, რომელსაც ნებისმიერ ძალისხმევას უწოდებენ და რომელსაც ჩვენ ასე ნათლად განვიცდიით. ცხოვრების ისეთ მომენტში, როცა, მაგალითად, გვინდა დავიწყებული გვარი გავიხსენოთ ანდა ჩვენს თავს ცივ ოთახში საწოლიდან ადგომას ვაძიულებთ“¹. ვ. ს ე ლ ი ვ ა ნ ო ვ ი ნებისმიერ მოქმედებათა ერთ უმნიშვნელოვანეს თავისებურებას იმაში ხედავს, რომ „ისინი თავიანთი განხორციელებისათვის მოითხოვენ ფიზიკურ და ინტელექტუალურ ძალთა დაძაბულობას“². მისთვის „ნებისყოფა ესაა

¹ К. Н. Корнилов, Воспитание воли, 1948, გვ. 7.

² В. И. Селиванов, Воспитание воли школьника, 1949, გვ. 8.

ტვინის მარეგულირებელი ფუნქცია, რომელიც გამოიხატება ადამიანის უნარში მართოს თავისი ქცევა, უნარში გადალახოს წინააღმდეგობა, რომელიც მიზნისკენ მიმავალ გზაზე წამოიჭრება“¹.

წინააღმდეგობის გადალახვა ყოველთვის შინაგან ძალისხმევას გულისხმობს. ამიტომ ძალისხმევასა და შინაგან დაძაბულობაზე ვილაპარაკებთ თუ წინააღმდეგობის დაძლევაზე, სულ ერთია, ფსიქოლოგიურად, ორივე შემთხვევაში ერთსა და იმავე ფაქტთან გვაქვს საქმე. წინააღმდეგობას, სიძნელეს, დაბრკოლებას იქ აქვს ადგილი, სადაც მოქმედება ძალისხმევას მოითხოვს. ამიტომ მოქმედების სიძნელე-სიადვილის შესახებ ვერაფერს ვიტყვით, თუ მხედველობაში არ ვიქონიეთ ის შინაგანი ძალისხმევა, რომელიც ამა თუ იმ პირს სჭირდება მოცემული მოქმედების განხორციელებისათვის.

„ნებისმიერი მოქმედების ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან კატეგორიას, — წერს ბ. ტეპლოვი, — ჩვენ ვუწოდებთ ნებისმიერ მოქმედებებს საკუთარი აზრით. ეს ის მოქმედებანია, რომელნიც დაკავშირებული არიან გარეგანი და შინაგანი დაბრკოლებების გადალახვასთან“².

ყველა ქცევას აქვს საერთო არსებითი ნიშანი, რომლის გაცნობიერება საზოგადოდ ქცევის სპეციფიკურ ბუნებას წარმოგვიდგენს და, ამიტომ, ამ ტერმინით აღნიშნულ სინამდვილეს სხვა რიგის მოვლენებისაგან გამოგვიყოფს. მაგრამ, როცა რომელიმე ცალკე სახის ქცევის თავისებურებას გვინდა მივწვდეთ, საჭიროა, სწორედ მის საკუთარ ბუნებაზე მივუთითოთ, რომ იგი ქცევათა სხვა სახეებისგან განვასხვავოთ. წინააღმდეგობათა დაძლევა — შინაგანი ძალისხმევა ნებისმიერი ქცევის სპეციფიკური თვისება მხოლოდ იმ შემთხვევაში იქნება, თუ იგი სხვა სახის აქტივობაში არ გვხვდება.

ყოველდღიური დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ შინაგანი დაძაბულობა და წინააღმდეგობის გადალახვა ცხოველისთვისაც ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენს. არსებობისათვის ბრძოლა, რომელიც ყოველ ნაბიჯზე ხდება ცხოველთა სამყაროში, სწორედ ამ მოვ-

¹ В. И. Селиванов, Воспитание воли школьника, II გამოცემა, 1954, გვ. 7.

² Б. М. Теплов, Психология, 1948, გვ. 146.

ლენებთანაა დაკავშირებული. ფრინველს განსაკუთრებული ძალის-
ხმევა სჭირდება, რომ გაშლილი ზღვის ზედაპირზე შეხვედრილი ქა-
რიშხალი გადალახოს და ქვეყნის ერთი მხრიდან მეორემდე მიაღ-
წიოს. ძროხა მთელ ძალას ხმარობს, რომ თოკი გაწყვიტოს და მია-
შუროს ხბოს ან საძოვარს, რომელსაც იგი შორიდან ხედავს. ხვადი
ხვადთან სამკედრო-სასიცოცხლო ბრძოლაში ებმება, რომ მოწინა-
აღმდეგე ჩამოიშოროს და ძუ დაისაკუთროს. ეს ბრძოლა, ზოგჯერ
ისე მძაფრი და დაუნდობელი ხდება, რომ იგი ერთ-ერთი მოწინა-
აღმდეგის სიკვდილითაც კი მთავრდება.

ერთი სიტყვით, საარსებო მოქმედების გზაზე წამოჭრილი წინა-
აღმდეგობის გადალახვისათვის საჭირო ძალისხმევის უნარი, საერ-
თოდ, ცოცხალი არსების დამახასიათებელ თვისებას შეადგენს. სა-
სიცოცხლო მოთხოვნილებები, როცა ასეთი რამე მათი დაკმაყოფი-
ლებისთვის ხდება აუცილებელი, ფსიქოფიზიკური ძალების მაქსი-
მალურ დაძაბულობას იწვევენ და მოქმედებაში უშვებენ ინდივიდის
განკარგულებაში არსებული ენერგიის უკანასკნელ რესურსებს.

დაძაბულობის ხარისხს ცნობიერება უშუალოდ არაფერს მა-
ტებს. ადამიანს, იმის გამო, რომ ცნობიერების უნარი შეუმუშავ-
და, ეს თვისება არც დაუკარგავს და არც შეუძენია. პირიქით, აზ-
როვნებამ მას საშუალება მისცა საცხოვრებო ამოცანები გონივრუ-
ლი გზით გადაეჭრა და მიზნისთვის შედარებით ნაკლებ წინააღმ-
დეგობაზე გავლის გზით მიეღწია. ადამიანს, რა თქმა უნდა, შეუძ-
ლია, თუ ამას მის წინაშე არსებული ამოცანის გადაჭრა მოითხოვს,
მაქსიმალურ ძალისხმევას მიმართოს და დაბრკოლების გადასალა-
ხვად მთელი შინაგანი ძალები უკიდურეს დაძაბულობამდე აამოქ-
მელოს. მაგრამ ასეთი მოქმედება ყოველთვის ნებისმიერი როდია.
მას აქტუალური მოთხოვნილებაც ახდენს, ზოგჯერ მაშინაც, როცა
მისი დაკმაყოფილება განზრახვას არსებითად ეწინააღმდეგება. ყვე-
ლაზე დიდი ფიზიკური დაბრკოლების გადალახვა ადამიანს შეუძ-
ლია რისხვის მდგომარეობაში, რომლის დროსაც ნებისყოფის ბლო-
კირებას განიცდის და უმოქმედოდ რჩება. ამიტომ ძალისხმევა, რო-
მელსაც ადამიანი რისხვის მომენტში განიცდის, არ შეიძლება ნების-
ყოფით იყოს შეპირობებული. პირიქით, ნებისყოფის ამოცანას,
ხშირად, სწორედ ამ ძალისხმევის მოხსნა და თავშეკავება წარმოად-
გენს.

ჩიუტობაც საკმაოდ ძლიერი საბუთია იმისთვის, რომ წინააღმ-
დეგობის გადალახვა არაა ნებისყოფის სპეციფიკური, მხოლოდ მის-
თვის დამახასიათებელი, თვისება. ჩიუტი კაცი ყველა შესაძლებლო-
ბას ხმარობს იმისთვის, რომ მოწინააღმდეგის ნებისყოფა დაძლიოს,

გასტეხოს და თავისი გაიტანოს, რასაც იგი ხშირად ახერხებს კიდეც. მაგრამ ასეთ რამეს მას ნებისყოფის სისუსტეში — უნებისყოფობაში უთვლიან და არა ნებისყოფის სიძლიერეში. როგორც ცნობილია, გარდამავალი ასაკისათვის დამახასიათებელი ჭიუტობა, სწორედ ასეთი გარემოების გამო, განსაკუთრებულ სიძნელეს ქმნის ნებისყოფის აღზრდის საქმეში.

ნებისყოფა ძალისხმევასა და დაბრკოლებათა გადალახვას სულ სხვა ფსიქოლოგიურ ვითარებაში და სულ სხვა ხასიათის ამოცანის გადასაწყვეტად ახდენს, ვიდრე ამას აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსით შეპირობებულ ძალისხმევის დროს აქვს ადგილი. ეს გარემოება ნათელი გახდება, როცა იმპულსურ და ნებისმიერ ქცევათა შორის არსებულ განსხვავებას გავითვალისწინებთ. ცნობიერების ფაქტს ორივე შემთხვევაში შეიძლება ჰქონდეს ადგილი. ყველა კერძო შემთხვევაში გამოსარკვევია რა ცნობიერდება, რისი გულისთვის ხდება ძალისხმევა და რითია შეპირობებული ეს უკანასკნელი. ი. პ ა ვ ლ ო ვ ი მიუთითებს კოლექციონერზე, რომელიც უზარმაზარ ენერგიას ხარჯავს და განსაკუთრებული სიძნელის დაბრკოლებებს სძლევს იმისთვის, რომ თავის მიზანს მისწვდეს. მაგრამ კოლექციონერის მოქმედება მას მიაჩნია ღტოლვით განსაზღვრულ მოქმედებად, მიუხედავად იმისა, რომ ამ უკანასკნელს არც წინააღმდეგობასთან ბრძოლის უნარი აკლია და არც მიზნისა და საშუალების ცნობიერება. და განა შეიძლება კაცმა თქვას, რომ ვნებას წინააღმდეგობებთან ბრძოლის, დაბრკოლებათა გადალახვის შესაძლებლობა და იმ მიზნის, იმ საგნობრივი სინამდვილის ცნობიერება აკლია, რომელიც მას აკმაყოფილებს? პირიქით, ასეთი რამ განსაკუთრებული სიჭარბითაა მასში მოცემული, მაგრამ ამის გამო ვნებას ნებისყოფად არ თვლიან და ვნებით განსაზღვრულ ქცევის აქტებს ნებისყოფას არ მიაწერენ.

ერთი სიტყვით, მიზნისკენ ცნობიერი სწრაფვა და ძალისხმევა არ წარმოადგენენ ისეთ ნიშნებს, რომელთა საფუძველზეც ნებისმიერი ქცევის სხვა ფორმებიდან გამოყოფა გახდება შესაძლებელი. ეს ნიშნები ისეთ ქცევასაც აქვს, რომლის გამოც ინდივიდი სუსტი ნებისყოფის არსებად ითვლება, რომელიც არავითარ შემთხვევაში ნებისმიერ ქცევად არ შეიძლება ჩაითვალოს.

მაშინ, რაში გამოიხატება ნებისყოფის ბუნება? სად ვეძიოთ ნებისმიერი ქცევის სპეციფიკური თავისებურება? ნებისყოფის აღზრდის მიზანი მხოლოდ ამ საკითხების გარკვევის შემდეგ გახდება ცხადი.

თანამედროვე ფსიქოლოგიაში ყველაზე გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, ქცევის ერთადერთ წყაროს წარმოადგენს მოთხოვნილება. იგი, ერთსა და იმავე დროს, ქცევის წამყვანი ძალაა და მოტივიც. ამერიკულ ფსიქოლოგიაში არც კი ლაპარაკობენ ნებისყოფის შესახებ, როგორც ისეთი ფსიქიკური წარმონაქმნის შესახებ, რომელსაც ქცევის მიმდინარეობაში რაიმე სპეციფიკური ფუნქციის შესრულება შეუძლია¹. ნებისყოფისადმი ასეთმა დამოკიდებულებამ საბჭოთა ფსიქოლოგიაშიც იჩინა თავი. ა. ლეონტიევმა საკმაოდ სქელტანიანი წიგნი გამოაქვეყნა ფსიქიკის განვითარების შესახებ, სადაც ნებისყოფა თითქმის მთლიანად უგულებელყოფილია, მიუხედავად იმისა, რომ მისი კვლევა-ძიება აქტივობის ფსიქოლოგიურ კანონზომიერებებს ეხება². არც სხვა ავტორების უმრავლესობა იძლევა ნებისყოფის ისეთ ცნებას, რომელიც ცნობიერი მოთხოვნილებიდან — ცნობიერი მიზანსწრაფვიდან — რაიმე სპეციფიკური ნიშნით იქნება განსხვავებული.

ამიტომ საჭიროა პირველ რიგში გავარკვიოთ, რას წარმოადგენს ქცევა, რომელიც აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსითაა განსაზღვრული. მხოლოდ ამის შემდეგ შეიძლება ცხადი გახდეს საკითხი: შეიძლება თუ არა ადამიანის ყოველგვარი ქცევის წყაროდ მოთხოვნილება მივიჩნიოთ?

მოთხოვნილების იმპულსით განსაზღვრულ ქცევას, იმის მიუხედავად ცნობიერების, კერძოდ აზროვნების, პროცესები ერევიან თუ არა მის მიმდინარეობაში, ჩვენ, იმპულსურ ქცევას ვუწოდებთ. ამ ქცევის ფსიქოლოგიური სტრუქტურა, სუბიექტის მხრიდან, მოთხოვნილების თავისებურებით განისაზღვრება. ამიტომ, დასაწყისში, მოთხოვნილების ძირითადი თავისებურებანი უნდა გავითვალისწინოთ, რომ იმპულსური ქცევის ბუნებას მივწვდეთ.

მოთხოვნილებათა ის ძირითადი თავისებურებანი, რომელთა შესახებაც მე-3 თავში გვქონდა არსებითად ლაპარაკი, იმპულსურ ქცევას შესატყვის ფსიქოლოგიურ სტრუქტურასა და განსაზღვრულობას აძლევს. ჩვენ, ქცევას „იმპულსურს“ ვუწოდებთ (იმის მიუხედავად ცნობიერდება თუ არა მისი მიზანი და განხორციელების გზა), თუ იგი თავიდან ბოლომდე, ყველა მასში ჩართული სულიერი

¹ ამერიკული ფსიქოლოგიის ასეთი მოქმედება დაკავშირებულია ბიპევიო-რისტულ ტენდენციებთან, რომლებიც დღემდე შემორჩა მას.

² იხ. А. Н. Леонтьев, Проблемы развития психики, 1959.

და სხეულებრივი პროცესებით, აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსს მიჰყავს და მისი შეჩერება, როცა ქცევის ობიექტური პირობები მოცემულია, მხოლოდ ამ იმპულსის აღკვეთის ან შეკავების გზითაა შესაძლებელი. პიროვნება, როგორც ნებისყოფის სუბიექტი, რომელიც აწმყოს მომენტალურ ინტერესებზე მალლა დგას და მოვალეობის შეგნებით მიიმართება სინამდვილისკენ, იმპულსურ ქცევაში ისე არ მონაწილეობს, როგორც იმ მოთხოვნილების წარმოშობაში, რომელიც ამ ქცევის აქტებს აწარმოებს. ასეთ ქცევის აქტებთან ურთიერთობაში იგი მხოლოდ მაშინ მოდის, როცა, რაიმე მოსაზრებით, მათი შეფასება და შეკავება ხდება აუცილებელი.

როგორ ახერხებს მოთხოვნილება, ყველა კერძო შემთხვევაში, ქცევის მიზანშეწონილ წარმართვას — ისეთი მოძრაობების გამოწვევას, რომელნიც მოცემული გარემოს კონკრეტულ თავისებურებებს შეესატყვისებიან და ბოლოს და ბოლოს თვითონ მის დაკმაყოფილებას უზრუნველყოფენ? ამ საკითხზე დამაჯერებელ პასუხს იძლევა დ. უზნაძე, რომელმაც შექმნა მოძღვრება განწყობის შესახებ. ჩვენ აქ განწყობის ცნების განხილვას არ შევუდგებით, რადგან ასეთი რაიმე საკმაოდ დიდ დროსა და ადგილს მოითხოვს. განწყობის ფსიქოლოგიის შესახებ დღეს ჩვენში საკმაოდ დიდი ლიტერატურა მოიპოვება. დაინტერესებულ პირს შეუძლია ამ ლიტერატურას მიმართოს¹.

რა ფსიქიკური თავისებურებებით ხასიათდება იმპულსური ქცევა, რომელიც, ისე როგორც ყოველი ქცევა, განწყობის ნიადაგზე ვითარდება?

ქცევის ფსიქოლოგიური ბუნების გაგებისათვის გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მისი ძირითადი წყაროს (წამყვანი ფაქტორის) მოტივისა და მიზნის თავისებურებებს. ქცევათა კლასიფიკაცია, პირველ რიგში, ამ თავისებურებათა მიხედვით უნდა იქნეს წარმოებული. იმპულსური ქცევის ბუნება, როგორც აღვნიშნეთ, მოთხოვნილებითაა განსაზღვრული: მოთხოვნილება არის მისი წყარო და მამოძრავებელი, მისი მოტივისა და მიზნის ხასიათის განმსაზღვრელი. სუბიექტის მხრიდან მოთხოვნილება უდევს საფუძვლად იმ განწყობას, რომელიც იმპულსური

¹ განწყობის ფსიქოლოგიის გასაცნობად, პირველ რიგში, შეიძლება მივმართოთ ნაშრომებს: დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940, კარი მესამე, განწყობის ფსიქოლოგია, გვ. 63—92; დ. უზნაძე, განწყობის ფსიქოლოგიის ექსპერიმენტული საფუძვლები, 1949 (მონოგრაფიული გამოცემა).

ქცევის რეალიზაციას ახდენს; ამ განწყობის ფსიქოლოგიურ ბუნებას მოთხოვნილება ქმნის.

იმპულსური ქცევის სუბიექტი ისეთ მოქმედებას ახორციელებს, რომელსაც ამ ქცევის საფუძველში არსებული მოთხოვნილების დაკმაყოფილება უნდა მოჰყვეს შედეგად. მოქმედებას, რომელსაც იგი ახორციელებს, სხვა, რომელიმე თვალსაზრისით დადებითი ან უარყოფითი, შედეგებიც მოსდევს, მაგრამ ამ შედეგებს იმპულსური ქცევის სუბიექტი არ ითვალისწინებს და ანგარიშს არ უწევს, რადგან ისინი არაერთარ კავშირში არ იმყოფებიან იმ მოთხოვნილებასთან, რომელიც მას მოცემულ მომენტში ამოძრავებს. იმპულსური ქცევა აწყობსთვის, ახლა არსებული მოთხოვნილებისთვის, არის განკუთვნილი და ამიტომ იმას, რაც ქცევის აქტების დამთავრების შემდეგ რჩება და მომავალი ცხოვრებისთვის საზიანოა ან ღირებულო, მხედველობის გარეშე ტოვებს. მომავალი ცხოვრება და მასთან დაკავშირებული მოვლენები მისი თვალთახედვის საზღვრებს იქით რჩება. ასე ხდება, მაგალითად, თამაშის, დროს ტარების, ქეიფის, მაგარი სასმელების სმის, თამბაქოს წევის, სქესობრივი ლტოლვით განსაზღვრული ქცევისა და, ხშირად, კამა-სმის დროს, როცა ფსიქოლოგიური შესაძლებლობანი აქტუალური მოთხოვნილების ტყვეობაშია და პიროვნებას აღარ აქვს ცნობიერების მოვლენებისა და ჩვეული მოძრაობების ნებისმიერი მართვის უნარი.

იმპულსური ქცევის მიზანი თვითონ ქცევაშია მოცემული და მისი ღირებულება, სუბიექტურად, ისე ხანმოკლე და წარმავალია, როგორც თვითონ ამ ქცევის მიმდინარეობა.

ამგვარად, იმპულსურ ქცევას ყოველთვის ერთი მიზანი აქვს, სახელდობრ: დააკმაყოფილოს მის საფუძველში არსებული მოთხოვნილება, რაც შეიძლება სწრაფად და მაქსიმალურად. მოთხოვნილება, როგორც ვიცით, ცხოვრების ახლანდელ მიმდინარეობაში გაჩენილ ნივთიერ თუ სულიერ დანაკლისს წარმოადგენს. ამიტომ იმპულსური ქცევა, ფსიქოლოგიურად ცხოვრების მხოლოდ ახლანდელ მდგომარეობას ემსახურება. ეს სამსახური ზოგჯერ, როცა მოთხოვნილების იმპულსს არაფერი ზღუდავს, მომავალი ცხოვრების ხარჯზეც წარმოებს: ხვალისთვის განკუთვნილი საარსებო საშუალება დღეს დესერტზე იხარჯება, რომ მეტი კმაყოფილება იქნეს მიღებული.

რა შეადგენს იმპულსური ქცევის მოტივს? რაში გამოიხატება მისი ბუნება?

მოტივს ვუწოდებთ ღირებულებას, რომლის გამოც სუბიექტი

ქცევას ღებულობს და ახორციელებს. იმპულსური ქცევის აქტებს ასეთ ღირებულებას აძლევს მოთხოვნილება, რომელიც ამ აქტების საშუალებით კმაყოფილდება. იმპულსური ქცევის ღირებულების სიდიდე იმის მიხედვით იცვლება, თუ რამდენად აკმაყოფილებს იგი მოთხოვნილებას და რა ძალა მოეპოვება ამ უკანასკნელს. ორი ან რამდენიმე შესაძლო ქცევიდან მეტი ღირებულება იმ ქცევას ეძლევა, რომელიც მოთხოვნილების უკეთ დაკმაყოფილებას აღწევს. იმპულსური ქცევის ღირებულება განიცდება გრძნობისებურ (ემოციურ) ფორმაში უშუალოდ, ინტელექტუალური შეფასებისა და განსჯის გარეშე. გრძნობა, რომელიც იმპულსური ქცევის მოტივის ფუნქციას ასრულებს, მოცემულია არა მოთხოვნილებაში, როგორც ამას ზოგი მკვლევარი ფიქრობს, არამედ ქცევაში, რომელიც მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ემსახურება. ქცევა მას იძენს მოთხოვნილებასთან მიმართებაში. ქცევის ის აქტები, რომელნიც მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას ვერ ახერხებენ, ღირებულებას კარგავენ და იხსნებიან. იგივე მოსდით მათ მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შემდეგაც.

ღირებულება, რომელიც იმპულსური ქცევის მოტივს წარმოადგენს და ემოციურ განცდაში გამოიხატება, სუბიექტურია. იგი სუბიექტის მომენტალური მდგომარეობის მიხედვით იქმნება და ცვალებადობს: ის, რასაც იმპულსური ქცევის სუბიექტისათვის ერთ მომენტში უმაღლესი ფასი ეძლევა, მეორე მომენტში — მოთხოვნილების დაკმაყოფილების შემდეგ, — ყოველგვარ ღირებულებას მოკლებულია.

ამგვარად, იმპულსური ქცევის ძირითადი თავისებურებანი გამოიხატება შემდეგში: იგი ყოველთვის აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსის ზეგავლენით აღიძვრება და ამავე მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმეს ემსახურება. მისი ღირებულება განსაზღვრულია მომენტალური აწმყოს მდგომარეობით და მასთან ერთად ცვალებადობს. მისი ბუნებრივი შედეგებიდან იგი ფსიქოლოგიურად მხოლოდ იმაზეა მიმართული, რაც ცხოვრების ახლანდელი მიმდინარეობის დანაკლისს ავსებს და მოთხოვნილებას აკმაყოფილებს. ქცევის შედეგების ობიექტური ღირებულება და მომავალი ცხოვრების ამოცანები მისთვის სრულიად მიუწვდომელი რჩება. იმპულსური ქცევის სუბიექტისათვის აბსოლუტური ღირებულება აქვს თვითონ ქცევის აქტებს, რამდენადაც ეს უკანასკნელნი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმეს ემსახურებიან. ამ აქტების დათმობა, მათზე უარის თქმა მას არ შეუძლია. ღირებულება, რომელიც იმპულსური ქცევის მოტივის ფუნქციას ასრულებს, სუბიექ-

ტურია, გამოიხატება გრძნობის ანუ ემოციური განცდის ფორმაში, და ისე ცვალებადი და წარმავალია, როგორც მოთხოვნილება, რომელიც მთელი აქტივობის პირველად წყაროს წარმოადგენს.

ზემოაღნიშნული გარემოების გამო, ინდივიდი, რომელიც საკუთარ მოთხოვნილებათა ტყვეობაში იმყოფება და იმპულსური ქცევის სუბიექტის მდგომარეობიდან ამაღლებას ვერ ახერხებს, საზოგადოებრივ ცხოვრებას უსიამოვნებისა და გარღვევების შეტს ვერაფერს მისცემს და ვერც საკუთარ ბედნიერებას უზრუნველყოფს.

8. ნებისმიერი ქცევის თავისებურებანი

ნებისმიერი ქცევის დამახასიათებლად განსაკუთრებით საყურადღებო მოსაზრებას იძლევა დ. უზნაძე. მისი აზრით, „ნებისმიერი ქცევა არასოდეს აქტუალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების იმპულსს არ ემყარება“¹. „ნებელობის შემთხვევაში აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსიც კი არ არის მოქმედების თუ ქცევის წყარო, არამედ სულ სხვა რამ, რაც შეიძლება ზოგჯერ ეწინააღმდეგებოდეს კიდევ მას“. ნებელობა „მოქმედებისთვის საჭირო ენერგიას ყოველთვის სხვა წყაროდან სესხულობს. ნებელობის ეს წინააღმდეგობრივი განსაკუთრებული ყურადღების ღირსია: შეიძლება ითქვას, რომ ნებელობის პრობლემის ძირი აქ, ამ თავისებურებაში, მარბია, და ნებელობის ფსიქოლოგიას განსაკუთრებით იმის გარკვევა ევალება, თუ რომელია ის წყარო, საიდანაც ნებელობა მოქმედების ენერგიას იძენს“².

სანამ უშუალოდ ნებისმიერი ქცევის წყაროს გამორკვევას შევეუდგებოდეთ, მანამ ნებისმიერი ქცევა უნდა განვიხილოთ ორ მიმართებაში, მოთხოვნილებასა და ცნობიერებასთან — ინტელექტთან მიმართებაში, რადგან, როგორც ზემოთ ვნახეთ, მისი თავისებურება მკვლევართა უმრავლესობას ამ ორ მოვლენაზე დაჰყავს.

ადამიანის ცხოვრების მთელ შინაარსს პირველად და ნაწარმოებ

¹ დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940, გვ. 145.

² დ. უზნაძე, ზოგადი ფსიქოლოგია, 1940, გვ. 144. თვითონ დ. უზნაძე ამ უაღრესად მნიშვნელოვან მოსაზრებას ბოლომდე არ გაჰყვია. მან ნებისმიერი ქცევის ენერგიის წყაროდ საბოლოოდ მაინც ზოგადი ანუ განუყენებელი მოთხოვნილებები მიიჩნია. მაგრამ მოთხოვნილება, რა ბუნებისაც უნდა იყოს იგი, ისე უერთია, თუ მას მოქმედებისათვის საჭირო ენერგია აქვს, შეუძლებელია არა-აქტუალური იყოს და შესატყვის ქცევის იმპულსს არ იძლეოდეს. მოთხოვნილება, როგორც ეს ზემოთაც ვნახეთ, ქცევისათვის საჭირო ენერგიას იმპულსის სახით იძლევა.

მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისათვის საჭირო წარმოებისა და მოხმარების ქცევის აქტები შეადგენენ; ამ აქტებში იშლება და ვითარდება მთელი მისი სულიერი ცხოვრება. წარმოებას მხედველობაში აქვს მოთხოვნილების აზრი, მოთხოვნილების იდეა, მაშინ, როცა მოხმარების აქტებს მოთხოვნილების ცოცხალი ფაქტი აღძრავს და აწესრიგებს.

წარმოების პროცესს არ სჭირდება იმ მოთხოვნილების ცოცხალი ფაქტი, რომლისთვისაც იგი პროდუქტებს ქმნის. პირიქით, იგი ხშირად სერიოზულ დაბრკოლებად იქცევა მისთვის. მაგალითად, მუშას, რომელიც ხორბალს თესავს ან პურს აცხობს, შიმშილი ხელს უშლის თავის საქმიანობაში. სამაგიეროდ, წარმოებებს პროცესისათვის აუცილებელია მოთხოვნილების იდეა. ასეთი იდეის გარეშე იგი ვერ განხორციელდება. მუშისთვის, რომელიც ხორბალს თესავს ან პურს აცხობს, ამ მოქმედებებს ყოველგვარი აზრი დაეკარგებოდა, რომ მას შიმშილის იდეა არ ჰქონდეს მხედველობაში, რომ იგი არ ფიქრობდეს: ქვეყანაზე არსებობს მოთხოვნილება — შიმშილი და ახლა იგი ამ მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის საჭირო პროდუქტს ქმნის: მისთვის არა აქვს განსაკუთრებული მნიშვნელობა საკითხს: მის მიერ შექმნილი პროდუქტები სად და როდის ნახავს მომხმარებელს და ვინ იქნება ეს უკანასკნელი. მისთვის საკმარისია ცოდნა იმისა, რომ შიმშილი მეორდება ყველგან, სადაც ადამიანია და პური, რომელსაც თვითონ აწარმოებს, მისი დაკმაყოფილების პირობას წარმოადგენს.

ამგვარად, მოთხოვნილება მონაწილეობს ყოველგვარ ადამიანურ ქცევაში. მაგრამ ერთგან იგი გამოდის როგორც გარკვეული ძალისა და ენერგიის მქონე სიცოცხლის რეალური პროცესი, რომელიც, ეუფლება რა შესატყვისი ფსიქოფიზიკურ ძალებს, სუბიექტს აწვება შიგნიდან და უბიძგებს წინ იმ საგნების მოსახმარად, რომელთაც თვითონ მისი დაკმაყოფილება და მოხსნა შეუძლიათ. ასეთი ქცევა—იმპულსური ქცევა — ყოველად შეუძლებელია მოთხოვნილების ცოცხალი ფაქტის გარეშე განხორციელდეს.

მეორე შემთხვევაში ქცევის მიმდინარეობაში განსაკუთრებულ როლს ასრულებს არა თვითონ მოთხოვნილება, არამედ მისი იდეა, მისი აზრი, რომელიც, როგორც ინდივიდუალური ცნობიერებისაგან დამოუკიდებელი მოვლენა, სუბიექტს წინ ესახება და ნებისმიერი ქცევის მიზნის განსაზღვრაში იდეურ მონაწილეობას ღებულობს. შრომა, რა სახისაც არ უნდა იყოს იგი, წარ-

მოუდგენელია მოთხოვნების აზრის ანუ იდეის გარეშე. მოთხოვნ-
ილება წარმოადგენს „წარმოების იდეალურ, შინაგან მამოძრავე-
ბელ საწყისს, რომელიც მისი წანამძღვარია“¹. ამ იდეალური წა-
ნამძღვრის გარეშე შრომა აზრს დაკარგავდა და შეუძლებელ საქმედ
იქცეოდა. მაგრამ მოთხოვნების იდეას, წარმოების ამ იდეურ წა-
ნამძღვარს, არ შეუძლია ქცევის აქტები აღძრას და გამოკვების
ენერგიით, რადგან უკანასკნელი მას თვითონ არ გააჩნია. იდეა სწო-
რედ იმიტომაც იდეა, რომ მას არ გააჩნია ფიზიკური ძალა და ენერ-
გია, რაც რეალური არსებობის აუცილებელ პირობას შეადგენს.

ამგვარად, არ არსებობს ქცევა, რომლის განსაზღვრაში არ მონა-
წილეობდეს ან მოთხოვნების ცოცხალი, რეალური პროცესი, ან
კიდევ მოთხოვნების განყენებული აზრი თუ იდეა. ამიტომაც, რომ
მარქსის აზრით, ადამიანური შემოქმედების მთელი სიმდიდრე ფსი-
ქოლოგიისათვის გამოიხატება „მხოლოდ ისეთ სიტყვებში, როგო-
რიცაა: „მოთხოვნობა“, „საერთოდ მოთხოვნობა“².

ადამიანის ქცევა ან მოხმარების აქტებს წარმოადგენს და იმ
მოთხოვნების დაკმაყოფილებას ემსახურება, რომლის იმპულს-
საც თვითონ ემყარება, ან კიდევ ქმნის, რომელიმე, მოცემულ მო-
მენტში დროსა და სივრცეში განუსაზღვრელ, შესაძლო მოთხოვნი-
ლების დაკმაყოფილებისათვის საჭირო პროდუქტს, ემყარება რა პი-
როვნების იმ თავისებურებას, რომელსაც ნებისყოფა ეწოდება. ნე-
ბისმიერი ქცევის შემთხვევაში მოთხოვნობა ფუნქციობს არა
უკან, როგორც ბიძგისა და სტიმულის მომნიშვნელო ძალა, არამედ
წინ, როგორც მიზანთან უშუალოდ დაკავშირებული იდეალური
მოვლენა. ყოველი ნებისმიერი ქცევა ქმნის და იცავს რაიმე სულიერ
ან მატერიალურ ღირებულებას ისე, რომ თვითონ მისი მოხმარები-
საქენ არ მიიძღრება. ნებისმიერი ქცევა ადამიანის საზოგადოებრი-
ვი ცხოვრებისათვის საჭირო საგნებსა და მოვლენებს ქმნის და
იცავს იმ შესაძლო მოთხოვნობებისათვის, რომელთაც მომავალში
ექნებათ ადგილი. როცა ეს მომავალი აწმყოდ იქცევა და თავს იჩენს
შესატყვისი მოთხოვნობებით, უკანასკნელნი თვითონ აღძრავენ თა-
ვიანთი დაკმაყოფილებისათვის საჭირო ქცევას აქტებს. აღრინდელი
წარმოების მიერ (ნებისმიერი ქცევის მიერ) შექმნილი პროდუქტე-
ბის მოხმარების აქტებს. ამ დროს ნებისყოფის ამოცანა მხოლოდ
იმით განისაზღვრება, რომ კონტროლის ქვეშ იქონიოს იმპულსუ-
რი ქცევის აქტები. ასეთი რამ აუცილებელია იმისთვის, რომ ადრე

¹ კ. მარქსი, პოლიტიკური ეკონომიის კრიტიკისათვის, 1953, გვ. 268.

² К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. III, 1929, гл. 629.

შექმნილი და მოპოვებული დოვლათი, მოთხოვნილების იმპულსის. ზეგავლენით, ერთბაშად და უთავბოლოდ არ გაიხარჯოს, რომ იგი მიზანშეწონილად იქნეს განაწილებული და გამოყენებული. იგივე შეიძლება ვთქვათ იმ მორალურ ღირებულებათა შესახებ, რომელნიც შეიძლება ნებისყოფის სუბიექტის აქტივობის გზით იქნან მოპოვებულნი.

რა მიმართებაში იმყოფება ნებისმიერი ქცევა ცნობიერებასთან, ინტელექტთან? ზემოთ ნაწილობრივ ამ კითხვასაც ვუპასუხეთ: მოთხოვნილების იდეა, რაც ნებისმიერი ქცევის ერთი აუცილებელი წინამძღვარია, ინტელექტუალური მოვლენაა, რომლის ქონებაც საკმაოდ მაღალ ცნობიერებას მოითხოვს. იგი ნებისმიერი ქცევის იდეური სიტუაციის ერთ-ერთ ძირითად მომენტს წარმოადგენს და ამ ქცევის მიზანი მის გარეშე ვერ დაისახება. როგორც ქვემოთ ვნახავთ. ნებისმიერი ქცევის მოტივს წარმოადგენს ობიექტური ღირებულება. ქცევის იმ რეზულტატისა, რომელიც მიზანშეადრეულია გათვალისწინებული, ობიექტურ ღირებულებებს კი მოთხოვნილების საგნები და მოვლენები მხოლოდ მოთხოვნილებათა იდეებთან მიმართებაში იძენენ. ამიტომ, ვისაც მოთხოვნილების იდეა არ გააჩნია, მას არც ობიექტურ ღირებულებათა იდეა შეიძლება ჰქონდეს¹. **ობიექტური ღირებულება**

¹ ერთმანეთისაგან მკვეთრად უნდა განვასხვავოთ მოთხოვნილების საგნის სუბიექტური და ობიექტური ღირებულებანი. მოთხოვნილების საგნის სუბიექტურ ღირებულებას ის განიცდის, ვისაც შესატყვისი მოთხოვნილება აქვს და ისიც აქტუალურ მდგომარეობაში. მოთხოვნილების საგნის სუბიექტური ღირებულება მოთხოვნილებასთან ერთად ვითარდება და მის აღკვეთასთან ერთად იხსნება და უფასურდება. პურს მხოლოდ მშვიდობისთვის აქვს სუბიექტური ღირებულება და წყალს — მწყურვალისთვის. ერთი სიტყვით, მოთხოვნილების საგნები სუბიექტურ ღირებულებას აქტუალურ მოთხოვნილებასთან მიმართებაში იძენენ და კარგავენ. ამიტომ სუბიექტური ღირებულება ისე ცვალებადი და წარმავალია, როგორც თვითონ მოთხოვნილების პროცესი. აგი, ჩვეულებრივ, ემოციის ფორმაში გამოიხატება.

სულ სხვა ბუნება აქვს ობიექტურ ღირებულებას. მოთხოვნილების საგანს ობიექტური ღირებულება ეძლევა არა ინდივიდის რომელიმე სუბიექტურ მდგომარეობასთან მიმართებაში, არამედ გარკვეული ობიექტური კანონზომიერების ამსახველ იდეასთან — მოთხოვნილების იდეასთან მიმართებაში. ამიტომ იმისთვის, რომ კაცს რომელიმე მოთხოვნილების იდეა ჰქონდეს და შესატყვისი მოვლენის ობიექტურ ღირებულებას ხედავდეს, სრულიად არაა საჭირო, რომ იგი სათანადო მოთხოვნილების ცოცხალ პროცესსაც განიცდიდეს, მაგალითად, თამბაქოს, ღვინის, ლუდის ობიექტური ღირებულებანი იმისთვისაც მისაწვდომია. ვისაც შესატყვისი მოთხოვნილებანი არ გააჩნია, მაგრამ ამ საგნების დანიშნულება იცის. შეიძლება ეს ღირებულება მის მიერ უფრო კარგად იყოს დანახული იმასთან შედარებით, ვინც თამბაქოს ეწევა და ღვინოსა და ლუდს სვამს. ობიექტური ღირებულება საზოგადოების მოთხოვნილებათა დამოკიდებული და არა-

რეზულტების დასაწახად საჭიროა ცნობიერებას სულ სხვა მიმართულება მიეცეს, ვიდრე ეს იმპულსური ქცევის მიზნისა და მისი განხორციელების გზების დანახვისათვის არის საჭირო. იმპულსურ ქცევაში სწორედ მისი ბუნებრივი შედეგების ობიექტური ღირებულება რჩება ცნობიერების გარეშე. ეს ღირებულება მის სტრუქტურაში საერთოდ არ შედის, რადგან აქტუალურ მოთხოვნებს მასთან არაფერი კავშირი აქვს. ნებისმიერ ქცევაში ყოველთვის ქცევის შესაძლო შედეგების ობიექტური ღირებულება ცნობიერდება და მიზანი მასთან მიმართებაში დგინდება და ისახება. ნებისმიერი ქცევა მუდამ რაიმე ობიექტური ღირებულების მქონე მოვლენის, სულიერის თუ მატერიალურის შექმნას, დაცვასა და შენახვას ისახავს მიზნად. ამიტომ მისი მიზანი არსებითად განსხვავდება იმპულსური ქცევის მიზნისაგან. ის, რისკენაც იმპულსური ქცევის სუბიექტი ისწრაფვის, არასოდეს არ შეიძლება ნებისმიერი ქცევის მიზანს წარმოადგენდეს და, პირიქით, ნებისმიერი ქცევის მიზანი შეუძლებელია ოდესმე იმპულსური ქცევის მიზანი გახდეს.

ასე რომ, ნებისმიერ და იმპულსურ ქცევათა შორის განსხვავება თავს იმაში კი არ იჩენს, რომ პირველი ცნობიერია, ხოლო მეორე მოკლებულია ასეთ რაიმეს; არა, იმპულსური ქცევაც შეიძლება იყოს ცნობიერი. ძირითად განსხვავებას ის ქმნის, რომ ნებისმიერ ქცევაში ქცევის შედეგების ობიექტური ღირებულება ცნობიერდება და მიზანი მასთან მიმართებაში ისახება და ხორციელდება, მაშინ, როცა იმპულსურ ქცევაში ობიექტური ღირებულება საერთოდ უგულებელყოფილი რჩება.

ზემოთქმულის ნათელსაყოფად მივმართოთ ნებისმიერი ქცევის ტიპურ ფორმას — შრომას. შრომის პროცესის მიზანდასახულობაში არაფერი შედის ისეთი, რაც მისი სუბიექტის ცხოვრების აწმყოსთვის იქნება განკუთვნილი. მთელი შრომითი აქტივობა შეგნებულადაა მიმართული იმ პროდუქტის შექმნისაკენ, რომელიც შრომითი აქტივობის დასრულების შემდეგ უნდა დარჩეს როგორც

ცალკე ინდივიდის მოთხოვნილებაზე. ამიტომ იგი იშვიათად ცვალებადობს. მისი გამოხატულების ფორმა — მსჯელობაც მოკლებულია ემოციური განცდისთვის დამახასიათებელ სუბიექტურობას.

განსაზღვრული ობიექტური ღირებულების მქონე მოვლენა. თვითონ ქცევის აქტების სუბიექტისთვისაც ფასს ღებულობენ იმ პროდუქტის ღირებულებიდან, რომელიც მათ უნდა შექმნან მიზნის განხორციელების შედეგად. შრომის მიზანი ყოველთვის გარკვეული კონკრეტული სახმარი თვისებების მქონე პროდუქტის (ვთქვათ, ხორბლის, ფეხსაცმლის, მეცნიერული ნაშრომის) შექმნაა, ხოლო მოტივი — ის ობიექტური ღირებულება, რომელიც ამ პროდუქტს გააჩნია.

ჯანსაღ ადამიანს შრომით აქტივობაზეც აქვს მოთხოვნილება, რის გამოც შრომის პროცესი, გარკვეულ საზღვრებში, მას სიამოვნებას გვრის; მაგრამ, როგორც აღვნიშნეთ, შრომა არასოდეს არაა ამ სიამოვნებით ორგანიზებული და ამ სიამოვნებისთვის განკუთვნილი პროცესი. ასეთი სიამოვნება შეიძლება იყოს შრომის თანმხლები მოვლენა, რომელიც თავს იმის გამო იჩენს, რომ შრომის აქტები ხშირად ფუნქციონის მოთხოვნილების დაკმაყოფილებასაც ახდენს. ანალოგიურ შემთხვევაში საქმე გვაქვს ორმაგი ბუნების ქცევასთან, რომლის შესახებაც ქვემოთ საგანგებოდ გვექნება ლაპარაკი. ჩვეულებრივ, შრომის აქტები მაშინაც დაუბრკოლებლად მიმდინარეობენ, როცა თვითონ არავითარ სიამოვნებას არ იძლევიან. ხშირად მომქანცველი და უსიამოვნების აღმძვრელი შრომაც წარმატებით ხორციელდება. ერთი სიტყვით, შრომის სუბიექტისთვის მთავარია პროდუქტი, რომელიც აქტივობის დასრულების შემდეგ რჩება. თვითონ აქტივობას მისთვის ფასი იმდენად აქვს, რამდენადაც იგი ამ პროდუქტის შექმნისთვისაა აუცილებელი. ამიტომ თვითონ აქტივობა, რომელიც მიზანში განსაზღვრულ პროდუქტს ქმნის, თავისთავად სასიამოვნოა თუ არა, ამას იგი გადამწყვეტ მნიშვნელობას არ აძლევს.

იგივე ითქმის სწავლის შესახებაც. სწავლითი ქცევის აქტები მიზნად ისახავს მოპოვებულ იქნეს გარკვეული ცოდნა, რომელსაც განსაზღვრული ობიექტური ღირებულება აქვს. ბავშვი ცოდნას თამაშშიც ღებულობს, მაგრამ ისე, რომ ამას მიზნად არ ისახავს. აქ ბავშვისთვის ცოდნას მხოლოდ იმ თამაშისთვის აქვს ღირებულება, რომელშიც მას იძენს, რადგან მისი გამოყენების გარეშე თვითონ თამაშის დაწყება თუ გაგრძელება ხდება შეუძლებელი. ამ თამაშის გარეშე მისთვის ცოდნას არავითარი ღირებულება არ აქვს. თამაშში ბავშვს აინტერესებს არა ცოდნა, არამედ აქტივობა, რომელიც მას ფუნქციონალურ მოთხოვნილებას უკმაყოფილებს. აქ ბავშვი იმას კი არ ცდილობს, რომ, მაგალითად, თვლა ისწავლოს და სათანადო ცოდნა მიიღოს, არამედ იმას, რომ დაითვალოს—თვლის

აქტები აწარმოოს, რამდენადაც თვლა იმ თამაშიან სტრუქტურულ მომენტს წარმოადგენს, რომელშიც თვითონ ბავშვია ჩართული. ერთი სიტყვით, თამაშში ბავშვი ცოდნას არ განიცდის, როგორც კულტურის მოვლენას, როგორც ობიექტურ ღირებულებას, როგორც ისეთ რაიმეს, რასაც მიმდინარე ქცევის აქტების გარეშეც აქვს ფასი და ამიტომ მოპოვებული და შენახული უნდა იქნეს. მიუხედავად ამისა, იგი მას, როგორც განხორციელებული ქცევის აქტების ბუნებრივ შედეგს, მაინც იძენს, ხშირად ისე, რომ ვერც კი ამჩნევს.

სულ სხვაა სწავლა, როგორც დამოუკიდებელი ქცევა. სწავლის, როგორც დამოუკიდებელი ქცევის, აქტები მიმართულია თვითონ ცოდნაზე, როგორც ისეთ რამეზე, რაც თავის ფასს სწავლის აქტებთან მიმართებაში არც იძენს და არც კარგავს. პირიქით, თვითონ სწავლის აქტები ღებულობენ ღირებულებას იმის მიხედვით, თუ რამდენად ახერხებენ ისინი შესატყვისი ცოდნის ათვისებას. აქ მთავარია შედეგი, რომელიც ქცევის აქტების დასრულების შემდეგ უნდა დარჩეს ცოდნის სახით. ამიტომ სწავლის აქტები, მიუხედავად იმისა სასიამოვნო არიან თუ არა, მაინც გრძელდებიან მანამ, სანამ მიზანში გათვალისწინებული ცოდნა არ იქნება მოპოვებული. ნამდვილი სწავლის პროცესი და მისი მიზნით გათვალისწინებული შედეგი — ცოდნა — არაა აწმყოს მომენტალური ინტერესებისთვის განკუთვნილი. ნამდვილ სწავლას ყოველთვის ცხოვრების ახლანდელი მიმდინარეობის საზღვრებს იქითა ამოცანები აქვს მხედველობაში. იგი შეიძლება რომელიმე აქტუალურ მოთხოვნილებასაც აკმაყოფილებდეს და ამდენად თავისთავადაც სასიამოვნო იყოს, მაგრამ ამას სწავლის ზოგადი ფსიქოლოგიური ბუნების განსაზღვრაში გადამწყვეტი მნიშვნელობა არ აქვს, მიუხედავად იმისა, რომ იგი (სწავლის პროცესით მიღებული სიამოვნება) სწავლითი ქცევის აქტების წარმოების საქმეს ისე აადვილებს, როგორც მდინარის დინება წინსვლას ნავისა, რომელიც მიჰყავთ გარკვეული მიზნის მიმართულებით, რაც შემთხვევით წყლის მოძრაობის მიმართულებას ემთხვევა.

ნებისმიერი ქცევა მაშინაც გარკვეული სახის ობიექტური ღირებულების დაცვასა და შენახვას ისახავს მიზნად, როცა რომელიმე აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსის შეკავებას ახდენს და მის საფუძველზე შესატყვისი ქცევის აქტების გაშლის შესაძლებლობას სპობს, არავინ მიმართავს თავშეკავებას, თავდაპირვან, მხოლოდ თავშეკავებისთვის, მხოლოდ თავდაპირისთვის. ასეთი რაიმე ყოველთვის წარმოებს გარკვეული მიზნით, რომელიც უსათუ-

ოდ რომელიმე ობიექტურ ღირებულებასთანაა დაკავშირებული. აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსების შეკავებას ჩვენ მხოლოდ მაშინ ვცდილობთ, როცა ისინი ისეთი ქცევის აქტებისკენ გვიბიძგებენ, რომელნიც საზოგადოებრივი მოვალეობის მოხდის საშუალებას არ გვაძლევენ, სულიერ ან სხეულებრივ ჯანმრთელობას საფრთხეში გვიგდებენ, მომავალი ცხოვრების კულტურულ ან ეკონომიურ პირობებს გვართმევენ და ჩვენი მორალური სიწმინდის შელახვას იწვევენ. თამბაქოს წვეაში, ღვინის სმაში, თამაშში, დროს ტარებასა და გართობაში თავისთავად ცუდს ვერაფერს ვნახავთ, თუ არ მივიღეთ მხედველობაში ის შედეგები, რომელნიც მათ პიროვნებისა და საზოგადოების მომავალი ცხოვრებისათვის მოაქვთ, ყოველ კერძო შემთხვევაში. თავშეკავება ყოველთვის ამ შედეგების ღირებულებათა მეტ-ნაკლები სიცხადით გაცნობიერების საფუძველზე ხდება.

რა შეადგენს ნებისმიერი ქცევის მოტივს?

ქცევის მოტივი და მიზანი ისეა ერთმანეთთან დაკავშირებული, რომ შეუძლებელია ერთ რომელიმე მათგანზე ისე ილაპარაკო, რომ მეორე არ იქონიო მხედველობაში. ისინი ცალ-ცალკე, ერთმანეთთან მიმართების გარეშე არც იაზრებიან. გარკვეულ საქმის ვითარებას, რომლის განხორციელებაც საკუთარი აქტივობის გზითაა შესაძლებელი, მიზნად მოტივი აქცევს. ამიტომ მოტივი მიზანში იმთავითვეა ასახული. ზემოთ, ნებისმიერი ქცევის მიზნის გარკვევის დროს, მისი მოტივის თავისებური ხასიათიც საკმაოდ ცხადი გახდა.

ნებისმიერი ქცევის მიზანია ის საქმის ვითარება, რომელიც განხორციელებულ უნდა იქნეს, ხოლო მოტივი — ის ობიექტური ღირებულება, რომელიც მიზნის შინაარსში გათვალისწინებულ საქმის ვითარებას აქვს. ვთქვათ, გადაწყვიტე თამბაქოს წვეა მივატოვო, ან კიდევ, ინგლისური ენა შევისწავლო. ჩემი ქცევის მიზანი პირველ შემთხვევაში თამბაქოს წვეის მიტოვება იქნება, ხოლო მეორე შემთხვევაში — ინგლისური ენის შესწავლა. მოტივს ორივე შემთხვევაში ის ობიექტური ღირებულება წარმოადგენს, რომელიც თამბაქოს წვეის მიტოვებასა და ინგლისური ენის შესწავლას აქვს ჩემი მდგომარეობის ადამიანისათვის: თამბაქო, თუ ჩემს ჯანმრთელობას მეტისმეტად ვნებს, უნდა მივატოვო, ინგლისური ენა, თუ აუცილებელია იმ მეცნიერული კვლევა-ძიებისთვის, რომლისთვისაც ვემზადები, უნდა შევისწავლო. იქ, სადაც გადაწყვეტილება — მიზნის მიღება ასეთი ღირებუ-

ლების საფუძველზე არ ზდება, არც ნებისმიერ ქცევასთან გვაქვს საქმე და არც მის მიზანთან.

ნებისყოფის სუბიექტი იმას აკეთებს, რაც მისი ხვალისდელა პიროვნებისთვის, მისი კოლექტივისთვის, მისი ხალხისა და მთელი საზოგადოების მატერიალური და სულიერი ცხოვრებისთვის საჭიროა და ღირებული, რაც მას, როგორც საზოგადოებრივ არსებას, როგორც პიროვნებას, მოეთხოვება. ამიტომ ნებისყოფის აქტი განსაკუთრებული სიცხადით „მე უნდა გავაკეთო“-ს ცნობიერებაში განიცდება მაშინ, როცა იმპულსურ ქცევაში წინა პლანზე „მე მიწნდა“-ს განცდაა წამოწეული.

ყოველ კერძო შემთხვევაში საზოგადოებრივი ცხოვრება პიროვნებას გარკვეულ მოთხოვნებს უყენებს. ნებისყოფის სუბიექტი ყურს უგდებს იმ მოთხოვნებს, რომელნიც მის წინაშე ვალდებულებებისა და მოვალეობის სახით დგება, და მათ საფუძველზე გარკვეული ხასიათის მიზნებს ისახავს და ახორციელებს. ხშირად საზოგადოებრივი ცხოვრების კეთილდღეობა, ხალხისა და ქვეყნის ინტერესები, მატერიალური და სულიერი კულტურის წინსვლის ამოცანები ინდივიდისაგან პირადი კმაყოფილების დათმობასა და საკმაოდ მძიმე ტვირთის ზიდვას მოითხოვს. ასეთი მოთხოვნა, რომელიც ყოველთვის სიტუაციურად გარკვეული ღირებულებიდან გამომდინარეობს, მხოლოდ ნებისყოფის სუბიექტის ქცევის მოტივად იქცევა. იმისათვის, რომ კაცი ჰელდამ კაცურიკაციის სიმაღლეზე იდგეს და იქიდან მას ფეხი არ დაუცდეს, საკმარისი არაა ყოველთვის საკუთარ მოთხოვნილებათა იმპულსებს მიჰყვეს და საკუთარ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისთვის იზრუნოს. მან ამისთვის ხშირად ისეთი მოქმედება უნდა შეასრულოს, რომელიც საკუთარ მოთხოვნილებას წინ აღუდგება და მისი ცხოვრების ახლანდელ მიმდინარეობას კმაყოფილებას წაართმევს და მეტად თუ ნაკლებად მძიმე მსვლელობას მისცემს.

პირადი ბედნიერების ამოცანებიც, რომელნიც შეიძლება ჯანმრთელობის დაცვასა და გაუმჯობესებაში, ცხოვრების ეკონომიური პირობების მოპოვებასა და შენახვაში, საკაცობრიო კულტურის ათვისებასა და გამოყენებაში, მაღალი მორალური მდგომარეობის მოპოვებასა და შენარჩუნებაში გამოხატონ, ყოველ კერძო შემთხვევაში, გარკვეულ მოთხოვნილებებს აყენებენ ნებისყოფის სუბიექტის წინაშე, რომელნიც მისი ქცევის მოტივებად იქცევიან. ამ ქცევის აქტებიც არ მიმდინარეობს ყოველთვის სიამოვნებასა და ხალისში. ზოგჯერ ისინიც დიდ დათმობასა და მსხვერპლს ითხოვენ

ცხოვრების აწმყოდან, ცხოვრების იმ მონაკვეთიდან, რომელშიც თვითონ მიმდინარეობენ.

რა შეადგენს ნებისმიერი ქცევის წყაროს, მის ძირითად წამყვან და მამოძრავებელ ფაქტორს?

4. ნებისყოფა

ინდივიდის ნებისმიერი ქცევის განსახორციელებლად აღძრავს და წარმართავს ნებისყოფა, რომელიც მის ძირითად პიროვნულ თავისებურებას წარმოადგენს. აღამიანმა საზოგადოებრივი ცხოვრების პირობებში, ცნობიერებისა და ნებისყოფის სახით, ორი ძირითადი სპეციფიკური თავისებურება შეიძინა. ცნობიერების საშუალებით იგი წვდება ობიექტური სინამდვილის მოვლენათა თავისებურებებს, ხოლო ნებისყოფის საშუალებით თავისუფლდება აქტუალურ მოთხოვნილებათა ტყვეობისაგან, ამოდის წუთიერი კმაყოფილებით განსაზღვრულ ცხოვრების ბუნებრივი მიმდინარეობიდან და მიიმართება ობიექტურ ღირებულებათა სამკვიდროსაკენ, რის გამოც იგი მომენტალური აწმყოს არსებიდან საზოგადოებრივი პიროვნების დონემდე მალღდება და ნებისმიერი ქცევის სუბიექტი ხდება.

როგორც აღნიშნული იყო, გავრცელებული შეხედულების მიხედვით, ყოველგვარი ქცევის წყაროს მოთხოვნილება წარმოადგენს. რაც შეეხება ნებისყოფას, იგი გამოიყენება უკვე აღძრულ ქცევაში, როცა უკანასკნელი სიძნელეებსა და დაბრკოლებებს აწყდება: ნებისყოფა იწვევს შინაგან ძალისხმევას, მობილიზაციას უკეთეს ფსიქოფიზიკურ ძალებს და ამ გზით სიძნელის გადალახვასა და წინააღმდეგობის დაძლევას ახერხებს. ამ შეხედულებასთან დაკავშირებით ბუნებრივად დგება საკითხი: ნუთუ ნებისყოფას, რომელსაც შინაგანი ძალების მობილიზაციისა და წინააღმდეგობის დაძლევის ასეთი უნარი მიეწერება, არ შეუძლია თვითონ, ყოველგვარი მოთხოვნილების გარეშე, აღძრას და წარმართოს ქცევა, რომლის განხორციელების აუცილებელ საპირობებასაც ნებისყოფის სუბიექტი ხედავს? ჩვენის აზრით, იმ ძალითა და ენერგიით, რომლითაც ნებისყოფის სუბიექტი შინაგან დაძაბულობას იწვევს და წინააღმდეგობის გადალახვას ახდენს, ქცევის აღძვრაც შეიძლება და წარმართვაც, რა ხასიათის მოქმედებებსაც უნდა მოითხოვდეს იგი.

ამგვარად, ნებისყოფა არის პიროვნების ის ძირითადი და სპეციფიკური თავისებურება, რომლის გამოც იგი ადამიანურ სიმადლეზედგება და ნებისმიერი ქცევის წამყვანი და მარჯანიზებელი ფაქტორი ხდება. ნებისმიერი ქცევა მიჰყავს თვითონ პიროვნებას, როგორც ნებისყოფის არსებას, რომელიც ფლობს საკუთარ თავს და მას იმას აკეთებინებს, რასაც მისგან, ყველა კერძო შემთხვევაში, საზოგადოება და პირადი ცხოვრების პერსპექტივა მოითხოვს.

ერთმანეთისგან უნდა განვასხვაოთ ნებისყოფა და ნებელობა. ნებისყოფა წარმოადგენს ადამიანის ბუნებაში მეტი თუ ნაკლები სიმკვიდრით ჩამჯდარ მიდრეკილებას, რომელიც თავის გამოვლენასა და რეალიზაციას ნახულობს მოცემული იდეური სიტუაციის შესატყვის ნებელობაში — გადაწყვეტილებაში, განზრახვაში და ამათთან უშუალოდ დაკავშირებულ მოვლენებში. პირველს დისპოზიციური არსებობა აქვს, მეორეს კი ფენომენალური — პროცესუალური: ნებისყოფა ადამიანს, რომელსაც იგი გამოუმუშავდა, ყოველთვის აქვს მიდრეკილების სახით. ნებელობა კი, როგორც ამ უკანასკნელის აქტიუობა და გამოვლენა, მხოლოდ მაშინ იჩენს თავს, როცა პიროვნება ნებისმიერი ქცევის სიტუაციაში ხვდება და სათანადო მოტივის გათვალისწინებას ახდენს. ნებისყოფის სიტუაცია თვითონ კარნახობს პიროვნებას მოცემულ პირობებში — რა მოეთხოვება და რა ხასიათის ქცევის განხორციელება უნდა იკისროს მან. უნებისყოფო კაცი ყურს არ უგდებს ასეთ კარნახს, იგი თითქოს ყრუ არის მის მიმართ.

ნებისყოფის გამომუშავება წარმოებს აღზრდისა და, საერთოდ, საზოგადოებრივი ცხოვრების ზემოქმედების გზით, რასაც მოზარდი ობიექტურ ღირებულებებთან ურთიერთობაში მოჰყავს.

მოთხოვნილება ყოველთვის ნივთის თუ მოვლენის იმ კონკრეტულ თვისებაზეა მიმართული, რომლის ნაწარმოებაც თვითონაა. ამიტომ მისი მოქმედების არე უაღრესად ვიწროა: შიში — შილი მხოლოდ საკვებზეა მიმართული და წყურვილი — წყალზე. ნებისყოფა მიმართულია არა ნივთის სახმარი თვისების კონკრეტულ შინაარსზე, არამედ ამ თვისების ობიექტურ ღირებულებაზე, რომელიც, როგორც ღირებულება, იმავე ბუნებისაა, როგორც ყველა სხვა ნივთის სახმარი თვისების ობიექტური ღირებულება.

ვანსხვავება შეიძლება მხოლოდ მათ სიდიდებს შორის იყოს, რაც მათ ურთიერთ შედარების შესაძლებლობას იძლევა. ამიტომ ნებისყოფა ყველა ნივთის თუ მოვლენის სახმარ თვისებაზე, როგორც ობიექტურ ღირებულებაზე, ერთნაირადაა მიმართული; იგი ყველა ადამიანური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისათვის საჭირო და აუცილებელი პირობების შექმნას ერთნაირად იხდის თავისი მოქმედების საგნად, მაგრამ ყოველთვის უპირატესობას იმ მოთხოვნალებათა დაკმაყოფილებისათვის საჭირო პირობების შექმნასა და დაცვას ანიჭებს, რომელთაც უფრო მეტი ღირებულება აქვთ ადამიანის მატერიალური და სულიერი ბუნების განსაზღვრის საქმეში, მისი შინაგანი ადამიანური სტრუქტურის შენარჩუნების საქმეში. იგი ესწრაფვის წინასწარ შექმნას პირობები იმისთვის, რომ ყველა ადამიანური მოთხოვნილება, რომლებიც კულტურული მოქალაქისათვის უნდა იყოს დამახასიათებელი, სრულყოფილად განვითარდეს და დაკმაყოფილდეს, თავის დროზე და თავის ადგილას.

ადამიანთა ბედნიერება თუ მართლაც ყველა მოთხოვნილების კულტურულ დონეზე მაქსიმალურ დაკმაყოფილებაში გამოიხატება, მაშინ ნებისყოფა უნდა იქნეს მიჩნეული იმ ძირითად ფაქტორად, რომელიც, პიროვნების მხრიდან, ასეთი ბედნიერების საფუძვლების მოპოვებისთვის საჭირო და აუცილებელ ქცევის აქტებს ავითარებს. თუ პიროვნების დანიშნულება ისაა, რომ საზოგადოების წინაშე გარკვეული ვალი მოიხადოს და საკუთარი ძალები თავისთავზე მალა მდგომ ღირებულებათა სამსახურში ჩააყენოს, მაშინ ნებისყოფა წარმოადგენს იმ თავისებულებას, რომელიც მას ასეთი აქტივობის განვითარების ფსიქოლოგიურ შესაძლებლობას აძლევს.

ნებისყოფა პიროვნებას ხდის იდეურს და პრინციპულს, თავისი თავისა და თავისი ქცევისადმი კრიტიკულად განწყობილს, შეუპოვარსა და მამაცს, რადგან, ხშირად, ნებისმიერი ქცევის განხორციელება — საკუთარ მოთხოვნილებათა იმპულსების შეკავება და მოვალეობის შესატყვისად მოქმედება — სწორედ ამ თავისებულების ქონებას მოითხოვს. უპრინციპო კაცი უბრალო შემთხვევის გამო ამბობს უარს თავის გადაწყვეტილებაზე, ხოლო მხდალი და ლაჩარი — მაღალი მიზნების განხორციელების გზაზე წამოჭრილ სერიოზულ სიძნელეებს გაუბრუნების შიშის გამო და აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსებს ემორჩილება და მიჰყვება პასიურად.

შიში ნორმალური მოვლენაა. ვინც საშიშ ვითარებაში შიშს არ

განიცდის, იგი ისევე არანორმალურია, როგორც ის კაცი, რომელიც ყოველ უმნიშვნელო გარემოებასთან დაკავშირებით ეძლევა ასეთ აფექტს. ნებისყოფის სიმტკიცემ თავი იმაში უნდა იჩინოს, რომ შიშმა არ შეიპყროს კაცი, შიში არ დაეუფლოს მას ისე, რომ ნებისმიერ მოქმედებაში შეუშალოს ხელი. „ცნობილია ერთი თქმულება მარშალ ტიურენზე, რომელსაც ნერვული ჟრჭოლა იპყრობდა ტყვიის გასროლის ხმაზე: ერთხელ, ბრძოლის დაწყების მომენტში, ასეთი ჟრჭოლის დროს, ის ზიზღით მიუბრუნდა თავის თავს და უთხრა: — შენ ძრწო, ჩონჩხო? შენ კიდევ უფრო მეტად შეძრწუნდები, რომ იცოდე სად წაგიყვან ახლა!“

ტიურენი სუვოროვისთვის მისაბამ მაგალითს წარმოადგენდა. ოჩიკოვის ბრძოლის დამთავრების შემდეგ სუვოროვი ექიმს ნებას არ აძლევდა, მისთვის კრილობა შეეხვია და თან იმეორებდა: „ტიურენ! ტიურენ!“ და მხოლოდ მაშინ, როცა გაბრაზებულმა ექიმმა შენიშნა, რომ ტიურენსაც მკურნალობდნენ, ვინაიდან ის ამის თანხმობას აცხადებდა, სუვოროვი დამორჩილდა“!

სუვოროვი ალტაეებში მოჰყავდა ტიურენის ნებისყოფის სიმტკიცეს, რომლითაც იგი საკუთარ აფექტებზე მბრძანებლობდა. შიშის ჟრუანტელი, რომელზეც ზემოთ იყო ლაპარაკი, კიდევ უფრო მეტი ძალით ავლენს და დიადისა და ამაღლებულის სახით გვიჩვენებს ტიურენის ნებისყოფას.

ადამიანი, რამდენადაც ნებისყოფითაა განსაზღვრული და აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსებს იქვემდებარებს, გონიერების საზღვრებში, კრიტიკულიცაა და პრინციპულიც, თავდაპირილიც და მორჩილიც, გამბედავიც და შეუპოვარიც. ამ უკანასკნელთა დაკარგვა მასში თვითონ ნებისყოფის დაქვეითებისა და აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსების ბატონობა-ძალდომიერობის მაჩვენებელია, რადგან გონივრული, სიტუაციის შესატყვისი, მორჩილებაც ისევე საჭიროებს ნებისყოფას, როგორც ასეთივე შეუპოვრობა და თავგანწირვა.

ყველა იმის საფუძველზე, რაც აქამდე ითქვა, შეიძლება დავასკვნათ: ნებისყოფა არის პიროვნების ძირითადი თავისებურება, რომლის საშუალებითაც იგი საკუთარი ცხოვრების მომენტალურ ინტერესებზე მაღლა დგება, მიმდინარე მოთხოვნილებათა იმპულსებს იქვემდებარებს, აქტივობის ფსიქოფიზიკურ შესაძლებლობებს ხელთ

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

იღებს და, მიიმაართება რა ობიექტურ ღირებულებათა სამკვიდროსაკენ, იმ ქცევის აქტებს ავითარებს, რომელთაც მისგან, ყოველ კერძო შემთხვევაში, საზოგადოებრივი და პირადი ცხოვრების პერსპექტივები მოითხოვენ.

ნებისყოფის აღზრდის მიზანს ამ პიროვნული თვისების გამო-მუშავება წარმოადგენს: მოზარდში, პირველ რიგში, ნებისმიერი ქცევის სუბიექტი უნდა აღვზარდოთ და განვაფიქროთ.

თითქმის ყველაფერი, რასაც ღირებულება აქვს, რითაც კაცობრიობა ამაყოფს და თავი მოაქვს, ადამიანის ნებისყოფის მიერაა შექმნილი. ნებისყოფის გარეშე არც ერთი დიდი და სერიოზული საქმე არ კეთდება ქვეყანაზე. უნებისყოფო კაცს არ შეიძლება რაიმე სერიოზული საქმე მიანდო და პასუხისმგებლობა დააკისრო. მას იდვილად შეუძლია წავიდეს დანაშაულზე, როცა რომელიმე ძლიერი მოთხოვნილების იმპულსი შეაწუხებს. იგი მოვალეობას დაივიწყებს, საპასუხისმგებლო საქმეს მიატოვებს, ხალხს, ადამიანებს შეაფიქროვებს და უღალატებს, თუ ასეთი რამ მას საკუთარი მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმეში მოეხმარება. მხოლოდ ნებისყოფა აძლევს ადამიანს შესაძლებლობას მაღალ მორალურ სიმალლეზე ავიდეს და იმოქმედოს, საკუთარი სინდისი და პატიოსნება დაიცვას და შეინარჩუნოს. ამიტომ ენიჭება ასე დიდი მნიშვნელობა ნებისყოფის აღზრდის საქმეს.

5. ნებისყოფის პროცესი

ნებისყოფის სუბიექტის შინაგანი აქტივობა, რომელიც გადაწყვეტილების გამოტანის — მიზნის მიღების — საქმეს ემსახურება, ნებელობის პროცესს წარმოადგენს. ადამიანი არაა მხოლოდ ნებისყოფის სუბიექტი. მას ყოველ მოცემულ მომენტში მოეპოვება მოთხოვნილებები, რომელნიც აქტიურ მდგომარეობაში იმყოფებიან და თავ-თავიანთი დაკმაყოფილებისათვის საჭირო აქტივობის იმპულსს იძლევიან. ამიტომ, იმის მიხედვით, თუ რა მოთხოვნილებები იმყოფებიან აქტუალურ მდგომარეობაში მოცემულ მომენტში, რა არის გადასაწყვეტი და რას წარმოადგენს სიტუაცია, რომელშიც გადაწყვეტილების გამოტანა უნდა მოხდეს, ნებელობის სუბიექტს სულ სხვადასხვა ფსიქოლოგიურ პირობებში უხდება მიზნის მიღება.

აღმზრდელი უნდა იცნობდეს ამ ფსიქოლოგიურ პირობებს, რომ მან სწორად უხელმძღვანელოს ნებისყოფის აღზრდის საქმეს.

მოზარდი ხშირად, იმის გაძო, რომ აქტუალური მოთხოვნების იმპულსები მას საშუალებას არ აძლევს აკეთოს ის, რაც მოეთხოვება, კონფლიქტურ მდგომარეობაში ვარდება. აღმზრდელი უნდა მიწვდეს ამ კონფლიქტის ბუნებას, მის ფსიქოლოგიურ ხასიათს. წინააღმდეგ შეთხვევაში იგი ვერ შეძლებს იმ პედაგოგიური ღონისძიების მოპოვებასა და გამოყენებას, რომელიც მოზარდს კონფლიქტური მდგომარეობიდან გამოიყვანს და ნებისმიერი ქცევის მიზნის მიღებისა და განხორციელების საქმეში დაეხმარება. საკმარისია მოზარდმა, როგორც ნებელობის სუბიექტმა, ხშირად განიცადოს მარცხი შინაგანი იმპულსების წინააღმდეგ ბრძოლაში, რომ მან დაკარგოს რწმენა საკუთარი პიროვნების, საკუთარი ნებისყოფის ძალისადმი, ხელი აიღოს მაღალი ღირებულების მიზნებზე და მიჰყვეს უძლიერესი მოთხოვნების დინებას პასიურად — წავიდეს იქით, საითკენაც მას ამ მოთხოვნების იმპულსი უბიძგებს. აღმზრდელმა არ უნდა მიიყვანოს მოზარდი ასეთ მდგომარეობამდე და, თავისი ცოდნითა და პედაგოგიური ტაქტით, დროზე უნდა უშველოს და დაეხმაროს მას. მაგრამ, სამწუხაროდ, ზოგჯერ პირიქით ხდება, სწორედ აღმზრდელი (მასწავლებელიც და მშობელიც) აგდებს მოზარდს ასეთ მდგომარეობაში მომენტისთვის შეუფერებელი დაეინებული მოთხოვნებითა და განკარგულებებით. ეს ის მშობლები და მასწავლებლებია, რომელნიც აღზრდის მიზანს ხედავენ, მაგრამ არ უყურებენ აღსაზრდელის ფსიქიკურ თავისებურებას, მის სულიერ მდგომარეობას და სააღმზრდელო საშუალებებს უკანასკნელთ არ უთანხმებენ.

ვნახოთ რა და რა ფსიქოლოგიურ ვითარებაში უხდება ადამიანს, მოზარდი იქნება იგი თუ ზრდადასრულებული, გადაწყვეტილების გამოტანა, ნებისმიერი ქცევის მიზნის მიღება. შევჩერდეთ უფრო ძირითადზე.

1. ნებელობის სუბიექტმა შეიძლება მიზანი მიიღოს მარტივ ფსიქოლოგიურ ვითარებაში, საგანგებო მსჯელობისა და ღირებულებათა აწონ-დაწონის გარეშე. ასე ხდება, როცა ქცევის ღირებულება და განხორციელების გზები უშუალოდ განიცდება, ხოლო აქტუალური მოთხოვნების იმპულსები ნებისყოფისთვის მნიშვნელოვან დაბრკოლებას არ ქმნის. ასეთ შემთხვევაში ნებელობის სუბიექტი პირდაპირ მიჰყვება იმ მოთხოვნას, რომელსაც მას ნებელობის სიტუაცია უკარნახებს.

2. ნებისმიერი ქცევის მიზნის მიღება ყოველთვის ასე მარტივად არ ხდება. ხშირად მას საკმაოდ რთული და დაძა-

ბული აქტივობა უსწრებს წინ. ასეთ, შინაგანი აქტივობით გართულებულ ქცევას, რთული ნებისმიერი ქცევა ეწოდება; მას ორი ძირითადი პერიოდი აქვს. პირველი პერიოდი გადაწყვეტილების მიღებისათვის საჭირო შინაგან აქტივობას მოიცავს, ხოლო მეორე პერიოდში გადაწყვეტილებით მიღებული მიზნის პრაქტიკული განხორციელება წარმოებს. თვითონ გადაწყვეტილება, ანუ მიზნის მიღება იმ მომენტის საქმეა, რომელიც ამ ორ პერიოდს ფსიქოლოგიურად ერთმანეთისაგან ყოფს. ამ ორ პერიოდს შორის შეიძლება მესამე პერიოდიც ჩადგეს განზრახვის სახით, თუ გადაწყვეტილება ისეთია, რომ იგი მაშინვე კი არ გადადის მოქმედებაში, არამედ მეტად თუ ნაკლებად ხანგრძლივი დროის შემდეგ უნდა განხორციელდეს.

იმ შემთხვევაში, როცა ნებისმიერი ქცევის მიზნის მიღება და განხორციელება აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსების წინააღმდეგობას არ აწუხებს, გადაწყვეტილების გართულებულ ფსიქოლოგიურ ვითარებაში მიღების ორი შემთხვევა შეიძლება განვასხვაოთ:

1. შეიძლება ნებისყოფის სუბიექტის წინაშე იდგეს ერთი შესაძლო ქცევა, რომლის ღირებულება და განხორციელების გზები დასადგენია. უნდა გაირკვეს: ა) რამდენად საჭიროა შესაძლო მიზანში გათვალისწინებული საქმის ვითარების განხორციელება; ბ) ზომ არ მოპყვება ქცევას ისეთი გვერდითი (მიზანში გათვალისწინებელი) შედეგი, რომლის უარყოფითი ფასი მიზანში გათვალისწინებული შედეგის ღირებულებას დაფარავს ან გადააჭარბებს; დ) გააჩნია თუ არა სუბიექტს ამ ქცევის განხორციელების ყველა შესაძლებლობა. ნებისმიერი ქცევის იდეური სიტუაცია ამ საკითხების გარკვევის შემდეგ ხდება ნათელი. რაც უფრო ნათელია სიტუაციის ეს მომენტები, მით უფრო მეტი ძალით განიცდის ნებისყოფის სუბიექტი სიტუაციიდან გამომდინარე მოთხოვნას: გადაწყვეტილება მიიღოს და იმოქმედოს. როცა არაა საკმარისი სიტუაციის ყველა მომენტი და არც აქვს სუბიექტს მისი უკეთ გათვალისწინების შესაძლებლობა, იგი ყოყმანობს, არ იცის როგორ მოიქცეს: მიიღოს გადაწყვეტილება თუ ხელი აიღოს მასზე. ასეთ შემთხვევაში, ხშირად, სხვა ვინმეს, უფრო მცოდნე და გამოცდილ პირს, მიმართავენ რჩევისთვის. საკითხი ბოლოს მაინც იმის მიხედვით წყდება, თუ რა მიიჩნევა მოცემულ სიტუაციაში უფრო მიზანშეწონილად: გადაწყვეტილების მიღება თუ უკუგდება.

ასეთ ფსიქოლოგიურ ვითარებაში თავს იჩენს როგორც ასაკობრივი, ისე ინდივიდუალური თავისებურებანი, რომელნიც ზეგავლენას ახდენენ გადაწყვეტილების გონივრულ საფუძვლებზე მიღების მომზადებაზე. პირველ რიგში შეიძლება მივუთითოთ ტემპერამენტულ თავისებურებებზე. არიან მეტისმეტად აჩქარებული ტემპის ადამიანები, რომელთაც, თუ შეიძლება ასე ვთქვათ, „სული წინ მიუსწრებთ“. ეჩქარებათ თუ არა, სულ ერთია, ყველგან, როგორც მოქმედებაში, ისე აზროვნებაში, გარბიან. დამშვიდებით კამას მაშინაც ვერ ახერხებენ, როცა სხვა საქმე არ გააჩნიათ. ამ თავისებურებას ისინი გადაწყვეტის მომზადების საქმეშიც ავლენენ: საკითხის სრულყოფილად გამორკვევისათვის საჭირო მოთმინება არ ყოფნით და ესწრაფვიან რაც შეიძლება ჩქარა მიიღონ გადაწყვეტილება და შეუდგნენ მოქმედებას. ნაჩქარევად გამოტანილ გადაწყვეტილებაში ხშირად რჩება რაღაც გაუთვალისწინებელი და შეუფასებელი. და ეს რაღაც ზოგჯერ ისეთია, რომ მიღებული გადაწყვეტილების განხორციელებას ან შეუძლებელს ხდის, ან კიდევ — საზიანოს. აღმზრდელმა მხედველობაში უნდა იქონიოს ეს გარემოება, რომ მოზარდი თავიდან შეაჩვიოს გადაწყვეტილების საფუძვლიანად მომზადებას, მის ყველა მიმართებაში გაცნობიერებასა და შეფასებას.

მოზარდს, განსაკუთრებით საშუალო სასკოლო ასაკში, ხშირად გამოაქვს გადაწყვეტილება ასე წინდაუხედავად და ნაჩქარევად. ამაში ერთგვარ როლს ასაქისთვის დამახასიათებელი ყურადღების გაფანტულობაც ასრულებს. მეექვსე-მეშვიდე კლასის მოსწავლეს ზოგჯერ ისეთი რამ გამორჩება მხედველობიდან, რასაც ყველაზე მეტი მნიშვნელობა აქვს გადაწყვეტილების მიღების საქმეში. ასაკის ეს თავისებურებაც სპეციალურ საღმზრდელო მუშაობას მოითხოვს. ამ ასაკზე ჩვენ ქვემოთ საგანგებოდ გვექნება ლაპარაკი.

2. ნებელობის სუბიექტის წინაშე შეიძლება დადგეს ორი შესაძლო ქცევა, ორივე ნებისმიერი — საჭირო და ღირებული. ორივე ქცევის ერთდროულად განხორციელება შეუძლებელია. ამიტომ სუბიექტი ერთ რომელიმე მათგანზე უნდა შეჩერდეს. ასეთ შემთხვევაში გადაწყვეტილება უშუალოდ მოპყვება არჩევანს. არჩეული იქნება ის ქცევა, რომელსაც მეტი ღირებულება აღმოაჩნდება. ქცევის ღირებულებათა დადგენა ზოგჯერ გაცნოველებულ ფსიქიკურ აქტივობას მოითხოვს. ზედმეტი აჩქარებულობა და ყურადღების გაფანტულობა აქაც შეიძლება არასწორი არჩევანის მიზეზი გახდეს და ინდივიდმა, ორი შესაძლო ქცევიდან, შეფასებაში დაშ-

ვე ბ უ ლ ი შ ე ც დ ო მ ი ს შ ე დ ე გ ა დ, უფრო ნაკლები ღირებულების მქონე ქცევის განხორციელების შესახებ გამოიტანოს გადაწყვეტილება.

როგორც ზემოთ იყო აღნიშნული, მოთხოვნილება მხოლოდ ისეთი აქტივობისთვის აღძრავს სუბიექტს, რომელიც მას აკმაყოფილებს. როცა ერთდროულად ორი მოთხოვნილება აქტიურდება ინდივიდში და უკანასკნელი ორი შესაძლო ქცევის წინაშე დგება, მოთხოვნილებები ერთმანეთს ეცილებიან: თითოეული მათგანი ცდილობს თვითონ დაიპყროს ქცევისთვის საჭირო ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობანი. ამ შეცილებაში ის მოთხოვნილება იმარჯვებს, რომლის იმპულსიც უფრო ძლიერია. მაგრამ ასეთ შემთხვევაში ნებისყოფის პროცესებთან საერთოდ არ გვაქვს საქმე.

3. ა დ ა მ ი ა ნ ს გ ა დ ა წ ყ ვ ე ტ ი ლ ე ბ ი ს გ ა მ ო ტ ა ნ ა წ მ ი ნ დ ა ნ ე ბ ი ს ყ ო ფ ი ს ს ი ტ უ ა ც ი ა შ ი ი შ ვ ი ა თ ა დ უ ხ დ ე ბ ა, რადგან მას თითქმის ყოველთვის აქვს ესა თუ ის მოთხოვნილება აქტიურად, რომელიც შესატყვისი ქცევის აქტებისთვის იძლევა იმპულსს. ეს იმპულსი ერთ შემთხვევაში სუსტია, მეორეში კი — განსაკუთრებით ძლიერი. ზოგჯერ იგი ნებისმიერი ქცევის მიმართულებას ემთხვევა, ზოგჯერ კიდევ არსებითად უპირისპირდება მას. ამიტომ გ ა დ ა წ ყ ვ ე ტ ი ლ ე ბ ი ს გ ა მ ო ტ ა ნ ი ს ფ ს ი ქ ო ლ ო გ ი უ რ ი პ ი რ ო ბ ე ბ ი ა რ ს ე ბ ი თ ა დ ი ც ვ ლ ე ბ ა ი მ ი ს მ ი ხ ე დ ვ ი თ, თუ რა მოთხოვნილებები აქტიურდებიან გ ა დ ა წ ყ ვ ე ტ ი ლ ე ბ ი ს მ ო მ ზ ა დ ე ბ ი ს ა და გ ა მ ო ტ ა ნ ი ს პ რ ო ც ე ს შ ი.

გადაწყვეტილების გამოტანის თავისებურ ფსიქოლოგიურ პირობებთან გვაქვს საქმე მაშინ, როცა პიროვნების წინაშე ერთდროულად დგება ნებისმიერი და იმპულსური ქცევის შესაძლებლობანი და ორივეს განხორციელება ერთდროულად, ერთი და იმავე მოქმედების გზითაა მოსახერხებელი. ქცევის აქტებს მრავალი გაუთვალისწინებელი შედეგი მოსდევს. ნებისყოფა ყოველთვის იმ შედეგზეა მიმართული, რომელსაც დადებითი ობიექტური ღირებულება აქვს. მაგრამ შეიძლება ინდივიდის რომელიმე მოთხოვნილება ქცევის რომელიმე (ნებისმიერი ქცევის მიზნის გარეთ მდებარე) რეზულტატს დაუკავშირდეს, როგორც თავის დაკმაყოფილების პირობას და, ამგვარად, ერთი და იგივე ფიზიკური აქტივობა ორმაგი ქცევის სახით წარმოგვიდგეს. ასეთ შემთხვევაში ერთსა და იმავე ფსიქოფიზიკურ აქტივობას ორი ერთმანეთისგან განსხვავებული წყარო, მოტივი და მიზანი ექნება, რის გამოც საქმე გვექნება ორ

ქცევასთან, რომელთა დროში მიმდინარეობა და განხორციელების გზები ძირითადადში დაემთხვევა ერთმანეთს.

ნებისყოფის სუბიექტი მიზანს აქაც ისევე იღებს, როგორც სხვა შემთხვევაში, მაგრამ მიზნის მიღებისა და განხორციელების გზაზე, მას მოთხოვნილების სახით ისეთი მოკავშირე და თანამოლაშქრე უჩნდება, რომელიც აქტივობას სიცოცხლის ხალისით ავსებს და თავისთავადაც მიმზიდველს ხდის. ასეთ ქცევას შეიძლება ორბუნებრივი ქცევა ვუწოდოთ. ასეთია, მაგალითად, სწავლის პროცესი, რომელიც ცოდნის მიღებას ისახავს მიზნად, მაგრამ ამავე დროს ინტელექტუალურ ძალთა ფუნქციონების მოთხოვნილებასაც აკმაყოფილებს. იგივე ითქმის შრომაზეც, როცა ეს უკანასკნელი თვითონ შრომით აქტივობაზე მოთხოვნილებასაც აძლევს საზრდოს. ორბუნებრივი ქცევა ყოველთვის ხალისით მიმდინარეობს და განსაკუთრებულ შინაგან ძალისხმევას არ მოითხოვს. ნებისყოფის აღზრდა, პირველ საფეხურზე მაინც, ქცევის ამ ფორმაში უნდა ვაწარმოოთ. სხვა გზით შეუძლებელია, ბავშვი, რომელიც თავის ცხოვრების პირველ საფეხურებზე მთლიანად იმპულსურ არსებას წარმოადგენს, ნებისმიერი ქცევის სუბიექტად აღზარდოს.

4. განსაკუთრებით ძნელ პირობებში უხდება ნებისყოფის სუბიექტს აქტივობა, — გადაწყვეტილების მიღება და განხორციელება, — როცა მას რომელიმე აქტუალური მოთხოვნილება ხვდება წინ დაბრკოლების სახით. მოსწავლეთა მნიშვნელოვანი ნაწილი ასეთ ფსიქოლოგიურ პირობებში იმყოფება, როცა გაკვეთილების მოსმენისა და საშინაო დავალებათა შესრულების ამოცანის წინაშე დგება, მაგრამ მას ზურგს აქცევს და სულ სხვა ხასიათის აქტივობას ავითარებს. ასეთი აქტივობა იმის მაჩვენებელია, რომ ნებისყოფის სუბიექტმა მარცხი განიცადა, აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსებმა იგი დაიმორჩილა და მოქმედების შესაძლებლობებიდან გახაიარადა. სააღმზრდელო მუშაობამ ყველაზე მეტად ასეთ შემთხვევებში უნდა აღმოუჩინოს მოზარდს დახმარება. შეიძლება ითქვას, ნებისყოფის აღზრდის ძირითადი სიძნელეები ასეთ პუნქტებში იყრიან თავს.

აქ შეიძლება ორი შემთხვევა განვასხვავოთ. 1. პირველ შემთხვევაში, ნებისმიერი ქცევის შესაძლებლობის გვერდით, მოთხოვნილების სუბიექტი ისეთი იმპულსური ქცევის განხორციელების საკითხს აყენებს, რომელიც ნებისმიერი ქცევისთვის საჭირო ფსიქოფიზიკურ შესაძლებლობათა სულ სხვა მიმართულებით გამოყენე-

ბას მოითხოვს. თვითონ ეს იმპულსური ქცევა, თავისთავად, შეიძლება არ იყოს უარსაყოფი, მაგრამ ახლა, როცა საჭირო და სავალდებულო საქმეა გასაკეთებელი, ნებისყოფის სუბიექტი ცდილობს ფსიქოფიზიკური საშუალებანი თვითონ აიღოს ხელში და ამ საქმისკენ წარმართოს; მაგრამ აქტუალური მოთხოვნილება მათ ასე აღვილად არ თმობს და, სათანადო განწყობის შექმნის გზით, თავისი დაკმაყოფილებისათვის საჭირო აქტივობის განვითარებას ესწრაფვის. მოწაფეს გაკვეთილების დასწავლა ევალება, მაგრამ თამაშიც არ ეკრძალება. პირიქით, მისი ნორმალური განვითარებისათვის თამაშიც აუცილებელია, თუმცა, როგორც ვიცით, ბავშვი ამ მიზნით არასოდეს არ თამაშობს. გაკვეთილის დასწავლა და თამაში ერთად არ შეიძლება, რადგან თამაშში ჩართულია ის ფსიქოფიზიკური შესაძლებლობანი, რომელნიც სწავლის საქმეში უნდა იქნენ გამოყენებულნი. ამიტომ მოსწავლის წინაშე შეიძლება ასეთი ალტერნატივა დადგეს: გაკვეთილი ისწავლოს თუ ამხანაგებთან წავიდეს სათამაშოდ. იგი იმის გარკვევას კი არ ცდილობს, რომელი ქცევა უფრო ღირებულა, რომლის გაკეთება უფრო სჯობია. არა! ეს მან უკვე იცის: მისთვის, უმეტეს შემთხვევაში მაინც, ცხადია, რომ გაკვეთილების დამზადება სჯობს, მაგრამ შინაგანი იმპულსები მას მაინც თამაშისკენ ეზიდება. იგი ერთ-ერთ გზას უნდა დაადგეს. პირველი ნებისყოფის სუბიექტის საქმეა, მეორე კი — მოთხოვნილების სუბიექტისა.

იმ შემთხვევაში, როცა აქტუალური მოთხოვნილება და ნებისყოფა ასე უპირისპირდებიან ერთმანეთს, თითოეული მათგანი იბრძვის იმისთვის, რომ თავისი ამოცანის შესატყვისი განწყობა შექმნას. მათი ბრძოლა არსებითად ამ განწყობის შექმნით მთავრდება. როცა აქტუალური მოთხოვნილება იმარჯვებს და შესატყვისი განწყობას ქმნის, ნებისყოფა ბლოკირებას განიცდის, წინააღმდეგობის ძალას კარგავს და სამოქმედოდ იმპულსური ქცევის სუბიექტი გამოდის, ხოლო, როცა აქტუალურ მოთხოვნილებას ნებისყოფა იქვემდებარებს და ნებისმიერი ქცევის განწყობა იქმნება, მოთხოვნილება ვარდება ანალოგიურ მდგომარეობაში, მისი იმპულსები სუსტდება და აქტივობას სათავეში ნებელობის სუბიექტი უდგება. გადაწყვეტილება სწორედ ასეთ განწყობას ემყარება.

როგორც აღვნიშნეთ, შეიძლება მოსწავლე კარგად ხედავდეს, რომ მისთვის სახლში ღარჩენა და მეცადინეობა სჯობს, მაგრამ ვერ დასძლიოს მოთხოვნილების იმპულსი და მაინც წავიდეს ამხანაგებ-

თან სათამაშოდ. ასეთ შემთხვევაში მის მოქმედებას იძულებითი ხასიათი აქვს, რადგან იგი არ წარმოადგენს თავისუფალი არჩევანის საფუძველზე მიღებულ გადაწყვეტილებების განხორციელებას. ინდივიდი გრძნობს ამ შინაგან იძულებას და ზოგჯერ სინანულს გამოთქვამს, რომ თავშეკავებას ვერ ახერხებს, ძალა არ ყოფნის.

მოსწავლეები კითხვაზე: „სახლში გირჩევნიათ სწავლა თუ სკოლაში“, ხშირად, ისეთ პასუხებს იძლევიან, რომელნიც სწორედ ზემოთ მოყვანილი მოსაზრების ილუსტრაციად გამოდგებოდა. აი ზოგიერთი მათგანიც: „სკოლაში სჯობს სწავლა, ვიდრე სახლში, რადგან სკოლაში უფრო სწორად დაწერ. სახლში ვერ იმეცადინებ: დაჯდები საწერად თუ არა ეზოში ბავშვები ყვირიან და შენც გარბიხარ მათთან სათამაშოდ. ანდა, როგორც კი შეუდგები კითხვას, ძმა მოდის და სათამაშოდ გიწვევს. ჭერ უარს ამბობ, მაგრამ ბოლოს ველარ ითმენ და მაინც მიდიხარ. სკოლაში კი გამოგიძახებენ, თუ არ იცი, ორიანს დაგიწერენ“ (IV კლასის მოსწავლე). „მე არ მინდა, რომ მთელი სწავლა სახლში წარმოებდეს, რადგან არ მაქვს საკუთარი თავის იმედი, არ მეყოფა ნებისყოფა იმისთვის, რომ სახლში სწავლასთან დაკავშირებული ყველა სიძნელე დავეძლიო“. „სკოლაში სჯობს სწავლა, რადგან სახლში გული ყოველთვის სათამაშოდ მიიწვევს“ (VI კლასის მოსწავლეები)¹.

გადაწყვეტილებასთან, როგორც ნებისყოფის აქტთან, როგორც პიროვნულ მოვლენასთან, საქმე მაშინ გვაქვს, როცა იგი, მოთხოვნილების მაიძულებელი იმპულსის დამოუკიდებლად, ნებისყოფის მოტივის საფუძველზე წარმოებულ თავისუფალი არჩევანის გზითაა მიღებული. ასეთი არჩევანი ყოველთვის ღირებულებისკენაა მიმართული და აქტუალურ მოთხოვნილებას ანგარიშს არ უწევს.

ყველგან, სადაც ნებისყოფა და მოთხოვნილება ასე უპირისპირდება ერთმანეთს, საქმე გვაქვს შინაგან ბრძოლასთან, მაგრამ ბრძოლაში მოთხოვნილება და ნებისყოფაა ჩართული და არა მოტივები, როგორც ამას, ჩვეულებრივ, ფიქრობენ. ბრძოლას, რა თქმა უნდა, ორივე მხარე გარკვეული მოტივის საფუძველზე აწარმოებს, მაგრამ

¹ მასალა აღებულია ი. ბოჯოვიჩის, ნ. მოროზოვასა და ლ. სლავინას გამოკვლევიდან. იხ. Известия АПН РСФСР, 36, 1951, გვ. 82, 83.

თვითონ მოტივები არ იბრძვიან, მათ ბრძოლის უნარი საერთოდ არ გააჩნიათ.

2. ეს ბრძოლა კიდევ უფრო მწვავედება და ხშირად მძაფრ შინაგან კონფლიქტამდე მიდის, როცა ნებისმიერი ქცევისა და იმპულსური ქცევის მიზნები უპირისპირდებიან ერთმანეთს შინაარსეულად ისე, რომ ერთი მეორეს შეუძლებელს ხდის და გამოირიცხავს. როცა, მაგალითად, ინდივიდის წინაშე დგება საკითხი ძლიერი, მაგრამ წარმავალი კმაყოფილებისათვის, რომლისკენაც მას რომელიღაც მოთხოვნილება უბიძგებს, ხელი აიღოს სინდისზე: მეგობარი წუთიერი სიამოვნებისათვის გასწიროს, მაღალი საზოგადოებრივი ინტერესები დაბალ პირად ანგარიშებში გასცვალოს, იცრუოს, იქურდოს და საერთოდ ისეთი ქცევის აქტებს მიმართოს, რომელნიც მას ზნეობრივ იდეალებს გამოაცლიან და კაცურკაცობას დაუპარგავენ.

იმპულსურ და ნებისმიერ ქცევათა მიზნების დაპირისპირება ყოველთვის ასეთ მორალურ სიბრტყეში არ ხდება. შეიძლება კაცს, რომლის ნებისყოფის ზრუნვის საგანს, სხვათა შორის, მაღალი წნევით ან გულის დაავადებით შელახული ჯანმრთელობის დაცვა და აღდგენა შეადგენს, ღვინოზე ან თამბაქოზე მოთხოვნილება გადაუდგეს წინ და იგი ერთგვარ შინაგან კონფლიქტში მოაქციოს.

ნებისმიერ და იმპულსურ ქცევათა მიზნების თუ საშუალებების დაპირისპირება ნებისყოფის სუბიექტს უქმნის შინაგან წინააღმდეგობას, შინაგან დაბრკოლებას, რომელიც ყოველთვის არ იღებს კონფლიქტის სახეს. ნებისმიერი ძალისხმევა, უფრო ხშირად, ამ წინააღმდეგობის გადალახვისათვის ხდება საჭირო. ნებისყოფისთვის სპეციფიკურს სწორედ ასეთი წინააღმდეგობის დაძლევა წარმოადგენს¹.

¹ იმპულსური და ნებისმიერი ქცევის თავისებურებანი, ამ თვალსაზრისით, უფრო საფუძვლიანადაა განხილული ჩვენს ნაშრომებში: „ნებისმიერი ქცევის მოტივის პრობლემა“, 1958; „ნებისყოფა და მისი აღზრდა“, 1964, და „ნებისყოფა“, ა. ბოჭორიშვილი და შ. ჩხატიაშვილი, ფსიქოლოგია 1950, გვ. 348 — 377.

ნებისმოყვის აღზრდა

1. ასაკიდან გამომდინარე სიძნელეები ნებისმოყვის აღზრდაში

გზა, რომელსაც ბავშვი დასრულებულ პიროვნებად ჩამოყალიბებამდე გაივლის, არ მიმდინარეობს სწორხაზოვნად. იგი რამდენიმე ერთმანეთისგან რომელობითად განსხვავებულ საფეხურს შეიცავს. ზოგ საფეხურზე ბავშვის პედაგოგიური მართვა შედარებით ადვილი საქმეა, ზოგზე კიდეც ისეთ დაბრკოლებას აწყდება, რომლის წარმატებით გადალახვა დიდ აღმზრდელობით მუშაობას, საფუძვლიან მეცნიერულ ცოდნასა და ფაქიზ პედაგოგიურ ტაქტს მოითხოვს.

განსაკუთრებულ სიძნელეს აღზრდის საქმეში მშობლები პირველად მესამე წელს აწყდებიან: ბავშვი, რომელიც მანამდე დამჯერე, გამგონე და მორჩილი იყო, ერთბაშად ჯიუტი, ყინიანი და კაპრიზი აჩვენებს და იქცევა; უფროსებს წინანდებურად აღარ უსმენს და უჩეჩებს; მათ მოთხოვნებს შეუპოვარ წინააღმდეგობას უწევს, ხოლო თავისი დაკმაყოფილებას დაჟინებით ცდილობს. როცა რაიმეს უკრძალავენ, ბრაზობს, ტირის და იბრძვის, რომ როგორმე წინააღმდეგობა გასტეხოს და თავისი გაიტანოს. ამას ჩვეულებრივ ემატება კაპრიზიც, რომელიც ყველა მოქმედებაში იჩენს თავს: ბავშვი უარს ამბობს ისე ითამაშოს, ჭამოს, სვას და დაიძინოს, როგორც მას სთავაზობენ. ხშირად საუზმეზე, რძის დალევაზე უარს ამბობს და კაკაოს მოითხოვს, ხოლო როცა კაკაოს აწოდებენ, მასაც არ ღებულობს და ჩაიზე აცხადებს სურვილს. სწორედ იმ სათამაშოს მოითხოვს, რომელიც მასთან მყოფ ბავშვს აქვს ხელთ; სხვა ისეთივე სათამაშოთი, თუნდაც უფრო კარგი და მიმზიდველი რომ მიაწოდოთ, არ კმაყოფილდება. ამ გარემოებას საკმაოდ დიდი უსიამოვნება მოსდევს, მით უმეტეს, თუ მეორე ბავშ-

ვიც კაპრიზობს და თავისას არ თმობს. ეს მოვლენები ზოგ ბავშვთან შერბილებული სახით გვხვდება, ზოგთან კიდეც ისეთი ძალით იჩენს თავს, რომ სათანადო ცოდნასა და გამოცდილებას მოკლებული მშობლები, ხშირად, სასოწარკვეთილებაში ვარდებიან და არ იციან როგორ მოიქცენ, ან კიდეც, ისეთ ღონისძიებას მიმართავენ, რომელიც აღზრდის თვალსაზრისით დანაშაულს წარმოადგენს: ბავშვს ნორმალური განვითარების შესაძლებლობას ართმევს და ნევროზულ მდგომარეობაში აგდებს.

სკოლის წინა ასაკების თავისებურებათა შესწავლა არ შედის ამ ნაშრომის მიზანდასახულობაში, მაგრამ ზოგიერთი რამ მაინც უნდა ვთქვათ მის შესახებ, რომ ასაკობრივ განვითარებაზე მთლიანი წარმოდგენა ვიქონიოთ.

ჯიუტობა, უინიანობა და კაპრიზი გარდამავალი მოვლენებია. ისინი პირველად მესამე წელს იჩენენ თავს და ნორმალური აღზრდისა და განვითარების შემთხვევაში, მეოთხე წლის ბოლომდე იმდენად სუსტდებიან, რომ მტკივნეულად აღარ განიცდებიან. მაგრამ ეს მოვლენები ბავშვის ცხოვრების ამ პერიოდის ისეთ ნიშანდობლივ თვისებად ითვლება, რომ სპეციფიკურ ლიტერატურაში მას (ამ პერიოდს) პირველი ჯიუტობის ხანის სახელწოდებით აღნიშნავენ და განასხვავებენ ჯიუტობის მეორე ხანისაგან, რომელიც მოზრდილობის ასაკში იწყება.

ჯიუტობა საკმაოდ მძიმე უარყოფითი თვისებაა საერთოდ, მაგრამ აქ, ამ ასაკში, იგი გარკვეულ ფუნქციას ასრულებს ბავშვის განვითარების შემდეგ საფეხურზე გადასვლის საქმეში. მისი სწორი პედაგოგიური მართვის გზით, იგი შეიძლება მნიშვნელოვან პიროვნულ თვისებებში გადავზარდოთ. თავისთავად, ცხოვრების ყველა პირობაში, საჭირო აღმზრდელობითი ზემოქმედების გარეშე, ჯიუტობა სასურველი მიმართულებით არ განვითარდება; პირიქით, შეიძლება თავის პირვანდელი სახით შემორჩეს პიროვნებას და მისი ურთიერთობა სხვა ადამიანებთან მეტისმეტად უხეში, მძიმე და, ზოგჯერ, სრულიად აუტანელი გახადოს.

რა ფსიქოლოგიური ფაქტორებითაა შეპირობებული ამ ასაკისთვის დამახასიათებელი ჯიუტობა?

ორი წლის ბავშვი ჯერ კიდევ სენსო-მოტორული არსებაა, რომელიც პასიურად ემორჩილება გარე სინამდვილის ზემოქმედებას, ადვილად ეძლევა უფროსების შთავგონებას და უმტკივნეულოდ ასრულებს მათ მოთხოვნებს. მისი სურვილები მოკლებულია სიმყარეს—დროში გამძლეობას და სწრაფად, აქტუალურად მოცემული სიტუაციის შესატყვისად ცვლიან ერთმანეთს. საკმარისია მისი ყუ-

რადღება რამდენიმე წუთით რომელიმე აქტუალურად მოცემულ მოვლენაზე გადავიტანოთ და შევაჩეროთ, რომ ის, რისკენაც იგი მანამდე მთელი ძალით ისწრაფოდა, დავიწყებას მიეცეს.

ასეთი, სწრაფად ცვალებადი, სულიერი მდგომარეობა იმითაა შეპირობებული, რომ ბავშვის ფსიქიკაში ჯერ კიდევ არ ჩასახულა და ფორმირებულა პიროვნება, ამ სიტყვის ფართო მნიშვნელობით, რომელმაც უნდა მისი ყველა მოთხოვნილებისა და მოქმედების ერთი განუყოფელი სუბიექტის როლი შეასრულოს, დაუკმაყოფილებლად დარჩენილი სურვილები და მისწრაფებანი დროში ხანგრძლივად შემოინახოს და წარსული და აწმყო, როგორც საკუთარი ცხოვრების სხვადასხვა მომენტი, ერთ მთლიანობაში განიცადოს. იმისათვის, რომ ასეთი რამ მოხდეს, საჭიროა მთლიანი ფსიქიკური მდგომარეობიდან გამოიყოს, ერთი მხრივ, საკუთარი მე, მისი მოთხოვნილებებითა და მისწრაფებებით, ხოლო მეორე მხრივ, ობიექტური სინამდვილე, იმ საგნებითა და მოვლენებით, რომელნიც ბავშვს, როგორც საკუთარ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისათვის საჭირო პირობები, თავისკენ იზიდავს.

პირველი ორი წლის მანძილზე ინტელექტის — განსაკუთრებით მეხსიერების, — წინსვლის ნიადაგზე მზადდება ზემოდასახელებული დიფერენციაციისათვის საჭირო ფსიქოლოგიური პირობები, მაგრამ ამ მიმართულებით ყველაზე მნიშვნელოვანი ნაბიჯი მაინც მესამე წელს კეთდება. ბავშვი მკვეთრად მხოლოდ ახლა გამოპყოფს თავის მეს გარესინამდვილის სხვა მოვლენებისაგან და განიცდის მას როგორც საკუთარ მოთხოვნილებათა სუბიექტს, საკუთარ მოქმედებათა წამყვანსა და ორგანიზატორს. ეს განცდა ჯერ ფსიქიკური ცხოვრების პირველ პლანში ჩნდება და მოკლებულია ობიექტივაციისათვის დამახასიათებელ მაღალ დონეს, მაგრამ ეს გარემოება სრულებით არ აფერხებს მას მნიშვნელოვანი როლი შეასრულოს ბავშვის სულიერ ცხოვრებაში.

ახლად ჩასახული მე ისწრაფვის დამოუკიდებელი აქტივობისაკენ, რომელშიც იგი უნდა მომწიფდეს და განვითარდეს. თავს იჩენს მეს ფუნქციონალური ტენდენციად, რომელიც ყველაზე მეტად ჯიუტობაში ნახულობს დაკმაყოფილებას: ბავშვი დაჟინებით ცდილობს მოიქცეს ისე, როგორც თვითონ მას სურს და წინ აღუდგეს იმას, რაც მის მეს ზღუდავს და ფუნქციონის საშუალებას ართმევს. ამიტომ იგი ხშირად სასტიკ პროტესტს უცხადებს უფროსებს, როცა ისინი მისგან საკუთარი სურვილის უკან წაღებასა და მორჩილებას მოითხოვენ.

ამ ასაკისთვის დამახასიათებელი ჩიუტობის შეპირობების საქმეში მეორე ფაქტორიც ლეზულობს მონაწილეობას. ბავშვს მესამე წელშიც არ აქვს სუბიექტურისა და ობიექტურის ერთი მეორისგან მკვეთრად გამოყოფის უნარი. იგი მის გარშემო არსებულ მოვლენებს საკუთარი მოთხოვნილებების თვალთ ხედვას და განიცდის. მან ჯერ კიდევ არ იცის, რომ ბუნებასა და საზოგადოებას, რომელშიც თვითონ ცხოვრობს და მოქმედებს, აქვს თავისი ობიექტური კანონები და წესები, რომელთაც მან, მიზნის დასახვისა და განხორციელების დროს, ანგარიში უნდა გაუწიოს. ბავშვის შეგნებაამდე ჯერ კიდევ არაა მისული ის გარემოება, რომ მის ირგვლივ მყოფი ადამიანები მხოლოდ მისთვის არ არსებობენ ქვეყანაზე, რომ მათაც აქვთ საკუთარი ცხოვრება, საკუთარი ინტერესები და მას ისეთი რაიმეს მოთხოვნისა და გაკეთების უფლება არ აქვს, რაც ამ უკანასკნელთ არსებითად ეწინააღმდეგება. ჩიუტობის დროს ბავშვი განიცდის მხოლოდ თავის თავს, თავის მისწრაფებასა და წინააღმდეგობას, რომელსაც მას უწევენ; მაგრამ იმას, რისთვისაც მას მოცემულ მომენტში წინ ედგება, იან, წინააღმდეგობას უწევენ და თავისუფალი არჩევანისა და მოქმედების შესაძლებლობას ართმევენ, არ ხედავს. ამიტომაც, რომ იგი ასე ჩიუტად და დაჟინებით აყენებს ისეთ მოთხოვნებსაც. რომელთა დაკმაყოფილება, მოცემულ პირობებში, შეუძლებელია.

რას შეიძლება მივალწიოთ ჩიუტობისა და ჟინიანობის სწორი პედაგოგიური მართვის შედეგად?

ჩიუტობისა და ჟინიანობის სწორი პედაგოგიური მართვის გზით შეიძლება: 1. განვავითაროთ და განვამტკიცოთ ჩანასახი აქტიური პიროვნებისა, რომელმაც შემდეგ ნებისმიერი ქცევის სუბიექტის როლი უნდა შეასრულოს; 2. მივიყვანოთ ბავშვი იმის ერთგვარ შეგნებაამდე, რომ ყოველთვის ყველაფრის მოთხოვნა და გაკეთება არ შეიძლება და მიზნის დასახვისა და განხორციელების დროს საკუთარ სურვილებს გარდა კიდევ სხვა რამეებსაც უნდა გაეწიოს ანგარიში; 3. დავარწმუნოთ ბავშვი იმაში, რომ თვითონ მას ჯერ კიდევ არ შესწევს უნარი გაარკვიოს რისი გაკეთება შეიძლება მოცემულ მომენტში და რისი არაა, რის გამოც საჭიროა მან უფროსებს მოუსმინოს და მათი მითითებებით იმოქმედოს; 4. გამოვუმუშავოთ ბავშვს აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსების შეკავების პირველი სერიოზული ჩვევები და ბოლოს, 5. პირველად, თავის სიცოცხლეში, მივიყვანოთ იგი ავტორიტეტის აღიარებამდე.

რა გზებითაა ასეთი შედეგების მიღწევა შესაძლებელი?

ამ საკითხის სერიოზულ განხილვას აქ ვერ შევუდგებით, მაგრამ

ერთ მნიშვნელოვან გარემოებას მაინც უნდა გავუსვათ ხაზი. იქ, სადაც ჯიუტობასა და ჟინიანობას თავისუფალი გასაქანი ეძლევა და ბავშვს ყველა სურვილი უკმაყოფილდება, ვითარდება თვითნება ეგოისტი, რომელიც შემდეგ ცხოვრებაში ყოველთვის აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსებს გაჰყვება და საჭიროების შემთხვევაში თავისთავში ვერ იპოვის მათი შეკავებისთვის საჭირო ძალას. იგი შეიძლება დარჩეს უაღრესად ჯიუტი და შეუკავებელი აქტუალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისათვის ბრძოლაში, მაგრამ უკიდურესად სუსტი და უძლური ისეთი ქცევის განხორციელებაში, რომელიც საზოგადოებრივი ცხოვრებიდან მომდინარე ვალდებულებათა რეალიზაციას ესწრაფვის და საკუთარ მოთხოვნილებათა იმპულსების შეკავებასა და თავდაპერას მოითხოვს.

საწინააღმდეგო მდგომარეობა იქმნება, როცა ჯერ კიდევ ახლად ჩასახული და ფეხადგმული პიროვნების ფუნქციონის ტენიონციას ყოველ ნაბიჯზე აღმინისტრაციული წესით ზღუდავენ, ბავშვის სურვილებსა და ინიციატივას, მკაცრი აკრძალვებით, არ აძლევენ გასაქანს და ბავშვისაგან ყოველ წუთში მოითხოვენ მოაჩქეს ისე, როგორც ეს მოცემულ მომენტში უფროსებს მიაჩნიათ მიზანშეწონილად. ასეთ შემთხვევაში მეს ფუნქციონის ბუნებრივი ტენდენცია შეკავებას განიცდის, პიროვნების ჩანასახის ნორმალური განვითარება ბრკოლდება და ბავშვში იქმნება ერთგვარი შინაგანი დაძაბულობა, რომელიც ხშირად ნერვოზულ მდგომარეობაში გადადის.

ჯიუტობა და ჟინიანობა აღმზრდელობითი ზემოქმედების გზით უნდა იქნეს დაძლეული. ამისათვის საჭიროა ბავშვს არავითარ შემთხვევაში არ დავეთმოთ ის, რისი დათმობაც მართლა მიზანშეუწონელია და არ ავუკრძალოთ ყოველ წუთსა და ყოველ ნაბიჯზე წვრილმანი რამეები, როცა ისინი მას სულ ისე არ გამოუდის, როგორც სასურველია. მაგრამ რასაც ავუკრძალავთ მას, ის არავითარ შემთხვევაში არ უნდა დავეთმოთ და რასაც მოვითხოვთ მისგან, ის უსათუოდ უნდა შევასრულებინოთ. ამისათვის საჭიროა აღმზრდელი განსაკუთრებულ სიფრთხილესა და წინდახედულებას იჩენდეს, როგორც აკრძალვებსა და მოთხოვნილებებში, ისე უკანასკნელთა იმ ფორმის შერჩევაში, რომელიც მოცემულ მომენტში ბავშვის სულიერ მდგომარეობას შეესატყვისება. იმპერატიული კილო ყოველთვის არ იძლევა სასურველ შედეგს.

აკრძალვას და შეზღუდვას, რომელიც ზედიზედ, ღროის ხან-მოკლე ინტერვალებში ხორციელდება, უარყოფითი ეფექტი აქვს; გახშირებული, ერთმანეთს მიყოლებული შეზღუდვები ბავშვს განწყობილებას უფუძეებს და ნერვულს ხდის.

წინააღმდეგობაში, რომელსაც ჯიუტობა აწყდება აღმზრდელის მხრიდან, ბავშვი, ერთსა და იმავე დროს, დაუძლეველ ძალასაც უნდა გრძნობდეს და აღზრდის სითბოსაც. ეს უკანასკნელი აუცილებელია იმისათვის, რომ ბავშვი განცდილი მარცხის გამო არ გაავდეს და, მისი გონების შესაძლებლობის მიხედვით, აკრძალვისა და წინააღმდეგობის ნამდვილი აზრის წედომა შეძლოს. აღმზრდელის წინააღმდეგობაში ბავშვის მიერ ბზარისა და სისუსტის შემჩნევა მის ჯიუტობას უფრო გაუტეხელს და მოუდრეკელს ხდის. აკრძალვა და წინააღმდეგობა ისეთი პედაგოგიური ტაქტით უნდა განხორციელდეს, რომ მასში ბავშვებმა, პირველ რიგში, რაღაცნაირად, წესისა და კანონის გარღვევალობა იგრძნონ და არა აღმზრდელის ფიზიკური ძალისა და შესაძლებლობის უპირატესობა. მესამე-მეოთხე წლიდან ასეთი რამ შესაძლებელი ხდება.

ნებისყოფის აღზრდაში შემდეგი სიძნელე, რომელიც ასაკობრივი განვითარების ნიადაგზე წარმოიქმნება, მოზარდობის ხანაში იჩენს თავს და, პირველ რიგში, წარმოგვიდგება ისევ ჯიუტობისა და ჟინიანობის სახით, რომელიც აქ სრულიად ახალი ფსიქოლოგიური ფაქტორების საფუძველზე აღმოცენდება.

ბავშვის დასრულებულ პიროვნებად ჩამოყალიბების მთელ გზაზე არც ერთი ასაკი არ ქმნის აღმზრდელის წინაშე იმდენ სიძნელეს, როგორც მოზარდობის ასაკი. აღმზრდელის ცხოვრების არც ერთ მონაკვეთში არ ხდება ერთბაშად ისეთი ღრმა, მძაფრი და მრავალმხრივი სულიერი ცვლილებები, როგორც მოზარდობის ასაკისათვისაა დამახასიათებელი და ეს ცვლილებები თავიანთი ბუნებით ისეთები არიან, რომ აღმზრდელობით მუშაობას განსაკუთრებულ სიძნელეებს უქმნიან.

რაში გამოიხატება ეს სიძნელეები?

ჯიუტობის პირველი ხანის ერთი თვალსაჩინო მონაპოვარი, ჩვენი აზრით, ისაა, რომ მას, აღზრდის ნორმალურ პირობებში, ავტორიტეტის ცნობა და აღიარება მოსდევს შედეგად. მანამდე ბავშვმა საერთოდ არ იცის რა არის ავტორიტეტი. ჯიუტობისა და ჟინიანობის პერიოდში ბავშვი, აწყდება რა გაუტეხელ წინააღმდეგობას აღმზრდელის მხრიდან, ბოლოს და ბოლოს რწმუნდება, რომ შეუძლებე-

ლია ყველაფერი მისი სურვილის მიხედვით წარიმართოს, რომ არსებობენ წესები და კანონები, გარკვეული ობიექტური ღირებულებანი, რომელთაც მან მიზნის მიღებისა და გახსორციელების დროს ანგარიში უნდა გაუწიოს. ამავე დროს, იგი იმასაც გრძნობს, რომ თვითონ ვერ ხვდება როდის რა წესებსა და კანონებს გაუწიოს ანგარიში და რა საგნებსა და მოვლენებს მიანიჭოს მეტი ღირებულება, რომ მოქმედება „უმარცხოდ“ წამოიწყოს და განავითაროს. ამიტომ მალე ჭიუტობასა და ენიაინობას თავს ანებებს და ისევ წინანდებულად გამგონე, დამჭერე და მორჩილი ხდება. მაგრამ ახლა, ეს მორჩილება სხვა ბუნებისაა, რადგან იგი აღმზრდელთა უპირატესობას ითვალისწინებს და მათ ავტორიტეტს ეფუძნება. ასეთი თვითმორჩილება — ავტორიტეტისადმი ყურის გდება — მეს აქტივობას კი არ ზღუდავს, არამედ ახალ, ჭიუტობისაგან სრულიად განსხვავებულ ფორმაში ავითარებს.

ბავშვი, რომელმაც ჭიუტობა დასძლია, ყოველგვარი კრიტიკის გარეშე ლებულობს აღმზრდელის მითითება-დარიგებებს, მაგრამ იმას, რასაც ეს დარიგებები ითვალისწინებენ, ყოველთვის ვერ ახორციელებს, რადგან მის ფსიქიკას, ხშირად, მთლიანად აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსები ეუფლება და მართავს. მას ჭერ კიდევ არ მოეპოვება ამ იმპულსების შეკავებისათვის საჭირო შინაგანი შესაძლებლობანი.

მეხუთე წლიდან ბავშვის ვოლიტური განვითარება მიიმართება იმ გზით, რომელსაც იგი ჭიუტობის მდგომარეობიდან გამოსვლის შემდეგ დაადგა: ბავშვი შედარებით მშვიდ ვითარებაში, აღმზრდელებთან სერიოზული კონფლიქტის გარეშე, ცხოვრობს და ვითარდება. ავტორიტეტი მის სულიერ ცხოვრებაში სულ უფრო და უფრო მეტ ადგილს იჭერს, ხოლო ობიექტურ ღირებულებათა ცნობიერება სიცხადესა და გარკვეულობას ნელი თანდათანობით იძენს და, ბავშვობის პერიოდის დასასრულისათვის საკმაოდ ფართო და შორსმწვდომი ხდება.

მთელი ამ პერიოდის მანძილზე, თითქმის ყველაფერი, რაც ღირებული და მნიშვნელოვანი კეთდება ბავშვის მიერ, გარედან, ავტორიტეტების მიერ, მიწოდებული მიზნების რეალიზაციას წარმოადგენს. თვითონ ბავშვი ჭერ კიდევ არაა მზად იმისთვის, რომ საკუთარი ცხოვრების სერიოზული მიზნები თვითონვე განსაზღვროს და გაითვალისწინოს. ამას იგი გრძნობს და ამიტომ, აღიარებს რა უფროსების ავტორიტეტს, მათ მიერ დავალების ფორმაში მიწოდებულ მიზნებს უკრიტიკოდ ლებულობს და ახორციე-

ლებს. თვითონ ყოველთვის აღმზრდელის—ავტორიტეტის მხარეზეა და ცდილობს ის გააკეთოს, რაც მას მათგან მოეთხოვება. მაგრამ, როგორც აღვნიშნეთ, იმის გამო, რომ მისი ნებისყოფა ჯერ კიდევ არაა საკმარისად მომზადებული, აქტუალური მოთხოვნების ძლიერი იმპულსები ადვილად იმორჩილებენ მის ფსიქოფიზიკურ ძალებს და ქმნიან მოცემული სიტუაციის შესატყვისი იმპულსური ქცევის განწყობას, რასაც ხშირად უფროსების დარიგებისა და დავალების დავიწყება მოსდევს შედეგად.

თერთმეტი-თორმეტი წლიდან, მოზრდილობის ხანის (წინაპუბერტეტის) დაწყებასთან დაკავშირებით, როგორც ამაში ზემოთაც დავრწმუნდით¹, მდგომარეობა არსებითად იცვლება და პიროვნული სულიერი ცხოვრების განვითარების გზაზე უაღრესად მნიშვნელოვანი გარდატეხა ხდება: ბავშვი, რომელიც აქამდე მორჩილი და გამგონი იყო, ერთბაშად იწყებს „აჯანყებას“ უფროსების, მშობლებისა და მასწავლებლების წინააღმდეგ და ცდილობს მოქმედების სრულ დამოუკიდებლობას მიაღწიოს. სრული დამოუკიდებლობისაკენ მისწრაფების ეს ტენდენცია მოზრდილობის ხანის ერთ ძირითად თავისებურებას წარმოადგენს და ამ ასაკის ბავშვებთან სხვადასხვა ძალით იჩენს თავს: ერთთან იგი ზომიერ ფორმაში ვითარდება და იშვიათად ხდება აღმზრდელსა და აღსაზრდელს შორის მძაფრი და მტკიცენი კონფლიქტების წარმოქმნის მიზეზი, მაშინ, როცა მეორესთან — ნიაღვარივით მოვარდება და უფროსებისადმი მორჩილების ყველა ფსიქოლოგიურ საფუძველს შლის და ანგრევს. დამოუკიდებლობისკენ მისწრაფების ტენდენცია ვისთან რა ძალითა და ფორმით გამოვლინდება, ეს, ერთი მხრივ, მოზარდის თანშობილ ინდივიდუალურ თავისებურებაზეა დამოკიდებული, ხოლო მეორე მხრივ, იმ სააღმზრდელო გარემოს ხასიათითაა განსაზღვრული, რომელშიც ბავშვი აქამდე ვითარდებოდა. იგი, პირველ რიგში, ჭიუტობისა და ნეგატივიზმის სახით იჩენს თავს, რის გამოც მოზარდის განვითარების პერიოდს, რომელიც დაახლოებით თორმეტსა და თოთხმეტ წლებს შორის თავსდება, როგორც ვიცით, ჭიუტობის მეორე ხანის სახელწოდებით აღვნიშნავენ. ამ ასაკისათვის დამახასიათებელი ჭიუტობის შესახებ ჩვენ ამ ნაშრომის წინა თავებში გვქონდა ლაპარაკი და ამიტომ აქ განმეორებით მასზე აღარ შევჩერდებით.

ჭიუტობისა და ენინიანობის წინააღმდეგ მეტი სააღმზრდელო ღონისძიების გატარება მაინც ოჯახს უხდება, რადგან მათ მოზარდო

¹ იხ. მეორე თავი.

უფრო ხშირად ოჯახის უფროს წევრებთან ურთიერთობაში ავლენს. გამოუცდელ მშობლებს, რომელნიც წლების მანძილზე შეეჩვივნენ ბავშვის მორჩილებას, მისი ერთბაშად გაჯიუტება და აგრესიულ მდგომარეობაში გადასვლა დიდ უსიამოვნებას გვრის და რაღაც უბედურების მაუწყებელ მოვლენად მიაჩნიათ. ისინი, თუ ამავე დროს ნერვულნი და პატივმოყვარენიც არიან, ბავშვის ჩიუტობისა და ჟინიანობის საპასუხოდ აფექტურ რეაქციებს იძლევიან და, ხშირად, ისეთ ქცევის აქტებს ავითარებენ, რომელთაც მიზნად აქვთ არა რაიმე, ასაკის თავისებურებებიდან გამომდინარე, სააღმზრდელო ამოცანის გადაწყვეტა, არამედ მოზარდის ისევ უკან, პირვანდელი ბავშვური მორჩილების მდგომარეობაში დაბრუნება და დასჯა (სამაგიეროს მიზღვევა) მხოლოდ იმისთვის, რომ მათ მან ნერვები აუშალა და პატივმოყვარეობა შეეუღალა — უხეშად მოექცა, გაუჩიუტდა, წინააღმდეგობა გაუწია და ისიც, შეიძლება, სხვების თანდასწრებით.

ასეთი მოქმედება უფროსებს, მშობელი იქნება იგი თუ მასწავლებელი, მოზარდის თვალში ავტორიტეტს უკარგავს და აღმზრდელის ფუნქციებს ართმევს. ძალიან და უფლების უპირატესობაზე დამყარებული შიშველი აღმონისტრატორების ცდები აქ გაცილებით უფრო სახიფათო ღონისძიებაა, ვიდრე ჩიუტობის პირველ ხანაში. ასეთი ცდების შედეგად მოზარდი შინაგანად თანდათან შორდება აღმზრდელს და მის სიბოძას და სიყვარულს, რომელიც აქამდე ახლობელი იყო მისთვის, უფრო და უფრო ნაკლებად განიცდის. ამასთან დაკავშირებით აღმზრდელის სიტყვა და საქმე კარგავს პედაგოგიური ზემოქმედების ძალას და მოზარდი მასთან მიმართებაში კიდევ უფრო ჩიუტი, ტლანქი და უხეში ხდება.

ჩიუტობის, უხეშობისა და ხულიგნურ გამოვლინებათა წინააღმდეგ მიმართულ ღონისძიებაში, რა მკაცრიც უნდა იყოს ეს უკანასკნელი, მოზარდი აღმზრდელის თანაგრძნობას, სიყვარულსა და პატივისცემას უნდა განიცდიდეს. ასეთი რამ აუცილებელია იმისათვის, რომ ეს ღონისძიება მოზარდმა აღმზრდელის კაპრიზად კი არ მიიჩნიოს, არამედ ისეთ მოვლენად, რომელიც თვითონ მისი კეთილდღეობისთვის ხდება გარდუვალი. ამისათვის საჭიროა აღმზრდელის მოქმედებაში აფექტური რისხვა შემცირდეს და მისი ადგილი ურთიერთგაგებაზე დაფუძნებულმა მშვიდმა, მაგრამ მტკიცე და განუხრელმა ზემოქმედებამ დაიჭიროს.

მოზარდი განსაკუთრებით მოითხოვს თავის პიროვნებაში ადამიანურ პატივისცემას, თანაგრძნობას, ანგა-

რიშის გაწევას. მას აბრაზებს და ცუდ განწყობილებაზე აყენებს მისი პიროვნების დამცირება, აბუჩად აგდება და გაუფასურება. ღონისძიება, რომელშიც ასეთი რამე იგრძნობა, მოზარდში სწორედ იმ თვისებებს ავითარებს, რომელთა წინააღმდეგაც უნდა ვიბრძოდეთ და ამით აღზრდის საქმეს აუარესებს. ეს გარემოება მხედველობაში უნდა იქნეს მიღებული, როცა მოზარდის მიმართ სააღმზრდელო ღონისძიების გამოყენება ხდება საჭირო.

მოზარდის ჭიუტობა და ეინიანობა უექველად დაძლეულ უნდა იქნეს ამ ასაკში, რომ იგი საბოლოოდ არ შერჩეს მას. მაგრამ მათი დაძლევა აქ მაღალ დონეზე — შეგნების დონეზე უნდა მოხდეს. ამ მიმართულებით დიდ ეფექტს იძლევა ურთიერთგაგებაზე და თანაგრძნობაზე დაფუძნებული გონივრული საუბარი, რომლისთვისაც ყოველთვის შესაფერი დრო და ადგილი უნდა მოინახოს. მოზარდმა რომ ამ საუბარს ყური ათხოვოს და გულდასმით მოუსმინოს, საჭიროა იგი აკმაყოფილებდეს მის ძირითად მოთხოვნილება: მიმართული იყოს მისკენ არა როგორც ბავშვისკენ, რომელსაც მხოლოდ მოსმენა და მორჩილება ეკისრება, არამედ როგორც მოზარდისკენ, რომელმაც აღმზრდელთან ერთად საკუთარი ცხოვრების სერიოზული ამოცანა უნდა გადაწყვიტოს. ჭიუტობისა და ეინიანობის საფუძველში არსებულ ტენდენციას, — ბავშვობის დატოვებისა და მოზრდილობაში გადასვლის ტენდენციას, — აღმზრდელმა გამოვლენის დადებითი ფორმები უნდა მოუწახოს, რომ მოზარდი უმტკივნეულოდ გაჰყვეს მის ნაჩვენებ გზას.

აღმზრდელმა უნდა დაარწმუნოს მოზარდი, რომ მის ჭიუტობას ყალბი საფუძველი აქვს, რომ თვითონ მას, მართალია, იგი უკვე ბავშვი არ არის, მაგრამ მაინც, ჯერ კიდევ არ ყოფნის ფიზიკური ძალა, გონება და გამოცდილება იმისათვის, რომ უფროსებისაგან დამოუკიდებლად იცხოვროს, მოცემული პირობების შესატყვისი მიზნები დაისახოს და განახორციელოს. აღმზრდელმა მოზარდს აშკარად უნდა დაანახოს და განადევინოს თავისი მორალური და ინტელექტუალური უპირატესობანი, რომ მოზარდმა მასთან ჰიდილში საკუთარი მარცხი შეიცნოს და აღმზრდელის ავტორიტეტი, რომელიც ადრე უსაფუძვლოდ უარყო, ახლა, შეგნების ნიადაგზე აღიაროს უფრო მტკიცედ და საფუძვლიანად, ვიდრე ამას წინათ ჰქონდა ადგილი.

ჭიუტობის ხანიდან მოზარდი უნდა გამოვიყვანოთ როგორც საკმაოდ მომძლავრებული პიროვნება, რომელიც საკუთარ სუბიექ-

ტურ მდგომარეობაზე ამალეებასა და ობიექტურ ღირებულებათა მქონე მიზნებისკენ მიმართვას ახერხებს. ჭიუტობის ადგილი უნდა დაიკავოს ნებისყოფის სიმტკიცემ, რომელიც მოვალეობის საფუძველზე გაშლილ მოქმედებაში იჩენს თავს.

16—17 წლის ასაკში ახალგაზრდა ხშირად ეძლევა წარმატებული ფიქრებს მომავალ ცხოვრებაზე, რომელსაც მაღალი მორალური პრინციპების ნიადაგზე აგებს. ამ ფიქრებში იგი, პირველად, თავის შესაძლებლობებს მნიშვნელოვნად აჭარბებს, მაგრამ შემდეგ უფრო და უფრო უწევს ანგარიშს რეალურ სინამდვილეს და იმით ისაზღვრება, რისი განხორციელებაც მართლა შესაძლებელი ჩანს.

2. ინდივიდუალური თავისებურებაებიდან გამომდინარე სიძნელეები და სააღმზრდელო ღონისძიებანი

ნებისყოფის აღზრდის საქმეში გარკვეულ სიძნელეს ქმნის ზოგიერთი ინდივიდუალური თავისებურება, რომელთაც ცალკეულ ბავშვებთან ვხვდებით. მათი გაცნობიერებაც აუცილებელია, რომ სააღმზრდელო მუშაობა მეტი წარმატებით წარიმართოს. აქ მხოლოდ იმ სიძნელეებზე შევჩერდებით, რომელნიც უფრო მნიშვნელოვნად მიგვაჩნია.

1. პირველ რიგში ისევ ჭიუტობაზე უნდა მივუთითოთ, რადგან იგი არის არა მხოლოდ ასაკობრივი მოვლენა, არამედ — ინდივიდუალურიც. ჭიუტობა, რომელიც ასაკობრივი კანონზომიერებით ვითარდება, თუ თავის დროზე არ იქნა დაძლეული, შეიძლება აღადგინოს მთელი ცხოვრების მანძილზე შემორჩეს და მძიმე ტვირთად დააწვეს მის პიროვნებას. იგი შემდეგ თავის პირვანდელ — ასაკობრივ საფუძველს კარგავს და, როგორც მახინჭი ჩვევა, განაგრძობს არსებობას.

მაგრამ ჭიუტობას თანშობილი ინდივიდუალური საფუძველიც მოეპოვება; როგორც დაკვირვება უჩვენებს, აღზრდის ერთნაირ პირობებში, ერთი ბავშვი მეორესთან შედარებით გაცილებით მეტ მიღრეკილებას იჩენს ჭიუტობისადმი და დიდ ღონისძიებას მოითხოვს იმისთვის, რომ მისგან განთავისუფლდეს. ზოგჯერ ამ უკანასკნელის მიღწევა საცხებით მაინც არ ხერხდება და შესუსტებული სახით მაინც იჩენს თავს. ცხადია, ეს თვისება განსაკუთრებული ძალით ვლინდება ცხოვრების იმ პერიოდებში, რომელნიც ჭიუტობის ხანის სახელწოდებას ატარებენ. მაგრამ იგი სხვა პერიოდებშიც დიდი დაბრკოლების სახით დგება სააღმზრდელო მუშაობის

წინაშე და პედაგოგიურ ღონისძიებათა გატარების შესაძლებლობას ზღუდავს.

ჩიუტობა, რომელსაც ასეთი ინდივიდუალური საფუძველი მოეპოვება, არსებითად ბავშვობის პერიოდში — მოზარდობის ხანის დაწყებამდე უნდა აღმოიფხვრას აღსაზრდელის ბუნებიდან, თორემ შემდეგ მისი დაძლევა მეტი სმეტად ძნელი, თითქმის შეუძლებელი, საქმე გახდება. მის წინააღმდეგ საერთოდ გაცილებით უფრო მკაცრ ღონისძიებათა გამოყენება ხდება აუცილებელი, ვიდრე ეს ასაკის თავისებურებით შეპირობებული ჩიუტობის მიმართაა საჭირო.

ჯონ ლოკი, რომელიც საერთოდ ილაშქრებდა ფიზიკური დასჯის წინააღმდეგ, ამბობდა: „არსებობს ერთი დანაშაული, რომლისთვისაც, ჩემი აზრით, ბავშვი უნდა გაილაზოს; ესაა ჩიუტობა და აშკარა ურჩობა“. ჩიუტობა და შეუპოვარი ურჩობა ძალითა და ცემით უნდა იქნეს დაძლეული, რადგან მათ წინააღმდეგ სხვა წამალი არ მოიპოვება. რაკი თქვენ განკარგულება მიეცით და აუკრძალეთ ბავშვს რისიმე გაკეთება, დარწმუნებული უნდა იყოთ მის მორჩილებაში; აქ არავითარ შეწყენარებასა და წინააღმდეგობას არ უნდა ჰქონდეს ადგილი; რადგან საქმე მივიდა შეჯიბრებამდე, დაემდე, თუ ვინ გაიტანს თავისას, როგორც ამას ადგილი აქვს მაშინ, როცა თქვენ უბრძანებთ და ბავშვი არ გისმენთ, უეჭველად უნდა გაიტანოთ თქვენი“, რადაც უნდა დაგიკრძალეთ იგი, თუ არ გინდათ მთელი ცხოვრების მანძილზე საკუთარი შვილის ბრძანების ქვეშ დარჩეთ¹.

თანამედროვე პროგრესული პედაგოგია, პირველ რიგში საბჭოთა პედაგოგია, ფიზიკურ სასჯელს — ცემას არსებითად გამოირიცხავს საამაღრდელ ღონისძიებათა სისტემიდან, მაგრამ ჯონ ლოკის მოსაზრება მაინც იქცევეს ყურადღებას იმ მხრივ, რომ გვიჩვენებს რა შეუპოვარი ბრძოლაა საჭირო ჩიუტობისა და ჟინიანობის წინააღმდეგ.

2. იმ ინდივიდუალურ თავისებურებათა შორის, რომელიც ადამიანის ჯანსაღ სულს ამახინჯებს და ნებისყოფის აღზრდის გზაზე სერიოზულ დაბრკოლებას ქმნის, თვალსაჩინო ადგილი უკავია ცრუმ თქმელობას ან უმატყუარობას. ტყუილი ყო-

¹ Джон Локк, Мысли о воспитании и о воспитании разума, 1913, гл. 119, 120.

ველგვარი ცუდი და საძრახი ქცევის საფარიც არის და საწყისიც. მასში შეიძლება ყველა სახის ადამიანურმა სიკვამლემ ნახოს თავის სათავე. იგი არის საქმე იმპულსური ქცევის სუბიექტისა, რომელიც ცდილობს მიიღოს სიამოვნება და აიშროოს უსიამოვნება ისე, რომ ტყუილის სხვა შედეგების უარყოფით ღირებულებას, საზოგადოებრივ აზრსა და ცხოვრების შორეულ პერსპექტივებს ანგარიში არ გაუწიოს.

ბავშვები აღრე ამჩნევენ, რომ ტყუილის გზით აღვილად და მოხერხებულად შეიძლება ცუდი ქცევის დაფარვა და სასჯელის თავიდან აშორება, ან კიდევ, ისეთი სასიამოვნო რაიმეს მოპოვება, რომელსაც, მოცემულ მომენტში, სიმართლის თქმისათვის მათ არა-ვინ მისცემს. ამიტომ ისინი აღრე იწყებენ ტყუილით სარგებლობას და იქ, სადაც ამის გამო შეუნიშნავი და დაუსჯელი რჩებიან, უფრო და უფრო ხშირად იყენებენ მას. მათში ამ უაღრესად მანკიერი ჩვევის გამომუშავებას დიდად უწყობს ხელს უფროსების, პირველ რიგში, აღმზრდელების შესატყვისი ზოქმედება. ძნელია ბავშვმა ტყუილის თქმაზე ხელი აიღოს, თუ იგი ამჩნევს, რომ ტყუილით თვითონ აღმზრდელებიც ხშირად სარგებლობენ. მაშინ მას ამ ავი სენისაგან ვერავითარი სააღმზრდელო ღონისძიება ვერ იხსნის.

აღმზრდელი, ზოგჯერ, ბავშვს მკაცრად სჯის წინდაუხედავი, სულელური, ბავშვური მოქმედებისათვის, რომელსაც რაიმე უარყოფითი შედეგი არ მოსდევს, მაშინ, როცა ტყუილის თქმისათვის, თუ ეს უკანასკნელი თვითონ აღმზრდელს არ აყენებს რაიმე უსიამოვნებას, მას შენიშვნასაც არ აძლევს. ხშირად ცხოვრების წვრილმანი ინტერესებით გატაცებული მშობლები თვითონვე უბიძგებენ ბავშვს იქითკენ, რომ მატყუარა გახდეს: იმ მიზნით, რომ ვინმესაგან მოსალოდნელი უსიამოვნება თავიდან აიცილონ, აიძულებენ მას სიმართლე დაფაროს და ტყუილი თქვას. ასეთი აღმზრდელი ღალატობს თავის წმინდა საქმეს. მატყუარობა, როგორც ერთი ყველაზე საზიზღარი და წყევული მანკი, ჩანასახშივე უნდა იქნეს ამოკვეთილი ბავშვის ბუნებიდან, თორემ იგი სწრაფად და მტკიცედ გაიდგამს ფესვებს მასში და ბავშვს მაღალი ადამიანური თვისებებით აღჭურვისა და კაცურიკაცის სიმალლეზე ასვლის შესაძლებლობას სამუდამოდ წაართმევს.

რა ღონისძიებები უნდა იქნეს გამოყენებული ცრუმეტყუელობის—მატყუარობის წინააღმდეგ?

ბავშვი აღრე, მესამე წლიდან იწყებს სიმართლეს მოკლებული

ამბების მოთხრობას, როგორც თავის თავის, ისე სხვების შესახებ. იგი ტყუის (თუ ასეთ რაიმეს ტყუილი შეიძლება ვუწოდოთ) უმანკოდ, უანგაროდ ისე, რომ სრულებით არ ფიქრობს ვინმე შეცდომაში შეიყვანოს და ამით სარგებლობა ნახოს და რაიმე მიიღოს. ბავშვი ჭერ სიმაღლისა და ტყუილის ღირებულებათა შორის განსხვავებას ვერ ამჩნევს და ამიტომ, როცა ლაპარაკი მოუხდება, მეხსიერებისა და ფანტაზიის მიერ მიწოდებულ შინაარსებს ერთნაირად გამოთქვამს. მოზრდილები მეტი ხალისითა და ინტერესით უსმენენ მას, როცა იგი საკუთარი ფანტაზიის პატარა ქმნილებებს ისე ჰყვება, როგორც ნამდვილ სათავგადასავლო ამბავს. ამას ბავშვიც გრძნობს და უმატებს აქტივობას ამ მიმართულებით. მაგრამ ასეთ რამეში ჭერ საშიში და დასაგმობი არაფერია. ბავშვი ტყუილის სახიფათო გზას აღგება იმ მომენტიდან, როცა იგი სიმაღლის დაფარვასა და გამოგონილი ამბის თქმას იწყებს იმ მიზნით, რომ ვინმე შეცდომაში შეიყვანოს და ამით მოსალოდნელი უსიამოვნება აიცილოს, ან კიდევ, შესაძლო სიამოვნება მიიღოს.

აღმზრდელმა, როგორც კი ასეთ რაიმეს შენიშნავს, მაშინვე უნდა მიიღოს ზომები მის წინააღმდეგ. იგი პირველად ბავშვის ასეთ საქციელს დიდი განცვიფრებითა და აღშფოთებით უნდა შეხედოს, რომ ბავშვმა იგრძნოს, ტყუილის თქმით მან ისეთი მოქმედება შეასრულა, რომელიც უფროსებში შეძრწუნებასა და ზიზღს იწვევს, რომ მისგან ასეთი მოქმედება ყოველგვარ მოლოდინს აკარბებს. თუ ამან საქმეს არ უშველა და მან ისევ მიმართა ტყუილს, საჭიროა მკაცრი გაწყობა ოჯახის ყველა ზრდადასრულებული წევრის მხარდაჭერით, რომ ბავშვი, ტყუილის განმეორებით თქმის გამო, შერისხული აღმოჩნდეს ყველა უფროსის მიერ, რომელიც მასთან ახლოსაა. შემდეგში პედაგოგიურად გამართლებული სასჯელის უმაღლესი ზომები უნდა იქნეს გამოყენებული მის მიმართ, რადგან შეუძლებელია ბავშვის მატყუარობას აღმზრდელი ოდესმე შეურიგდეს.

როცა მოსწავლეებთან, რაიმე შემთხვევის გამო, ჩამოვარდება სიტყვა ტყუილისმოქმედობაზე, აღმზრდელები, მასწავლებლები დიდი გულისწყრომით უნდა ლაპარაკობდნენ უკანასკნელის შესახებ, როგორც ისეთი მანკის შესახებ, რომელიც პიროვნებას, საზოგადოების თვალში, ყველა ადამიანურ ღირსებას ართმევს და ყოველგვარ პატივისცემას უკარგავს. ცხადია, ასეთი ლაპარაკის უფლება მხოლოდ იმ აღმზრდელს, მხოლოდ იმ მასწავლებელს აქვს, რომელიც თვითონ არაა მატყუარობაში შენიშნული. მატყუარობის წინააღმდეგ ასეთი ლაპარაკით აღსაზრდელს ს ი ყ ა ლ ბ ე ს ა ჩ ვ ე ვ ს და რ ყ ვ ნ ი ს, ვინც მის შესამჩნევად ტყუოდა და ტყუის.

ბავშვი ხშირად, შიშის გამო, ცდილობს ჩადენილი დანაშაული დაფაროს და მოსალოდნელი სასჯელი თავიდან აიცილოს. მისი ცდა ამ მიმართულებით მით უფრო ენერგიულია, რაც უფრო დიდია ჩადენილი დანაშაული და მისი შესაფერი სასჯელი. ასეთ შემთხვევაში უფროსები, ზოგჯერ, მას პატიოსან სიტყვას აძლევენ: სიმართლე თქვას, დანაშაული აღიაროს და აპატიებენ, არ დასჯიან. ისიც, უჩერებს რა მათ, დანაშაულის გულწრფელ აღიარებას იძლევა. მაგრამ, არის შემთხვევები, როცა უფროსები, მიაქვთ რა მათ უკან თავიანთი „პატიოსანი სიტყვა“, ამ დანაშაულისათვის ბავშვს მაინც სჯიან, ან მაშინვე, ან კიდევ შემდეგ, სხვა რომელიმე უმნიშვნელო დანაშაულთან დაკავშირებით. უფროსთა ასეთ მოქმედებას აღზრდის საქმეში ისეთი ბზარი შეაქვს, რომლის გამოთელება შემდეგ ძალიან ძნელი ხდება. ანალოგიური შემთხვევის რამდენჯერმე განმეორება სხვადასხვა პირთან საკმარისია იმისათვის, რომ მოზარდმა საერთოდ დაკარგოს ადამიანთა პატიოსანი სიტყვისადმი რწმენა და გულწრფელობა. პ ა ტ ი ე ბ ა, რ ო ც ა მ ა ს წ ი ნ ა ს წ ა რ ვ ა წ ე ს ე ბ თ ს ი მ ა რ თ ლ ი ს ა ლ ი ა რ ე ბ ი ს ჯ ი ლ დ ო დ, უ ნ დ ა ი ყ ო ს ს რ უ ლ ი, ა ბ ს ო ლ უ ტ უ რ ი, რ ო მ ა ღ ს ა ზ რ დ ე ლ მ ა მ ა ს შ ი, ე რ თ ი მ ხ რ ი ვ, ს ი მ ა რ თ ლ ი ს ღ ი რ ე ბ უ ლ ე ბ ა გ ა ნ ი ც ა დ ო ს, ხ ო ლ ო მ ე ო რ ე მ ხ რ ი ვ, პ ა ტ ი ო ს ა ნ ი ს ი ტ ყ ვ ი ს ძ ა ლ ა ს ა და მ ნ ი შ ვ ნ ე ლ ო ბ ა ს მ ი წ ვ დ ე ს. დანაშაული, რომელიც გულწრფელი აღიარებისათვის ვაპატიეთ ვინმეს. შემდეგ არასოდეს არ უნდა გაუუხსენოთ, რა დანაშაულის ჩამდენიც უნდა გახდეს იგი. ასეთი რამე მაინც ყველაზე მწარედ განიცდება მოზარდილობის ასაკში, როცა ცნობიერების წინა პლანზე ადამიანური დამოკიდებულებები გამოდის.

ის, რაც ზემოთ ითქვა, ყოველთვის უნდა ახსოვდეს როგორც მშობლებს, ისე სკოლის მასწავლებლებსა და ხელმძღვანელობას, რომ ისეთი სააღმზრდელო ღონისძიებების გატარება არ მოუხდეთ, რომელთაც უარყოფითი შედეგები მოსდევს.

3. ნებისყოფის აღზრდაში დიდ სიძნელეს ქმნის კიდევ ერთი ინდივიდუალური თავისებურება — ს ი ზ ა რ მ ა ც ე. რომელიც, ხშირად, ისეთ ბუნებრივ მონაცემებს ემყარება, როგორიც არის დაშვებული ტონუსი, სიზანტე, ფუნქციონების ტენდენციის უეპარობა და შინაგანი ძალისხმევისათვის საჭირო შესაძლებლობათა სისუსტე. იგი საკმაოდ გავრცელებული მოვლენაა და სხვადასხვა პირთან სხვადასხვა ძალითა და ფორმით იჩენს თავს. ზოგთან საერთო სიზანტისა და უქნარობის სახით გვევლინება და მხოლოდ ისეთი აქტივობის განვითარების შესაძლებლობას იძლევა, რომელიც დიდ

დაძაბულობას არ მოითხოვს. ასეთი სიზარმაცით შეპყრობილი მოზარდი საკუთარ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილებისათვის საჭირო აქტივობაშიც ვერ ამყლანებს დიდ ენერგიულობას, ნებისმიერი ქცევის მიზნებს შორის ვერ მიჰყვება და უფრო მეტად მოსვენებული მდგომარეობისაკენ ილტვის. იგი, ხშირად იქ, სადაც სხვები მუშაობენ, მეცადინეობენ, ფიქრობენ, აზროვნებენ (გაკვეთილზე, ლექციაზე, კრებაზე), ყველაფრისგან გამოითიშეი და უსარგებლო ოცნებას ეძლევა და წარმოსახვაში კმაყოფილდება იმითი, რასაც სხვა მისი ტოლები რეალურად ქმნიან და აკეთებენ.

სიზარმაცეს ისეთ მოსწავლეებშიც ვხვდებით, რომელნიც მოსვენებულ მდგომარეობაში ვერ ჩერდებიან, მუდამ მოქმედებაში არიან და იმპულსური ქცევის დროს დიდ ენერგიულობასა და ძალისხმევას ამჟღავნებენ, მაგრამ ნებისმიერი ქცევის მიმართულებით ხანგრძლივ ძალისხმევას ვერ აწარმოებენ. ისინი სერიოზულ საქმეში ყოველთვის ზარმაცები რჩებიან და ობიექტური ღირებულების მქონე მიზნების განხორციელებას მხოლოდ მაშინ ახერხებენ, თუ ამ მიმართულებით ბოლომდე რომელიმე აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსიც ამოქმედდებთ. განსაკუთრებით უძნელდებათ მათ ინტელექტუალურ შესაძლებლობათა ნებისმიერი ძალისხმევა ხანგრძლივად, როცა ამას წმინდა თეორიული ამოცანა — ცოდნის მიღების ამოცანა მოითხოვს.

როგორც დაკვირვება ადასტურებს, შეიძლება მოსწავლეს თვალსაჩინო ინტელექტუალური ნიჭი და შესაძლებლობა ჰქონდეს; მაგრამ ამ შესაძლებლობათა ფუნქციონირის ტენდენცია (აქტივობის მოთხოვნილება) და იმ მოვლენათა შემეცნების ინტერესი, რომელიც მოცემულ მომენტში რომელიმე აქტუალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილების საქმეში არ მოიხმარება, მასში საგრძნობლად იყოს დაქვეითებული. ასეთი მოსწავლე, თუ მას ნებისმიერი ძალისხმევის უნარი არ აქვს განვითარებული, სწავლაში ზარმაცობს, გაკვეთილებზე ლაპარაკობს და ერთობა, ბეჯით და შრომისმოყვარე მოსწავლეებს დასცინის — „ზუბრიაკებს“ ეძახის და ხშირად, სხვა მოწაფეებს, ახდენს რა მათზე ინტელექტუალური უპირატესობით ზეგავლენას, თავის ფერხულში აბამს და ზარმაცობას აჩვენებს.

ზარმაცი მოსწავლე, რომელსაც ძლიერი ინტელექტი აქვს, ერთგვარი შურიტ უყურებს იმ მოსწავლეებს, რომლებმაც მას გაუსწრეს და, ბეჯითი და თავდადებული მეცადინეობით, დიდი წარმატება მოიპოვეს. იგი ხშირად, სოფისტურ მსჯელობათა გზით, ცდილობს მათი შრომა და წარმატება გააუფასუროს, რომ ამით „თავი მოიტყუოს“ და საკუთარი სიზარმაცე რაც შეიძლება უმნიშვნელო ნა-

ლად განიცადოს. ზარმაცები ადვილად ქმნიან და პოულობენ ისეთ ფორმულებს, რომლებიც მათ სიზარმაცეს „ამართლებს“. რის გამოც თავიანთი უქნარობა დიდად აღარ აწუხებთ და თავს მშვიდად გრძნობენ. „დაზუპირება და დაზუთხვა ქალების საქმეა“, „სწავლა რას აკეთებს, მთავარია ცხოვრების შანსი და მოხერხება გქონდეს“, „ბედნიერებაა სამიანი და ჯანმრთელობა“, ანუ გეშვებენ ერთმანეთს მეცადინეობაზე გულამრეზილი მოსწავლეები და დასცინიან მათ, ვინც წიგნზე „კრუხივით ზის“ და „თავს იმტვრევს“.

აღმზრდელმა ყველა ღონისძიებას უნდა მიმართოს იმისთვის, რომ მოზარდს ასეთი ყალბი არგუმენტების ნამდვილი წყარო და აზრი დაანახოს და უჩვენოს და განაცდევინოს, თუ როგორ აუფასურებს და ამცირებს იგი თავის თავს, თავის პიროვნულ ღირსებას იმის გამო, რომ სიზარმაცეს ეძლევა, და იმას, რაც ყველაზე უფრო ძვირფასი და ღირებულია ადამიანში აბუჩად იგდებს და უპატივემულოდ ეკიდება.

ზოგჯერ ზარმაცამაც იცის ენერგიული აფეთქება და საქმისადმი თავგამოდებით შეტევა, მაგრამ მოკლე დროით, რასაც შემდეგ ხანგრძლივი უქნარობა მოსდევს. ასე იქცევა ზარმაც მოსწავლეთა დიდი ნაწილი გამოცდების წინა დღეებში და ზარმაცი მუშაეები, მათზე გაპიროვნებულ სამუშაოსათვის განკუთვნილი დროის უკანასკნელ მონაკვეთში. ისინი ვერ ახერხებენ ხანგრძლივად შეინარჩუნონ ნებისმიერი ქცევის მიზნისკენ მიმართული ძალისხმევა. ერთი მიმართულებით ზოძიერ და უწყვეტ ძალისხმევაში ცოცხლობს ნამდვილი ნებისყოფის ენერგია. ყოველი შრომა, რომელიც ამ გზით არ მიდის, სიზარმაცის ნიშანს ატარებს.

სწავლა, და საერთოდ ინტელექტუალური მუშაობა, მოითხოვს ერთი მიმართულებით ხანგრძლივ და თანაბარ ძალისხმევას. ამ გარემოებას იმდენად გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს გონების წარმატებისათვის, რომ ზოგი მკვლევარი გენიოსობის ძირითად ნიშანს ყურადღების ერთი ამოცანის მიმართულებით ხანგრძლივ აქტივობაში ხედავს.

მოზარდს არ უნდა მივცეთ შესაძლებლობა დაწყებული საქმე გზაზე შეწყვიტოს და დაუმთავრებლად მიატოვოს. როცა მას საქმის ბოლომდე მიყვანა უძნელდება, ჩვენ უნდა აღმოუჩინოთ სათანადო დახმარება ისე, რომ ინიციატივა არ წავართვათ. თუ ამ მიმართულებით გამონაკლისს არ დავუშვებთ, ყოველი წამოწყებული საქმის ბოლომდე მიყვანა მოზარდის შინაგან მოთხოვნილებად გადაიქცევა. მაგრამ, სამწუხაროდ. ძალიან ხშირად თ ვ ი თ ო ნ ა ღ მ ზ რ დ ე ლ ე ბ ი ი ჩ ე ნ ე ნ ს ი ზ ა რ მ ა ც ე ს ა ღ ზ რ დ ი ს ს ა ქ მ ე შ ი და

ბავშვებსა და მოზარდებს აკლებენ განუწყვეტელ პედაგოგიურ ზრუნვას, იმის გამო, რომ შინაგან შესაძლებლობათა ნებისმიერ ძალისხმევას აღზრდის ამოცანების მიმართულებით ხანგრძლივად ვერ ახერხებენ. ამიტომ აღზრდა მათ ხელში ეპიზოდურ ხასიათს ღებულობს, რაც, რა თქმა უნდა, სასურველ შედეგს ვერ იძლევა.

8. ორმაგი ჯიშა და აღზრდის პრობლემა

ბავშვი, ცხოვრების პირველ წლებში, იმპულსური არსებაა: მთელი მისი აქტივობა მოთხოვნილებათა იმპულსებითაა განსაზღვრული. მასში ჯერ კიდევ არ მოიპოვება ნებისყოფის სუბიექტი, რომელიც ნებისმიერი ქცევის მიზნის მიღებასა და განხორციელებას შეძლებს. ამიტომ დგება საკითხი: როგორ არის შესაძლებელი პირველად ბავშვის იმპულსური ქცევიდან ნებისმიერ ქცევაზე გადაყვანა? რას უნდა დაემყაროს საადმზრდელო დონისძიება ამ მიმართულებით მოქმედებისას? მოთხოვნილება, როგორც ვიცით, მხოლოდ თავისთავის დაკმაყოფილებისათვის საჭირო აქტივობას იწვევს, ხოლო აქტივობის სხვა წყარო ამ ასაკში, საერთოდ არ მოეპოვება ბავშვს.

საკითხი, რა გზით განვახორციელებინოთ ნებისმიერი ქცევის აქტები პირველად ბავშვს, რომელსაც ჯერ ნებისყოფა არ გააჩნია, პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ერთი ძირითადი საკითხია. ამ საკითხის გარკვევამ უნდა გვიჩვენოს ის ფსიქოლოგიური გზა, რომლითაც ნებისყოფის აღზრდის საქმე უნდა წარიმართოს, განსაკუთრებით მის დასაწყის ეტაპზე.

ამ საკითხზე პასუხის გაცემისათვის აუცილებელია გავითვალისწინოთ შემდეგი გარემოება: ყოველ ქცევას, როგორც ადრე ზემოთაც იყო აღნიშნული, გარდა მიზანში გათვალისწინებული რეზულტატისა, სხვა ისეთი შედეგებიც მოსდევს ბუნებრივად, რომლისკენაც ქცევის სუბიექტი არაა მიმართული. ასეთი შედეგების რიცხვი საკმაოდ დიდია. ყველა მათგანის წინასწარ გაცნობიერება შეუძლებელი ხდება მაშინაც კი, როცა ამას სუბიექტი საგანგებოდ ცდილობს. ამ მიმართულებით დაბრკოლებას ქმნის როგორც სუბიექტური, ისე ობიექტური გარემოებანი. ჩვენ ამჟამად მხოლოდ პირველი გვაინტერესებს. მოთხოვნილება იმპულსური ქცევის სუბიექტს მხოლოდ იმ შედეგისკენ მიმართავს, რომელიც

მას აკმაყოფილებს, ან კიდევ — რაიმე მხრივ მის დაკმაყოფილებას უწყობს ხელს. ამიტომ დანარჩენი შედეგები, ისეთებიც, რომელთა გაცნობიერება სხვა ფსიქოლოგიურ ვითარებაში ადვილად შეიძლებოდა მომხდარიყო, სრულიად შეუძლებელი რჩება. ამ მოსალოდნელ შედეგსაც, რომელიც მიზნის შინაარსში თავსდება, იმპულსური ქცევის სუბიექტი მხოლოდ ერთ მიმართებაში — ქცევის საფუძველში არსებულ მოთხოვნილებასთან მიმართებაში განიცდის. ამიტომ ამ შედეგის ობიექტურ ღირებულებას მხოლოდ იმ შემთხვევაში აქცევს ყურადღებას, თუ მისი დანახვა რაიმე მხრივ იმ აქტუალური (ან კიდევ, სხვა რომელიმე მოქმედი) მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას შეუწყობს ხელს, რომლის სუბიექტსაც თვითონ წარმოადგენს.

შიმშილის სუბიექტი სრულებით არ ფიქრობს მოცემულ სიტუაციაში საკვების მიღების შემდეგ, როგორი იქნება მისი სულიერი და მორალური მდგომარეობა. იგი მხოლოდ შიმშილის დაკმაყოფილებას ესწრაფვის და ამისათვის საჭირო საშუალებებს ხედავს. სხვა მოთხოვნილებანიც ასევე განსაზღვრავენ ინდივიდს. როცა, მაგალითად, ადამიანის სულში პატივმოყვარეობა, შური და ღვარძლი ჩასახლდება, შესატყვისი სიტუაციაში სათანადო ქცევის იმპულსი ჩნდება და, თუ რაიმე შინაგანმა დაბრკოლებამ არ იჩინა თავი, მოქმედებაც ხორციელდება ისე, რომ თვითონ პატივმოყვარეობა, შური და ღვარძლი სუბიექტის ცნობიერებაში თავიანთ თავს კვალიფიკაციას არ უკეთებენ და იმ კატეგორიის მოვლენებად არ წარმოსდგებიან, რომლადაც მათ შემფასებელი მსჯელობა თვლის. ისინი, ჩვეულებრივ, საერთოდ არავითარი კატეგორიის ქვეშ არ ექცევიან, ისე ესწრაფვიან რეალიზაციას, რადგან ამ უკანასკნელისთვის მათი იმპულსია საჭირო და არა კვალიფიციურება და კატეგორიზება. პირიქით, კვალიფიციურებასა და კატეგორიზებას, რაც მათ მორალურ სიბრტყეში გადაიტანდა, შეეძლო ხელი შეეშალა მათთვის: პიროვნებაში სინდისი აღეძრა, თვითონ პატივმოყვარეობა შეევიწროებინა და შური და ღვარძლი შეენელებინა. ამიტომაც, რომ პატივმოყვარე, შურიან და ღვარძლიან კაცს უძნელდება თავისთავი დაინახოს პატივმოყვარე, შურიან და ღვარძლიან კაცად, მაშინაც კი, როცა ამაზე საგანგებოდ მიუთითებენ. თვითონ პატივმოყვარეობა, შური და ღვარძლი არ აძლევს მას ამის საშუალებას, რადგან

ასეთ რამეს, გარდა იმისა, რომ მათთვის არაფერი მოაქვს, შეუძლია მათ საწინააღმდეგოდ მიმართული სულიერი აქტივობა გამოიწვიოს.

ზოგჯერ ასეთ მოვლენასაც აქვს ადგილი: პატივმოყვარეობა, შური, ღვარძლი და სხვა ისეთი მოვლენები, რომელნიც ადამიანის უარყოფით თვისებებად ითვლებიან და პიროვნების მორალურ ღირებულებას დაბლა სწევენ, ცნობიერების უკან დგებიან, და იქიდან, იძლევიან რა თავიანთთვის საჭირო აქტივობის იმპულსებს, ისეთ მოტივებს ეძიებენ და წამოაყენებენ ცნობიერების წინა პლანზე, რომელთაც კეთილშობილი ბუნება აქვთ. ასეთი მოტივები მათ სჭირდებათ როგორც ნიღაბი იმისათვის, რომ მოცემულ სიტუაციაში მათი რეალიზაციის საქმე თვითონ პიროვნების მხრიდან არ შეხედეს დაბრკოლებას. ინდივიდი ქმნის ილუზიას და თავის თავს (და სხვებსაც) აჯერებს თითქოს მაღალი მიზნებისათვის მოქმედებს, უსამართლობის წინააღმდეგ იბრძვის და ხალხისთვის დებს თავს, მაშინ, როცა ნამდვილად პატივმოყვარეობას იკმაყოფილებს, შურისძიებას სჩადის და საკუთარი გულის ღვარძლს აწვდის საზრდოს. ასეთი მოტივების გამონახვისა და ილუზიის შექმნის ფსიქოლოგიურ შესაძლებლობას ქმნის ის გარემოება, რომ პატივმოყვარეობით, შურითა და ღვარძლით შეპირობებულ ქცევას ბუნებრივად ისეთი შედეგებიც მოსდევს ზოგჯერ, რომელთაც დადებითი საზოგადოებრივი ღირებულება აქვთ. სწორედ ეს ღირებულება გამოდის თითქოსდა მოტივის სახით ცნობიერების წინა პლანზე, მაშინ, როცა სუბიექტი მისთვის ნამდვილად არაფერს აკეთებს. ასეთ მოტივებს ზოგი მკვლევარი მოჩვენებით მოტივებს (Scheinmotive) უწოდებს და ადამიანის სულიერ ცხოვრებაში საკმაოდ ფართო ადგილს უთმობს¹.

ზნეობრივად დაქვეითებული პირები (რომლებმაც კარგად იციან რისთვის მოქმედებენ), ხშირად, თავიანთი ქცევისთვის, რომელიც საზოგადოებრივი თვალსაზრისით გაუმართლებელ და საძრახ მისწრაფებებს ეფუძნება, სხვების თვალის ასახვევად, შეგნებულად ეძიებენ მოტივებს, რომელთა მართლა ქონება ადამიანს საზოგადოების თვალში ამაღლებს. ისინი სხვებს თავს ისე უჩვენებენ, თითქოს ამ მაღალი ბუნების მოტივებით მოქმედებდნენ, მაშინ, როცა სინამ-

¹ იხ. Narziss Ach, *Analyse des Willens*, 1935, გვ. 341; William Stern, *Allgemeine Psychologie auf personalistische Grundlage*, 1935, გვ. 558—564. ეს ავტორები ასეთ მოტივებსაც (მოტივაციასაც) ნებისყოფის სფეროს აკუთვნებენ, რაც არსებითად ეწინააღმდეგება ჩვენ მიერ ზემოთ განვიხილულ შეხედულებას.

დვილეში უადრესად დაბალი და ავი ვნებებით არიან განსაზღვრულნი. ზოგი მათგანი მეტ შემთხვევაში ახერხებს კიდეც ასეთ რამეში სხვების დარწმუნებას.

როგორც აღნიშნული იყო, ხშირად, იმპულსურ ქცევას ისეთი გვერდითი, — მიზნის ფსიქოლოგიურ შინაარსში გაუთვალისწინებელი, — შედეგიც მოსდევს, რომელიც თვალსაჩინო ობიექტური ღირებულების მქონეა და საზოგადოების ყურადღებას იქცევს, მოწონებასა და ქებას იმსახურებს. თუ ასეთი ქცევა, რომელიმე პუნქტში, საზოგადოებრივი ცხოვრების ინტერესებთან წინააღმდეგობაში არ მოდის, მოქმედი ინდივიდი, ირგვლივ მყოფი ადამიანების დადებითი შეფასების ზეგავლენით, ყურადღებას ქცევის იმ შედეგებზე აჩერებს, რომლებიც მოთხოვნილების დაკმაყოფილებისა და ქცევის დასრულების შემდეგ რჩება როგორც ობიექტური ღირებულების მქონე მოვლენა, როგორც ისეთი რამ, რასაც საზოგადოებრივი მნიშვნელობა ეძლევა. ანალოგიურ შემთხვევათა ხშირი განმეორების შემდეგ ინდივიდს უმუშავდება განწყობა — აქტუალურ მოთხოვნილებათა დაკმაყოფილების პროცესში ყურადღება შეაჩეროს ობიექტურ ღირებულებაზე, იმ რეზულტატებზე, რომელნიც ქცევის დასრულების შემდეგ რჩებიან. შემდეგ მას ხშირად ისე ეჩვენება, თითქოს ამ ღირებულების შექმნას ესწრაფვის, და არა საკუთარი აქტუალური მოთხოვნილების დაკმაყოფილებას. ეს უკანასკნელი მაინც ხდება, მიუხედავად იმისა ინდივიდი ყურადღებას მას მიაქცევს თუ ქცევის შედეგის ობიექტურ ღირებულებაზე შეჩერდება. ინდივიდი ამ გზით, სადაც საზოგადოების მუდმივ კონტროლსა და მხარდაჭერას გრძნობს, ნელი თანდათანობით ახდენს ღირებულებათა სამკვიდროსკენ შემობრუნებას და ნელ-ნელა იწყებს და უმატებს ძალისხმევას იმ აქტივობის განსახორციელებლად, რომელიც ამ სამკვიდროდან აღებული მიზნებისკენ მიიმართება.

ნებისყოფის სუბიექტის ჩასახვის მაუწყებლად უნდა მივიჩნიოთ ინდივიდის მიერ ქცევის შესაძლო შედეგების ობიექტურ ღირებულებაზე შეჩერება და მისკენ მიმართული აქტივობისთვის საჭირო ძალისხმევა, რა უმნიშვნელოც უნდა იყოს ეს უკანასკნელი. ნებისყოფის სუბიექტი აქტუალური მოთხოვნილებით შეპირობებულ ქცევის მიმდინა-

რეობაში უნდა ჩაისახოს და წამოიზარდოს. სხვა გზა მისი ფორმირებისათვის, დასაწყის ეტაპზე მაინც, არ არსებობს. ასეთი ქცევისკენ მიმართული იმპულსების შეკავების ცდებში უმუშავდება ბავშვის ნებისმიერი ძალისხმევის უნარი და ასეთი ქცევის ბუნებრივ რეზულტატებზე ყურადღების შეჩერების გზით წვდება იგი ობიექტურ ღირებულებას, რომლის გულისთვისაც მისგან, იმის მიხედვით დადებითია ეს ღირებულება თუ უარყოფითი, ქცევის აქტები ხან შეკავებას მოითხოვენ, ხან განვითარებას.

პირველ ხანებში ბავშვის ასეთ აქტივობას უფროსების ნებისყოფა მართავს. ყოველდღიური მოთხოვნები, რომელთაც უფროსება უყენებენ ბავშვს და ამ მოთხოვნებთან დაკავშირებული ღონისძიებანი, — აკრძალვა და სანქცირება, გაწყრომა და მოფერება, გაკიცხვა და წაქეზება და საერთოდ სასჯელისა და ჭილდოს სხვა საშუალებანი, რომელნიც იმპულსების შეკავებას ან გაძლიერებას იწვევენ, — ბავშვს გარედან მართავენ და აიძულებენ (ზოგჯერ მტკივნეულადაც) ქცევის შესაძლო რეზულტატების მისთვის მისაწვდომი ობიექტური ღირებულებანი გაითვალისწინოს და არჩევანი მათ საფუძველზე აწარმოოს: ის გააკეთოს, რაც მას, როგორც ბავშვს, მოცემულ სიტუაციაში მოეთხოვება, რასაც უფროსების თვალში მეტი ფასი აქვს და მისთვისაც უფრო საჭირო და მნიშვნელოვანი ჩანს. დროთა მსვლელობაში ბავშვი ეჩვევა ასეთ მოქმედებას და გარეგანი ზემოქმედებანი იძულებით ხასიათს კარგავენ. ბავშვი ახლა თვითონ, სხვების ზემოქმედების გარეშეც, ცდილობს ზოგიერთი, თუ შეიძლება ასე ითქვას, მავნე იმპულსი შეაკავოს, ხოლო ზოგი რამ ისეთიც გააკეთოს, რაც თვითონ მის აქტუალურ მოთხოვნილებას მაინცდამაინც ბევრს არაფერს აძლევს, მაგრამ უფროსების მიერ ფასდება როგორც მნიშვნელოვანი და საყურადღებო მოვლენა.

მაგრამ ყველა შემთხვევაში ბავშვი მაინც ბავშვი რჩება და მისი ქცევის ძირითად წყაროს აქტუალური მოთხოვნილება წარმოადგენს. მას ჯერ კიდევ არ შეუძლია ისეთი ნებისმიერი ქცევის განხორციელება, რომელიც იმავე დროს იმპულსურიც არ იქნება და მის რომელიმე მოთხოვნილებას არ მიაწვდის საზრდოს. ისეთ ქცევას, რომელიც ერთსა და იმავე დროს იმპულსსაც ემყარება და ნებისყოფასაც, აქტუალურ მოთხოვნილებასაც პასუხობს და ქცევის შესაძლო შედეგის ობიექტურ ღირებულებასაც ითვალისწინებს მიზნის შინაარსში და მის რეალიზაციას ესწრაფვის, ჩვენ, როგორც აღვნიშნეთ, ო რ მ ა გ ქ ც ე ვ ა ს ა ნ უ ო რ ბ უ ნ ე ბ ი ა ნ ქ ც ე ვ ა ს ვ უ-

წოდებთ და ნებისყოფის გამომუშავების საქმეში განსაკუთრებულ მნიშვნელობას ვაძლევთ.

ნებისყოფა და მისი აქტივობა გენეტურად მხოლოდ და მხოლოდ ასეთი ორმაგი ქცევის ფორმაში იჩენს თავს. პირველად — დასაწყისში მასში წამყვან როლს მოთხოვნილების სუბიექტი ასრულებს, მაგრამ შემდეგ თანდათანობით იზრდება ნებისყოფის სუბიექტის ხვედრითი წონა იქამდე, რომ ბოლოს ეს უკანასკნელი (ნებისყოფის სუბიექტი) იმდენ ძაღლონეს იძენს, რომ შინაგან იმპულსებს იქვემდებარებს, ქცევის რეგულაციის საქმეს მთლიანად თვითონ იღებს ხელში და აქტუალურ მოთხოვნილებებს უდროო და უადგილო დაკმაყოფილების შესაძლებლობას ართმევს.

ორბუნებიანი ქცევა, რომელშიც ნებისყოფის სუბიექტი ასრულებს წამყვან როლს, შემდეგშიც უკონფლიქტო ადამიანის ყოველდღიური ცხოვრების ჩვეულებრივ მოვლენას წარმოადგენს. ასეთ ქცევაში განიცდის ადამიანი ცხოვრების ნამდვილ ხალისს და ბედნიერებას. იგი არც სინდისის ქენჯნას გრძნობს და არც მტკივნეულ ძალისხმევას. პირველს ადგილი აქვს მაშინ, როცა პიროვნებას აქტუალური მოთხოვნილებები იჯაზიებენ, მეორეს მაშინ, როცა მოქმედების მთელი სიმძიმე მარტო ნებისყოფის სუბიექტის მხრებზე გადადის.

ორბუნებიანი ქცევა ფართოდ უნდა იქნეს გამოყენებული ნებისყოფის აღზრდის საქმეში. როცა ბავშვი შთაგონებების, მიბაძვის ან კიდევ სხვა რომელიმე სპონტანურად აღძრული იმპულსის ზეგავლენით ისეთ აქტივობას ავითარებს, რომელშიც მისი რომელიმე აქტუალური მოთხოვნილება ნახულობს დაკმაყოფილებას, პირველად იგი სრულებით არ აქცევს ყურადღებას ამ აქტივობის სხვა შესაძლო შედეგებსა და მათ ღირებულებებს. უკანასკნელთ მხოლოდ ჩვენ, უფროსები ვხედავთ და ვიცით, რომ ამავე აქტივობას სუბიექტურად შეიძლება სულ სხვა ბუნების მოტივიც და მიზანიც ჰქონდეს, ვიდრე მოცემულ მომენტში აქვს. ამისათვის არაა საჭირო რაიმე შესამჩნევი ცვლილება მოხდეს ქცევის აქტების გარეგან — პრაქტიკულ მიმდინარეობაში; გარეგნულად შეიძლება ყველაფერი თავის ადგილზე დარჩეს, მოთხოვნილებამაც თავისი მიიღოს, მაგრამ აუცილებელია თვით ბავშვის სულში მოხდეს გარკვეული ცვლილება: ბავშვის პიროვნება, როგორც ქცევის სუბიექტი, მობრუნდეს იმ შედეგებისკენ, რომელიც აქტივობის დასრულების შემდეგ დარჩება, როგორც გარკვეული ღირებულების მატარებელი მოვლენა. ამ შედეგის ღირებულებ-

ბა მან მოტივად უნდა გაიხადოს, ხოლო მიღწევა და მოპოვება მიზნის შინაარსად აქციოს. აღმზრდელმა როგორმე ეს შესაძლო მოტივი და მიზანი უნდა დაანახოს და მიაღებინოს ბავშვს.

ასეთ რამეს, იმ დროიდან, როცა პიროვნება იწყებს ჩასახვასა და აღორძინებას, ბავშვის მხრიდან წინააღმდეგობა არ ხვდება, მით უმეტეს, როცა ამის გამო ბავშვი, როგორც მოთხოვნილების სუბიექტი, არაფერს კარგავს. პირიქით, ბავშვი სიხარულს განიცდის იმის გამო, რომ ხედავს, რაღაცას ისეთს აკეთებს, რასაც უფროსები აფასებენ და უწონებენ. იგი ადვილად აკერებს თავის თავს, რომ მოქმედებს არა საკუთარი მოთხოვნილების დასაკმაყოფილებლად, არამედ იმის გასაკეთებლად, რაც უფროსებს უნდათ და ღირებულად მიაჩნიათ. ამიტომ იმ შემთხვევაში, როცა მოთხოვნილება ასეთი შედეგების მიღებამდე ასწრებს დაკმაყოფილებას და მოქმედების ბუნებრივი წყარო შრება — მოქმედების ბუნებრივი იმპულსი წყდება, ბავშვი ძალას ატანს თავის თავს და თვითონ იწყებს ძალისხმევას იმისათვის, რომ აქტივობა მანამ გააგრძელოს, სანამ მიზანში გათვალისწინებულ შედეგს მიაღწევდეს. ბავშვი სიტუაციაში, სადაც იგი უფროსების მორალურ მხარდაჭერას განიცდის, ახერხებს ასეთ რამეს, თუ უკანასკნელი მისგან მტკიცენულ ძალისხმევას არ მოითხოვს. იგი, პედაგოგიურად გამართულ გარემოში, თანდათანობით ეჩვევა და უმატებს ძალისხმევას და ბოლოს ისეთ მდგომარეობას აღწევს, როცა ასეთი მიზნის მიმართულებით მოქმედებას აქტუალური მოთხოვნილების იმპულსის სერიოზული მხარდაჭერის გარეშეც იწყებს და ავითარებს.

უფროსების მარტივ დავალებებს ორი წლის ბავშვიც ასრულებს. მათი მოთხოვნით იგი იატაკიდან იღებს, ვინმეს აწვდის ან თვითონ მათ აწოდებს მცირე ზომის მსუბუქ ნივთებს. ასეთი დავალების შესასრულებლად იგი, ზოგჯერ, ტირილის მდგომარეობიდანაც კი გამოდის. მაგრამ აქ ნებისმიერ მოქმედებასთან ჯერ კიდევ არ გვაქვს საქმე, მიუხედავად იმისა, რომ გარეგნულად იგი მას ძალიან ჰგავს. ბავშვი აქ სრულებით არ გრძნობს, რომ მის მოქმედებას ვინმესთვის რაიმე ფასი აქვს; ამიტომ იგი ფსიქოლოგიურად სხვისთვის არაფერს აკეთებს. ბავშვი ამ ასაკში ადვილად ეძლევა შთაგონებას და გარედან ლეზულობს მოქმედებას, რომელშიც მისი ფუნქციონის მოთხოვნილება ნახულობს დაკმაყოფილებას. ადვილად

შთაგონებადაც, ნაწილობრივ, ეს მოთხოვნილება ხდის ბავშვს. იმ სფეროში, სადაც მისი ფუნქციონალური მოთხოვნილება დაკმაყოფილებულია, იგი შთაგონებას აღარ ეძლევა და მსგავს დავალებებსაც აღარ ასრულებს.

უფრო გვიან, განსაკუთრებით ჭიუტობის პირველი ხანის გავლის შემდეგ, უფროსების ისეთი დავალებები, რომლებშიც ბავშვის ფუნქციონირების ტენდენციებიც ნახულობენ დაკმაყოფილებას, ნებისყოფის აღზრდის ერთ ყველაზე თვალსაჩინო ღონისძიებად იქცევა. ასეთი რამე შესაძლებელი ხდება იმის გამო, რომ ჭიუტობის ხანიდან გამოსული ბავშვი წმინდა სუბიექტურ სამყაროს იქითაც იხედება და გრძნობს, რომ სხვა უფრო მკვიდრი ღირებულებებიც არსებობენ, რომელთაც მან ანგარიში უნდა გაუწიოს. აღმზრდელმა ამ გარემოებით უნდა ისარგებლოს და ბავშვს დავალებებში, რომლებიც, პირველ ხანებში მაინც, თამაშისათვის დამახასიათებელი ხალისით უნდა ხორციელდებოდეს, რაღაც თამაშზე უფრო მნიშვნელოვანი და დასაფასებელი მოვლენა დაანახოს, რომ ამ გზით, მოქმედება, რომელიც აქამდე იმპულსური ქცევის ფორმაში მიმდინარეობდა, ორბუნიდან ქცევად აქციოს. მან დავალებები მეთოდურად უნდა ცვალოს ისე, რომ ორმაგ ქცევაში მოქმედების სიმძიმე მოთხოვნილების სუბიექტის მხრებიდან თანდათანობით ნებისყოფის სუბიექტის მხრებზე იქნეს გადატანილი. აღზრდამ, ბოლოს, ნებისყოფის სუბიექტი ისე მტკიცე და ურყევი უნდა გახადოს, რომ მან მოთხოვნილებათა იმპულსების მხარდაჭერის გარეშეც შეძლოს ნებისმიერი ქცევის მიზნების მიღება და განხორციელება. იგი მაშინაც უნდა ახერხებდეს თავის გზით სიარულს, როცა მას აქტუალურ მოთხოვნილებათა იმპულსები სერიოზულად ეწინააღმდეგებიან და დაბრკოლებას უქმნიან.

ზემოთქმულის საილუსტრაციოდ შევჩერდეთ სწავლის პროცესზე. სკოლაში შესვლამდე სწავლა არსებითად ინტელექტუალურ მოთხოვნილებებს მიჰყავს. უკანასკნელს, ჩვენი აზრით, ორი სახე აქვს. ერთ სახეს წარმოადგენს ინტელექტუალურ ძალთა ფუნქციონირების მოთხოვნილება, რომელსაც ინტელექტუალურ შესაძლებლობათა ფუნქციონირება აკმაყოფილებს, ხოლო მეორე სახეს მიეკუთვნება ცოდნის წყურვილი — შემეცნების ინტერესი, რომელსაც სინამდვილის მოვლენათა თავისებურებების წვდომა აძლევს საზრდოს. უფრო ხშირად ორივე მოთხოვნილებას ერთი და იგივე აქტივობა აკმაყოფილებს.

ცოდნა ისე ასაზრდოებს შემეცნების ინტერესს, როგორც საკვები შიმშილს და წყალი წყურვილს. დაკმაყოფილების შემდეგ

არც ცოდნა განიცდება და არც საკვები და წყალი, შესატყვის მოთხოვნილებათა სუბიექტის მიერ, რადგან ეს სუბიექტი მოთხოვნილებებთან ერთად ტოვებს მოქმედების არეს და წყვეტს აქტივობას.

როგორც ყოველი მოთხოვნილება, შემეცნების ინტერესიც მოცემული მომენტის მდგომარეობაა და ცოდნას მისთვის ფასი მხოლოდ იმდენად აქვს, რამდენადაც ამ მომენტალურ მდგომარეობას ემსახურება. ამიტომ შემეცნების ინტერესის საფუძველზე ცოდნის მიღებას ინდივიდი იმიტომ კი არ ცდილობს, რომ ცოდნას ობიექტური ღირებულება აქვს, რომლის გამოც საჭირო ხდება იგი მოპოვებულ და შენახულ იქნეს, არამედ მხოლოდ იმიტომ, რომ მისი მიღება, ისე როგორც წყლის მიღება მწყურვალისათვის, სასიამოვნო პროცესია. შემეცნების ინტერესის დასაკმაყოფილებლად მიღებული ცოდნაც რჩება ინდივიდში და გამოიყენება მთელი ცხოვრების მანძილზე, მაგრამ ამ ცოდნის, როგორც მომავალში ისაჭირო ღირებულების, მოპოვება და შენახვა ქცევის მიზანდასახულობაში არ შედის. ამიტომ შემეცნების ინტერესით აღძრული ქცევაც იმპულსური ქცევაა.

ბავშვი ადრე ამჟღავნებს სპონტანურ ინტერესს გარესინამდვილის მოვლენებისადმი. ამ მიმართულებით შეკითხვებს იგი მესამე წლიდან იწყებს და მათ რიცხვს მალე ისე ზრდის, რომ უფროსებს, ზოგჯერ, თავს აბეზრებს კითხვებით: „რა არის ეს?“, „რა ჰქვია ამას?“, „რატომ არის ასე?“, „სად არის?“, „როგორ არის?“ და ა. შ. სკოლაში ბავშვი საკმაოდ განვითარებული ინტერესით მოდის. სასკოლო სწავლის პირველი აქტები სწორედ ამ ინტერესს ეფუძნება, მაგრამ მაშინვე ხდება მოსწავლის ყურადღების გადატანა სწავლის შედეგზე — ცოდნაზე, რომელსაც მასწავლებელი იქვე უფასებს — უწონებს ან უწუნებს — ბავშვს. ამიტომ ახლა მოსწავლე თვითონ ცოდნისკენ ახდენს შემობრუნებას და მის მოპოვებას ისახავს მიზნად; სახლში უფროსებს ამოწმებინებს თავს, მოპოვებული აქვს თუ არა ის ცოდნა, რომელსაც სკოლაში მოთხოვენ და შეუფასებენ. მაგრამ პირველ ხანებში სასკოლო სწავლაც ძირითადად მაინც ინტერესს მიჰყავს, რადგან ბავშვის ნებისყოფას ჯერ კიდევ არ შეუძლია მძიმე ტვირთის ზიდვა, ისიც ხანგრძლივი დროის მანძილზე. ამიტომაც, რომ უმცროსი სასკოლო ასაკის ბავშვთა მასწავლებლებისაგან განსაკუთრებით მოითხოვენ, რომ მისი გაკვეთილები მოწაფეებისათვის საინტერესო იყოს. სასწავლო სახელმძღვანელოებიც მაქსიმალურად ითვალისწინებს ამ მოთხოვნას.

ასაკის წინსვლასთან ერთად იზრდება ნებისყოფა და მის ხარჯზე თანდათანობით სუსტდება ინტერესი სწავლაში, რადგან

მეცნიერებათა საფუძვლების სისტემატური დაუფლების ამოცანის გადაჭრისათვის საჭირო ღონისძიებანი მოსწავლეთა მომენტალურ ინტერესებს, ხშირად, ვერ უწყევს ანგარიშს. ეს უკანასკნელი გარემოება სწავლის საქმეს თანდათანობით აძნელებს და შინაგან დაბრკოლებებს უქმნის. სწორი აღზრდის პირობებში, ანალოგიურ დაბრკოლებათა წინააღმდეგ ბრძოლაში ნებისყოფა ისე მძლავრი ხდება, რომ ქალიშვილები და კაბუკები, რომელნიც სიმწიფის ატესტატზე გამოცდებისათვის ემზადებიან, მაქსიმალურ ძალისხმევას აწარმოებენ. ყველა გვერდით მიმართულ იმპულსის შეკავებას ახდენენ და ხშირად მეცადინეობაში ათენებენ და აღამებენ მაშინ, როცა გაზაფხულის მშვენიერება, ხალისიანი დღეები და საღამოები მათ თავისკენ ეძახის — სასეირნოდ და სააღერსოდ იწვევს.

4. ნებისყოფის აღზრდის გზები და საშუალებები

1. ნებისყოფის აღზრდის ერთ ყველაზე მნიშვნელოვან გზას, ოჯახის შემდეგ, სკოლა წარმოადგენს. იგი აერთიანებს მთელ რიგ საშუალებებს, რომელთაც დიდი სააღმზრდელო მნიშვნელობა აქვთ. პირველად სკოლას შეჰყავს ბავშვი მკაცრ რეჟიმში, სადაც დრო და სივრცე სასწავლო ამოცანებითაა რეგლამენტირებული. სასკოლო რეჟიმი ზღუდავს ხელის შემშლელ იმპულსებს და ბავშვს, როგორც ნებისყოფის სუბიექტს, აქტივობის დიდ შესაძლებლობებს აძლევს, მიმართავს რა იმ მნიშვნელოვანი ამოცანების გადაწყვეტისაკენ, რომელსაც სასკოლო ცხოვრება აყენებს.

აქამდე ბავშვი საზოგადოებრივი ცხოვრების სხვადასხვა როლების გათამაშებას ახდენდა, მაგრამ სერიოზულად არც ერთი როლის შესრულებას არ კისრულობდა. ახლა მას სკოლა პირველად აკისრებს გარკვეულ საპასუხისმგებლო როლს, რომელიც განსაზღვრულ ვალდებულებებთან არის დაკავშირებული და მათ განაღდბას გულისხმობს. ეს ვალდებულებები ისეა აგეგმილი, რომ ყოველი მათგანის რეალიზაცია მოსწავლის ნებისყოფას ავარჯიშებს და ძალას მატებს, რაც მომდევნო ვალდებულების შესრულებისათვისაა აუცილებელი. საშინაო დავალებები, რომელთა შრომატევადობა ასაკის წინსვლის კვალობაზე იზრდება, ბავშვს თანდათანობით აჩვევს ძალისხმევას და უმუშავებს უნარს — არარეჟიმულ ვითარებაში თვითონ აგეგმოს და გააკეთოს ის, რაც მას, როგორც მოწაფეს მოეთხოვება. ამგვარად, სასწავლო ამოცანების გადაწყვეტისათვის საჭირო შინაგანი აქტივობა ნებისყოფის აღზრდის ერთ მნიშვნელოვან პირობას წარმოადგენს. უფრო გვიან ამას ემატება შრომითი საქმიანობა, რომელიც სას-

კოლო სწავლასთანაა დაკავშირებული. იგი ზრდის მოსწავლის შეგნებაში აქტივობის პროდუქტის ღირებულებას, რასაც ნებისყოფის აღზრდის საქმეში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ეძლევა.

ნებისყოფის აღზრდის შემდეგ საშუალებას, რომელსაც სკოლა ფლობს, წარმოადგენს მასწავლებელთა და სკოლის ხელმძღვანელ პირთა ავტორიტეტი, რაც ცოდნისა და მორალის უპირატესობას ეფუძნება. აღზრდის საქმეში გადამწყვეტი მნიშვნელობა მორალურ უპირატესობაზე აგებულ ავტორიტეტს აქვს. მასწავლებელი მოსწავლეზე აღმზრდელობით ზემოქმედებას ყველაზე მეტად მორალური სიმტკიცითა და სრულყოფილებით ახდენს. იგი თვითონ უნდა იყოს მაღალი ზნეობრივი პრინციპებით აღჭურვილი პიროვნება, რომ სხვების (ამ შემთხვევაში მოსწავლეების) ასეთად ქცევა შეძლოს. ყოველგვარი სააღმზრდელო ღონისძიება კარგავს ძალას იმ მასწავლებლის ხელში, რომელიც მოსწავლეთათვის მორალურ საფუძველზე აღიარებულ ავტორიტეტს არ წარმოადგენს. ამიტომ ყველაზე ძვირფასი, რაც მასწავლებელს, როგორც აღმზრდელს მოეპოვება, ესაა ავტორიტეტი, რომელსაც იგი მუდამ თვალისჩინივით უნდა უფრთხილდებოდეს. მოსწავლეს, მაშინაც, როცა იგი სკოლიდან შორსაა, წინ უდგება, მაღალი მიზნისკენ მოუწოდებს და ზნეობრივად გაუმართლებელი მოქმედებისკენ მიმართული იმპულსების წინააღმდეგ ბრძოლაში ამხნევებს და ძალას მატებს იმ მასწავლებლის სახე და შთაგონება, რომელმაც თავის ზნეობრივი სიმადლით მის სულზე დიდი გავლენა მოახდინა. ასეთი მასწავლებელი განსაკუთრებით დიდ აღმზრდელობით ფაქტორს წარმოადგენს ქაბუკობის ასაკში, როცა ახალგაზრდის სულში მომავალი ცხოვრების პრინციპები და იდეალები ისახება.

მოზარდის ნებისყოფის ჩამოყალიბების საქმეში დიდ როლს ასრულებს სკოლის პიონერული და კომკავშირული ორგანიზაციები. ეს ორგანიზაციები მოზარდს განსაზღვრულ მოთხოვნილებებს უყენებს და მის ცხოვრებას სკოლის გარეთაც გარკვეულ რეჟიმში აქცევს. მიუხედავად ამისა, მოზარდი, რომელიც ბავშვობის დატოვებისა და მოზრდილობის მდგომარეობაში გადასვლას ესწრაფვის, ხალისით, თავისუფალი არჩევანის საფუძველზე, შედის მათში. პიონერის ყელსახვევი მას ბავშვებისგან გამოჰყოფს და კმაყოფილებისა და სიამაყის გრძნობით ავსებს, რის გამოც იგი მზადაა ამ ყელსახვევთან დაკავშირებული ყველა ვალდებულება იკისროს და განახორციელოს. პიონერული ორგანიზაცია მას მხარს უჭერს და ეხმარება ამ ვალდებულებების საწინააღმდეგოდ მიმართული იმპულსების შეკავების საქმეში, წაქეზებისა და სასჯელის სახით არსიბულ

ყველა იმ ღონისძიებით, რომლებიც მის განკარგულებაში მოიპოვება; პიონერული ორგანიზაციისაკენ ეზიდება მოზარდს სერიოზულ საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ჩართვის ტენდენცია, რომელიც ამ ასაკში ისახება და შემდეგ, მომდევნო ასაკებში, კიდევ და კიდევ უფრო ძლიერდება.

კომკავშირის ორგანიზაცია, ერთი მხრივ, კიდევ უფრო მკაცრ რეჟიმში აყენებს მოზარდს, ხოლო მეორე მხრივ, კიდევ უფრო სრულყოფილად უკმაყოფილებს მას ბავშვობის მდგომარეობიდან ამალღებისა და სერიოზულ და საპასუხისმგებლო საზოგადოებრივ ცხოვრებაში ჩართვის გაზრდილ მოთხოვნილებას. იგი მის ცნობდრებას აძლევს იდეურ მიმართულებას, რაც ასაკის ერთ-ერთ ძირითად ტენდენციას შეესატყვისება. კომკავშირლობა მოზარდისა და ჭაბუკისაგან მოითხოვს იყოს კრიტიკული საკუთარი თავისადმი, ყური დაუდლოს საზოგადოებრივი ცხოვრების მოთხოვნებს და გააკეთოს ის, რასაც მას ეს მოთხოვნები უკარნახებს და ავალებს.

იქ, სადაც კომკავშირის ორგანიზაცია თავის სიმალღეზე ღვას, მოზარდს თუ ჭაბუკს არ ეძლევა შესაძლებლობა საკუთარ მოთხოვნილებათა ტყვეობაში მოექცეს და ცხოვრების მომენტალურ დინებას გაჰყვეს სამუდამოდ. ახალგაზრდა მაინც ახალგაზრდაა და ამიტომ ადვილად შეიძლება ისეთ სიტუაციაში მოხვდეს, რომ სადმე ფეხი დაუცდეს, წაიფორხილოს, ცხოვრების ცდუნებებს გაჰყვეს და საკუთარი ძალებისადმი რწმენა და მაღალი ღირებულების მიზნებისაკენ მისწრაფება დაკარგოს; მაგრამ კომკავშირის ორგანიზაციას, იმ მეთოდურ ღონისძიებათა სწორი გამოყენების გზით, რომელიც მის განკარგულებაში არსებობს, ყოველთვის შეუძლია ასეთი ახალგაზრდა ცხოვრების სწორ გზას დაუბრუნოს და მაღალი, საზოგადოებრივი მნიშვნელობის მქონე, მიზნებისკენ მიმართოს.

ნებისყოფის ჩამოყალიბების საქმეში სკოლამ ფართოდ უნდა გამოიყენოს სწავლება, როგორც სადამზრდელო ღონისძიება. სკოლის განკარგულებაში არის სასწავლო გეგმითა და პროგრამით გათვალისწინებული დიდი მოცულობის, მრავალფეროვანი სასწავლო მასალა, რომელიც მოსწავლემ მასწავლებლის მეშვეობით უნდა გააცნობიეროს და აითვისოს. ეს მასალა მოცემულია ცალკეული სასწავლო დისციპლინების სახით და იმის მიხედვით, ვინ როგორ ასწავლის მას, იგი მეტ-ნაკლები ძალის ზეგავლენას ახდენს როგორც ინტელექტზე, ისე ნებისყოფაზე. მასწავლებლის მორალურ სიწმინდესა და პედაგოგიურ დახელოვნებაზე არსებითად დამოკიდებული, შეუძლია თუ არა მას სწავლის პროცესი იმავე დროს აღზრდის პროცესადაც აქციოს.

ცოდნა ფასს მოხმარებაში. აქტივობაში ღებულობს. სწავლება ყოველთვის უნდა ითვალისწინებდეს ცოდნის ამ მხარეს, რომ მას აღმზრდელობითი ხასიათი ჰქონდეს. მათემატიკის, ქიმიის, ფიზიკისა და სხვა მეცნიერებათა საფუძვლების სწავლება ჩვენი საზოგადოების მშენებლობის ამოცანებთან დაკავშირებით უნდა მიმდინარეობდეს. მოზარდი სწავლის პროცესში მეცნიერებათა მონაცემებს ჩვენი ხალხის ინტერესებს უნდა უკავშირებდეს. იგი ამავე დროს ჩვენი ქვეყნის წინაშე დასმული ამოცანების მნიშვნელობასაც უნდა განიცდიდეს, რომ მან მიღებული ცოდნის საფუძველზე საკუთარი ცხოვრების მიზნები ამ ამოცანების მიმართულებით დაისახოს.

მასწავლებელმა ისიც ღრმად უნდა განაცდევინოს მოსწავლეს, თუ რა თავდადებული, გმირული შრომის შედეგადაა მოპოვებული ის ცოდნა, რომელსაც იგი ახალი სახელმძღვანელოებიდან ითვისებს ასე ადვილ ფორმაში. ამისათვის საჭიროა შესატყვის მომენტებში მოკლედ, მაგრამ მოხდენილად იქნეს მოთხრობილი მეცნიერებისათვის თავგანწირული ადამიანების ცხოვრების მნიშვნელოვანი ეპიზოდები. ისეთ მეცნიერთა სახეების ნათელ წარმოდგენას, როგორიც ჯორდანო ბრუნო და გალილეო გალილეი იყო, მოზარდის სულში მნიშვნელოვანი ძვრების წარმოება შეუძლია.

ნებისყოფის აღზრდის თვალსაზრისით განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს ისტორიისა და ლიტერატურის სწავლებას. ისტორიის გაკვეთილზე მოსწავლე ეცნობა იმ ადამიანებს, რომლებმაც უარი თქვეს პირად ბედნიერებაზე და მთელი თავიანთი სიცოცხლე ხალხისა და ქვეყნის კეთილდღეობის საქმეს მოახმარეს. აქ იგი მასებთან ერთად ხედავს ისტორიულ პირებს, რომელნიც გმირულად იბრძვიან უვიცობის, ძალმომრეობის, ჩაგვრისა და მონობის წინააღმდეგ. ამ ბრძოლაში ისინი მწვავე ტყვილებს განიცდიდნენ, სისხლიდან იცლებოდნენ, მაგრამ სიცოცხლის უკანასკნელ წუთებამდე მაინც ფეხზე იდგნენ და არ ცხრებოდნენ. ამ ადამიანთა ცხოვრების გაცნობიერების პროცესში მოსწავლე განსაკუთრებული სიღრმით წვდება იმ ღირებულებებს, რომელთათვისაც ისინი თავს წირავდნენ და იღუპებოდნენ. ამ მომენტში თვითონ მოსწავლეს ავიწყდება პირადი ინტერესები და მაღალი საზოგადოებრივი ღირებულების მქონე მოვლენებისკენ იღებს მიმართულებას. ანალოგიური განცდების პროცესში ისახება, მაგრდება და ვითარდება ნებისყოფის სუბიექტი, რომელიც შემდეგ თავის ცხოვრებას საზოგადოებრივი ინტერესებიდან მომდინარე ვალდებულებათა შესატყვისად აგეგმავს და წარმართავს.

მასწავლებელზე ბევრად და მოკიდებული, თუ რა სიღრმით განაცდევინებს იგი მოსწავლეებს ისტორიულ პირებსა და მოვლენებს, რამდენად აგრძნობინებს მათ ჩვენი ხალხის, ჩვენი ქვეყნის, ჩვენი კულტურის სიყვარულსა და ღირებულებას და როგორ დაანახევებს იმ ადამიანების გაუტეხელ ნებისყოფას, რომლებმაც ამ უკანასკნელთათვის დადეს თავი.

ლიტერატურის მასწავლებლის განკარგულებაში ისტორიკოსზე მეტი აღმზრდელობის შესაძლებლობა არსებობს. მხატვრულ ნაწარმოებებში ისტორიაც შეიძლება იყოს მოცემული და თანადროულობაც. მისი აღმზრდელობითი ზემოქმედების ძალა იმაშია, რომ იგი გრძნობადი კერეტის ფორმაში, ცოცხალ სახეებში წარმოგვიდგენს მაღალ ზნეობრივ იდეალებს და იმ ადამიანებს, რომელნიც ამ იდეალებისათვის შეუდრეკელად იბრძოდნენ და იბრძვიან.

როცა ჩვენ, მოზრდილები, კეშმარიტად მხატვრული ნაწარმოების კითხვას ვიწყებთ, მაშინვე იმ გმირების მხარეზე ვდგებით, რომელნიც მაღალი ზნეობრივი იდეალებისათვის იბრძვიან: მათი მისწრაფებებითა და მიზნებით ვიწყებთ ცხოვრებას, მათი წარმატებებით ვხარობთ და მარცხით ვიტანჯებით; სანამ წიგნს ვკითხულობთ, ამ გმირების მიზნებს ჩვენს საკუთარ მიზნებად განვიცდით და მათი განხორციელების გზაზე თავს ამ გმირების გვერდით ვგრძნობთ და მზად ვართ, რომ შესაძლებელი იყოს, მართლა გავაკეთოთ რაიმე მათ მისაშველებლად. უკანასკნელ გვერდს ჩავიკითხავთ, წიგნს დავხურავთ და ვგრძნობთ, რომ ამ წუთში ის აღარ ვართ, რაც კითხვის დაწყების წინ ვიყავით. ახლა რაღაც მაღალზე, რაღაც ისეთზე ვართ მიმართული, რომელთან შედარებითაც ჩვენი ყოველდღიური პირადი მოთხოვნილებანი და მისწრაფებანი უმნიშვნელო რაიმედ მოჩანს და მათზე ფიქრი დამამცირებლად მიგვაჩნია. ამ წუთში ღიდი მიზნებისათვის პირადი ინტერესებიდან გაცილებით მეტის დათმობა შეგვიძლია, ვიდრე ამას ცხოვრების რომელიმე სხვა მომენტში მოვახერხებდით.

მაღალი ზნეობრივი იდეალების შემცველი მხატვრული ნაწარმოებები მოზარდის სულზე გაცილებით მეტ ზეგავლენას ახდენს. ვიდრე ჩვენს სულზე. მისი გავლენა განსაკუთრებით ღიძია ჰაბუკოკის ასაკის ვაჟებსა და ქალიშვილებზე, როცა ახალგაზრდები ცხოვრების აზრისა და იდეალების ძებნაში იმყოფებიან. ისეთი წიგნების, როგორიცაა: „როგორ იწრთობოდა ფოლადი“ და „ახალგაზრდა გვარდია“, წაკითხვის შემდეგ მოზარდის ცნობიერებას ღიძხანს არ შორდება ის იდეები, რომელთათვისაც მათი გმირები იბრძოდნენ, რომელთაც კრასნოდონელმა კომკავშირლებმა შესწირეს

თავი, ან კიდევ, ნიკოლოზ ოსტროვსკის რომანის მთავარი გმირის—კორჩაგინის მთელი სიცოცხლე მოხმარდა. მასწავლებელმა მოხერხებულად უნდა გამოიყენოს ყველა ანალოგიური ხასიათის მხატვრული ნაწარმოები იმისათვის, რომ მოსწავლის სულში მაღალი ზნეობრივი მიზნების ჩანერგვასა და განმტკიცებას შეუწყოს ხელი.

2. ნებისყოფის განვითარებაზე დიდ ზეგავლენას ახდენს თეატრი, კინო და ტელევიზია. უკანასკნელი ორი განსაკუთრებით ფართოდ შეიქრა ადამიანთა ყოფიერებაში და საკმაოდ ძლიერი მოთხოვნილების წყარო გახდა. ტელევიზია მაინც ყოველდღიური ცხოვრების განუყრელ მოვლენად იქცა. იგი სისტემატურად ატარებს სპეციალურ ღონისძიებებს იმისთვის, რომ მოზარდი თაობის კომუნისტური აღზრდის საქმე იქნეს უზრუნველყოფილი.

თეატრი, კინო და ტელევიზია მრავალმხრივ მომსახურებას უწევს საზოგადოებას. თითოეულს თავისი სპეციფიკური მხარე აქვს, მაგრამ საერთოდ სამივე გვიჩვენებს ჩვენი საზოგადოებრივი ცხოვრების ნაკლოვან და ღირსეულ მხარეებს, ამაღლებს მორალურ შეგნებას, საზრდოს აწვდის და ავითარებს ესთეტიკურ გემოვნებას, ცოდნას უღრმავებს, ცნობისმოყვარეობას უკმაყოფილებს, ასვენებს და ართობს ადამიანებს. სწორედ იმის გამო, რომ სცენა და ეკრანი მხოლოდ აღზრდას არ ემსახურება და სხვა ამოცანების გადაწყვეტასაც ისახავს მიზნად, ყველაფერი, რაც სცენაზე და, განსაკუთრებით, ეკრანზე გამოდის, დადებით ზემოქმედებას როდი ახდენს მოზარდის ნებისყოფაზე. ამიტომ ზოგ სურათზე 16 წლამდე მოზარდის დასწრება აკრძალულია, მაგრამ ამ აკრძალვას, სამწუხაროდ, არც ოჯახი და სკოლა აქცევენ ხშირად ყურადღებას და არც კინოთეატრების ადმინისტრატორები. ბევრი რამ იქიდანაც, რაც ბავშვებისა და მოზარდებისათვის ნებადართულია, ჯერ კიდევ არაა პედაგოგიური ფსიქოლოგიის თვალთ დანახული და შემოწმებული.

კინოსა და ტელევიზიას დიდი აღმზრდელობითი შესაძლებლობა გააჩნია, მაგრამ ჭერჯერობით მისი მინიმუმიც არაა გამოყენებული. ისტორია და მხატვრული ლიტერატურა მაინც თხრობაა, უფრო ხშირად, იმ ადამიანების შესახებ, რომელთაც თავიანთი ცხოვრების მიზნები ეთიკურ ღირებულებათა მიმართულებით დაუსახავს და მთელი თავიანთი ცხოვრება ამ მიზნების განხორციელებისათვის ბრძოლის საქმისათვის დაუმორჩილებიათ. კინოთეატრებისა და ტელევიზორის ეკრანებზე თვითონ ეს ადამიანები გამოდიან და მათი ცხოვრებისა და ბრძოლების რეალურ მიმდინარეობას უშუალოდ განიცდის მაყურებელი. ახლა, მოზარდი პირდაპირ თვალებში უცქერის

მის საყვარელ გმირებს და მათი ნათელი მიზნებით იმსკვალება, მათი ბრძოლის ცეცხლით ინთება. იგი ამ მომენტში შინაგანად მზადაა მათთან ერთად შეებრძოლოს ყოველგვარ სიძნელეს, რომელიც ამ აჯამიანების მიზნების განხორციელებას ხედება წინ. ფარდა ეშვება და მოზარდს დიდხანს რჩება ცნობიერებაში ის მაღალი ზნეობრივი იდეალები, რომელმაც ასე დაატყვევა იგი სურათის მსვლელობის მთელ მანძილზე. იგი ფიქრობს და გრძნობს, რომ ახლა ჩვეულებრივ მდგომარეობაზე ამადლებულია და სხვა დროზე უფრო მეტადაა მზად გააქეთოს რაღაც მნიშვნელოვანი ხალხისათვის, ქვეყნისათვის, კულტურისათვის. ამ მომენტში იგი ყველაზე ნათლად ხედავს, რომ ადამიანის სიცოცხლე მხოლოდ ასეთ მოქმედებისაგან ღებულობს აზრსა და მნიშვნელობას და თვითონაც მზადაა მისი სიცოცხლე ეპოქისათვის ღირებულ მარნებს დაუმორჩილოს. აღმზრდელმა უსათუოდ უნდა ისარგებლოს მოზარდის ასეთი განწყობილებით და მას მართლა გააქეთებინოს რაიმე ღირებული ისეთი, რისი გაქეთების შესაძლებლობასაც მოცემული სიტუაცია იძლევა. ასეთ მოქმედებას დიდი სააღმზრდელო მნიშვნელობა აქვს.

სპექტაკლებსა და მხატვრულ ფილმებში მოზარდის ყურადღება ყოველთვის არ ჩერდება იმ მომენტებზე, რომელთაც დადებითი აღმზრდელობითი ზემოქმედების მოხდენა შეუძლიათ. ხშირად მას (მოზარდს) სურათის ის მომენტები იტაცებს, რომელშიც ვნებები ჭარბობს, რადგან ეს მომენტები თვითონ მაშინაც ანალოგიურ ვნებებს იწვევს და შესატყვისი აქტივობის იმპულსების აღძვრას ახდენს. აღმზრდელმა მოზარდის ცნობიერება სურათის იდეურ შინაარსზე უნდა შეაჩეროს, რომ მას სწორედ ის დაანახოს და განაცდევინოს, რაც აღზრდის თვალსაზრისითაც ყველაზე მთავარი და მნიშვნელოვანია. ამისათვის ხშირად ნანახი სურათების განხილვა, და ზოგჯერ მათი განმეორებით ნახვაც, ხდება საჭირო.

ტელევიზიის აღმზრდელობით ზემოქმედებათა შესაძლებლობა მართკმხატვრული ფილმებით არ განისაზღვრება: ამისათვის მას სხვა საშუალებებიც მოეპოვება, მაგრამ, ადგილის განსაზღვრულობის გამო, მათზე აქ ვერ შევჩერდებით.

3. გარდამავალი ასაკის დასაწყისამდე ბავშვების ურთიერთდაკავშირება შემთხვევით ხასიათს ატარებს და უფრო ხშირად ოჯახში, ეზოში, ქუჩასა და სკოლაში ერთად ყოფნისა და თამაშის ნიადაგზე წარმოებს. მას სხვა რაიმე შინაგანი, ფსიქოლოგიური საფუძველი

არ გააჩნია. მეგობრობა და სულიერი თანაზიარობა ამ ასაკის ბავშვებისათვის უცხოა.

გარდამავალ ასაკში მდგომარეობა არსებითად იცვლება. ბავშვთა შემთხვევითი დაჯგუფებები ირღვევა და ახალი კავშირების დამყარება სრულიად ახალ ნიადაგზე წარმოებს. მოზარდი, განსაკუთრებით პუბერტეტის პერიოდიდან, ირჩევს და უკავშირდება თანატოლებს, რომელთანაც საერთო სულიერ განწყობილებასა და ინტერესს ნახულობს. ამიერიდან ახალი ამხანაგური დაჯგუფებები იქმნება ინტერესთა ერთიანობის ნიადაგზე და იქ, სადაც ეს ნიადაგი მყარი არ აღმოჩნდება და დაშლას დაიწყებს, ამხანაგური კავშირებიც ირღვევა და მოზარდები იძულებული ხდებიან ხელახლა შეუდგნენ უფრო გამტანი და საიმედო მეგობრების ძიებას.

ამხანაგური ჯგუფის ყველა წევრის ყველა ინტერესი და მისწრაფება იშვიათად ემთხვევა ერთმანეთს. უფრო ხშირად, ურთიერთშეკავშირება ერთი რომელიმე საერთო ინტერესის ნიადაგზე იწყება. კავშირი მით უფრო ძლიერია, რაც უფრო დიდ ადგილს იჭერს ეს ინტერესი ამხანაგური ჯგუფის წევრთა სულიერ ცხოვრებაში. შემდეგი ურთიერთობის პროცესში, თუ სხვა მისწრაფებათა ერთიანობაც დასტურდება, მეგობრობა კიდევ უფრო მტკიცდება. მაგრამ მეტ შემთხვევაში ადგილი აქვს საწინააღმდეგო მდგომარეობას: ცხოვრების სხვა მომენტებში ის, რისკენაც ერთი ისწრაფვის, მეორეს არ იზიდავს და რაც ერთს არ აკმაყოფილებს, მეორეს იტაცებს. ასეთ შემთხვევაში ამხანაგები ერთმანეთს ადვილად არ თმობენ: თითოეული მათგანი ცდილობს მეორე დაითანხმოს, თავისი გზით გაიყოლიოს და ის მოანდომოს და აკეთებინოს, რისკენაც თვითონ ილტვის. სადაც ასეთი რამ ხერხდება და ერთი რომელიმე მათგანი თავისას თმობს, მეგობრობა უფრო ღრმად იდგამს ფესვებს, მაგრამ იქ, სადაც ერთსულოვნება მიუღწეველი რჩება, ამხანაგები ერთბაშად ან თანდათანობით შორდებიან ერთმანეთს. იმ შემთხვევაში, როცა ამხანაგური ჯგუფი რაიმე მოვლენის მიმართ გამოამჟღავნებს საერთო მისწრაფებას, რომელიც გაუმართლებლად მიაჩნია ერთ რომელიმე წევრს, უკანასკნელი, ხშირად უმრავლესობის გავლენით, თმობს თავის პოზიციას და დანარჩენებს უერთდება.

ზემოაღნიშნულ მოვლენაზე ჩვენ იმიტომ შევჩერდით, რომ ამხანაგური კავშირი, რომელშიც მოზარდი შედის, ხშირად, დიდ ზეგავლენას ახდენს მის ვოლიტურ სფეროზე. იმის მიხედვით, ეს ურთიერთობა რა ნიადაგზე იწყება და ვითარდება, ნებისყოფის აღზრდის საქმე ან სწრაფად მიდის წინ, ან კიდევ დაბრკოლებას განიცდის

და უკან რჩება — ირღვევა და იშლება ის, რასაც ამ მიმართულებით ოჯახი და სკოლა აკეთებს.

საქმე ისაა, რომ ამხანაგური დაჯგუფებების საფუძველს ერთ შემთხვევაში მაღალი რიგის მისწრაფებები და მიზნები წარმოადგენს, ხოლო მეორე შემთხვევაში — მოთხოვნილებები და ინტერესები, რომელთა ნიადაგზე აგებული ქცევის აქტები დაბალი რიგის ხანმოკლე კმაყოფილებას იძლევა და მომენტალური აწმყოს საზღვრებს იჭიკ არსებული ცხოვრებისათვის კარგს არაფერს ქმნის. პირიქით, შესაძლებელია მას, რაიმე მხრივ, საშიშროებას უქადის და ხიფათში აგდებს.

მოზარდის სულიერი ფორმირების საქმეზე ამხანაგთა წრის უარყოფით ზეგავლენას ხშირად აქვს ადგილი იქ, სადაც მოზარდის ცხოვრება ოჯახისა და სკოლის კედლებს გარეთ ისე მიმდინარეობს, რომ აღმზრდელი მას ყოველდღიურ კონტროლს არ უწევს. აღმზრდელის საქმეს აძნელებს ისიც, რომ სწორი გზიდან გადასული ახალგაზრდები თავიანთ ტოლს თავაზობენ ისეთ რაიმეს, რაც მას იზიდავს და აკმაყოფილებს ისე, როგორც მწყურვალეს — წყალი, მაშინ როცა ის, რასაც აღმზრდელები აწვდიან მოზარდს, ხშირად ჰგავს მწარე წამალს, რომელიც არასასიამოვნო მისაღებია, მაგრამ ჯანმრთელობის საქმეს უზრუნველყოფს და ამ მხრივ, მოპავალი ბედნიერების გარანტიას იძლევა. ასეთ წამალს, ხალისით, ერთგვარი კონტროლისა და სტიმულის გარეშე, ზოგი ზრდადასრულებულიც ვერ ღებულობს, მიუხედავად იმისა, რომ წამლის დანიშნულება კარგადაა ცნობილი მისთვის.

ამხანაგს ნებისყოფის აღზრდის საქმეში დიდი წვლილის შეტანა შეუძლია, თუ იგი პირადად ფლობს მტკიცე ნებისყოფას, ან კიდევ მისი აღზრდის საქმე მტკიცე ნებისყოფის მქონე პირებს მიჰყავს და თვითონ ძალდაუტანებლად და შეგნებულად მიჰყვება მათ. საკმაოდ ხშირია შემთხვევა, როცა მაღალი მორალური შეგნების მქონე ახალგაზრდა ახერხებს თავის ტოლის ცხოვრების სწორ გზაზე გაყვანას და მაღალი ღირებულების მქონე მიზნებისაკენ მიმართავს, მაგრამ ასეთ პრაქტიკას დიდი სიფრთხილით უნდა მოვეყიდოთ, რომ საწინააღმდეგო მოვლენა არ მივიღოთ და ცუდად აღზრდილმა უკეთ აღზრდილი არ დაიმსგავსოს. სკოლა და ოჯახი მუდმივ კონტროლს უნდა უწევდეს ამხანაგთა იმ წრეს, რომელშიც მათი აღსაზრდელები შედიან.

ნებისყოფის აღზრდის საქმეში ნაყოფიერ გზას წარმოადგენს თვითმოქმედება, რომელიც საკუთარი ნებისყოფის განმტკიცებასა

და გამავრებას ისახავს მიზნად. ამიტომ, რამდენიმე სიტყვით ნების-
ყოფის თვითაღზრდის საკითხზეც უნდა შევჩერდეთ.

5. ნებისყოფის თვითაღზრდა

სკოლამ და ოჯახმა აღმზრდელობითი მუშაობა ისე უნდა წარ-
მართოს, რომ ბავშვმა რაც შეიძლება ადრე მოჰკიდოს ხელი საკუ-
თარი ნებისყოფის აღზრდის საქმეს. სერიოზული ნაბიჯების გადადგ-
მა ამ მიმართულებით მხოლოდ მოზრდილობის ასაკიდან ხდება შესა-
ძლებელი. ამისათვის, პირველ რიგში, საჭიროა აღმზრდელმა მო-
ზარდს ადამიანის მაღალი პიროვნული თვისებები და მისი გამომუ-
შავების გზები გაუცნობიეროს.

თორმეტი-ცამეტი წლის ასაკში გოგონები და ვაჟები საკმაოდ
ერკვევიან ქცევის ავკარგიანობაში და ამ თვალსაზრისით თვითონ
იწყებენ სპონტანურად ირგვლივ მყოფი ადამიანების, წაკითხულ
წიგნებში, კინოსურათებსა და სპექტაკლებში მოქმედი პირების კრი-
ტიკულ შეფასებას. ისინი შედარებით ადვილად ხვდებიან, რომელი
პიროვნებაა კარგი და, რომელი ცუდი, მაგრამ თვითონ დამოუკი-
დებლად ვერ წვდებიან, რა ფსიქოლოგიური თავისებურების გამო
არის ერთი პიროვნება კარგი და მეორე ცუდი და როგორ, რა გზე-
ბითაა შესაძლებელი კარგის განმსაზღვრელი პიროვნული თვისების
შეძენა და ცუდის განმსაზღვრელი პიროვნული თვისების დაკარგვა
და თავიდან მოცილება. ამის ცნობიერებამდე ისინი უნდა მივიდნენ
ფსიქოლოგიური და პედაგოგიური საუბრების გზით. ეს საუბრები
მათ ასაკის შესატყვის ფორმებში უნდა ჩაუტარდეთ, იმ აღმზრდე-
ლების მიერ, რომელთა ავტორიტეტსაც ისინი უდავოდ ცნობენ.

ნებისყოფის თვითაღზრდის ორგანიზაციის საქმე მასწავლე-
ბელმა (კლასის ხელმძღვანელმა) სასურველია დაიწყოს საუბრით
თემაზე „ნებისყოფა და მისი თვითაღზრდა“. ასეთ საუბარს, თუ იგი
მომზადებულად, სათანადო დონეზე ჩატარდება, შეუძლია მოსწავ-
ლეებში წარმოშვას სტიმული—ხელში აიღონ საკუთარი ნებისყოფის
აღზრდის საქმე. ეს სტიმული მალე ჩაქრება, თუ აღმზრდელებმა
იგი, პირველ ხანებში მაინც, გზადაგზა არ გააძლიერეს და მოზარდის
მოქმედება ამ მიმართულებით მუდმივი კონტროლის ქვეშ არ იქო-
ნიეს. სკოლა და ოჯახი უნდა მოეხმაროს მოზარდს ისეთი რეჟიმის
შედგენაში, რომლის დაცვა მისგან მტკივნეული ძალისხმევის გარე-
შე იქნება შესაძლებელი. მას უნდა ვურჩიოთ, რომ ერთბაშად ბევრი
არ მოინდომოს, თორემ ხანგრძლივი დროის მანძილზე დიდ ძალის-
ხმევას ვერ შეძლებს, რეჟიმი მალე დაერღვევა, საკუთარი ძალები-

სადმი რწმენა დაეკარგება და ნებისყოფის თვითაღზრდაზე საერთოდ აიღებს ხელს. მოსწავლემ პირველად შეიძლება ყოველდღიური ცხოვრების მხოლოდ დილის საათები აგეგმოს და ღამით ძილისთვის საჭირო დრო განსაზღვროს დაახლოებით შემდეგნაირად: 7 საათზე ადგომა, შემდეგ ფიზიკური ვარჯიშის გარკვეული ნორმების შესრულება, ხელპირის დაბანა, წინდლით მომზადებული საშინაო დავალების ათვისების ხარისხის შემოწმება, საუზმე და სკოლაში წასვლა ისეთ დროს, რომ გაკვეთილის დაწყებამდე ხუთი წუთით ადრე იყოს იქ. საღამოს 10¹/₂ საათზე დაწოლა. დღის დანარჩენი მონაკვეთი, რომელიც სკოლის მიერ არაა დაკავებული, შეიძლება, პირველ ხანებში, ასეთი მკაცრი აგეგმის გარეშე დარჩეს. მაგრამ ის, რაც აიგეგმა, უგამონაკლისოდ უნდა განხორციელდეს: მოსწავლემ არ უნდა დაუშვას მისი რომელიმე პუნქტის გამოშვების შემთხვევა, რადგან ერთი გამონაკლისის დაშვება მაშინვე სხვა გამონაკლისებსაც გაუხსნის გზას და, ბოლოს, მთელ რეჟიმს დაუკარგავს ღირებულებას. ამიტომ ა ღ ზ რ დ ი ს სა ქ მ ე შ ი ი გ ი (გ ა მ ო ნ ა კ ლ ი ს ი) ყ ე ე ლ ა ზ ე სა შ ი შ მ ო ვ ლ ე ნ ა ს წ ა რ მ ო ა დ გ ე ნ ს. ეს გარემოება მოზარდებს, ქალიშვილებსა და ჰაბუკებს, რომელნიც საკუთარი ნებისყოფის აღზრდას უნდა ჩაუდგენენ სათავეში, კარგად უნდა შეეგანებინოთ. მოსწავლემ, რომელსაც დილით ძილი უყვარს, ოჯახის უფროს წევრებს უნდა თხოვოს, რომ იგი ყოველთვის გააღვიძონ დილის 7 საათზე, ანგარიში არ გაუწიონ მის წინააღმდეგობას და მანამ არ მოეშვან, სანამ ფეხზე არ დადგება. უფროსებმაც უგამონაკლისოდ უნდა შეუსრულონ მას ეს თხოვნა და საერთოდ ადევნონ თვალყური მის მიერ დღის რეჟიმის დაცვას, იმ მოსაზრებით, რომ მას სისუსტის შემჩნევისთანავე საჭირო პედაგოგიური დახმარება მიაშველონ და რეჟიმული წესის დარღვევის შესაძლებლობა არ მისცენ. ასეთ ვითარებაში, რამდენიმე თვის განმავლობაში, რეჟიმში გათვალისწინებული წესრიგი მოზარდის ბუნებაში ჩაჯდება და ჩვეულებად იქცევა, რის გამოც შემდეგ მისი ცხოვრებაში გატარება საგანგებო ძალისხმევას აღარ მოითხოვს.

როცა დილის რეჟიმი მოსწავლის ბუნებას ისე შეეზრდება, რომ მისი დაცვისათვის დიდი ძალისხმევა აღარ გახდება საჭირო, შეიძლება დღის დანარჩენი მონაკვეთებიც მკაცრად აიგეგმოს. ახლა მოსწავლე მოპოვებული წარმატებით კმაყოფილი და გამხნეებული, თავის ძალაში დარწმუნებული კიდევ უფრო მეტი სიმტკიცით შეუდგება საკუთარი თავის ახალი რეჟიმისადმი დაქვემდებარებასა და რეჟიმის საწინააღმდეგო მიმართულებით მოქმედი იმპულსების შეკავებას. ამაში მას დიდ დახმარებას გაუწევს და ღონეს შემატებს

საზოგადოებრივი აზრი — მოწონება და შექება, რომელსაც იგი მიღწეული წარმატების გამო მშობლების, მასწავლებლების, ახლობლებისა და ამხანაგების მხრიდან მიიღებს.

მოზარდი რეჟიმის პუნქტუალურ შესრულებას უნდა უცქერდეს როგორც თვითაღზრდის საქმეს, როგორც ისეთ ვარჯიშს, რომელიც მისი ნებისყოფის განმტკიცებას ახდენს. ამიტომ იგი უნდა ფიქრობდეს: „რაკი რეჟიმში გათვალისწინებული მოქმედების შესრულების დრო მოვიდა, სულ ერთია, იგი, ახლა მინდა თუ არ მინდა, მაინც დაუყოვნებლივ უნდა განვახორციელო... სხვანაირად რა ნებისყოფა მექნება!“.

ის, ვინც ნებისყოფის თვითაღზრდას შეუდგება, უნდა მიჰყევას დარიგებას „რ ა ც ა რ ა გ წ ა დ დ ე ს , ი გ ი ქ მ ე ნ , ნ უ ს დ ე ვ წ ა დ ი ლ თ ა ნ ე ბ ა ს ა“ და ხშირად მხოლოდ საკუთარი ნებისყოფის აღზრდის მიზნით, უარი თქვას ისეთ რაიმეზე, რაც მას მერმისისათვის არაფერს აძლევს, მაგრამ ახლა გულით სწადია და განსაკუთრებით იზიდავს თავისკენ; მიატოვოს, მაგალითად, ტელეეკრანი საინტერესო გადმოცემის მომენტში, ან კიდევ უარი თქვას ფეხბურთის მატჩზე, ან ამხანაგთან გასართობად წასვლაზე და მეცადინეობას შეუდგეს დროის იმ მონაკვეთებშიც, რომლებიც, რეჟიმის მიხედვით, ასეთი საქმეებისათვის არ არის განკუთვნილი. რეჟიმის დარღვევა ნებისყოფის აღზრდის ამოცანების სასარგებლოდ, რა თქმა უნდა, რეჟიმის საზიანო დარღვევად არ ჩაითვლება; იგი, პირიქით, საკუთარი თავის მართვისა და რეჟიმისადმი დაქვემდებარების მაქსიმალურ შესაძლებლობაზე მიუთითებს.

ნებისყოფის გამომუშავებისათვის ძალიან დიდი მნიშვნელობა აქვს დაწესებული საქმის ყოველთვის ბოლომდე მიყვანას, როგორც ეს ზევითაც იყო აღნიშნული. ამიტომ ახალგაზრდა უნდა ცდილობდეს დაწყებული საქმე, თუნდაც მარტო იმისათვის, რომ საკუთარი ნებისყოფა გაწვრთნას, თავის დროზე, გაუქიანურებლად დააბოლოს და არ დაუშვას მისი დაუსრულებლად მიტოვებისა და სხვა დროისათვის გადადების შემთხვევები. ასეთი შემთხვევები მიზანსწრაფვის ძალას ასუსტებს და ნებისყოფას აუძლურებს, აჩვევს ადამიანს გადაწყვეტილებაზე ისე აიღოს ხელი, რომ ამის გამო არ შეწუხდეს.

ამასთან სიტყვის კაცობაცაა დაკავშირებული. კაცურიკაცი ის არის, ვისი სიტყვაც საბუთზე უფრო სანდოა და მოწმესა და ხელწერილს არ მოითხოვს. მხოლოდ ასეთ კაცს შეიძლება იმედიანად მიანდო საკუთარი თავიც და ქვეყნის საქმეც. პ ი რ ი ს კ ა ც ო ბ ა დ ი დ ი ნ ე ბ ი ს ყ ო ფ ი ს მ ა ჩ ვ ე ნ ე ბ ე ლ ი ა . ამიტომ მოზარდმა,

რომელიც საკუთარი ნებისყოფის გამომუშავებაზე ზრუნავს, განსაკუთრებული სიმკაცრით უნდა ადევნოს თვალყური თავის თავს, რომ ტყუილი არ თქვას და ერთხელ გაცემული სიტყვა არ გასტეხოს მაშინაც კი, როცა ამის გამო მას დიდი უსიამოვნება მოელოს. სიმართლის დაფარვა და სიტყვის უკან წაღება, რომელიც მორალური აუცილებლობითაა ნაკარნახევი, რა თქმა უნდა, ავკაცობად არ ჩაეთვლება და მასზე აქ არაა ლაპარაკი.

მოზარდის ნებისყოფაზე დიდ სააღმზრდელო ზემოქმედებას ახდენს იმ ადამიანების ცხოვრების სიღრმეში ჩახედვა, რომლებმაც თვითონ გამოაწრთეს თავიანთი ნებისყოფა და უკანასკნელით შემდეგ ისეთი ღირებულებები შექმნეს, რომლებმაც ზეგავლენა მოახდინეს საზოგადოების პოლიტიკური, ეკონომიური და კულტურული ცხოვრების განვითარებაზე, მეცნიერებისა და ტექნიკის წინსვლაზე. ასეთი ადამიანების შესახებ ბიოგრაფიული ხასიათის ნაწარმოებებს ხშირად უნდა კითხულობდნენ ქალიშვილები და ჯაბუკები. განსაკუთრებით იმ პერიოდებში, როცა წინ დიდი სიძნელეები ჩანს გადასალახავი, ხოლო საკუთარი ძალებისადმი რწმენაში ეჭვი იწყებს ჩახახვას.

ყოველ ახალგაზრდას უნდა ჰყავდეს თავისი გმირი, რომელიც მისი ცხოვრების იდეალს წარმოადგენს და სიძნელეებთან ბრძოლაში, საკუთარ ძალებში დაეჭვებისა და გაჭირვების მომენტებში, მას მიეშველება, გაამხნევეს და ძალას შემატებს იმითი, რომ თვალწინ ნათლად წარმოუდგება, გამძლეობის ნიმუშს უჩვენებს, რწმენას გაუმათელებს და შთააგონებს ბოლომდე განუხრელად იბრძოლოს. ვინ იცის თავისი დიდებული სიცოცხლის გმირული დასასრულით სოკრატემ, საუკუნეების მანძილზე, რამდენ ადამიანს მისცა ძალა სიკვდილზე მაღლა დამდგარიყო და სიცოცხლე მიეტანა მსხვერპლად იმ დიდი ზნეობრივი ქეშმარიტებისათვის, რომელსაც თვითონ შეეწირა. სოკრატეს მსგავსი პირები, დიდი მიზნების განხორციელების გზაზე არსებულ დაბრკოლებათა წინააღმდეგ ბრძოლაში, უდიდეს ძალას წარმოადგენენ, როცა ისინი ახალგაზრდების სულში მკვიდრდებიან და განაგრძობენ სიცოცხლეს. იგივე ითქმის დიდი რევოლუციონერების შესახებ, რომლებმაც კაცობრიობის ბედნიერი მომავლისათვის ბრძოლას უანგაროდ შესწირეს თავი.

იმ მოვლენებისათვის წინასწარ თავის არიდება, რომლებიც მორალურად გაუმართლებელი ქცევის იმპულსების აღძვრას იწვევს, გაცილებით ადვილი საქმეა, ვიდრე თვითონ აღძრული იმპულსების შეკავება. ამხანაგთა ცუდი წრისადმი თავის არიდება არაა ძნელი, მაგრამ ასეთ წრეში შესვლის შემდეგ, მასთან კავშირის გაწყვეტა

ისეთ დიდ და ხანგრძლივ ძალისხმევას მოითხოვს, რომლის განხორციელება სხვების დაუხმარებლად ყველას არ შეუძლია. ამიტომ მოზარდი თავიდან უნდა შეეჩვიოს ზომების წინასწარ მიღებას იმისათვის, რომ არ მოხვდეს ისეთ სიტუაციაში, რომელიც მასში მორალურად გაუმართლებელი ქცევის იმპულსებს აღძრავს და ცხოვრებაში გაუმართლებელი ნაბიჯების გადადგმისაკენ უბიძგებს. ასეთ რაიმეში საკუთარი ნებისყოფის ძალასაც არ უნდა ენდოს კაცი, რადგან ცხოვრებაში არის ისეთი მომენტები, როცა მოთხოვნილების დაკმაყოფილების სიტუაცია, მით უმეტეს, თუ იგი წარმტაცია, ისეთი ძალით აღძრავს შესატყვისი ქცევის აქტების იმპულსებს, რომ უკანასკნელი საკმაოდ ძლიერი ნებისყოფის მოდრეკასაც კი ახერხებს. ხოლო ერთხელ გადადრეკის შემდეგ, ნელლი ჯონის მსგავსად, ნებისყოფაც კარგავს ძალას და მცირე წინააღმდეგობის შედეგადაც ადვილად იწყებს მოხრას. ნებისყოფასაც სჭირდება მოვლა: იგი კაცმა ისეთ წინააღმდეგობას არ უნდა დააჯახოს, რომელსაც გვერდი შემოევლება, ან კიდევ ისეთი ძალა აქვს, რომლის გადალახვა თავიდანვე შეუძლებელი ჩანს.

შ ი ნ ა პ რ ს ი

წინასიტყვაობა	3
თავი I. აღზრდა და განვითარება	5
1. პრობლემის დაყენებისა და გადაჭრის ადრინდელი ცდები	5
2. ადამიანური მემკვიდრეობის ორი სახე და ამ სახეთა ერთიანობა	11
✓ 3. ფსიქოფიზიკურ შესაძლებლობათა ფუნქციონალური მომწიფება და პიროვნების სოციალური ფორმირება	17
✓ 4. განვითარების მამოძრავებელი ძალები	24
✓ 5. განვითარების მამოძრავებელი მოთხოვნილება და სოციალური გარემო	27
6. განწყობა და განვითარების პროცესი	36
თავი II. მოზარდის განვითარების ასაკობრივი თავისებურებანი	42
1. განვითარების ასაკობრივი ფაზები და სწავლების პედაგოგიური საფეხურები	42
2. განვითარების ასაკობრივი ფაზები და სწავლების საფეხურები	45
3. ბავშვობის დასასრული	46
4. მოზრდილობის ასაკის ძირითადი თავისებურებანი	51
5. ქაბუკობის დასაწყისი	86
თავი III. სოციოგენურ მოთხოვნილებათა როლი და ადგილი სწავლა-აღზრდის საქმეში	93
1. ადამიანურ მოთხოვნილებათა მეცნიერული შესწავლის პედაგოგიური ღირებულება	93
2. მოთხოვნილებათა კლასიფიკაციის საკითხისათვის	96
3. სწავლის, როგორც ქცევის დამოუკიდებელი ფორმის, ბუნების საკითხისათვის	115
თავი IV. პრესტიჟის, თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებები და მათი აღზრდის გზები გარდამავალ ასაკში	126
1. პრესტიჟის მოთხოვნილების ბუნებისათვის	126
② პრესტიჟის მოთხოვნილება გარდამავალ ასაკში	132
③ პედაგოგიური მართვის ავტოკრატიული და დემოკრატიული გზები და მათი ფსიქოლოგიური თავისებურებანი	147
④ თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობის მოთხოვნილებები გარდამავალ ასაკში	155
5. პედაგოგიური ხასიათის დასკვნები	169
თავი V. ნებისყოფის ფსიქოლოგიური თავისებურებანი	189
1. საკითხის დაყენება	189

2. იმპულსური ქცევის თავისებურებანი .	199
3. ნებისმიერი ქცევის თავისებურებანი	203
4. ნებისყოფა .	212
5. ნებისყოფის პროცესი	216
თ ა ვ ი VI. ნებისყოფის აღზრდა	225
1. ასაკიდან გამომდინარე სიძნელეები ნებისყოფის აღზრდაში .	225
2. ინდივიდუალური თავისებურებებიდან გამომდინარე სიძნელეები და სააღმზრდელო ღონისძიებანი .	235
3. ორმაგი ქცევა და აღზრდის პრობლემა .	242
4. ნებისყოფის აღზრდის გზები და საშუალებები	251
5. ნებისყოფის თვითაღზრდა	260

რედაქტორი უ. ო ბ ო ლ ა ძ ე
გამომცემლობის რედაქტორი ლ. გ ა მ ც ე მ ლ ი ძ ე.

ნაბეჭდი თაბახი 16,75
სააღრიცხვო-საგამომცემლო თაბახი 14,85

შეკვ. 1739 უე 02903 ტირ. 5000

ფასი 1 ჰან. 80 კაპ.

თბილისის უნივერსიტეტის გამომცემლობა,
თბილისი, 380028, ი. ჭავჭავაძის პროსპექტი, 14.
Издательство Тбилисского университета,
Тбилиси, 380028, пр. И. Чавчавадзе, 14.

თბილისის უნივერსიტეტის სტამბა,
თბილისი, 380028, ი. ჭავჭავაძის პროსპექტი, 1.
Типография Тбилисского университета,
Тбилиси, 380028, пр. И. Чавчавадзе. I