

### თავი III პიროვნების ფორმირების ფაქტორები

ამ თავში გაეცნობით:

რა არის პიროვნების ფორმირების ფაქტორები;

როგორია ისტორიულად აზრთა სხვაობა ამ ფაქტორთა ზემოქმედების შესახებ;

როგორია აღორძინების ეპოქის ძირითადი შეხედულებანი პიროვნების აღზრდის შესახებ;

როგორია კლასიკური პედაგოგიკის წარმომადგენელთა პოზიცია პიროვნების ფორმირების პროცესზე;

რას ფიქრობენ ქართველი პედაგოგები და საზოგადო მოღვაწეები პიროვნების ფორმირების ფაქტორებზე;

რას ნიშნავს მოზარდის ასაკობრივი პერიოდიზაციის ცნება;

როგორია ასაკობრივი პერიოდიზაციის ისტორიული განვითარება;

რა მნიშვნელობა აქვს ასაკობრივ პერიოდიზაციას სწავლა – აღზრდის პროცესში;

რა არის ადამიანის ინდივიდუალური თავისებურებანი;

მნიშვნელობა აქვს ინდივიდუალური თავისებურებების გათვალისწინებას სწავლა–აღზრდის პროცესში.

პიროვნების ფორმირების პროცესი - ახლადდაბადებული ბავშვის ზრდადასრულებულ, ცოდნითა და უნარებით შეიარაღებულ ადამიანად ჩამოყალიბება - გარკვეული ფაქტორების ზემოქმედებით მიმდინარეობს. საკითხი იმის შესახებ, თუ რა ფაქტორები განსაზღვრავს ადამიანის პიროვნებად ფორმირებას, პედაგოგიკის პრობლემური საკითხია. ამ საკითხის გადაწყვეტის რაგვარობა, მეტწილად განსაზღვრავს პედაგოგიური მოღვაწეობის და, მამასადამე, პედაგოგიკის, როგორც მეცნიერების

მიმართულების საკითხსაც. ზოგადად, ფაქტორები, რომელთა მეშვეობითაც ხდება პიროვნების ფორმირება, შეიძლება იყოს აღზრდა, გარემო, რომელშიც მოზარდს უხდება ყოფნა და ის გენეტიკური, მემკვიდრეობითი თავისებურებანი, რომლებიც ახალშობილს დაბადებიდან დაჰყვება. აქვე უნდა აღვნიშნოთ, რომ გარემოს ცნებას ორგვარი მნიშვნელობა აქვს – ერთია ის გარემო, რომელშიც მოზარდის აღზრდა ორგანიზებულად მიმდინარეობს, მაგ., სკოლა, ოჯახი და ამიტომ ამგვარი გარემოს ზემოქმედებას მოზარდზე, ჩვეულებრივ, აღზრდას ვუწოდებთ. მეორე კი, ის გარემოა, რომელიც მოზარდზე არამიზანმიმართულად და არაორგანიზებულად, სტიქიურად მოქმედებს. ასეთ გარემოდ გვევლინება საზოგადოება, მეგობართა წრე, მასმედიის საშუალებები. ცხადია, ამ უკანსაკნელთა კონტროლირება აღზრდის მიზნის შესაბამისად, პრაქტიკულად შეუძლებელია. ნათელია, რომ პედაგოგიკა აღზრდის, განათლებისა და სწავლების შესახებ საკითხებს გადაჭრის იმის მიხედვით, თუ რა როლს აკუთვნებს იგი აღზრდას, გარემოს და მემკვიდრეობითობას ბავშვის პიროვნების ფორმირების პროცესში.

პედაგოგიკურ პრაქტიკაშიც ამას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს, ვინაიდან აღმზრდელი და მასწავლებელი თავიანთ მუშაობას ისეთი გეზით წარმართავენ, როგორ თვალსაზრისზედაც დგანან ისინი ამ პრობლემის გადაწყვეტისას. იგია, აგრეთვე, მუშაობაში მათი რწმენის გამომუშავების უმთავრესი ბერკეტი. ამიტომაც, რომ პედაგოგიკის ისტორიაში ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბების ფაქტორების საკითხი ყოველთვის პრობლემურ, პირველხარისხოვან საკითხად ითვლებოდა.

პედაგოგიკის თითქმის ყველა გამოჩენილი კლასიკოსი ამ საკითხს მნიშვნელოვან ადგილს უთმობს თავის მოძღვრებაში და, შეიძლება ითქვას, რომ მასზედ აგებს თავის პედაგოგიკურ სისტემასაც. შესაბამისად, ბუნებრივია, რომ ჩვენს ამოცანასაც ამ საკითხის, კერძოდ, პიროვნების ფორმირების პროცესში აღზრდის, გარემოსა და მემკვიდრეობის როლის განსაზღვრა წარმოადგენს. ეს კი აუცილებლად მოითხოვს საკითხის მოკლე ისტორიულ მიმოხილვას, რადგანაც პედაგოგიკური აზროვნების ისტორია ამ საკითხის ირგვლივ მიმდინარეობათა და შეხედულებათა სხვადასხვაობით ხასიათდება.

დღემდე არსებული მიმდინარეობანი და შეხედულებანი პიროვნების ფორმირების ფაქტორების შესახებ, შეიძლება შემდეგ ჯგუფებად დაიყოს:

პირველი – მიმდინარეობათა და შეხედულებათა ის ჯგუფები, რომლებიც უგულებელყოფენ ალზრდის როლს, არარაობამდე დაჰყავთ იგი პიროვნების ფორმირების პროცესში და ყველაფრის განმსაზღვრელად თანდაყოლილი იდეები, მემკვიდრეობით გადმოცემული მონაცემები ან ბავშვის ბუნებრივი თავისებურებები იმიაჩნიათ;

მეორე – პირველის სრულიად საწინააღმდეგო, მატერიალისტური შემეცნების თეორიაზე დაფუძნებული ე.წ. „სუფთა დაფის“, ალზრდის ყოვლისშემძლეობის თეორია;

მესამე – ამ ორი ჯგუფის მექანიკურად შემაერთებული და შემარიგებელი კონვერგენციის თეორია;

მეოთხე – ამათგან განსხვავებული ფრანგი მატერიალისტების შეხედულებანი, რომლებიც ამ საკითხის გადაწყვეტაში სრულიად სხვაგვარ და თავისებურ შეხედულებებს აყენებდნენ, რომელთა მეოხებით ისინი გამოუვალ წრეში მოექცნენ ალზრდისა და გარემოს როლის საკითხის გარკვევისას;

მეხუთე – იმ კლასიკოსთა შეხედულებანი, რომლებიც, ასე თუ ისე, სამივე ფაქტორს აქცევენ ყურადღებას და უმრავლეს შემთხვევაში წამყვან როლს ალზრდას აკუთვნებდნენ.

ალზრდის როლის უარყოფელი თეორიები ორ ჯგუფად იყოფა: ალზრდის როლის უარყოფა იდეალისტური იდეოლოგიის საფუძველზე და ალზრდის როლის უარყოფა მატერიალისტური იდეოლოგიის საფუძველზე. ამ თეორიების წარმომადგენლები ამტკიცებდნენ, რომ პიროვნების ზოგადი და ინდივიდუალური თვისებების განვითარება განპირობებულია მისი ბუნებით და მემკვიდრეობით, ხოლო ალზრდა მემკვიდრეობით მიღებულ მიდრეკილებათა გამოვლინების გარეგანი პირობაა.

იდეალისტური საწყისით ალზრდის როლის არარაობამდის დამყვანი თეორიის ფესვები ანტიკურ ფილოსოფიაშია. იგი თანდაყოლილი იდეების აღიარებით იწყება (იხ. პლატონი, თავი V) და შემდეგ ყოველთვის სხვადასხვა ფორმით გვევლინება. თანდაყოლილი იდეების პირველი

სერიოზული განმცხადებელი ბერძენი ფილოსოფოსი, ობიექტური იდეალიზმის წარმომადგენელი, პლატონი იყო. პლატონის ფილოსოფიის თანახმად, ადამიანს დაბადებიდან თან დაჰყვება იდეები, რომლებიც არ არიან შეძენილნი გრძნობათა ორგანოების საშუალებით. გამოდიოდა რა სენსუალიზმის წინააღმდეგ, პლატონი ასაბუთებდა, რომ გრძნობები არ შეიძლება იყვნენ ჭეშმარიტი ცოდნის წყარო, რადგანაც ისინი ვერ სცილდებიან საგანთა სამყაროს (ონტოლოგიურ) საზღვრებს. ჭეშმარიტი ცოდნის წყაროს წარმოადგენს უკვდავი სულის მიერ იდეათა სამყაროს მოგონება, რომელსაც ჭვრეტდა იგი მოკვდავ სხეულში ჩასახლებამდის. მაშასადამე, პლატონის მიხედვით, ადამიანის პიროვნების ფორმირება, მის მიერ ცოდნათა ჯამის დაუფლება განპირობებულია თანდაყოლილი იდეებით და არა აღზრდით. ეს იდეები განსაზღვრავენ მის ჩამოყალიბებას. აქედან ცხადია, რომ პლატონის მიერ უგულებელყოფილია აღზრდის წამყვანი როლი და იგი რაღაც თანდაყოლილი, მზამზარეული იდეის მოგონების ხელშემწყობ საშუალებად არის გამოცხადებული.

ახალ ფილოსოფიაში თანდაყოლილი იდეის თავისებური თეორია წამოაყენა რენე დეკარტემ, რომელიც შემდეგ ინგლისელი ფილოსოფოსის, ჯონ ლოკის კრიტიკის ობიექტი გახდა.

აღზრდის როლის უარყოფელმა მემკვიდრეობითმა თეორიამ თავისი დასაბუთება პესიმისტურ ფილოსოფიაშიც მიიღო. განსაკუთრებული სიძლიერით გამოიხატა იგი გერმანელი ფილოსოფოსის – შოპენჰაუერის მიერ. შოპენჰაუერი ასაბუთებს, რომ აღზრდა უძლურია, უსარგებლოა, რადგან მემკვიდრეობით მიღებული თვისებები მიჰყვებიან ადამიანს მთელი ცხოვრების განმავლობაში. მისი აზრით, აღზრდას შეუძლია რამდენამდე გაამდიდროს ადამიანი ცოდნით, მაგრამ არ შეუძლია მისი მიმართულების შეცვლა. ბუნებით კარგი ადამიანი, შოპენჰაუერის მიხედვით, არ შეიძლება ცუდი თვისებების მატარებელი გახდეს არაწესიერი მაგალითებით და ცუდი აღზრდით. მისი მიხედვით, აღზრდა არამცთუ უძლურია, არამედ უაზრობაცაა, რადგანაც დაბადების შემდეგ ბავშვში ერთბაშად იჩენს თავს მისი მომავალი თვისებები და აღზრდელების არავითარ ზემოქმედებას არ შეუძლია შეცვალოს იგი. ხასიათის კანონები, შოპენჰაუერის საბოლოო დასკვნით, ისევე უცვლელია,

როგორც ბუნებისა. ამგვარად იცავს იგი მემკვიდრეობის ფატალისტურ ხასიათს.

აღზრდის როლის უგულებელყოფისმატერიალისტური თეორიის საფუძველს წარმოადგენს ე.წ. ბიოლოგიური ნატივისტური თეორია. ნატივიზმის თეორიის წარმომადგენლები არიან გ. მენდელი (1822–1884წ.წ.), გერმანელი ფიზიოლოგი და ფსიქოლოგი ევალდ ჰერინგი (1834–1918წ.წ.), ამერიკელი სოციოლოგია და პედაგოგი ედვარდ თორნდაიკი (1874–1949წ.წ.) და სხვ. მათი აზრით, ადამიანის ესა თუ ის ფსიქოლოგიური ფუნქცია თანდაყოლილია, იმთავითვეა მოცემული. ამ თეორიის თანახმად, ახალდაბადებული ბავშვის ზრდადამთავრებულ ადამიანად ჩამოყალიბების პროცესი განისაზღვრება მემკვიდრეობით თანდაყოლილი თვისებების სრულყოფით, რომლის შესაძლებლობასაც თვით ორგანიზმი ატარებს გარემოსა და აღზრდის რაიმე არსებითი გავლენის გარეშე. ნატივიზმის მიხედვით, ორგანიზმის თანდაყოლილი შესაძლებლობანი განვითარების პროცესში არ განიცდიან არავითარ თვისებრივ ცვლილებებს. აღზრდა და გარემო ხელს უწყობს მხოლოდ მათ რამდენადმე დასრულებული ფორმით გამომჟღავნებას. რაც შეეხება ამ გამომჟღავნებული ფორმის ნიშანდობლივ თვისებრივ მხარეებს, ისინი უკვე იმთავითვე ატარებენ მას.

საკითხისადმი ამგვარი მიდგომა, ვფიქრობთ, აღზრდის წმინდა მექანიკური გაგებაა. ამიტომ, პედაგოგიკაში ნატივიზმი მხოლოდ მემკვიდრეობითობის განმსაზღვრელი როლის აღიარებამდე დაიყვანებადა, შესაბამისად, იგი მემკვიდრეობით გადმოცემული თვისებებით ბავშვის ბუნების განსაზღვრას პირველ ადგილზე აყენებს.

ცნობილია, რომ ყველა ორგანიზმი გამრავლებისას თავის მსგავს შთამომავლობას იძლევა. თავისი მსგავსი სახეების წარმოების ამ უნარს ორგანიზმისას უწოდებენ, სწორედ, მემკვიდრეობითობას.

„მემკვიდრეობითობა (მემკვიდრულობა) წარმოადგენს ცოცხალ ორგანიზმთა თვისებას, შეინარჩუნოს და გადასცეს შემდეგ თაობებს წინაპრებისაგან მიღებული ნიშან-თვისებები და განვითარების თავისებურებანი. მემკვიდრეობითობა განპირობებულია უჯრედის

მატერიალური სტრუქტურების მიერ მემკვიდრული ინფორმაციის გადაცემით თაობიდან თაობაში. მემკვიდრულობა უნდა განვასხვავოთ მემკვიდრეობისაგან, რაც წარმოადგენს მემკვიდრული ინფორმაციის გადაცემას თაობიდან თაობაზე. მემკვიდრული ინფორმაციის რეალიზაცია ონტოგენეზის სხვადასხვა სტადიაზე მიმდინარეობს განსაზღვრულ საარსებო პირობებში. ამიტომ ორგანიზმის განვითარება დამოკიდებულია ორი ფაქტორის – გენოტიპისა და გარემოს მოქმედებაზე“ [ქართული საბჭოთა ენციკლოპედია, ტ. 6, გვ. 565].

მაშასადამე, ყოველ მემკვიდრულ თვისებას ბავშვი გენის საშუალებით იღებს. გენი ბერძნული სიტყვაა და დაბადებას, გაჩენას ნიშნავს. გენეტიკა მემკვიდრეობითობას განსაზღვრავს, როგორც ცოცხალი ორგანიზმის თვისებას, რომლითაც იგი თავისი ცხოვრებისათვის და განვითარებისათვის გარკვეულ პირობებს და ამ პირობებზე გარკვეულ რეაგირებას მოითხოვს. მემკვიდრეობითობა ორგანიზმის ისტორიული განვითარების პროცესში ყალიბდება.

გენეტიკა (ძვ.ბერძნ. γενετική — ვინმესგანწარმოშობა, წარმოქმნა) — მეცნიერება, რომელიც შეისწავლის მემკვიდრეობითობას, ანუ წინაპრების უნარს გადასცენ თავისი ნიშან-თვისებები და განვითარების თავისებურებები მომვდევნო თაობას. ამ სამეცნიერო დისციპლინის სახელწოდება ხმარებაში შემოიტანა ინგლისელმა ნატურალისტმა უილიამ ბეტსონმა 1905 წელს.

XX საუკუნემდე პედაგოგიკა, ცხადია, შორს იყო მემკვიდრეობითობის ასეთი სწორი გაგებისაგან და ეყრდნობოდა მემკვიდრეობითობის ცალმხრივ თეორიას. ამ საფუძველზე კი ადამიანის განვითარება, მისი აზროვნების ჩამოყალიბება მხოლოდ მემკვიდრეობითი ფაქტორებით არის განპირობებული. ამ თეორიის წარმომადგენლების მიხედვით, აღზრდა უძლურია, რადგან მას არ შეუძლია შეცვალოს ან გადააგვაროს ბავშვში მემკვიდრეობით გადმოცემული თვისებები. აღზრდას არ შეუძლია შეცვალოს ადამიანის განვითარების მიმართულება. ასევე არაფერს ამბობს და თითქმის სრულიად უგულებელყოფს ეს თეორია გარემოს როლსაც.

პიროვნების ფორმირების პროცესში მემკვიდრეობისათვის გადამწყვეტი როლის მიკუთვნება კიდევ უფრო ძლიერ ფორმებში იქნა

წარმოდგენილი XIX საუკუნეში გერმანელი მეცნიერების - ფრიც მიულერისა და ერნსტ ჰეკელის მიერ ჩამოყალიბებული ბიოგენეტიკური კანონის საფუძველზე. ეს კანონი ასაბუთებს, რომ ორგანიზმის განვითარების ისტორია იყოფა ორ მონათესავე, ერთმანეთთან მჭიდროდ დაკავშირებულ შტოდ – ონტოგენიად, ანუ ინდივიდის განვითარების ისტორიად და ფილოგენიად, ანუ ორგანული ჯგუფის განვითარების ისტორიად. ონტოგენია წარმოადგენს მოკლე და სწრაფ გამეორებას /რეკაპიტულაციას/ ფილოგენიისას, რომელიც განპირობებულია მემკვიდრეობის ფიზიოლოგიური ფუნქციებით და შეგუებით.

XX საუკუნის დასაწყისში მოხდა ცდა ამ კანონის პედაგოგიკასა და ფსიქოლოგიაში გადატანისა და ეს გადატანა განხორციელდა კიდევაც ბიოგენეტიკური კანონის დამახინჯებით. თუმცა, ეს კანონი თვითონვე მოიცავდა უკიდურესი ხასიათის შეცდომებს. ბიოგენეტიკური კანონის პედაგოგიკაში გადატანა გახდა რეაქციული შეხედულების საფუძველი, რომლის მიხედვითაც, ფსიქიკის განვითარება ფატალისტურადაა განპირობებული მემკვიდრეობით გადმოცემული განსაკუთრებული უნარითა და თვისებით, ისე რომ, სრულიად უარყოფილია ფსიქიკის განვითარებაზე საზოგადოებრივი გარემოს განსაზღვრული გავლენა. აქედანპედაგოგიკაში სავსებით უმართებულოდ გამოტანილია დასკვნა: თუ ონტოგენია წარმოადგენს მოკლე გამეორებას ფილოგენიისას, მაშინ აღზრდა და სწავლება, ცხადია, იძულებულია მორჩილად მიჰყვეს განვითარების ამ სტადიების ცვალებადობას და შეეგუოს მათ. ფაქტია, რომ ასეთი ფორმულირების დროს სრულიად ზედმეტია ლაპარაკი აღზრდისა და გარემოს წამყვან როლზე.

აღზრდის როლის უარყოფელი, ჩვენი აზრით, პესიმისტური და რეაქციული თეორიები გახდა, ერთი მხრივ, საფუძველი პედაგოგიკის მეცნიერების უარყოფისა. პედაგოგიკის ნაცვლად XIX საუკუნის მიწურულში პედაგოგიკის საწინააღმდეგო მიმართულებად შეიქმნა მეცნიერება – პედოლოგია.

პედოლოგიის ჩამოყალიბების საფუძველები უკავშირდება ამერიკელი სტენლი ჰოლის (1846–1924 წ.წ.) სახელს, რომელიც პიროვნების განვითარების ბიოგენეტიკურ თვალსაზრისს იზიარებდა. ჰოლის მიერ

შემუშავებული რეკაპიტულაციის თეორია ეფუძნებოდა ე.ჰეკელის მიერ ფორმულირებულ ბიოგენეტიკურ კანონს. ჰოლი იყო ამერიკაში ასაკობრივი და პედაგოგიური ფსიქოლოგიის ფუძემდებელი.

ტერმინი პედოლოგია ბერძნული სიტყვებიდან – პაის, პაიდოს -ბავშვი და ლოგოს მომდინარეობს და ნიშნავს მოძღვრებას ბავშვის შესახებ. ეს ტერმინი ჰოლის მოწაფემ, ო. კრისტიანსენმა შემოიღო. პედოლოგიურ მოძრაობაში გაერთიანებულნი იყვნენ ბიოლოგები, პედაგოგები, პედიატრები, სოციოლოგები, ფსიქოლოგები, ანთროპოლოგები. იგი ბევრ ქვეყანაში იყო გავრცელებული. პედოლოგიის ევროპელი წარმომადგენელი ედვარდ კლაპარედი იყო. იგი პედოლოგიას ორ ნაწილად – თეორიულ და გამოყენებით ნაწილებად ჰყოფდა. თეორიული პედოლოგია შეისწავლიდა ონტოგენეზის ფუნდამენტურ კანონზომიერებებს, ხოლო გამოყენებითი პედოლოგია – სასწავლო-აღმზრდელობითი მეთოდების დამუშავებისა და დანერგვის, ფსიქიკური განვითარების დონის გარკვევას.

შემდგომში, XIX საუკუნის მიწურულსა და XX საუკუნის 50-იან წლებამდე პედოლოგიის წარმომადგენელი ბევრი თვალსაჩინო მოღვაწე იყო, მათ შორის - ამერიკელი ჯეიმს ბოლდუინი (1861–1934 წ.წ.), ფრანგი ალფრედ ბინე (1857–1911 წ.წ.), გერმანელები ერნსტ მოიმანი (1862–1915 წ.წ.) და კარლ გროსი (1861–1946 წ.წ.), მაგრამ ისინი ბიოგენეტიკურ ხაზთან ერთად, აღზრდასა და გარემოსაც სერიოზულ როლს ანიჭებდნენ და, შესაბამისად, ჩვენი ნაშრომის ამ ქვეთავებში, კერძოდ, აღზრდის როლის უარმყოფელი თეორიების წარმომადგენლებში, მათი განხილვა, ცხადია, მიზანშეწონილი არ იქნება.

როგორც ზევით აღვნიშნეთ, პედოლოგია ბევრ ქვეყანაში გავრცელდა. მათ შორის - საბჭოთა კავშირშიც და, მაშასადამე, საქართველოშიც. პედოლოგია ანკეტებისა და ტესტების მეთოდებით აწარმოებდა მოსწავლეთა და მათი მშობლების კვლევას და მიზნად ისახავდა დაესაბუთებინა, რომ სწავლაში მოწაფეთა წარუმატებლობა, მათი ქცევის ცალკეული დეფექტები განპირობებულია მემკვიდრეობითი და სოციალური ფაქტორებით.

პედოლოგებს მინდობილი ჰქონდათ სკოლის ხელმძღვანელობისა და მოსწავლეთა აღზრდის უმნიშვნელოვანესი ფუნქციები, დაკისრებული ჰქონდათ კლასების დაკომლექტება, სასკოლო რეჟიმის ორგანიზაცია,



მოსწავლეთა წარუმატებლობის მიზეზების გამორკვევა, პროფესიის განსაზღვრა მათთვის, ვინც სკოლას ამთავრებს და სხვა. ფაქტობრივად, მთელი სასწავლო პროცესის წარმართვა „სკოლისა და პედაგოგის პედოლოგიზაციის თვალსაზრისით“. პედოლოგები უსვამდნენ ბავშვებს შეკითხვებს ისე, რომ არ ითვალისწინებდნენ მათი ცოდნის დონეს, გარემოს, რომელშიც ისინი იზრდებოდნენ, მათს პრაქტიკულ გამოცდილებას და ამ სტანდარტულ, კაზუისტიკურ შეკითხვებზე მიღებული პასუხების მიხედვით, ხუთიოდე წუთის განმავლობაში გამოჰქონდათ დასკვნა ბავშვების ნიჭიერებისა და უნიჭობის შესახებ.

პედოლოგიის თეორია და პრაქტიკა საბჭოთა კავშირში დაგმეს ცენტრალური კომიტეტის 1936 წლის 4 ივლისის დადგენილებით „განსახკომის სისტემაში პედოლოგიურ დამახინჯებათა შესახებ“. ამ დადგენილებით ცრუმეცნიერებად იქნა გამოცხადებული პედოლოგია და მისი კანონები. აღდგენილ იქნა პედაგოგიკა და პედაგოგები, ლიკვიდირებული იქნა პედოლოგთა რგოლი სკოლებში და აღიკვეთა პედოლოგიური სახელმძღვანელოები.

თუმცა, უნდა აღინიშნოს, რომ პედოლოგები, მიუხედავად მათი რადიკალიზმისა, იყვნენ პირველი მეცნიერები, რომლებიც შეეცადნენ მეცნიერების პოზიციიდან განეხილათ გენეტიკის როლი პიროვნების ფორმირების პროცესში, და, რომ არა გენეტიკისადმი გადაჭარბებული მნიშვნელობის მინიჭება და ზოგიერთი მათგანის მიერ აღზრდის როლის სავსებით უგულებელყოფა, ეს მეცნიერება ნამდვილად იმსახურებდა სერიოზულ ყურადღებას.

საქართველოში, შეიძლება ითქვას, რომ პედოლოგიის მეცნიერების წარმომადგენელი იყო დიმიტრი უზნაძე. მან 1939 წელს გამოსცა წიგნი „პედოლოგია“. იგი სერიოზულ ყურადღებას უთმობდა გენეტიკის საკითხებს, თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ დ. უზნაძე აღზრდასა და გარემოსაც მნიშვნელოვან როლს აკისრებდა. იგი სწორედ აღზრდას, „სათანადო ზემოქმედებათა ორგანიზაციას“, ანიჭებდა გადამწყვეტ როლს ბავშვის შინაგანი მონაცემების განვითარებისათვის.

თანდაყოლილი იდეებითა და მემკვიდრეობით ადამიანთა ბედის განპირობებას მკაცრი პროტესტი ფილოსოფიაში უნდა მიეღო და მან მიიღო

კიდევაც იგი მატერიალისტურ ფილოსოფიაში. ამ მხრივ ჩვენთვის უპირველესად აღსანიშნავი და საინტერესოა ინგლისელი ფილოსოფოსი და პედაგოგი ჯონ ლოკი. იგი პიროვნების ფორმირების ფაქტორების გადაწყვეტის ემპირისტული თეორიის ფუძემდებელია. ემპირია – ემპირია – ლათინური სიტყვაა და ცდას ნიშნავს. ლოკის მატერიალისტური შემეცნების თეორია, თუმცა არათანმიმდევრული, მაგრამ ბუნებრივი უარყოფაა თანდაყოლილი იდეების ფილოსოფიისა [იხ. ჯ. ლოკი, თავი V ავტ.]. მისთვის პიროვნების ფორმირებაში გადამწყვეტი როლი ადამიანის გამოცდილებას, გარე სამყაროს აღქმას ენიჭება. ლოკისთვის არავითარი თანდაყოლილი იდეა არ არსებობს და არარსებული არც შეიძლება იყოს რაიმე ცოდნის წყარო. ადამიანის ცოდნის წყაროს, ლოკის მიხედვით, წარმოადგენს ობიექტური სამყაროს ზემოქმედება ადამიანის გრძნობათა ორგანოებზე. ლოკი იცავს ადამიანური ცოდნის ცდისეულ, გრძნობად ხასიათს. იგი ბავშვის სულს სუფთა დაფას ადარებს და შემეცნების თეორიაში მატერიალისტური სენსუალიზმის წარმომადგენლად გვევლინება. აღზრდის როლის უარყოფელი თეორიების კრიტიკის დროს, მისივე ფილოსოფიიდან გამომდინარე, ლოკი თვით ავითარებს უკიდურესად ცალმხრივ თეორიას. თავისი „სუფთა დაფის“ ემპირისტული თეორიით, ლოკი აღზრდის ყოვლისშემძლეობის აღიარებამდის და მემკვიდრეობის როლის, როგორც პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესში გარკვეული ფაქტორის, თითქმის სრულ უგულებელყოფამდე მიდის. ლოკის მიხედვით, ბავშვებს დაბადებიდან არ დაჰყვებათ არავითარი იდეა ან რაღაც განსაკუთრებული მემკვიდრეობითი თავისებურებანი, რომლითაც ისინი ერთმანეთისაგან პრინციპულად განსხვავდებოდნენ. მისი აზრით, ყველა ახალდაბადებული ბავშვი აღჭურვილია ისეთნაირი შესაძლებლობებით და მონაცემებით, რომლებიც სავსებით საკმარისია მათი პიროვნების სრულფასოვნად ჩამოყალიბებისათვის. ბავშვის სუფთა გონება თანდათანობით ივსება „წარწერებით“, იმის მიხედვით, თუ როგორ მოქმედებს მასზე ობიექტური სინამდვილე. აქ ბუნებრივად იბადება კითხვა: თუკი ობიექტური სინამდვილის, საგნების ზემოქმედება განსაზღვრავს ბავშვის გონების „წარწერებით“ შევსებას, ე.ი. მის მიერ ცოდნის შეძენას, ან უფრო ფართოდ რომ ვთქვათ, მისი პიროვნების ფორმირებას, მაშინ რაღა შუაშია აღზრდა? საიდან გამოგვყავს, რომ პიროვნების ფორმირების პროცესში ლოკი აღზრდას ყოვლისშემძლე კატეგორიად თვლიდა?

მართალია, ლოკის მიხედვით ბავშვის გრძნობათა ორგანოებზე სინამდვილის ზემოქმედებით ივსება მისი სუფთა გონება, მაგრამ ამ ზემოქმედების რეგულატორად, ზემოქმედების ოდენობისა და ხასიათის წარმმართველად იგი აღზრდას თვლის. აღზრდაზეა დამოკიდებული რა ფარგლებში, რა ზომით და როგორი თავისებურებებით იმოქმედებს ობიექტური სინამდვილე ბავშვის სულზე. აღზრდა განსაზღვრავს ახალდაბადებული ბავშვის ჩამოყალიბებას. „ცხრა მეთედი იმ ადამიანებისა,“წერს ლოკი, „რომლებსაც ჩვენ ვხვდებით, რომ წარმოადგენენ ისეთებს, როგორიც ისინი არიან-კეთილები ან ბოროტები, სასარგებლონი ან უსარგებლონი-მათი აღზრდის შედეგია. სწორედ იგი ქმნის დიდ სხვაობებს ადამიანთა შორის.“ [Джон Лок, мысли о воспитании, педагогические сочинения, 1939 გვ.72] ესაა სწორედ ლოკის ცალმხრივობა. მან აღზრდა ყოვლისშემძლედ გამოაცხადა.

ცუდად აღზრდილ კაცში სიმამაცე გადადის უხეშობაში, სწავლულობა-პედანტიზმში, სიტყვამახვილობა- გაუთლელობაში, გულთბილობა-მლიქვნელობაში - ჯ. ლოკი

მაინც საინტერესოა, არსებობს თუ არა საერთოდ ლოკისათვის მემკვიდრეობა და აქვს თუ არა მას რაიმე მნიშვნელობა ადამიანის პიროვნების ფორმირებაში. ლოკი არასდროს მისულა მემკვიდრეობის როლის სრულ უარყოფამდე. პირიქით, ადამიანთა ჩამოყალიბება, მათ მიერ ცოდნის, უნარისა და ჩვევების შეძენა შეუძლებელი იქნებოდა მათში დაბადებითვე არსებული ნიჭიერების, მემკვიდრეობით გადმოცემული თვისებების, მათი განსაკუთრებული კონსტიტუციის გარეშე. მემკვიდრეობით გადმოცემულ თვისებებშია სწორედ შესაძლებლობა ადამიანის მიერ ყველაფრის ათვისებისა. „ჩვენ ვიბადებით ისეთი ნიჭიერებითა და ძალებით, რომლებშიც მოცემულია თითქმის ყველაფრის ათვისების შესაძლებლობა და რომლებსაც, ყოველ შემთხვევაში, შეუძლიათ წაგვიყვანონ იმაზე შორს, რისი წამოდგენაც ჩვენთვის შეგვიძლია: მაგრამ ამ ძალების ვარჯიშს შეუძლია მხოლოდ მოგვცეს ჩვენ უნარი და დახელოვნება რაიმეში და წაგვიყვანონ სრულყოფისაკენ, შორის.“ [Джон Лок, мысли о воспитании, педагогические сочинения, 1939 გვ.131]

ნიშნავს თუ არა ეს იმას, როგორც ზოგიერთი ავტორი ფიქრობს, რომ ლოკის ემპირისტული თეორია პიროვნების ფორმირების პროცესში არ აყენებს აღზრდის ყოვლისშემძლეობას? ოდნავადაც არა. ლოკის მიხედვით, ადამიანთა შორის არსებული განსხვავება მხოლოდ და მხოლოდ აღზრდის შედეგია. ადამიანები თავიანთი მემკვიდრეობითი თავისებურებებით იმდენად არ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან, რომ აღზრდამ არ უზრუნველყოს მათი გათანაბრება. ამ მხრივ, მათში თითქმის თანაბარი შესაძლებლობანია. მემკვიდრეობითობა, როგორც ადამიანის სრულყოფის აუცილებელი საფუძველთაგანი, ადამიანებში არ წარმოადგენს ისეთ განსხვავებულ განსაკუთრებულობას, რომლის წინაშე ქედს იხრიდეს აღზრდა.

„განათლება ქმნის განსხვავებას ადამიანთა შორის“.

/ჯ.ლოკი/

დაახლოებით ასევე შეიძლება ითქვას გარემოს როლის შესახებაც ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესში. ლოკი საკმაოდ დიდ როლს აკუთვნებს გარემოს, განსაკუთრებით, ორგანიზებულ საზოგადოებრივ გარემოს. თუმცა, მის მიერ გარემოსადმი ყურადღების გამახვილება ოდნავადაც ვერ უარყოფს დებულებას, რომ ლოკი აღზრდას ყოვლისშემძლე კატეგორიად თვლის. მართალია, იგი ასაბუთებს გარემოს დიდ როლს პიროვნების ფორმირების პროცესში, მაგრამ აღზრდასთან შედარებით იგი იმდენად დაქვემდებარებულია, რამდენადაც მის გავლენას ადამიანზე თითქმის მთლიანად წარმართავს და სძლევს აღზრდა. საბოლოო ჯამში, აღზრდა განსაზღვრავს მისი მოქმედების თითქმის ყველა შედეგს. ამას თუ დავუმატებთ იმასაც, რომ ლოკი, როგორც ფილოსოფოსი, ძალიან ხშირად გარემოს ქვეშ თვით აღზრდასაც გულისხმობს, მაშინ გასაგები ხდება პიროვნების ფორმირების პროცესში მისი აღზრდის ყოვლისშემძლეობის თეორია.

ამგვარად, თითქმის თანაბრად ცდებიან ის ავტორები, რომელთა მიხედვით ლოკი არავითარ მნიშვნელობას არ ანიჭებს მემკვიდრეობასა და გარემოს და ამიტომ სრულიად გვერდს უვლიან ამ მხრივ ლოკის შეხედულების მიმოხლვას და მხოლოდ აღზრდის როლზე ლაპარაკობენ. ასევე, ის ავტორებიც, რომლებიც აღზრდის გვერდით ხაზგასმით ასაბუთებენ ლოკის

მიერ პიროვნების ფორმირების პროცესში მემკვიდრეობისათვის გარკვეული როლის მიკუთვნებას და არ აცხადებენ მას აღზრდის ყოვლისშემძლეობის თეორიის წარმომადგენლად. ეს უკანასკნელნი ამის აღიარების საფუძვლად იღებენ, ალბათ, ლოკის ზოგიერთ ისეთ გამოთქმას, რომლითაც იგი სცნობს ადამიანთა მემკვიდრულ განსაკუთრებულობას იმ ზომით, რომ ადამიანის ეს განსაკუთრებულობა გამოჰყავს, ერთი მხრივ, მისი წარმატების საწინდრად. ლოკს მართლაც აქვს ამგვარი გამოთქმები, მაგრამ ეს ცალკეული გამოთქმები არ შეიძლება დაედოს საფუძვლად მთელი მისი მოძღვრების ხასიათის ახნას. ეს მოძღვრება კი მთლიანად დაბეჯითებითლაპარაკობსაღზრდის განუზომლად დიდ შესაძლებლობებზე. ლოკის შეხედულებანი ხომ იყო, ერთი მხრივ, იმ იდეალისტური თეორიის ამოსავალი, რომელიც აღზრდას არამც თუ პიროვნების, არამედ თვით საზოგადოებრივი წყობილების შეცვლის უპირველეს და უმთავრეს ფაქტორად აცხადებდა. რაც შეეხება მის ზოგიერთ შემთხვევით გამოთქმას მემკვიდრული თვისებებისათვის საკმაო როლის მინიჭების შესახებ, იგი არაა ტიპური ლოკის მოძღვრებისათვის და შეიძლება ლოკის პედაგოგიური მოძღვრების ზოგიერთი ასპექტისთვის დამახასიათებელი წინააღმდეგობით აიხსნას, რაც მისი არათანმიმდევრული მატერიალისტური ფილოსოფიის შედეგია.

ნატივიზმი და ემპირიზმი ერთმანეთთან სრულიად საწინააღმდეგო ორ, უკიდურესად ცალმხრივ დებულებას ავითარებს. ერთი ყველაფერს ადამიანის შინაგან ფაქტორებს, ხოლო მეორე ყველაფერს გარეგან ფაქტორებს, აღზრდასა და გარემოს აკუთვნებს. ცხადია, ორივე თეორია, უკიდურესად ცალმხრივი და მცდარია. შესაბამისად, მათ ნაცვლად გერმანელი ფსიქოლოგის, ვილიამ შტერნის (1871–1938 წ.წ.) მიერ პედაგოგიკასა და ფსიქოლოგიაში კონვერგენციის თეორია იქნა წამოყენებული. კონვერგენცია ლათინური სიტყვაა (კონვერგერე) და ქართულად მიახლოებას, შეხვედრას ნიშნავს. ემპირისტული და ნატივისტური თეორიების შეცდომების დაძლევის ცდა, ორივეს გამაერთიანებელი სინთეტური თეორიის შექმნისა, პირველად ბიოლოგიურ მეცნიერებაში განხორციელდა და ადამიანის განვითარების, მისი პიროვნების ფორმირებისასახსნელად გამახვილებული იქნა ყურადღება

როგორც შინაგან, მემკვიდრეობით გადმოცემულ ფაქტორებზე, ისე გარეგან ფაქტორებზეც. ესაა სწორედ კონვერგენციის ძირითადი დედააზრიც.

კონვერგენციის თეორიის თანახმად, ბავშვის პიროვნების ჩამოყალიბებას განსაზღვრავს როგორც შინაგანი, ისე გარეგანი ფაქტორებიც შინაგანის გარეგანთან შეთანხმების გზით. ეს თეორია ცდილობს შეარიგოს ნატივისტური და ემპირისტული თეორიები. ამის მიხედვით, განვითარება შინაგან მონაცემთა გარემოსთან კონვერგენციაში მდგომარეობს. ვ. შტერნი აღნიშნავს, რომ ადამიანის სულიერი ფორმირება წარმოადგენს არ მხოლოდ თანდაყოლილ თვისებათა გამოვლენასან გარეშე ზემოქმედებათა უბრალოდ მიღებას, არამედ შინაგან მიდრეკილებათა განვითარების გარეშე პირობებთან კონვერგენციას, შეთანხმებას. თანაც, აღნიშნული კონვერგენცია დასტურდება არა მხოლოდ მთელი ორგანიზმის მიმართ, არამედ მისი ცალკეული ფუნქციების მიმართაც. ადამიანის არც ერთი თვისება არ მომდინარეობს მისი მხოლოდ შინაგანი მონაცემებიდან ან მხოლოდ გარემო პირობებიდან, არამედ ყველა მისი ფუნქცია და თვისება შედეგია გარეგანი და შინაგანი ფაქტორების გაერთიანების, ანუ კონვერგენციისა. მემკვიდრული თვისებები ვერ განვითარდება გარემოს მოთხოვნებთან აქტიური დამთხვევის (შეხვედრის) გარეშე და, პირიქით, ვერც აქტიური გარემოს ზემოქმედებით განვითარდება ისეთი მემკვიდრული თვისებები, რომელთაც არ აქვთ განვითარების პოტენცია. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, ბევრი მოზარდის პოტენციური ნიჭი ვერ განვითარდა იმის გამო, რომ ვერ შეხვდა ამ ნიჭის განვითარებისათვის შესაფერის გარემო-პირობებს და პირიქით, რაც არ უნდა ძლიერი იყოს გარემოს ზემოქმედება, იგი ვერაფერს მიაღწევს, თუ მოზარდს პოტენციაში, გენეტიკაში არ აქვს ის ნიჭი, რომლის განვითარებასაც ცდილობენ. ცხადია, ამ შემთხვევაში გარემოს ცნებაში იგულისხმება ორგანიზებული გარემო, ანუ აღმზრდელების მიერ ორგანიზაციაქმნილი გარემო. მაშასადამე, აუცილებელია ორივე ფაქტორის - შინაგანისა და გარეგანის დამთხვევა.

კონვერგენციის თეორია, მხოლოდ უბრალოდ, მექანიკურად აერთებს ორ უკიდურესად ცალმხრივ თეორიას, აღიარებს, რომ გარეგანი და შინაგანი ფაქტორები აუცილებელი ფაქტორებია, მაგრამ რაში მდგომარეობს მათი კავშირი, როგორია მათი ურთიერთზემოქმედების სფერო, რომელს რა როლი ეკუთვნის პიროვნების ფორმირების პროცესში, იგი პასუხს ვერ

იძლევა. თვითონ შტერნი ნატივისტური და ემპირისტული თეორიული შეთანხმების შესახებ აღნიშნავს, რომ თუ ორი ერთიმეორის მოწინააღმდეგე თეორიიდან თითოეული ეყრდნობა სერიოზულ საფუძველს, მაშინ ჭეშმარიტება ორივეს შეერთებაში უნდა მდგომარეობდეს. კონვერგენცია, ერთი შეხედვით, სწორ თვალსაზრისზე დგას, მაგრამ სინამდვილეში, როგორც ვნახეთ, მხოლოდ ეკლექტიკურად აერთიანებს ნატივისტურ და ემპირისტულ თეორიებს.

ამ საკითხთან მიმართებით, აქვე უნდა აღინიშნოს ქართველი ფსიქოლოგის, დიმიტრი უზნაძის პოზიცია, რომელიც ავტორს გადმოცემული აქვს ნაშრომში „პედოლოგია“ და რომელსაც „კოინცინდენციის თეორია“ ჰქვია. ეს თეორია უზნაძემ ვ. შტერნის თეორიის საპირისპიროდ წამოაყენა. დ. უზნაძის აზრით, ორი სრულიად განსხვავებული, შინაგანი და გარეგანი მოვლენა ვერ შექმნის ისეთ ჰარმონიულ კავშირს, რომელიც განვითარებას გამოიწვევს. ინდივიდის ყოველგვარ მახასიათებელს აუცილებლად შეესაბამება გარემოში არსებული შესაბამისი მოვლენა, მაგ., თვალის სტრუქტურის შინაგანი ფუნქციის დახასიათება შეუძლებელია სინათლის (გარეგანი) ფსიქიკური მახასიათებლების გარეშე, მაშასადამე, თვალის შინაგანი სტრუქტურა და ფუნქცია პირდაპირ მიუთითებს იმ გარეგან გარემოებებზე, რომელთა გარეშე მისი განვითარება წარმოუდგენელია. აქედან გამომდინარე, „შინაგანის ცნება უკვე შეიცავს თავის შინაარსში იმას, რასაც გარეგანად თვლიან და, პირიქით, გარეგანისა იმას, რასაც შინაგანად თვლიან. ეს იმას ნიშნავს, რომ ამ ცნებათა შინაარსის ურთიერთისაგან გამოთიშვა სრულიად მოუხერხებელია და, მაშასადამე, ჩვენ წინაშე შინაგანისა და გარეგანის, თანდაყოლილისა და შეძენილის ცნებათა კოინცინდენციის ერთიანობის ფაქტი დგას“. თუ შინაგანსა და გარეგანს შორის ასეთი ერთიანობაა, მაშინ სავსებით ნათელია, რომ შინაგანის განვითარებას ხელი უნდა შეუწყოს აღზრდამ, ანუ გარეგანის იმგვარმა ორგანიზაციამ, რომლის საშუალებითაც შეირჩევა შინაგანზე სათანადო გარეგანი ზემოქმედება. შესაბამისად, ეს ზემოქმედება ადამიანის სოციალური წრის მიერ მოდიფიცირებულ გარემოში მიმდინარეობს. ასეთ გარემოს დ. უზნაძე „ასაკობრივ გარემოს“ უწოდებს. ე.ი. ასაკობრივი გარემო, სოციალურად ორგანიზებული გარემოა და, როგორც ვიცით, აღზრდის პროცესის ერთ-ერთი ძირითადი

მახასიათებელია. ამგვარი გარემო გარკვეული ასაკობრივი ჯგუფის შესატყვისი ფსიქოფიზიკური ძალების შესაბამისი უნდა იყოს. დ. უზნაძის აზრით, ერთი მხრივ, ბავშვის ძალთა განვითარება მასზე მოქმედ ასაკობრივ გარემოზეა დამოკიდებული, ხოლო, მეორე მხრივ, პირიქით, თვითონ ასაკობრივი გარემოს შინაარსი ბავშვის ძალთა განვითარების დონით განისაზღვრება.

როგორც ვხედავთ, დ. უზნაძე პიროვნების განვითარების პროცესში აღზრდის, გარემოსა და მემკვიდრეობითობის განხილვისას, სამივე ფაქტორს უდიდეს მნიშვნელობას ანიჭებს.

აღზრდის როლის საკითხმა თავისებური გადაწყვეტა მიიღო XVIII საკუნეში ფრანგი მატერიალისტების მოძღვრებაში. XVIII საუკუნის ფრანგულმა ფილოსოფიამ, ამ მხრივ, დიდი ნაბიჯი გადადგა წინ იმით, რომ მეცნიერულად დააყენა პრობლემა ადამიანისა და გარემოს დამოკიდებულებების შესახებ, რომლის გარკვევითაც შეიძლება მხოლოდ პიროვნების ჩამოყალიბებაში აღზრდის როლის საკითხის მეცნიერულად გადაჭრა. გარემოს როლის ამგვარი ხედვით, ეს თეორია მანამდე არსებულ ყველა მოძღვრებაზე მაღლა დადგა. აქედან, ბუნებრივია, რომ აღზრდასთან ერთად, ამ მოძღვრებამ გაამახვილა ყურადღება, შეიძლება ითქვას, გადაჭარბებულადაც კი, გარემოს როლის საკითხზე. აქ შედარებით გამონაკლისს ჰელვეციუსი წარმოადგენს, რომელიც აღზრდას ყოვლისშემძლე კატეგორიად თვლის, მაგრამ ჩვენ ვისაუბრებთ მთლიანად ფრანგული მატერიალიზმის, როგორც მიმდინარეობის შესახებ. ამ მიმდინარეობის ირგვლივ საერთო, ზოგადი დასკვნების გაკეთება, ცხადია, შეიძლება.

ფრანგულ მატერიალისტურ მოძღვრებაში მოცემულია აღზრდის როლის უარმყოფელი თეორიების კრიტიკა, რითაც იგი განსაკუთრებით ზრდის თავის დამსახურებას პროგრესული კაცობრიობის ისტორიისადმი. ფრანგები აღზრდას, პიროვნების ფორმირების პროცესში, უდიდეს როლს აკუთვნებენ. მათი მოძღვრების მიხედვით, ნორმალური ადამიანები თავიანთი ბუნებრივი თავისებურებებით და ნიჭიერებით ერთმანეთისაგან არ განსხვავდებიან იმ ზომით, რომ ერთი განკუთვნილი იყოს გონებრივი მუშაობისათვის, ბატონობისათვის, ხოლო მეორე - ფიზიკური



მუშაობისათვის, მონობისათვის. ადამიანთა შორის არსებული სხვაობა მათ აღზრდისა და გარემოს როლს მიაწერეს, გამოაცხადეს რა აღზრდა, ერთი მხრივ, ყოვლისშემძლე კატეგორიად. ჰელვეციუსი ამტკიცებს, რომ ადამიანები ერთნაირი უნარით იზადებიან და შემდგომ მათ შორის არსებული სხვაობა და უთანასწორობა მხოლოდ და მხოლოდ აღზრდის შედეგია, აღზრდას შეუძლია ყველაფერი. აქვე უნდა შევნიშნოთ, რომ აღზრდაში ჰელვეციუსი გულისხმობს არა მხოლოდ მშობლებისა და მასწავლებლის მოღვაწეობას, არამედ საზოგადოებრივ-პოლიტიკურ წყობასაც. მთავარი დამრიგებელი ბავშვისა, ჰელვეციუსის მიხედვით, არის მმართველობის ფორმა, მასწავლებლები და მოსწავლეები ერთნაირად ემორჩილებიან ამ აღმზრდელს.

“ცუდად ნასწავლი უფრო დაშორებულია სიბრძნისგან, ვიდრე- სრულიად უსწავლელი.”

/ჟან ჟაკ რუსო/

ჰელვეციუსის ეს გადაჭარბება შეასწორა შემდგომ დენი დიდრომ, რომელმაც ხაზი გაუსვა აღზრდის როლის საზღვრების შემოფარგვლას და იმ დროისათვის რამდენიმე სწორი აზრი განავითარა: „თქვენ ამტკიცებთ, მიმართავს ის ჰელვეციუსს, რომ აღზრდას შეუძლია ყველაფრის გაკეთება, უმჯობესია ვთქვათ, რომ აღზრდის საშუალებით ძალიან ბევრის მიღწევა შეიძლება“.

მიუხედავად პროგრესული თეორიისაა, ფრანგი მატერიალისტები გამოუვალ წრეში მოექცნენ და თავი ვეღარ გაართვეს აღზრდისა და გარემოს როლს, მათი ურთიერთობის საკითხს. გამოდიან რა პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესში აღზრდის როლის გადამწყვეტი მნიშვნელობიდან, ისინი ასკვნიან, რომ აღზრდის მეშვეობით შესაძლებელია ადამიანთა შეხედულებების შეცვლა, კეთილი გარემოს შექმნა და ასეთი მშვიდობიანი გზით საზოგადოებრივი წყობილების გადაკეთებაც. თუმცა, მეორე მხრივ, ისინი ასაბუთებენ, რომ ადამიანი გარემოს პროდუქტია. აქედან ბუნებრივია დასკვნა, რომ ადამიანთა შეცვლისათვის, წესიერი აღზრდა-განათლების შემოღებისათვის, აუცილებელია გარემოს შეცვლა. მაშასადამე, ერთი მხრივ, აღზრდა გვევლინება გარემოს შეცვლის მთავარ ძალად და, მეორე მხრივ, გარემოს შეცვლაა აუცილებელი პირობა აღზრდისა და ადამიანის

შეცვლისა. აქვე უნდა იქნეს ხაზგასმული, რომ ფრანგი მატერიალისტები ადამიანის ბუნებრივ თავისებურებებს, მემკვიდრეობით გადმოცემულ თვისებებს, არავითარ როლს არ აკუთვნებენ და ამ მხრივ ადამიანებს თანასწორად აცხადებენ.

პიროვნების ფორმირების ფაქტორების საკითხის განხილვისას, აუცილებელია შევჩერდეთ აღორძინების ეპოქის მოაზროვნეებზე, ვინაიდან სწორედ მათ მოუძაადეს საფუძველი კლასიკურ პედაგოგიკას, სწორედ ამ ეპოქის თვალსაჩინო მოღვაწეებმა დაამკვიდრეს ჰუმანიზმის იდეები ფილოსოფიაში და, შესაბამისად, პედაგოგიკურ აზროვნებაში. რენესანსის კლასიკურ სამშობლოდ XIV–XVI საუკუნეების ცენტრალური და აღმოსავლეთ ევროპა ითვლება (თუმცა დღეს მეცნიერებაში ბევრს საუბრობენ აღმოსავლურ რენესანსზეც, კერძოდ, ქართულ რენესანსზე, რომელიც XII საუკუნის დასასრულს დაიწყო შოთა რუსთაველის „ვეფხისტყაოსნით“, სომხურ (XII–XIII სს.), ჩინურ (VIII–XIII სს). და სხვა ქვეყნების რენესანსებზე.

ტერმინი რენესანსი (რენესანცე) ფრანგული სიტყვაა და აღორძინებას ნიშნავს. ტერმინი მეცნიერებაში XVIII საუკუნიდან დამკვიდრდა. როდესაც აღორძინებაზე საუბრობენ, იგულისხმება ანტიკური კულტურის, ანტიკური ღირებულებების აღორძინება, რომელსაც შუა საუკუნეების რელიგიურ–ასკეტური მსოფლმხედველობა უარყოფდა და კრძალავდა. ამავდროულად, ამ პერიოდშიევროპაში ვითარდება ქალაქური კულტურა, ჩნდება კაპიტალისტური წყობილების საწყისები, ხდება მეცნიერული აღმოჩენები. ეს პროცესები, ბუნებრივია, იწვევს ახალი იდეების, ახალი მსოფლმხედველობის წარმოშობას, ახალი ფუნქცია ენიჭება თავად ადამიანს. დღის წესრიგში დგება აქტიური, თავისთავადი ადამიანის პიროვნება, რომლის იდეალი უკვე ვეღარ თავსდება ფეოდალურ–წოდებრივი ურთიერთობების, საეკლესიო–ასკეტური შუა საუკუნეების მორალის ჩარჩოებში. ამან გამოწვია ღირებულებათა გადაფასება. ახალი იდეოლოგიის შემქმნელნი თავიანთ თეორიებს სახარებისა და ბიბლიის ინტერპრეტაციებზე ამყარებდნენ, რომელთა მიხედვით, ადამიანი სამყაროს ცენტრია (შემდგომში ანთროპოცენტრიზმი, ბერძ., ანტროპოს- ადამიანი), ღმერთმა იგი ყველა ქმნილების მეუფედ და თავის ხატად და მსგავსად შექმნა. მაშასადამე, ადამიანი შემოქმედია და იგი ამ ქვეყანაშივე

(განსხვავებით ასკეტიზმისაგან) ბედნიერად უნდა ცხოვრობდეს, უნდა შეიმეცნებდეს და უნდა ქმნიდეს, უნდა ზრუნავდეს სამყაროზე.

„ამ ეპოქის მოაზროვნეებმა – იტალიელები – პ. ვერჯერიო (1350–1444 წ.წ.), მ. ვეჯიო (1406–1456 წ.წ.), ე. პიკოლომინი (1405–1464 წ.წ.), ლ. ბრუნი (1369–1444 წ.წ.); ინგლისელები – თ. მორი (1478–1535 წ.წ.), რ. აშამი (1515–1568 წ.წ.); ესპანელი – ხ. ვივესა (1492–1540 წ.წ.); ფრანგები – ფ. რაბლე (1494–1553 წ.წ.), მ. მონტენი (1533–1592 წ.წ.); გერმანელები – რ. აგრიკოლა (1443–1485 წ.წ.), ი. რეიხლინი (1455–1522 წ.წ.); ჰოლანდიელი – ერაზმ როტერდამელი (1466–1536 წ.წ.), ვიტორინიო დე ფელტრე (1378–1446 წ.წ.) – ზეციური ადამიანის მორალურ იდეალს დაუპირისპირეს მიწიერი, ბუნებრივ მოთხვნილებებზე კანონიერი უფლების მქონე, „ჰარმონიული ადამიანის კულტი“ [ქართული ენციკლოპედია, ტ. 8, გვ. 155]. ყოველივე ეს კი არაფერია, თუ არა ჰუმანიზმის იდეა, რომელიც სიცოცხლისმოყვარულ, ხალისიან, სულითა და ხორციტ ძლიერ ადამიანს აღიარებს. მაშასადამე, ჰუმანიზმი (ჰუმანუზ - ადამიანისეული, ადამიანური, განათლებული) რენესანსის ეპოქის ძირითადი კულტურულ-მსოფლმხედველობრივი მიმართულებაა, რომელმაც შუა საუკუნეების მისტიკურად გაგებულ ადამიანის კულტს მიწიერი, ამქვეყნიური ადამიანის იდეალი დაუპირისპირა და მისთვის ზრუნვა საყოველთაო მიზნად გამოაცხადა. ამასთან, არ უნდა დავივიწყოთ, რომ ჰუმანიზტებმა თავიანთ მოძღვრებას საფუძვლად სახარება და ბიბლია დაუდეს, მაშასადამე, მათი ამქვეყნიური ადამიანი ღვთისმოსავი უნდა ყოფილიყო.

„ადამიანურობისა და კაცთმოყვარეობის მოტივები უძველესი დროიდან იჩენდა თავს ყველა ერის ფოლკლორულ, მხატვრულ-ლიტერატურულ მასალაში, ეთიკურ-ფილოსოფიურ კონცეფციებში. ჰუმანიზმი, როგორც სისტემური მიმდინარეობა, წარმოიშვა რენესანსის ეპოქაში და წამყვან მსოფლმხედველობრივ და კულტურულ ნაკადად იქცა. ფართო აზრით, ჰუმანიზმი ისტორიულად ცვალებად შეხედულებათა სისტემაა, რომელიც ძირითად ღირებულებად თვლის ადამიანის პიროვნებას, აღიარებს მის უფლებას ბედნიერებაზე, თავისუფლებაზე, თანასწორობასა და ყოველგვარი უნარის გამოვლენაზე. მათი აზრით, ადამიანის კეთილდღეობა სოციალური ინტერესების აკვარგიანობის შეფასების საზომია, ხოლო თავისუფლების, თანასწორობის, სამართლიანობისა და კაცთმოყვარეობის

პრინციპი – ადამიანთა შორის ურთიერთობის ნორმებია“ [ქართული საბჭოთა ენციკლოპედია, ტ. 11. გვ. 695].

აღორძინების ეპოქის ეს მსოფლხედვა იმდროინდელ აღზრდის სისტემის თეორიულ საფუძვლად იქცა. შუა საუკუნეობრივი აღზრდა და სწავლება ატარებდა რელიგიურ–დოგმატურ ხასიათს. სკოლებში გამეფებული იყო სქოლასტიკა, უსიტყვო მორჩილება, ავტორიტარიზმი. სრულად იგნორირებული იყო მოსწავლის პიროვნება. აღორძინების მსოფლმხედველობის ძირითადი იდეა, რომ ადამიანი სამყაროს გვირგვინი და ცენტრია, შემოქმედია და აქვს თავისუფლებისა და თანასწორობის უფლება, გადატანილი იქნა აღზრდის სისტემაში და მოსწავლე გამოცხადდა სწავლა–აღზრდის ცენტრად, რაც იმას გულისხმობს, რომ სასწავლო–სააღმზრდელო პროცესი უნდა აიგოს ბავშვის ინტერესების, მისი ინდივიდუალური და ასაკობრივი თავისებურებების, მისი პიროვნების პატივისცემის საფუძველზე (მოსწავლეზე ცენტრირებული სწავლება).

ანტიკური აღზრდის ჰარმონიული პიროვნების მიზნის შესაბამისად, საჭიროა ბავშვის მრავალმხრივი – ფიზიკური, გონებრივი, ზნეობრივი, ესთეტიკური განვითარება. ბავშვი უნდა იყოს განათლების მიზანი და არა საშუალება. გამომდინარე აქედან, ჰუმანისტების მიერ სწავლა–აღზრდის პროცესში შემოტანილი იქნა ისეთი ძირითადი პრინციპები, როგორიცაა რეალური მეცნიერული ცოდნის სწავლება (მათემატიკა, ასტრონომია, ბუნებისმცოდნეობა და სხვ.), შემოქმედებითი აზროვნების, სამყაროს შემეცნების უნარის განვითარება (მ. მონტენი, ფ. რაბლე, ვეტორინო დე ფელტრე და სხვ.), თვალსაჩინოებით, უშუალო დაკვირვებით სწავლება, დამოუკიდებელი მუშაობის, სწავლის უნარის განვითარება, თვითმოქმედებისა და აქტიური აზროვნების განვითარება, სწავლის დაწყება მშობლიურ ენაზე, შემდგომ მეზობელი ერების ენების და ბოლოს, ლათინურისა და ბერძნულის სწავლება (მ. მონტენი), ესთეტიკური გრძნობების განვითარება ხატვის, მუსიკისა და ძეგლის საშუალებით და სხვ.

განსაკუთრებულია ჰუმანისტების წვლილი ზნეობრივი აღზრდის თეორიის განვითარებაში, რომლის გარეშე, მათი აზრით, უაზროა ნებისმიერი ცოდნა.

ზნეობრივი აღზრდის უმთავრეს საშუალებად მათ რელიგია და აღზრდის პირადი მაგალითი მიაჩნდათ.

როგორც ვხედავთ, ჰუმანისტების (რენესანსის ეპოქის მოაზროვნეების) მოძღვრებაში დასმულია აღზრდისა და სწავლების ყველა ის ძირითადი პრინციპი, რომლებზეც აგებულია თანამედროვე პედაგოგიკა. აღორძინების პედაგოგიკის ძირითადი იდეები გახდა საფუძველი კლასიკური პედაგოგიკის განვითარებისა, კერძოდ მათი იდეები აისახა ი.ა. კომენსკის, ჯონ ლოკის, ჟ.ჟ. რუსოს, ი.პესტალოცის, კ.უშინსკის, ი.გოგებაშვილის და სხვათა შემოქმედებაში.

მიუხედავად იმისა, რომ აღორძინების ეპოქის მოაზროვნეების პედაგოგიკურ იდეებში ვერ ვხვდებით პიროვნების ფორმირების ფაქტორების – აღზრდა, გარემო, მემკვიდრული თვისებები – საკითხის სპეციალურ დასმას და მათი როლის სისტემურ გადაწყვეტას, მათი პედაგოგიური ნააზრევნი გვაძლევს საფუძველს ვიფიქროთ, რომ ისინი სამივე ფაქტორს აღიარებენ და მათგან უპირატესობას აღზრდას ანიჭებენ. ამაზე მეტყველებს აღზრდისა და სწავლების პროცესზე მათ მიერ მოწოდებული ისეთი საკითხები, როგორიცაა: სწავლების დაწყება მშობლიურ ენაზე, შემოქმედებითი აზროვნების, სამყაროს შემეცნების უნარის განვითარება, თვალსაჩინოებით, უშუალო დაკვირვებით სწავლება, სწავლის უნარის განვითარება, სწავლების პრინციპები, სასწავლო გეგმები, მოსწავლის ინტერესების გათვალისწინება სწავლებაში და სხვა.

როგორც უკვე აღვნიშნეთ, ჰუმანისტების ეს იდეები დაედო საფუძვლად კლასიკური პედაგოგიკის ჩამოყალიბებას, რითაც რენესანსის ეპოქის მოაზროვნეთა წვლილი კაცობრიული აზრის წინაშე უდიდესია. პიროვნების ფორმირების პროცესში აღზრდის, გარემოსა და მემკვიდრეობის როლის საკითხის გადაწყვეტა კლასიკოსთა ნააზრევნი მოცემულია ამ სახელმძღვანელოს V თავში და ამჯერად აქ აღარ განვიხილათ. მათი მოძღვრების თანახმად, პიროვნების ფორმირების პროცესში სამივე ფაქტორს სერიოზული მნიშვნელობა ენიჭება და მათი უმრავლესობა წამყვან როლს აღზრდას აკუთვნებს.

პიროვნების ფორმირების პროცესში აღზრდის, გარემოსა და მემკვიდრეობის როლის განხილვისას არ შეიძლება არ შევხვით ქართველი

მოაზროვნეებისა და საზოგადო მოღვაწეების, ი.გოგებაშვილის, ი.ჭავჭავაძის, ა.წერეთლის, ს.მესხის და სხვათა შეხედულებებს ამ თემასთან მიმართებით.

მათი პოზიცია, იმდროინდელი საქართველოს პოლიტიკური მდგომარეობის გათვალისწინებით (რუსეთის ქვეშევრდომობა), ფიქსირდებოდა მხოლოდ საკუთარი სახსრებით დაარსებულ პერიოდულ გამოცემებში. იმთავითვე უნდა აღინიშნოს, რომ ქართველი მასწავლებლები და საზოგადო მოღვაწეები პიროვნების ფორმირების პროცესში სამივე ფაქტორს თანაბრად ანიჭებდნენ მნიშვნელობას, ან ზოგ შემთხვევაში, რომელიმე მათგანის უპირატესობას უსვამდნენ ხაზს. ჩვენ ამ თავში, ცხადია, ვერ განვიხილავთ თითოეულ მათგანს და ვიკმარებთ მხოლოდ ამ ზოგად განმარტებას. აღარ შევჩერდებით ცნობილი მოღვაწეების - იაკობ გოგებაშვილისა და ილია ჭავჭავაძისააზრებზე აღზრდის საკითხებთან მიმართებით, ვინაიდან ეს ცალკე განხილვის თემაა და შემოგთავაზებთ მათი თანამებრძოლის, შესანიშნავი პედაგოგისა და აღმზრდელის, ჟურნალ „განათლების“ რედაქტორისა და გამომცემლის, ლუარსაბ ბოცვაძის პედაგოგიურ შეხედულებებს. ამ საკითხის განხილვამდე, მიზანშეწონილად მიგვაჩნია მკითხველი იცნობდეს ლ.ბოცვაძის მოსაზრებას ზოგადად აღზრდის მიზნის შესახებ. აღზრდისა და მისი მიზნის შესახებ ლუარსაბ ბოცვაძე წერდა: „მიზანი აღზრდისა ყოველთვის ცვალებადი ყოფილა, სხვადასხვა დროს იგი სხვადასხვა სახით წარმოგვიდგება თვალიწინ. სწავლა-აღზრდის მიზანი ისტორიულად ყოველთვის განისაზღვრება საზოგადოებრივი ცხოვრების პირობებით წესწყობილებით, რომელიც მუდამ ცვალებადი იყო. როგორც კი საზოგადოებრივი ფორმები და პირობები შეიცვლებოდა, ისე აღზრდის მიზანიც მას ეგუებოდა და შესაფერისადაც იცვლებოდა. აღზრდის მიზნის ცვალებადობაც ცხადი იქნება ჩვენთვის მაშინ, თუ მხედველობაში გვექნება საზოგადოებრივი ფორმების ცვალებადობაც. ყოველი ფაქტი ამ დარგში ცხადად გვიჩვენებს, რომ ცვლილება და ევოლუცია სწავლა-აღზრდის საქმეში წყვედიადით მოცული იქნება ყველასათვის, სანამ თვით საზოგადოების ცვლილებას არ გამოვიკვლევთ“. [ლ. ბოცვაძე, „სოციალიზმი და სახალხო განათლება“].

რაც შეეხება პიროვნების ფორმირების ფაქტორებს, ბოცვაძე სასტიკად ილაშქრებდა ნატივიზმის წინააღმდეგ პედაგოგიკაში და ამტკიცებდა, რომ

ყოვლად შეუძლებელია ბავშვის განვითარების განსაზღვრა მემკვიდრეობით გადმოცემული თვისებებით. მისი აზრით, მართალია, ეს თვისებები გარკვეულ როლს თამაშობენ პიროვნების განვითარებაში, მაგრამ ისინი არ არიან გადამწყვეტი ამ პროცესში. იგი უსაფუძვლოდ თვლის ბავშვის ნიჭიერების განსაზღვრის ცდას. „ძნელია განისაზღვროს ბავშვის ნიჭიერების ზომიერება საზოგადოდ. შეიძლება, რომ ბავშვის უნიჭობის მიზეზი იყოს ბავშვის სულიერი ძალის გვიან გახსნა ან სხვა შემთხვევითი მიზეზები“. [ჟურნალი „მწყემსი“, 1893, #12, გვ.10].

მართალია ბოცვაძემ უარყო მემკვიდრეობითი ფაქტორების გადამწყვეტი მნიშვნელობა, მაგრამ მთლიანად უარყოფამდე არ მისულა, იგი მას გარკვეულ როლს ანიჭებს და ხშირად ასახელებს სწავლაში ბავშვის ჩამორჩენის ან წარმატების მეორეხარისხოვან მიზეზთა შორის. ის არ ეთანხმება ემპირისტულ თეორიას და შეცდომად თვლის მემკვიდრეობითი თვისებების მნიშვნელობის უარყოფას. მისთვის „...ბავშვი არ შეადგენს თABULA ღAdA-ს, თეთრ ქაღალდს, რაც ზოგიერთებს ჰგონიათ და რომელზედაც შეიძლებოდა ყველაფრის დაწერა, რაც გსურთ. აქ დიდი გავლენა აქვს მემკვიდრეობასაც“. [ჟურნალი „განათლება“, 1911წ, #6, გვ. 123].

მართალია, ბოცვაძე მეორეხარისხოვან მნიშვნელობას ანიჭებს მემკვიდრეობით გადმოცემულ თვისებებს, მაგრამ, მისი აზრით, ისინი აუცილებლად ანგარიშგასაწევნი არიან. აღზრდელს, წერს ბოცვაძე, ხშირად აქვს საქმე მართლაც არა მარტო შეძენილ თვისებებთან, არამედ მემკვიდრეობით გადმოცემულ თვისებებთანაც და ამიტომ ბავშვის სული, მისი მიხედვით, არ წარმოადგენს „თეთრ ქაღალდს“, რომელსაც არავითარი კვალი არ ემჩნევა.

ბოცვაძემ სავსებით სწორად გადაჭრა პიროვნების ფორმირების პროცესში მემკვიდრეობით გადმოცემული თვისებების როლის საკითხი, მას არ მიაჩნია ამ პროცესში გადამწყვეტი მნიშვნელობა, მაგრამ ეს თვისებები გამოაცხადა აღზრდის ხელშემწყობ ფაქტორებად. მისი აზრით, მემკვიდრეობით მიღებული თვისებები აღზრდისა და გარემოს ზეგავლენით თავისებურ ფორმაში ვლინდება. მართალია ბოცვაძემ უარყო თABULA ღAdA-ს აღზრდის ყოვლისშემძლეობის თეორია, მაგრამ ამით იგი სრულიადაც არ ამცირებს აღზრდის როლს პიროვნების ფორმირების

პროცესში. ბოცვაძეაღზრდას წამყვან როლს ანიჭებს ამ პროცესში. მისი აზრით, უმთავრესად აღზრდაზეა დამოკიდებული, თუ განვითარების რა გზას დაადგება ბავშვი. მართალია, ბავშვში არსებობს გარკვეული ბუნებრივი წანამძღვრები, მემკვიდრეობით გადმოცემული თვისებები განვითარებისათვის, მაგრამ ისინი არ არიან სრულქმნილად ჩამოყალიბებულნი, არამედ მხოლოდ შესაძლებლობანია, რომლებიც შეიძლება განვითარდნენ და ჩამოყალიბდნენ (ან პირიქით) აღზრდის შემწეობით. აღზრდასა და გარემოებაზეა დამოკიდებული, თუ რანაირ მიმართულებას მიიღებენ ეს მემკვიდრეობით გადმოცემული თვისებები.

ბავშვისაგან, ბოცვაძის აზრით, შეიძლება გამოვიყვანოთ კეთილი ან ბოროტი ადამიანი იმის და მიხედვით, თუ როგორ აღზრდით მას და, ამავე დროს, აღზრდის პროცესში რამდენად გავითვალისწინებთ მის ბუნებრივ, მემკვიდრეობით გადმოცემულ თვისებებს. როგორც სანთელს შეგვიძლია მივცეთ ესა თუ ის ფორმა, ისევე აღზრდის შემწეობით ბავშვისაგან შეგვიძლია გამოვიყვანოთ ამა თუ იმ თვისების მქონე ადამიანი. „ბავშვი თავისი ცხოვრების პირველ ხანებში, გამხლვალ სანთელს ჰგავს, როგორც ამ სანთელს შეგვიძლია მივცეთ ესა თუ ის სახე, ფორმა, ისე ბავშვისაგანაც შეგვიძლია გამოვიყვანოთ კეთილი თუ ცუდი ადამიანი, იმის მიხედვით, თუ რაგვარი მემკვიდრეობის პატრონია იგი. გონივრული აღზრდით ბავშვს ადამიანად გავზრდით და მემკვიდრეობით თანდაყოლილს ცუდ მხარესაც შეუსუსტებთ“ [ლ. ბოცვაძე, ჟურნალი „განათლება“ 1913, #4, გვ.309]. მისი აზრით, აღზრდამ უნდა შეძლოს ბავშვში ყველა შესაძლებლობის კეთილშობილ გრძნობათა აღმოჩენა და ხელი შეუწყოს მის განვითარებას. შეიძლება ამ გრძნობათა ერთი ნაწილის გამოწვევა ადვილად მოხერხდეს და მეორისა - უფრო ძნელად, მაგრამ საბოლოოდ წესიერად დაყენებული აღზრდა ამას უსათუოდ შეძლებს.

როგორც ვხედავთ, ბოცვაძე პიროვნების ფორმირების პროცესში წამყვან როლს ანიჭებს აღზრდას, მაგრამ, ამავე დროს, მის გვერდით, მემკვიდრეობით გადმოცემულ თვისებებთან ერთად, ასახელებს გარემოს როლსა და მნიშვნელობასაც. მისი აზრით, უდიდესი მნიშვნელობა ადამიანის განვითარებისათვის აქვს იმ გარემოს, რომელშიაც უხდება მას ცხოვრება. ამ გარემოს ქვეშ ბოცვაძეს ესმის ადამიანის გარემომცველი ბუნება თავისი მრავალფეროვნებით. ბავშვი თავისი ცხოვრების



განმავლობაში ეცნობა როგორც ბუნების, ასევე საზოგადოებრივი ცხოვრების თავისებურებებს. ყოველივე ეს გავლენას ახდენს მასზე. ამიტომ, ბოცვაძის აზრით, ბავშვის განვითარებისათვის დიდი მნიშვნელობა აქვს როგორც გარემომცელ ბუნებას, ისევე საზოგადოებას, წრეს, რომელშიაც ცხოვრობს იგი. მართალია, ორგანიზებული აღზრდის პროცესი განსაზღვრავს ბავშვის ჩამოყალიბებას და აღზრდაზეა დამოკიდებული, თუ რანაირი თვისებების მქონე ადამიანი შეიქმნება იგი ცხოვრებაში, მაგრამ ორგანიზებული აღზრდის შედეგი, მისი სამართლიანი შეხედულებით, ბევრადაა დამოკიდებული საზოგადოებრივი ცხოვრების პირობებზე. საზოგადოებრივი ცხოვრების ეს პირობები მეტად დიდ როლს თამაშობენ პიროვნების ფორმირების პროცესში და წარმოადგენენ ამ მთლიანი ჯაჭვის ერთ-ერთ მთავარ რგოლთაგანს.

ზემოთქმულიდან ადვილი დასანახია, რომ ბოცვაძე ადამიანის განვითარებისათვის ხაზს უსვამს აღზრდის, გარემოს და მემკვიდრეობის ურთიერთკავშირს, მაგრამ ამათგან მაინც წამყვან როლს აღზრდას ანიჭებს.

პიროვნების ფორმირების საკითხის განასაზღვრისას არ შეიძლება არგანვიხილოთ კარლ მარქსისა და ფრიდრიხ ენგელსის შეხედულებანი პიროვნების ფორმირების პროცესზე. როგორც ცნობილია, კარლ მარქსი, გერმანელი ფილოსოფოსი, გახლდათ სოციალისტური იდეოლოგიის ფუძემდებელი და მისი მოძღვრება საბჭოთა კავშირის და მისი ბანაკის ქვეყნების იდეოლოგიური საფუძველი იყო 70 წლის განმავლობაში. საბჭოთა ბიუროკრატიული მანქანა და მეცნიერება მის იდეებს ყველა სფეროში განიხილავდა როგორც ერთადერთ აბსოლუტურ ჭეშმარიტებასა და მეცნიერულ საზომს. ცხადია, განსაკუთრებული სიმძაფრით მარქსის იდეოლოგია აისახებოდა სოციალურ მეცნიერებებში და მათ შორის, უპირველეს ყოვლისა, პედაგოგიკაში, ვინაიდან სწორედ აღზრდა განსაზღვრავს უმეტესწილად მომავალი თაობის იდეოლოგიურ მომზადებას. ჩვენთვის, ამჯერად, მარქსისტული შეხედულებები საინტერესოა, როგორც ისტორიული ფრაგმენტი კაცობრიული აზრის განვითარების ისტორიიდან აღზრდასთან მიმართებით, რომელმაც, ფაქტობრივად, განსაზღვრა საბჭოთა მოქალაქის ფენომენი, რომლისგანაც პოსტსაბჭოთა სივრცე ჯერაც ვერ გათავისუფლებულა.

მარქსის მიერ პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესში აღზრდის როლს საფუძვლად უდევს ადამიანისა და გარემოს დამოკიდებულებების საკითხის მისეული ხედვა. ჩვეულებრივ, მარქსისტულ ფილოსოფიასა და პედაგოგიკაში ნებისმიერი პრობლემის ჩამოყალიბება წარმოებს მანამდე არსებული თეორიების კრიტიკის საფუძველზე. მარქსისა და ენგელსის მიხედვით, ამ საკითხში მატერიალისტური მოძღვრების მთავარი შეცდომა ის იყო, რომ გარემოსა და ადამიანის ურთიერთობის და დამოკიდებულების განხილვისას, ისინი ადამიანს განიხილავდნენ როგორც აღზრდისა და გარემოს პასიურ პროდუქტს და არ ცნობდნენ ადამიანის აქტიურ და რევოლუციურ როლს გარემოსა და თავისი საკუთარი ბუნების გარდაქმნის პროცესში. წინააღმდეგ ამისა, მარქსისტული პედაგოგიკა ადამიანს იხილავს არა როგორც გარემოს პასიურ პროდუქტს, არამედ როგორც აქტიურ არსებას, მოღვაწეს, რომელიც შრომის პროცესში გარემოსთან მიმართებით აქტიურ ზემოქმედებას ახდენს მასზე თავისივე დამზადებული იარაღებით, უცვლის მას სახეს და ამ პროცესში იცვლის საკუთარ ბუნებასაც.

ადამიანთა განვითარება, მათი პიროვნების ჩამოყალიბება, ყოველთვის ხდებოდა და ხდება ადამიანთა საზოგადოებრივ-შრომითი მოღვაწეობის პირობებში. ასეთი შრომის პროცესში ადამიანი შეიცნობს ბუნებას, მის კანონებს და იმსახურებს მას თავისი მიზნებისთვის. მარქსი შემდეგნაირად ახასიათებს ამ პროცესს: „შრომა არის, უწინარეს ყოვლისა, პროცესი ადამიანისა და ბუნებას შორის, პროცესი, რომელშიაც ადამიანი თავისი საკუთარი მოქმედებით მოსაშუალოებს, აწესრიგებს და კონტროლს უწევს ნივთიერებათა ცვლას თავისსა და ბუნებას შორის. ბუნების ნივთიერებას თვით ადამიანი უპირისპირდება როგორც ბუნების ძალა, მას მოძრაობაში მოჰყავს თავისი სხეულის ბუნებრივი ძალები: მკლავები და ფეხები, თავი და ხელი, რათა ბუნების ნივთიერება თავისი საკუთარი არსებობისათვის ფორმით მიითვისოს. როცა ის ამ მოძრაობის საშუალებით გარეშე ბუნებაზე ზემოქმედებას ახდენს და ცვლის მას, იგი იმავე დროს ცვლის თავის საკუთარ ბუნებასაც. იგი ავითარებს საკუთარ ბუნებაში მთვლემარე სხვადასხვა უნარს და ამ ბუნების ძალთა ლაღ მოძრაობას, თავის საკუთარ ნებას უმორჩილებს“ [კ. მარქსი, კაპიტალი, ტ. I, 1954, გვ. 227].

მაშასადამე, ადამიანი ზემოქმედებს გარემოზე, ბუნებაზე იარაღების საშუალებით, ცვლის მას და, ამავე დროს, იცვლის საკუთარ ბუნებასაც.

წარმოების იარაღების ცვლილებასა და განვითარებასთან ერთად იცვლებიან და ვითარდებიან ადამიანებიც, იცვლება მათი წარმოებითი გამოცდილება, მათი ჩვევები და უნარი, მათი ფსიქოლოგია. ამგვარად, არა მხოლოდ გარემო მოქმედებს ადამიანზე, არამედ ადამიანიც ახდენს ზემოქმედებას გარემოზე და ამით თავის თავზედაც. მაშასადამე, ადამიანები არ არიან გარემოს ავტომატური პროდუქტები, მათი ცხოვრების პირობების პასიური ნამოქმედარნი, არამედ ადამიანები თავიანთი შრომით ხელს უწყობენ და ქმნიან ამ პირობებს. ასეთია ადამიანის რევოლუციური პრაქტიკის მარქსისტული გაგება. მარქსი ფოიერბახის შესახებ თეზისებში უთითებს, რომ მატერიალიზმის მთავარი ნაკლი ისაა, რომ იგი საგანს, სინამდვილეს, გრძნობადი გამცდილების სფეროს მხოლოდ განჭვრეტის ფორმაში იხილავს და არა ადამიანის გრძნობადი მოქმედების ფორმაში, არა პრაქტიკაში, სუბიექტურად. იგი ადამიანის მოქმედებას არ უცქერის როგორც საგნობრივ მოქმედებას. მესამე თეზისში მარქსი პირდაპირ წერს, რომ „მატერიალისტური მოძღვრება, რომ ადამიანები გარემოებისა და აღზრდის პროდუქტები არიან, მაშასადამე, შეცვლილი ადამიანები სხვაგვარი პირობებისა და შეცვლილი აღზრდის პროდუქტები არიან, ივიწყებს, რომ გარემოებას სწორედ ადამიანები ცვლიან და რომ აღმზრდელი თვით უნდა აღიზარდოს. ყოველთვის დიდი ყურადღებას ვაქცევთ იმას, რომ არ გამოვიდეს ამ მომენტების დანაწევრება. არ შეიძლება ლაპარაკი ცალკე გარემოს ადამიანზე და ადამიანის გარემოზე ზემოქმედების შესახებ. ასევე არ შეიძლება ცალცალკე ერთისა და მეორის ცვლილებებზე ლაპარაკი. ეს პროცესები ურთიერთთანმთხვეული პროცესებია. არა დანაწევრებულად, არამედ „გარემოებათა და ადამიანთა მოქმედების ცვლილებების თანმთხვევა შეიძლება მხოლოდ წარმოვიდგინოთ და რაციონალურად გავიგოთ როგორც რევოლუციური პრაქტიკა“. [კ. მარქსი და ფ. ენგელსი, „სახალხო განათლების შესახებ“, 1948, გვ. 76].

ეს რევოლუციური პრაქტიკა არის გარემოსა და ადამიანის ცვალებადობის და განვითარების ძირითადი წყარო. აღზრდა კი არაა ერთადერთი გზა ხალხის შესაცვლელად და ახალი წყობილების შესაქმენლად, არამედ რევოლუციური პრაქტიკა არის საშუალება გარემოების, თვით ადამიანის ბუნების შეცვლისა და ახალი წყობილების დამყარებისაც: „ამ

კომუნისტური შეგნების მასობრივი წარმოშობისათვის, ისე თვით მიზნის მისაღწევად აუცილებელია ხალხის მასობრივი შეცვლა, რაც შესაძლებელია მხოლოდ პრაქტიკულ მოძრაობაში, რევოლუციაში; ამგვარად, რევოლუცია აუცილებელია არა მარტო იმისათვის, რომ არავითარი სხვა საშუალებით არ შეიძლება გაბატონებული კლასის ჩამოგდება, არამედ იმისათვისაც, რომ ჩამომგდებ კლასს მხოლოდ რევოლუციაში შეუძლია ჩამოიშოროს მთელი ძველი სიბილწე და შეიძინოს ახალი საზოგადოების შექმნის უნარი“ [კ. მარქსი და ფ. ენგელსი, „სახალხო განათლების შესახებ“, 1948, გვ. 77].

რევოლუციური პრაქტიკით დამყარებულ საზოგადოებრივ წყობაში აღზრდა წამყვან როლს ასრულებს პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესში. მასზეა დამოკიდებული სრულფასოვანი მოქალაქის მომზადების ამოცანა, ბავშვის ჩამოყალიბება. აღზრდას უდიდესი მნიშვნელობა აქვს საზოგადოების მომავლისათვის, მისი განვითარებისათვის. მარქსი წერს: „როგორც არ უნდა იყოს, მუშათა კლასის უფრო შეგნებულ ნაწილს კარგად ესმის, რომ მისი კლასის, მაშასადამე კაცობრიობის მომავალი, დამოკიდებულია მოზარდი თაობის აღზრდაზე“ (კ. მარქსი, „ინსტრუქცია დროებითი ცენტრალური საბჭოს დელეგატებს“). აქ უკვე ნათლადაა ხაზგასმული ამა თუ იმ საზოგადოებრივ წყობაში აღზრდის წამყვანი როლი მთელი საზოგადოების მომავლისათვის და, მაშასადამე, ცხადია, მისი ყოველი წევრის ჩამოყალიბებისთვისაც. არ უნდა დავივიწყოთ, რომ აღზრდის ხასიათი თვითაა განპირობებული საზოგადოებრივი წყობით, წარმოებითი ურთიერთობით, რომლის წევრი პიროვნების ფორმირებასაც განსაზღვრავს, ძირითადად, აღზრდა. აღზრდის ხასიათის განმაპირობებელი ეს საზოგადოებრივი წყობა აძლევს მას ადამიანის განვითარებისათვის წამყვანი ძალის თვისებებს, რაც უზრუნველყოფს სწორედ ადამიანის პიროვნების ჩამოყალიბებას აღზრდის შინაარსისა და მიმართულების შესაბამისად. „წარმოებას, რომელსაც მართავს მთელი საზოგადოება გეგმობრივად და საზოგადოებრივი ინტერესით, მით უმეტეს დასჭირდება ყოველმხრივ განვითარებული ნიჭის მქონე ადამიანები, რომელთაც ექნებათ უნარი წარმოების სისტემაში ორიენტირებისა, შრომის დანაწილება, რომელიც უკვეშერყეული მანქანის მიერ ერთს გლეხად აქცევს, მეორეს – მეჩემედ, მესამეს კი ფაბრიკის მუშად და მეოთხეს ბირჟის სპეკულანტად, სრულებით გაქრება. აღზრდა ახალგაზრდებს მისცემს

საშუალებას, სწრაფად ეცნობოდნენ წარმოების მთელ სისტემას, ის მისცემს მათ ნებას, მორიგეობით გადადიოდნენ წარმოების ერთი დარგიდან მეორეზე საზოგადოების მოთხოვნილებების ან მათისაკუთარ მიდრეკილებების მიხედვით. ამგვარად, აღზრდა გაათავისუფლებს მათ იმ ცალმხრივობისაგან, რომლისკენაც ამჟამად თითოეულს აიძულებს შრომის თანამედროვე დანაწილება“ [კ.მარქსი და ფ. ენგელსი, „სახალხო გაანთების შესახებ“, 1948, გვ. 129]. ამ ციტატაში ჩანს როგორც საზოგადოების როლი, ისე ამა თუ იმ საზოგადოებრივ ფორმაციაში აღზრდის წამყვანი როლი პიროვნების ჩამოყალიბების პროცესში.

აღიარებს რა მარქსისტული ფილოსოფია აღზრდის წამყვან როლს, იგი არ უარყოფს ამავე დროს მემკვიდრეობითობასაც. მარქსი და ენგელსი, მათი სიტყვებით რომ ვთქვათ, არ უარყოფენ, ერთი მხრივ, ადამიანში არსებულ ბუნებრივ ძალებს, სასიცოცხლო ძალებს, რომ ეს ძალები მათში არსებობენ მიდრეკილებათა და ნიჭიერებათა სახით, რომ ადამიანები წარმოადგენენ მოღვაწე ბუნებრივ არსებებს. მაგრამ ეს ძალები, – წერენ მარქსი და ენგელსი – არსებობენ ადამიანებში ჩანასახებისა და უნარის, ინსტიქტების სახით. აღზრდას არ შეუძლია ანგარიში არ გაუწიოს ადამიანთა ბუნებრივ სხვადასხვაობას, გრძნობათა ორგანოების თავისებურებას და სხვ. მარქსისტული პედაგოგიკის მიხედვით, აღზრდას არ შეუძლია ყველაფრის გაკეთება. იმ ბავშვისაგან, რომელიც ბუნებისაგან არაა დაჯილდოებული კარგი სმენით, არ აღიზრდება კარგი მუსიკოსი. ამ თვისებებს ვერ მისცემს აღზრდა და მასწავლებელი. ყოველგვარი ცდა ასეთი ბავშვისაგან კარგი მუსიკოსის მიღებისა მარცხით დამთავრდება, მაგრამ ეს სრულიადაც არ ამცირებს აღზრდის წამყვან როლს. აღზრდის შედეგად ასეთი ბავშვისაგან კარგი თუ არა, რიგითი მუსიკოსი მაინც გამოვა, ამ დროს სხვა ბუნებრივი ნიჭიერებანი შეიძლება სრულიად ჩაკვდეს მასში. აღზრდის შედეგად ყალიბდება ემოციები, შეხედულებები, მსოფლმხედველობა, ზნეობა, ჩვევები და სხვა.

საზოგადოებრივი გარემო განსაზღვრავს, მაგრამ არ გამორიცხავს მემკვიდრეობას ადამიანის ფორმირებაში. მემკვიდრეობა მოქმედებს ადამიანის განვითარებისა და ჩამოყალიბების პროცესზე, მაგრამ არა განმსაზღვრელად. საზოგადოებრივი გარემოსა და აღზრდის ზეგავლენით, მემკვიდრეობა იღებს გამოვლინების თავისებურ ფორმას. ადამიანი,

მართალია, იზადება მონაცემებით და წანამძღვრებით, მაგრამ ეს უკანასკნელი არ არის სრულქმნილი, ის არ არის ჩამოყალიბებული უნარი, იდეა, შეხედულება ან ხასიათი, არამედ არის განვითარების პოტენციური შესაძლებლობა, წანამძღვრები მხოლოდ. გამომდინარე აქედან, მარქსისტული პედაგოგიკა ბავშვს არ თვლის „სუფთა დაფად“, რომელზედაც ყველაფრის დაწერა შეიძლება და აკრიტიკებს ემპირისტულ თეორიას.

ამრიგად, მარქსისტული პედაგოგიკა ასაბუთებს პიროვნების ფორმირების პროცესში აღზრდის წამყვან როლს ისე, რომ მის გვერდით ხაზს უსვამს გარემოს მათორგანიზებელ როლს და გარკვეულ მნიშვნელობას ანიჭებს ადამიანის მემკვიდრეობით და ბუნებრივ თავისებურებებს.

და ბოლოს, უნდა დაისვას კითხვა, როგორ უყურებს თანამედროვე პედაგოგიკა პიროვნების ფორმირების ფაქტორებს? თუ დავაკვირდებით და გავაანალიზებთ განათლების სისტემის მარეგულირებელ საერთაშორისო და, შესაბამისად, საქართველოს დოკუმენტებს, ზოგადი განათლების ეროვნულ მიზნებს, კანონს ზოგადი განათლების შესახებ, ეროვნული სასწავლო გეგმის მეთოდოლოგიური ორიენტირების ნაწილს, მასწავლებლის პროფესიულ სტანდარტსა და დარგობრივ მახასიათებელს, და, ზოგადად, განათლების სისტემის მოწყობის ძირითად პრინციპებს, ნათელი გახდება, რომ თანამედროვე მსოფლიო სამივე ფაქტორს - აღზრდას, გარემოს და გენეტიკურ თავისებურებებს აღიარებს პიროვნების ფორმირების ფაქტორებად და მათგან წამყვან როლს, ცხადია, აღზრდას /სწავლებისა და განათლების პროცესი/ ანიჭებს.

## **მოსწავლის ასაკობრივი თავისებურებანი**

### **მოზარდის განვითარების ასაკობრივი პერიოდიზაცია**

მოზარდის ასაკობრივი თავისებურებების შესწავლას საფუძვლად უდევს მისი განვითარების პერიოდიზაცია, ანუ მოზარდის ასაკის პერიოდებად დაყოფა. ქართველი ფსიქოლოგის, დიმიტრი უზნაძის (1886 – 1950 წ.წ.) აზრით, პერიოდიზაციის მთავარი მიზანი მოზარდის ცხოვრების იმ დროის

მონაკვეთების დაწესებაში მდგომარეობს, რომელნიც, მიუხედავად მათი ხანგრძლივობისა, განვითარების მიმდინარეობის ცალკე ერთეულებს, მის ცალკე საფეხურებს წარმოადგენენ.

განვითარების პერიოდიზაციის საფუძველად სხვადასხვა ავტორი სხვადასხვა ფაქტორს მიიჩნევს. ზოგადად, ეს ფაქტორები შეიძლება სამ ჯგუფად დაიყოს:

პირველი ჯგუფის წარმომადგენლების მიხედვით, მოზარდის განვითარებას განსაზღვრავს ბიოლოგიურ მომწიფებასთან დაკავშირებული თანდაყოლილი ფაქტორები - ბიოგენეტიკური თვალსაზრისი;

მეორე ჯგუფის წარმომადგენლების მიხედვით, განვითარებას განსაზღვრავს სოციალური ფაქტორები, მაგ., გარემო და აღზრდა - სოციოგენეტიკური თვალსაზრისი;

მესამე ჯგუფის წარმომადგენლები განვითარებას უკავშირებენ სოციალურისა და ბიოლოგიურის ერთიანი ზემოქმედების ფაქტორს - ინტერაქციული თვალსაზრისი.

პირველი ჯგუფის წარმომადგენლებისათვის განვითარების საფუძველი გარკვეულ ბიოლოგიურ ნიშანშია, მაგ., ფიზიკური ორგანიზმის ზრდის პერიოდები (შტრაცი), კბილების ამოსვლისა და მოცვლის ნიშანი (ბლონსკი). მეორე ჯგუფის წარმომადგენელთათვის განვითარების საფუძველი მხოლოდ სოციალური გარემოა, მაგრამ ისინი ნაკლებად აზუსტებენ ამ სოციალური გარემოს ზემოქმედების პირობებს. მესამე ჯგუფის წარმომადგენელთათვის განვითარების საფუძველს ბავშვისა და გარემოს დამოკიდებულება წარმოადგენს (ლევ ვიგოტსკი).

დ. უზნაძის აზრით, ვიგოტსკის თეორია, თითქოს, უფრო მისაღებია, მაგრამ გარემოსთან ბავშვის დამოკიდებულების პერიოდულ შეცვლას, გარემოს შესწავლა ესაჭიროება. ამასთან, გარემო იმთავითვე მზამზარეული სახით არის მოცემული. იგი არავითარ ანგარიშს არ უწევს თვითონ ბავშვს. ასეთი გარემო კი, დ. უზნაძის აზრით, შეუძლებელია ბავშვის განვითარების ფაქტორად ჩაითვალოს.

განსხვავებით ამ მეცნიერებისაგან, თავად დ. უზნაძე მოზარდის განვითარების პერიოდებად დაყოფას სოციალური გარემოსა და

ბიოლოგიური წანამღვრების მთლიანობას უდებს საფუძვლად. საკითხის განხილვის პროცესში იგი იწყებს „ასაკობრივი გარემოს“ ცნების დაზუსტებას. ცოცხალი ორგანიზმის შინაგანი შესაძლებლობანი მხოლოდ შესატყვისი გარე პირობების ნიადაგზე პოულობენ რეალიზაციას. ბავშვი დაბადებისთანავე ცხოვრებას იწყებს არა ფიზიკურ, რეალურად არსებულ გარემოში, არამედ ადამიანის მიერ ორგანიზებულ სოციალურ გარემოში. ადამიანები, ბუნებრივია, გარემოს ორგანიზებას ბავშვის ასაკის შესაბამისად ახდენენ. მაშასადამე, ბავშვის ორგანიზმზე გამდიზიანებლის სახით მოქმედებს საციალური წრის მიერ განსაზღვრული და სახეშეცვლილი ფიზიკური სინამდვილე, რომელიც ხელს უწყობს მის განვითარებას.

განვითარების განმაპირობებელი ფაქტორი სწორედ ბავშვის ბუნებრივი ასაკობრივი მონაცემებისა და მათი შესატყვისი სოციალური გარემოს ურთიერთშემოქმედების პროცესია, უზნადის სიტყვებით რომ ვთქვათ, ბავშვის განვითარება მხოლოდ შინაგანისა და გარეგანის არსებითი კონციდენციის ნიადაგზეა შესაძლებელი. განვითარება მაშინაა შესაძლებელია, თუ გარემოს ზემოქმედება მხოლოდ ცოცხალი ორგანიზმის შინაგან ძალთა განვითარების მოცემულ დონეს შეესატყვისება.

მაშასადამე, ასაკობრივი გარემოს სათანადო ასაკის შინაგან შესაძლებლობათა დონე განსაზღვრავს. „ერთი მხრივ, ბავშვის ძალთა განვითარება მასზე მოქმედ ასაკობრივ გარემოზეა დამოკიდებული, ხოლო, მეორე მხრივ, პირიქით, თვითონ ასაკობრივი გარემოს შინაარსი ბავშვის ძალთა განვითარების დონით განისაზღვრება“ [დ. უზნაძე, ბავშვის ფსიქოლოგია, 2003, გვ. 35–36].

რამდენადაც თითოეულ ასაკს გარკვეული სპეციფიკური თავისებურებები ახასიათებს, ცხადია, ასაკობრივი გარემოც ამდენად გარკვეული და სპეციფიკური უნდა იყოს. გამომდინარე აქედან, დ. უზნაძე, ასაკობრივ პერიოდიზაციას, ამა თუ იმ პერიოდისათვის დამახასიათებელი ასაკობრივი გარემოს თავისებურებებს უდებს საფუძვლად. შესაბამისად, გამოჰყოფს დედის მუცლის, ახალშობილობის, დედის ძუძუს, ადრეული ბავშვობის ხანას, სკოლის წინარე პერიოდს, პირველ, საშუალო და უფროს სასკოლო პერიოდს.



თავდაპირველად, ისტორიულ კონტექსტში ასაკობრივი გარემოს შემუშავების პროცესი, ადამიანის მიერ სტიქიურად, მეცნიერულად დასაბუთებული ორგანიზაციის გარეშე მიმდინარეობდა.

კაცობრიობის ისტორიაში პირველი ასაკობრივი პერიოდიზაცია ანტიკური პერიოდის დიდმა მოაზროვნემ, არისტოტელემ წარმოადგინა: 1) დაბადებიდან 7 წლამდე; 2) 7 წლიდან სქესობრივი მომწიფების დაწყებამდე, 14 წლამდე; 3) 14 წლიდან 21 წლამდე. არისტოტელე ასაკობრივ განვითარებას საფუძვლად ბუნებრივი განვითარების პრინციპს უდებდა.

შემდგომში, მოზარდის განვითარების მნიშვნელოვანი პერიოდიზაცია ეკუთვნის ჩეხ პედაგოგს, პედაგოგიკის მეცნიერების ფუძემდებელ იან ამოს კომენსკის (1592–1670 წ.წ.). კომენსკიმ მოზარდის განვითარებაში 4 საფეხური გამოჰყო:

- 1) დაბადებიდან 6 წლამდე - ბავშვობა, დედობრივი სკოლის პერიოდი;
- 2) 6 წლიდან 12 წლამდე - ყრმობა, მშობლიური ენის ანუ დაწყებითი სკოლის პერიოდი;
- 3) 12 წლიდან 18 წლამდე - სიჭაბუკე, ყრმობა, ლათინური ენის ანუ გიმნაზიის პერიოდი;
- 4) 18 წლიდან 24 წლამდე - მოწიფულობა, აკადემიებისა და მოგზაურობის პერიოდი.

კომენსკიმ ასაკობრივ განვითარებას საფუძვლად დაუდო ბუნებისშესაბამისობის პრინციპი, „ადამიანი აღიარა ბუნების მოვლენად და მისი განვითარების პერიოდები დღისა და წლის პერიოდების ანალოგიად მიიჩნია. ბავშვობა მიემსგავსა დილასა და გაზაფხულს, ახალგაზრდობა – შუადღესა და ზაფხულს, მოწიფულობა – საღამოსა და შემოდგომას, სიბერე – ღამესა და ზამთარს“. [გ. თავზიშვილი, რჩეული პედაგოგიური თხზულებანი, 198, ტ. III].

სავსებით ორიგინალური ასაკობრივი პერიოდიზაცია მოგვცა ფრანგმა განმანათლებელმა ჟან-ჟაკ რუსომ (1712–1778 წ.წ.). მან ასაკობრივ პერიოდიზაციას განვითარების შინაგანი პროცესი (ბიოგენეტიკური თეორია) დაუდო საფუძვლად. იგი თვლიდა, რომ განვითარების პროცესი

შინაგანად არის განსაზღვრული ბუნების მიერ. აღზრდა უნდა შეესაბამებოდეს ამ უნარებს. ამის მიხედვით ზრდის სხვადასხვა სტადიაზე სხვადასხვა უნარი ვითარდება. ამის მიხედვით, რუსომ განვითარების 4 სტადია გამოჰყო:

- 1) ჩვილობა, დაბადებიდან 2 წლამდე - ფიზიკური განვითარების პერიოდი;
- 2) ბავშვობა, 2 წლიდან 12 წლამდე - შინაგან გრძნობათა განვითარების პერიოდი;
- 3) გვიანი ბავშვობა, 12 წლიდან 15 წლამდე - გონებრივი განვითარების პერიოდი;
- 4) მოზარდობა, 15 წლიდან 25 წლამდე - ზნეობრივი, ანუ „ვნებებისა და ქარიშხლების“ პერიოდი.

„ისეთი სისტემა, რომელიც შეუძლებელს ხდის პედაგოგიკის ძირითადი წესის შესრულებას: ასწავლე ისე, რომ სავსებით გასაგები იყოს, – უარყოფს, ძირს უთხრის ყოველგვარ პედაგოგიკას“/ი.გოგებაშვილი/

ბავშვის გონებრივი განვითარების პერიოდი დაუდო ასაკობრივ პერიოდიზაციას საფუძვლად გერმანელმა მეცნიერმა, პედაგოგიკისა და ფსიქოლოგიის მეცნიერებების სეროიზულმა მკვლევარმა იოჰან ჰერბარტმა (1776–1841 წ.წ.). მან გამოჰყო შემდეგი პერიოდები: 1) დაბადებიდან 3 წლამდე;

2) 4 წლიდან 8 წლამდე;

3) 8 წლიდან 15 წლამდე;

4) 15 წლის შემდგომ განვითარების დასასრულამდე.

„ბავშვის ჩვილ და სუსტ გონებას ერთსა და იმავე დროს მხოლოდ ერთი სიძნელის ატანა შეუძლიან. თუ მას ერთად დააწყებინებ ორს ან სამს საქმესა, ადვილათ შეიძლება მას გონება ჩაწყდეს და დაუმახინჯდეს. ამიტომ პედაგოგიკაში არსებობს ერთი კანონი, რომელიც ამგვარად გამოიხატება: ერთბაშად ბავშვს მიეცეს მარტო ერთი სიძნელე“/ი.გოგებაშვილი/

ქართველი მეცნიერის, პედაგოგიკის ისტორიკოსისა და თეორიის მკვლევარის, გიორგი თავზიშვილის ცნობით, ბავშვის განვითარების ასაკობრივი პერიოდიზაცია საქართველოში პირველად სულხან–საბა ორბელიანს (1658–1725 წ.წ.) მოუცია. სულხან–საბამ მოზარდის განვითარება შემდეგ პერიოდებად დაჰყო:

- 1) ჩვილობა, დაბადებიდან 5 წლამდე;
- 2) უსუარობა, 5 წლიდან 10 წლამდე;
- 3) ნინველობა, 10 წლიდან 15 წლამდე;
- 4) ყრმობა, 15 წლიდან 20 წლამდე.

ზრდასრულთა ასაკებად სულხან-საბას მიაჩნია: ჭაბუკი, 20-30 წწ., სრული, 30-50 წწ., შემდეგ მოხუცებული, ბერი, მიხრწნილი (მხცოვანი).

სამწუხაროდ, არ არის ცნობილი რის საფუძველზე ახდენს სულხან-საბა პერიოდიზაციას. გ. თავზიშვილის აზრით, ის ბავშვის ასაკობრივი განვითარების პერიოდებს უკავშირებს სწავლა-განათლების იმ საფეხურებს, რომლებიც მისი დროის საქართველოში იყო ცნობილი, კერძოდ, ხუთ წლამდე - სწავლების წინა პერიოდი, ხუთიდან-ათამდე - დაბალი განათლება, ათიდან-თხუთმეტამდე - საშუალო განათლება, თხუთმეტიდან ოცამდე - მაღალი განათლება.

XIX საუკუნის მიწურულსა და XX საუკუნეში ბავშვის განვითარების ასაკობრივი პერიოდიზაციები თანდათანობით სერიოზულ თეორიულ და ექსპერიმენტულ საფუძვლებს ემყარება. ამ პერიოდიზაციების ავტორთა ჩამოთვლა შორს წაგვიყვანს. თითოეული მათგანი ემყარება ჩვენ მიერ ზემოთ წარმოდგენილ თეორიათაგან რომელიმეს. დავასახელებთ რამდენიმე მათგანს: კ. ჰათჩინსონი (ბიოფსიქიკური განვითარება), არნოლდ გეზელი (1880-1961 წ.წ.), ედვარდ კლაპარედი (1873-1940 წწ.) (ბიოფსიქიკური განვითარება), პ. ბლონსკი (1884-1939 წ.წ.), ვიგოტსკი (1896-1934 წ.წ.) (ბავშვის და გარემოს დამოკიდებულება) და სხვა.

როგორც ვხედავთ, მოზარდის განვითარების ასაკობრივი პერიოდიზაცია საკმაოდ რთული და მრავალკომპონენტური თემაა. მისი წარმოდგენა ცალმხრივად, მრავალი ფაქტორის გათვალისწინების გარეშე, შეუძლებელია. თანამედროვე მეცნიერება, ექსპერიმენტული კვლევის განვითარების პირობებში, მუდმივად აზუსტებს და აკონკრეტებს ბავშვის განვითარების ფაქტორების ურთულეს საკითხებს.

ჩვენ ზემოთ უკვე განვიხილეთ ქართველი მეცნიერის, დიმიტრი უზნაძის სავსებით ორიგინალური თეორია განვითარების ასაკობრივი

პერიოდიზაციის შესახებ. ამჯერად შემოგთავაზებთ კიდევ ერთი ქართველი მეცნიერის, შეიძლება ითქვას, საქართველოში პედაგოგიური ფსიქოლოგიის დამფუძნებლის, შალვა ჩხარტიშვილის (1914-1980წ.წ.) მიერ დამუშავებულ მოსწავლის ასაკობრივ და ინდივიდუალურ თავისებურებებს, ვინაიდან მიგვაჩნია, რომ მას ყველაზე ფართოდ აქვს წარმოდგენილი თითოეული ასაკისათვის პედაგოგიურ-აღმზრდელობითი ღონისძიებანი, რომლებიც ხელს უწყობენ მოზარდის ნორმალური განვითარების პროცესს.

### **განვითარების ასაკობრივი ფაზები და სწავლების პედაგოგიური საფეხურები**

ეს ქვეთავი მოტანილია სახელმძღვანელოდან - „პედაგოგიკა“, 1969წ. თბილისი.

ადამიანის ცხოვრების მთელი გზა შეიძლება დავყოთ სამ ძირითად პერიოდად. ეს პერიოდებია მოზარდობა, მოწიფულობა და მოხუცებულობა. პირველი პერიოდი მოიცავს ცხოვრების წლებს, რომელთა განმავლობაში ადამიანი ზრდისა და განვითარების პროცესებში იმყოფება. მის დასაწყისში ახალშობილი ბავშვი დგას, ხოლო ბოლოში – საკმაოდ მომწიფებული და ჩამოყალიბებული პიროვნებაა. მოწიფულობა დაახლოებით 21 წლიდან 50 წლამდე გრძელდება. მისი თავი და ბოლო ისე მკაცრად არ განსხვავდება ერთმანეთისგან, როგორც მოზარდობისა და მოხუცებულობის პირველი და უკანასკნელი ფაზები.

პედაგოგიკას, მის თეორიას და პრაქტიკას, ადამიანთან საქმე აქვს პირველ რიგში, მისი ფსიქო-ფიზიკური განვითარებისა და სოციალური ფორმირების პროცესში. იგი, ცდილობს, მეცნიერულ საფუძველზე აგებული სასწავლო-სააღმზრდელო შემოქმედებათა გზით ეს პროცესი

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

ჩვენ ამჟამად მოზარდის ხანის მხოლოდ იმ მონაკვეთის ასაკობრივი თავისებურებანი გვაინტერესებს, რომლებიც სკოლის საზღვრებში თავსდება.

სწავლების საფეხურები მოზარდის სულიერი განვითარების უმნიშვნელოვანეს ასაკობრივ ასაკობრივ ფაზებთან არის შეფარდებული, მაგრამ ისინი ყველა პუნქტში ერთმანეთს მაინც არ ემთხვევა. დაწყებითი სკოლის ზედა საზღვართან ახლოს, 11–12 წლებში, მთავრდება ბავშვობისა და მოზრდილობის პერიოდი იწყება. საშუალო სკოლის ზედა კლასებში თავის დასასრულს აღწევს მოზრდილობის ხანა და მოზარდი ჭაბუკობის პერიოდში შედის. დაწყებით სკოლაში სწავლის მანძილზე მოდის ბავშვობის ორი პერიოდი – საშუალო და უფროსი ანუ გვიანი ბავშვობის პერიოდები. მოზრდილობის ხანა, რომელსაც გარდამავალ პერიოდსაც უწოდებენ, თავის მხრივ ორ პერიოდად ანუ ხანად – წინაპუბერტატად და პუბერტატად იყოფა.

ასაკობრივი განვითარების საფეხურები ერთმანეთისგან გამოიყოფა მეტნაკლები სიცხადით, ასაკისათვის დამახასიათებელი ფსიქოფიზიკური თავისებურებებით, რომელნიც, პირველ რიგში, მოზარდის გარესინამდვილესთან დამოკიდებულებაში – ქცევაში იჩენს 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 სწავლების პერიოდზე მოდის, ყველაზე მკვეთრად მოზრდილობა ანუ გარდამავალი ხანა გამოეყოფა წინა ასაკს – ბავშვობას. მისი ზედა საზღვარი ასე ცხადი არ არის, მოზრდილი მოკლე დროში მომხდარი მძაფრი ცვლილებების გზით არ გადადის ჭაბუკობაში.

განვითარების ფაზები ყველა მოზრდილთან 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. დიდი ქალაქების მოზარდები უფრო ადრე ტოვებენ ბავშვობას და გადადიან მოზრდილობის ასაკში. ვიდრე განაპირა რაიონების სოფლის მცხოვრებნი. ამ მხრივ ქალებსა და ვაჟებს შორისაც თვალსაჩინო განსხვავებაა. ბავშვობის 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 განსაზღვრავენ. სოციალური განვითარებაც ვოლიტურ სფეროში მომხდარი ცვლილებების სახით იჩენს თავს. რადგან მის შესაბამისად იცვლება ქცევის მოტივები და მისწრაფების საგანი: ერთიც და მეორეც სულ უფრო მეტ საოცარ შინაარსს ღებულობს.

## ცხრილი I

ასაკობრივი განვითარების ფაზები		ქრონოლოგიური ასაკი	
სასწავლო კლასები			
ქალები	ვაჟები	ქალებისთვის	ვაჟებისთვის
ბავშვობის	საშუალო ბავშვობის	7 – 9	
9 - 11	7-9		

9-12 I და II

III და V I და IIII ,

IV და V

მოზრდილობის მომწიფების წინარე

(წინარეპუბერტატი)

მომწიფების

(პუბერტატი) 11 – 13

13 - 15 12-14

14-16 V და VI

VII და VIII VI და VII

VIII და IX

ქაბუკობის 15 - 20 16-21 IX და X X

აღვნიშნავთ, რომ იმ პერიოდისათვის, როდესაც შ.ჩხარტიშვილიამ ნაშრომს წერდა, სწავლის დაწყების ასაკი 6-7 წელი იყო და საშუალო სკოლაში სწავლების ხანგრძლივობა 10 წელს შეადგენდა.

პედაგოგიკის მეცნიერებაში მიღებულია მოზარდობის ხანის შემდეგი პერიოდიზაცია : I – საბავშვო ბავის ასაკი (დაბადებიდან 3 წლამდე); II – საბავშვო ბაღის ასაკი ( 3 წლიდან 6 წლამდე); III – უმცროსი სასკოლო ასაკი (6 წლიდან 10–11 წლამდე); IV – საშუალო სასკოლო ასაკი (11 წლიდან 14–15 წლამდე); V – უფროსი სასკოლო ასაკი (15 წლიდან 17–18 წლამდე); და VI – უმაღლესი სკოლის ასაკი (17–18 წლიდან 22–23 წლამდე).

## 1. ბავშვობის პერიოდი

ეს ის პერიოდია, რომელიც ძირითადად მოიცავს ასაკს დაბადებიდან 11–12 წლამდე. ამ პერიოდიდან სასკოლო პედაგოგიკისათვის განსაკუთრებით დაწყებითი სკოლის ასაკია საინტერესო. მის პირველ ეტაპზე – ბავშვისათვის განსაკუთრებით დამახასიათებელია სწავლისთვის

მომწიფება და ყველა იმ უნარ-ჩვევების იმ დონემდე განვითარება, რაც აუცილებელია თანამიმდევრული სწავლისა და ცოდნა-ჩვევების სათანადო მოცულობით დაუფლებისათვის. მეცნიერებამ და ხანგრძლივმა პედაგოგიურმა გამოცდილებამ დაამტკიცა, რომ 6 წლის ასაკში ბავშვი უკვე მზადაა სწავლისათვის და აქედან იწყება სასკოლო ასაკი.

„ბავშვმა თავდაპირველად თავის დედაენაზედ უნდა გაიხსნას გონება და უცხო ენის სწავლას მხოლოდ მაშინ მიჰყოს ხელი, როცა თავის დედაენაზედ საკმაოდ გაწვრთნილი იქნება“./ილია/

გვიანი ბავშვობის პერიოდს, რომელიც ჩვეულებრივ სწავლების მესამე და მეოთხე წლებზე მოდის, ბედნიერი ბავშვობის პერიოდს უწოდებენ. ამ სახელწოდებას იგი იმსახურებს იმის გამო, რომ ბავშვი თავის გარემოსთან კარგად შეგუებულია და მისი ცხოვრება ყოველგვარი იძულების გარეშე, დიდი შინაგანი ჰარმონიითა და ხალისით მიმდინარეობს. მისთვის ჯერ სრულიად უცხოა სულიერი ტკივილები და შინაგანი კონფლიქტები, რომლებიც ზოგჯერ სოციალურ ურთიერთობაში წამოჭრილ სიძნელეებს მოსდევს შედეგად.

ათი წლის მოზარდი ჯერ კიდევ ნამდვილი ბავშვია, მისი ბავშვობა ნათლად ჩანს როგორც სხეულის აგებულებასა და სახის გამომეტყველებაში, ისე სულიერ განწყობილებაში, მოსაზრებებსა და მისწრაფებებში, სხვებთან ტოლებთან და უფროსებთან მისი 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 მუშაობას რაიმე სიძნელეს არ უქმნის, თუ არ მივიღებთ მხედველობაში სასაცილო ენერგიისა და აქტივობის შეუკავებელი მოთხოვნილებით შეპირობებულ ცელქობას, რომელიც ჩვეულებრივ წმინდა გულუბრყვილო ხასიათს ატარებს.

მიუხედავად ამისა, ხალისით სავსე, ტკბილი, გულუბრყვილო და უდარდელი ბავშვობა თავის დასასრულს უახლოვდება და მალე შინაგანი გარდაქმნებით გართულებულ, ხოლო უფრო გვიან – საზოგადოებრივი მოვალეობების შეგნებითა და პასუხისმგებლობის გრძნობით გამსჭვალულ ცხოვრებას უთმობს ადგილს.

მაინც რა ფიზიკური და სულიერი თავისებურებებით ხასიათდება 10-11 წლის მოზარდი? ჰარმონიულობა 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 ძლიერი ტენდენციით. ამიტომ ამ ასაკის ბავშვები ყველა სახის აქტივობაში, თუ ეს უკანასკნელი მათ შესაძლებლობებს შეესატყვისება, დიდ ხალისსა და კმაყოფილებას პოულობენ. ისინი თამაშშიც სიხარულს განიცდიან და სწავლაშიც ბედნიერად გრძნობენ თავს. მოძრაობის ძლიერი ტენდენცია ხშირად იქცევა გაკვეთილზე ცელქობისა და წესრიგის მსუბუქი დარღვევის მიზეზად, რასაც მასწავლებლები განსაკუთრებული დიდი სიმკაცრით არ უნდა მოეკიდონ. ბავშვს გაკვეთილზედაც უნდა მიეცეს ამ ტენდენციით შექმნილი დაძაბულობისაგან გათავისუფლების ხანმოკლე შესაძლებლობა, რათა მან შემდეგ მეცადინეობაში გულისყურით ჩართვა შეძლოს.

10–11 წლის ბავშვები ამაყოფენ იმ დიდი და ჯანსაღი სასიცოცხლო ენერგიით, რომელსაც თავიანთ თავში გრძნობენ. ისინი ხშირად ეჯიბრებიან ერთმანეთს სირბილში, ხტომაში, ჭიდაობაში. ამავე მიზეზის გამო განსაკუთრებით იზიდავს მათ ფიზკულტურის გაკვეთილები და იტაცებთ ამბები სპორტისა და ფიზიკურად ძლიერი პირების წარმატებათა შესახებ. მათი მოძრაობებიც წინა ასაკის ბავშვის მოძრაობებთან შედარებით საკმაოდ დახვეწილი და ზუსტია.

მიუხედავად ზემოაღნიშნულისა, 10-11 წლის მოზარდი ფიზიკურადაც ბავშვია. წინა ასაკთან შედარებით ძვალკუნთოვანი სისტემა საკმაოდ გამაგრებულია, მაგრამ მასში ჯერ კიდევ ბევრია ხრტილოვანი ქსოვილები. მაჯის გამძლეოვანების პროცესი ძირითადად მხოლოდ 12 წლისთვის მთავრდება. გულ-სისხლძარღვოვანი სისტემაც არ არის საკმაოდ განვითარებული, რის გამოც შეუძლებელია მისი ფიზიკური ძალისხმევით გადატვირთვა. ტვინის მასის ზრდა და ფუნქციური განვითარება ისევ გრძელდება, განსაკუთრებით ჩამორჩება მისი შემაკავებელი შესაძლებლობანი.

III – IV კლასის მოსწავლეთა ინტელექტუალური შესაძლებლობანიც საკმაოდ განვითარებულია, რაშიც განსაკუთრებული როლი სასკოლო სწავლებას მიუძღვის. მაგრამ აზროვნება ჯერ ისევ მაინც კონკრეტულ-

საგნობრივ ხასიათს ატარებს და აზროვნებით ოპერაციებს მხოლოდ თვალსაჩინო მასალაზე აწარმოებს, რასაც ანგარიში უნდა გაეწიოს სწავლების პროცესში. თვალსაჩინოება გამოყენებული უნდა იქნეს ყველგან მოვლენათა მნიშვნელობისა და ურთიერთმიმართების ახსნისა და გაგების საქმეში. მოზარდი მხოლოდ ახლა იწყებს და მასწავლებლის დახმარებით ახერხებს თვალსაჩინოდ წარმოსადგენ მოვლენათა ზოგადი და სპეციფიკური ნიშნებით დეფინიციას.

„მხოლოდ ის, ვისაც ძველთან შეხებისას ხელეწიფება ახლის აღმოჩენა, ღირსია იწოდებოდეს ნამდვილ მასწავლებელად“. /კონფუცი/

მას უმუშავდება გარემოსამყაროსადმი ერთგვარი რეალისტური განწყობილება, რის გამოც ფანტაზიასა და სინამდვილეს მკვეთრად მიჯნავს ერთმანეთისაგან და ისწრაფვის გაეცნოს ხედვისა და შეხების ფორმაში 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 წელს განვითარებას იწყებს კრიტიკული დამოკიდებულება როგორც საკუთარი თავისადმი, ისე სხვა პირებისადმი. მაგრამ კონკრეტულ-საგნობრივი აზროვნება აქაც ზედაპირულად აღქმული მოვლენების შეფასებით კმაყოფილდება და მოზარდს შესაძლებლობას არ აძლევს ხასიათის ძირითად შინაგან თავისებურებებს მისწვდეს. ამ ასაკის მოზარდები თავიანთ თავსაც და სხვებსაც, პირველ რიგში, ფიზიკური მონაცემების მიხედვით აფასებენ. ვაჟები ფიზიკურ ძალას, სხეულის მოქნილობას, მოძრაობის სისწრაფესა და სიზუსტეს თვლიან პირველხარისხოვან თვისებად, ხოლო გოგონები სილამაზისა და ქცევის მანერების მიხედვით მსჯელობენ ერთმანეთზე. გონებრივ მონაცემებს, რომლებიც სასწავლო წარმატებაში იჩენს თავს, ჯერჯერობით, მეორეხარისხოვანი მნიშვნელობა ეძლევა. III – IV კლასში მასწავლებელთა ხასიათის შინაგანი, ძირითადი თავისებურებანიც მიუწვდომელი რჩება. თვით მოსწავლეებსაც ძირითადი სხეულისაგებულებისა 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, საქმისადმი სიყვარულსა და პატივისცემას, მის მშობლიურ სიტბოსა და თანაგრძნობასაც განიცდიან უშუალოდ, მაგრამ მათ ჯერ კიდევ არ შეუძლიათ ეს თვისებები ცალკე გამოყოფონ და საგანგებო მსჯელობის და შეფასების საგნად აქციონ.

ფიზიკური ენერგიის მოჭარბება და ჯანსაღი სიცოცხლის შეგრძნება გვიანი ბავშვობის ასაკის მოზარდს მხიარულ განწყობილებას უქმნის და ხალისიანს, ცელქსა და მოუსვენარს ხდის. ეს გარემოება, იმ იუმორის გრძნობასთან ერთად, რომელიც ამ ასაკში იჩენს თავს, ხშირად იქცევა ფიზიკური ნაკლის მქონე ადამიანების როგორც მოზარდის, ისე ზრდადასრულებულის, შეუბრალებელი დაცინვის 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 მისდამი თანაგრძნობა განუვითაროს. ამ მიმართულებით, მოცემული შემთხვევის შესატყვისად მოფიქრებული, თბილი და მგრძნობიარე საუბარი გაცილებით მეტ ეფექტს იძლევა, ვიდრე სასჯელის რომელიმე ზომა.

III – IV კლასელებს განსაკუთრებით დიდი მოთხოვნილება აქვთ თამაშზე, რადგან მეცადინეობის პროცესში მათი გაძლიერებული ფუნქციური ძალების მხოლოდ ერთი ნაწილი გამოიყენება. ამიტომ თამაშიაუცილებელი ხდება მოზარდის სრულყოფილი განვითარებისთვის. სკოლამ იმდენი დავალება უნდა მისცეს მოსწავლეს სახლში შესასრულებლად, რომ თამაშისთვის საჭირო დრო დარჩეს. მაგრამ მოცემული დავალება მასწავლებელმა მოსწავლეს ყოველთვის უნდა მოსთხოვოს და შეუმოწმოს, რათა იგი სისტემატურ შრომას შეაჩვიოს და კეთილსინდისიერი გახადოს.

I – II მოსწავლეთა ყურადღებას თვითონ სწავლის პროცესი და სკოლის გარეგანი მოწყობილობა იპყრობს, მაშინ როცა III – IV კლასელებთან იზრდება ინტერესი სკოლის საზოგადოებრივი ცხოვრების, მოსწავლეებისა და მასწავლებლების, კულტმასობრივი მუშაობის, სწავლების

ორგანიზაციისა და ხარისხის მიმართულებით. ბავშვები აღწერენ თავიანთ დამოკიდებულებას ამხანაგებთან, თავიანთ საზოგადოებრივ მუშაობას, ბიბლიოთეკას, კაბინეტებს, მასწავლებელთან დამოკიდებულებას, მათთვის განსაკუთრებით საინტერესო გაკვეთილებს და ა.შ.

ერთი სიტყვით, III – IV კლასების მოსწავლეები უკვე შეზრდილი არიან სასკოლო ცხოვრებასთან, რომელიც მათ თავისკენ იზიდავს და დიდ კმაყოფილებას ანიჭებს.

## **2. მოზრდილობის ასაკის ძირითადი თავისებურებანი**

მოზრდილობის ასაკს გარდამავალ ასაკსაც უწოდებენ, რადგან იგი ბავშვობის მდგომარეობიდან მოწიფულობის მდგომარეობაში გადასვლის პერიოდად ითვლება. ეს ასაკი დაახლოებით 11–12 წლიდან იწყება, 15–16 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 მთავრდება. ამიტომ სახელწოდება „გარდამავალი“ მომწიფების მხოლოდ ერთ ასპექტზე მიუთითებს. სხვა ასპექტების თვალსაზრისით, განსაკუთრებით სოციალური მომწიფების თვალსაზრისით, ჭაბუკობაც გარდამავალი ასაკის ერთ ფაზად – დამთავრებულ ფაზად – უნდა იქნეს მიჩნეული. პიროვნების ფიზიკური და სულიერი სრულყოფის პროცესი შემდეგაც გრძელდება ერთხანს, მაგრამ არსებითად იგი მაინც ჭაბუკობაში მთავრდება.

შ. ბიულერი მომწიფების პერიოდს დამთავრებულად თვლის, როგორც კი სქესობრივი აპარატი მოვა ფუნქციონირებისთვის 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, ამ მხრივ ზოგჯერ ადრე, 10–11 წელში, ამთავრებს მომწიფებას,

მაგრამ როგორც სოციალური, ისე გონებრივი განვითარების მხრივ, იგი ამ დროსითვის ისევ ბავშვს წარმოადგენს. ამიტომ, როცა მოზარდის მომწიფების შესახებ ვლაპარაკობთ, საჭიროა მივუთითოთ, რა ასპექტები გვაქვს მხედველობაში ყოველ კონკრეტულ მომენტში.

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

მოზარდის ინტელექტუალური და სოციალურ-ვოლიტური 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 მჟღავნდება.

შევჩერდეთ ამ ასაკის ზოგ უფრო დამახასიათებელ თავისებურებაზე:

ა) სქესობრივი მომწიფების პროცესი ბიოლოგიური კანონზომიერების მიხედვით მიმდინარეობს, მაგრამ მასზე ზეგავლენას ახდენს გარეშე ფაქტორებიც, განსაკუთრებით კვების ხასიათი, კლიმატი და ტემპერატურა, მეტი მნიშვნელობა უკანასკნელთ აქვთ. როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, ეკვადორთან ახლო მდებარე ტროპიკული ქვეყნების მცხოვრებლებში, ზომიერი სარტყლის მცხოვრებლებთან შედარებით, 1–2 წლით ადრე იწყება და მთავრდება ეს პროცესი.

სქესობრივი მომწიფების მიმდინარეობა და მასთან დაკავშირებული ყველა მოვლენა, სქესობრივი ჯირკვლების ფუნქციონირებაზეა დამოკიდებული. ამ ჯირკვალს ორი სადინარი იგი შინაგანი და გარეგანი სეკრეციის სახით ორ ფუნქციას ასრულებს. გარეგანი სეკრეცია ორგანიზმის გამრავლებას ემსახურება, ხოლო შინაგანი სეკრეციის ჰომონები თავისი სპეციფიკური

ქიმიური შედგენილობით 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 ჯირკვალთა სისტემაშიც იწვევს შესამჩნევ ცვლილებებს: ზოგიერთი ჯირკვლის მუშაობას – ასუსტებს, ზოგიერთისას კიდეც – აძლიერებს. პირველადი და მეორადი სასქესო ნიშნების განვითარება მთლიანად ამ ჯირკვლების ფუნქციებზეა დამოკიდებული. მდედრობითი სქესის ცხოველს რომ მამრობითი სასქესო ჯირკვლები გადავუნერგოთ და მამრობითი სქესის ცხოველს – მდედრობითის, თითოეული მათგანი თავის პირვანდელ სახეს შეიცვლის და საწინააღმდეგო სქესის ნიშნებს შეიძენს: ბევრი მხრივ, დედალი მამალს დაემსგავსება და მამალი – დედალს, არა მარტო გარეგნულად, არამედ ქცევის ხასიათის მიხედვითაც.

სქესობრივი მომწიფების დასაწყისში, სანამ ჯერ კიდევ ბავშვური ორგანიზმი და მისი ნერვული სისტემა სქესობრივი ჯირკვლების ჰორმონებით „შეზავებული საკვების“ მიღება გადამუშავებასა და ამ უკანასკნელი გზით გამოწვეულ ცვლილებებს შეეჩვეოდეს, ინდივიდში იქმნება უჩვეულო, შემდეგში განუმეორებელი, სხეულებრივი და სულიერი მდგომარეობა, რომელიც გარდამავალი ასაკის პირველი ფაზისთვის დამახასიათებელ მოვლენებში იჩენს თავს. მოზარდი განიცდის ერთგვარ შინაგან აგზნებულებას, უკმაყოფილებას, მოუსვენრობას, ფიზიკური და სულიერი ძალების მოქანცულობას, რაც მის ქცევაში, გარესინამდვილესთან მის ურთიერთობაში თავისებურად გამოვლინდება. ამასთან, სასიცოცხლო ენერგიის მეტი ნაწილი მომწიფების პროცესზე იხარჯება, რის გამოც თავს იჩენს სისხლნაკლებობა და ძლიერდება დაღლილობისკენ მიდრეკილება.

აღნიშნულ გარემოებათა გამო მოზარდილის ქცევა ბავშვის ქცევისგან თვალსაჩინოდ განსხვავებული და ემოციური ფორმით მიმდინარეობს: მასში ხშირად იგრძნობა უკმაყოფილება და გულცივობა, უხეშობა და ჯიუტობა, რაც სრულიად უცხო არ არის წინა ასაკის ბავშვისათვის. ამ თავისებურებათა გამო შ. ბიულერი სქესობრივი მომწიფების პირველ ფაზას „ნეგატიური ფაზის“ სახელწოდებით აღნიშნავს, ხოლო მეორე ფაზას,

რომელშიც გაბატონებულ მდგომარეობას დადებითი მიმართულების ემოციური განწყობილებები იკავებენ, „პოზიტიურ ფაზას“ უწოდებს. საერთო მონაცემების მიხედვით „ნეგატიური ფაზა“, ნორმალური განვითარების შემთხვევაში, ყველაზე უფრო გამოკვეთილ სახეს გოგონებთან 12–13, ხოლო ვაჟებთან 14–15 წლებში აღწევს. ამ ასაკში მოზრდილები, როგორც ეს მათი დღიურებიდანაც ჩანს, თავიანთი ზოგიერთი მოქმედების უაზრობასა და უსაფუძვლობას, ამჩნევენ თავიანთი უხეშობის, გულცივობის, ჯიუტობის უადგილობას და ცდილობენ გახდნენ უფრო სხვანაირები, უფრო უკეთესები, მაგრამ შინაგან იმპულსებს, რომელნიც მათ აქეთკენ უბიძგებენ, ვერ იმორჩილებენ, ამიტომ მათში საკუთარი ძალებისადმი რწმენაც შესუსტებულია.

ამ ფაზაში გოგონები ძალიან ადვილად ექცევიან სქესობრივად გარყვნილი ელემენტების გავლენაში, ზოგჯერ იწყებენ ნაადრევ სქესობრივ ცხოვრებას, საიტკენაც 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-ინტერნატებსა და ისეთ დაწესებულებებში, სადაც გარდამავალი ასაკის გოგონებს ერთად უხდებათ ცხოვრება. ერთ გოგონას, რომელიც ვინმეს ზეგავლენით სწორ გზას ასცდა სხვებიც ადვილად შეუძლია გაიყოლიოს.

ბ) 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 სიმაღლეში; მაგრამ ჯერ მხოლოდ კიდურები იზრდება, ხოლო თვითონ სხეული ისევ წინანდელ ზომებს ინარჩუნებს. ეს იწვევს სხეულის აგებულებაში პროპორციის დარღვევას, რასაც პუბერტატელის დისჰარმონიას უწოდებენ. დისჰარმონიას აძლიერებს თავის ნაწილების სიდიდეთა ნორმალური ურთიერთმიმართების დარღვევა, რაც სახეს არასასიამოვნო გამომეტყველებას აძლევს. რადგან ცხვირის, ნიკაპის და ყურების ზრდას აქვს ადგილი, სახის ნაკვთები უხეში, მოუქნელი ჩანს, სხეულის მოძრაობებიც კარგავს ელასტიკურობას, სიზუსტეს; ბავშვები

უფრო უხეში, აჩქარებული და ნერვული ხდებიან. საკუთარი სხეულის ასეთი თავისებურებანი, როცა ყურადღებას თავისკენ იქცევენ, მოზარდში იწვევს უკმაყოფილებას, რასაც ზოგჯერ, სამწუხაროდ, წინდაუხედავი საყვედურებით, დაცინვითა და შენიშვნებით, განსაკუთრებით აძლიერებენ უფროსები. ასეთი რამ უფრო მაშინ ხდება, როცა მოზარდი, იმის გამო, რომ საკუთარი მოძრაობებს თავისუფლად ვერ ფლობს, რაიმეს წამოედება, გატეხს ან გააფუჭებს. იგი ხედავს, რომ ცდების მიუხედავად, უფრო დახვეწილი და ფაქიზი მოძრაობები არ გამოუდის, რის გამოც განწყობილება უფუჭდება, ანჩხლობს, ბრაზობს და როგორც თავისი თავის, ისე სხვების უკმაყოფილო რჩება, ასაკისათვის დამახასიათებელი აწეული გაღიზიანებადობა ძალას მატებს მის ასეთ განწყობილებას.

მოზარდი ზემოაღნიშნულ მოვლენებს ისე მტკივნეულად არ განიცდიდა, თუ მას ეცოდინებოდა რომ ყველაფერი ეს გარდამავალ მოვლენას წარმოადგენს და ასაკთან ერთად გაივლის. უფროსებმა, მშობლებმა და მასწავლებლებმა მას ეს უნდა აუხსნან და საყვედურების, დაცინვის ნაცვლად მეტი თანაგრძნობით მოეკიდონ. ისინი მათ მოძრაობათა დამუშავება დახვეწაში ყოველგვარი საყვედურებისა და გაკილვის გარეშე უნდა მოეხმარონ. ამ მხრივ მეტი ყურადღება მართებთ მასწავლებლებს, რომელნიც შრომის სწავლებას ხელმძღვანელობენ.

12 წლიდან შესამჩნევად ვითარდება და მაგრდება კუნთები, მაგრამ გარდამავალ ასაკში იზრდება მხოლოდ კუნთების ბოჭკოების სისქე-დიამეტრი, ისე 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.

მოზარდილობის ასაკში, განსაკუთრებით მის მეორე ნახევარში, მოზარდის ძვალკუნთოვანი სისტემა იმდენად მომაგრებულია, რომ შეიძლება იგი ჩართულ იქნეს შრომითს საქმიანობაში, მაგრამ, რა თქმა უნდა, ამისთვის აუცილებელია წინასწარ გავითვალისწინოთ ყველა ის ფსიქო-ფიზიკური თავისებურება, რომელიც ამ ასაკს ახასიათებს. პირველყოვლისა, მხედველობაში უნდა მივიღოთ ის გარემოება, რომ მოზარდი ცნობილ



გარემოებათა გამო ადვილად იღლება და შეუძლებელია მისი ძალების დაუზოგავად გამოყენება.

მოზრდილის გული უფრო სწრაფი ტემპით იზრდება, ვიდრე მთელი სხეულის მასა. გულის კუნთების მოცულობა მოზრდილის 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 ხდება. ამასთან, გაძლიერებულ ფუნქციონირებას იწყებს ფარისებრი ჯირკვალი, რის გამოც იზრდება სისხლის წნევა და გულს მეტად დამაბუღ მდგომარეობაში უხდება მუშაობა.

სისხლძარღვთა სანათურების სივიწროვე აფერხებს სისხლის საკმაო რაოდენობით მიმოქცევას და ტვინი ვერ ღებულობს საკმაო რაოდენობის სისხლს, რაც იწვევს მისი მუშაობის უნარის დაქვეითებას, მოზარდის ადვილად დაღლისა და და სიზარმაცისკენ მიდრეკილებას, ხშირად აქვს ადგილი პულსაციის შესუსტებას. ამიტომ გარდამავალ ასაკში მოზარდს უნდა ავარიდოთ მეტისმეტი დატვირთვა და დაღლა, რაც ემოციებით მდიდარ მოქმედებაში მის მიერ სუბიექტურად არც კი განიცდება, მაგრამ ობიექტურად უარყოფით შედეგებს მაინც იძლევა. ასე მოხდის მას, მაგალითად, თამაშში, ლაშქრობაში და ისეთი წიგნების კითხვაში, რომელიც განსაკუთრებით იტაცებს, ასეთ შემთხვევაში მოზარდის გარეგანი გამომეტყველება იცვლება, შესამჩნევი ხდება ტუჩებისა და ხელების გალურჯება ან კიდევ სახის ძლიერი გაწითლება ან გაფითრება. გულის მუშაობაში თავს იჩენს არითმია, გულის „ფრიადი“, რაც ჯანმრთელობას საკმაოდ დიდ საფრთხეს უქმნის.

მოზარდი ამ ასაკში აუცილებლად უნდა შევაჩვიოთ სიარულს, მეცადინეობისა და მუშაობის დროს სწორ და ღრმა სუნთქვას, რადგან მოზრდილის ორგანიზმი გაძლიერებული ზრდისა და ნითიერებათა ცვლის გაცხოველების გამო ჟანგბადის გაცილებით მეტ რაოდენობას მოითხოვს, ვიდრე ზრდადასრულებულის ორგანიზმი.

მოზრდილის თავის ტვინი როგორც მოცულობის, ისე წონის მიხედვით ზრდადასრულებულისას უახლოვდება. ამიტომ ამ მიმართულებით რაიმე

შესამჩნევ ცვლილებებს არ განიცდის. მაგრამ ფუნქციურად ჯერ არაა დასრულებული. მან განვითარების კიდევ საკმაოდ გრძელი გზა უნდა განვლოს იმისთვის, რომ ყველა მხრით მომწიფდეს და სრულყოფილი ფუნქციური სტრუქტურა მიიღოს. მოზრდილობის ასაკში დიდი ინტენსივობით მიმდინარეობს იმ ნერვული გზების განვითარება, რომელნიც თავის ტვინის ცალკე ნაწილაკებს ერთ მთლიან სისტემაში აერთიანებენ. ფუნქციურ ფორმირებას განიცდის თავის ტვინის სპეციფიკური ადამიანური არეები, განსაკუთრებით შუბლის, საფეთქლისა და თხემის ნაწილები. იზრდება თავის ტვინის ქერქის კონტროლი ქერქქვეშა არეებზე. რომელნიც ინსტიქტურ და ემოციურ მოძრაობებს განაგებენ.

ძირითადად ქერქულ პროცესები – აგზნებისა და შეკავების პროცესები – არ არის გაწონასწორებული. პირველი მნიშვნელოვნად სჭარბობს მეორეს, რის გამოც მყარი და მუდმივი შეკავებითი რეაქციების გამომუშავება ძნელდება. აგზნების პროცესები ხშირად ისეთი ძალით მიმდინარეობს, რომ მოზარდს ძალა არ ჰყოფნის შეკავოს ისინი მაშინაც კი, როცა აშკარად ხედავს, რომ მათ ნიადაგზე მიზანშეუწონელი მოქმედება ვითარდება. აგზნების პროცესები ერთბაშად აღმოცენდება და დიდი ენერგიით ვითარდება, მაგრამ სწრაფად ცხრება. ზოგჯერ მოზარდი თავშეკავების დიდ შესაძლებლობასაც ამჟღავნებს, მაგრამ ასეთ ქცევას 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 ნერვულ სისტემას, ამ მოთხოვნათა გავლენით, ახალი საცხოვრებო-სასწავლო პირობების ზეგავლენით მიმდინარეობს მოზრდილის ნერვული სისტემის ფორმირება და იმ ზემოაღნიშნულ ნაკლოვანებათა დაძლევა, რომელთაც მის მოქმედებაში აქვს ადგილი.

გ) მოზრდილის ემოციური ცხოვრებაც თავისებური ხდება, აგზნებისა და გაღიზიანებადობის აწეული დონე, რაც გარდამავალი ასაკისთვისაა დამახასიათებელი, ყველაზე მეტ გავლენას სულიერი ცხოვრების ემოციურ მხარეზე ახდენს. ზეგავლენა, პირველ რიგში, ემოციურ მოვლენათა

მიმდინარეობის დინამიკაში იჩენს თავს: ეს მოვლენები მოზარდში ადვილად, სრულიად უმნიშვნელო საბაზის ნიადაგზედაც ჩნდება და დიდი ძალითა და სიცხოველით მიმდინარეობს, მოზარდის ყველა მოქმედება, შინაგანი იქნება იგი თუ გარეგანი, გრძნობების ძლიერი სიცხოველითაა გამთბარი. სიხარული, მწუხარება, აღშფოთება, მრისხანება მასში სწრაფად წარმოიქმნება და ხშირად მთელ ცნობიერებას იპყრობს.

სასკოლო წარმატების შეფასება და უფროსების მიერ გამოყენებული სააღმზრდელო ღონისძიებაში – წაქეზება და სასჯელი – 13–15 წლის მოზარდში გაცილებით უფრო მკვეთრად გამოხატულ აფექტურ რეაქციებს იწვევს, ვიდრე სხვა რომელიმე ასაკის მოზარდში. განსაკუთრებით დიდ აღშფოთებას გინიცდის მოზარდი, როცა ხედავს ან ჰგონია, რომ უფროსები, რომელნიც მისის 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 შემთხვევაში მოზარდს საერთო ნეგატიური განწყობილება ჩვეულებრივზე მეტად უვითარდება და იგი ტლანქი, უხეში, ჯიუტი, ჟინიანი ხდება უფროსების მიმართ. ხშირად უფროსები მოზარდის აფექტურ რეაქციებზე აფექტური რეაქციებითვე უპასუხებენ, რასაც სააღმზრდელო მუშაობაში დიდი ზიანი შეაქვს. როცა მოზარდილი აფექტურ ან საერთოდ ემოციურად აგზნებულ მდგომარეობაში იმყოფება, აღმზრდელი მას დიდი მოთმინებითა და სიმშვიდით უნდა შეხვდეს, რომ მასზე დადებითი ზემოქმედება მოახდინოს. აღმზრდელის ნერვული გაღიზიანება, მისი სიანჩხლე და ხმაოწეული ლაპარაკი კიდევ უფრო აღიზიანებს მოზარდს და მათ ურთიერთობას ისეთ ხასიათს აძლევს, რომელიც სრულიად უვარგისია პედაგოგიური მუშაობისათვის.

მოზარდილთა უმრავლესობისათვის დამახასიათებელია ემოციურ განწყობილებათა სწრაფი ცვლა: ერთი უკიდურესობიდან მეორე უკიდურესობაში მოულოდნელი გადასვლა. გარდამავალი ასაკის ვაჟი ან გოგონა, რომელიც რამე (შეიძლება უმნიშვნელო) შემთხვევის გამო მთელი თავისი არსებით ხარობს, ხალისობს, ერთბაშად, მოულოდნელად, უბრალო საბაზის გამო, სრულიად საწინააღმდეგო ემოციურ მდგომარეობაში გადადის, მეტისმეტად განაწყენებული, დამწუხრებული, შეურაცხყოფილი

ან გაბრაზებული ხდება, იმის მიხედვით, თუ რა იყო მისი განწყობილების შეცვლის საბაზი, მაგრამ იმისთვისაც მცირე მიზეზია საჭირო, რომ იგი ისევ კმაყოფილი და მხიარული გახდეს.

მოზრდილი აქტივობაშიც ამჟღავნებს ამ თავისებურებას: ერთ შემთხვევაში იგი დიდი ხალისით, ენერგიითა და გატაცებით მოქმედებს, მეორე შემთხვევაში კი იგივე მოქმედებისადმი ყოველგვარ ინტერესს კარგავს და თავის თავში მისი გაგრძელებისათვის საჭირო ძალას ვეღარ პოულობს.

გარდამავალი ასაკის ბოლოს ასეთი კონტრასტულად ცვალებადი ემოციური განწყობილების ადგილს უფრო მყარი და პოზიტიური ხაიათის ემოციური განწყობილებები იკავებენ.

მოზრდილის ემოციურ ცხოვრებაში განვითარების თვალსაზრისით, უფრო მნიშვნელოვანი არსებითი ხასიათის სხვა ცვლილებებიც ხდება. ეს ცვლილებები შინაარსეული ხასიათისაა. იმ ბიოლოგიური, ინტელექტუალური და ვოლიტური გარდაქმნების საფუძველზე, რომელთაც მომწიფების პერიოდში აქვს ადგილი, მოზრდილში სრულიად ახალი, წინა ასაკისთვის ყოველმხრივ უცხო გრძნობები, ემოციები იჩენს თავს. მშობლებიც და მასწავლებლებიც უნდა იცვნენ ამ ცვლილების კურსში, რომ მათ გარდამავალი ასაკის ყველა თავისებურების გათვალისწინება და მოზრდილის ემოციური აღზრდის სწორი ხელმძღვანელობა შეძლონ.

შევჩერდეთ ამ მიმართულებით მომხდარ, ასაკის თავისებურების გაგებისათვის უფრო მნიშვნელოვან ზოგიერთ ცვლილებაზე.

მოზრდილის სულიერ ცხოვრებაში საკმაოდ მძლავრ ნაკადად იჭრება ემოციური განცდები, რომელნიც დასაბამს სქესობრივი მომწიფების პროცესში იღებენ. ეს განცდები, პირველად მხოლოდ ახლა იჩენს თავს და გარდამავალი ასაკის მოზარდის ფსიქიკაზე თავისებურ დაღს ასვამს.

ბავშვი სქესობრივი მომწიფების დასაწყისამდე სქესობრივი ცხოვრებისადმი ისეთივე ცნობისმოყვარეობას იჩენს, როგორც ყველა სხვა მოვლენისადმი. იგი მის ნამდვილ ბუნებას, მის აზრს, მის მნიშვნელობას ვერ სწვდება და არც რაიმე ცნობიერ აღძვრას და მისწრაფებას გრძნობს ამ მიმართულებით. სხვების სქესობრივი ცხოვრების ფარულად თვალთვალი, რასაც ბავშვი

ხშირად აწარმოებს, მასში არ იწვევს სქესობრივ ალტყინებასა და ემოციურ აღძვრას. უკანსაკნელთა გამოწვევა შეუძლია ამ მიმართულებით ნახულისა და გაგონილის მოგონებას, მას 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.

გარდამავალ ასაკში დიდი გარდატეხა ხდება ინტელექტუალური განვითარების გზაზე: თავს იჩენს აზროვნების ახალი, უფრო მაღალი ფორმები და მიმართულებანი, მომწიფებისწინარე ასაკიდან მოზარდი სწრაფი ტემპით იწყებს გადასვლის თვალსაჩინო, კონკრეტული აზროვნებიდან აბსტრაქტულ განწყენებულ აზროვნებაზე. იგი ასაკის წინსვლასთან ერთად, სულ უფრო ადვილად ახერხებს ისეთი შინაარსებისა და ობიექტების წვდომას, რომელნიც მოკლებულნი არიან თვალსაჩინო ხასიათს და გრძნობად ჭკრეტაში – აღქმისა და წარმოდგენის ფორმებში – უშუალოდ არ გვეძლევიან. მისთვის ახლა პირველად ხდება გასაგები მიმართულებები, რომელნიც არა თვალსაჩინოდ მიცემულ ობიექტებს შორის არსებობენ.

ეს გარემოება არითმეტიკის სწავლებიდან ალგებრისა და გეომეტრიის სწავლებაზე გადასვლის დიდ შესაძლებლობას იძლევა და იმ ფიზიკურ და ქიმიურ მოვლენათა შეცნობისათვის საჭირო ფსიქოლოგიურ პირობებს ქმნის, რომელნიც თავიანთი ბუნების გამო გრძნობის ორგანოებისათვის საერთოდ მიუწვდომელნი ხდებიან. საზოგადოებრივი ცხოვრების მოვლენების – ისტორიული, ლიტერატურული და ენობრივი მოვლენების – განზოგადოებულ ცნებათა ფორმაში ასახვაც მხოლოდ ამ ასაკიდან ხდება შესაძლებელი, რადგან მოვლენათა არსებითი მხარე, საერთოდ, მხოლოდ თვალსაჩინოებიდან გამოცალკევებულ განმაზოგადებელ აზრის ფორმაში შეიცნობა.

განწყენებას, აბსტრაქციას პირველი სასკოლო ასაკის ბავშვებიც მიმართავენ, მაგრამ განვითარების ამ საფეხურზე იგი მაღალ ლოგიკურ ოპერაციას არ

წარმოდგენს. ცხრა–ათი წლის მოზარდი ადვილად ახერხებს აღქმული ან წარმოდგენილი სინამდვილის რთული შინაარსიდან ერთი ან რამდენიმე თვალსაჩინო – აღქმადი ან წარმოდენადი – ნიშანი გამოყოს და საგანგებო ყურადღებისა და მსჯელობის საგნად აქციოს. მაგრამ ასეთი აბსტრაქციის გზით გამოყოფილი და განყენებული მოვლენა თავის 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 სფეროს ფარგლებში რჩება.

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, რომლებიც ობიექტურად მოცემული სინამდვილის მოვლენათა ცალკეული კლასების საერთო და არსებით თვისებებსა და კანონზომიერებებს ასახავენ.

აბსტრაქცია აქ თვალთ დასახული, გრძნობადად მოცემული, სინამდვილიდან გონებით მიწვდომილის განყენებას ახდენს. ზედაპირულ გრძნობად ნიშნებს გვერდით ტოვებს, ხოლო გონებით მიწვდომილს, აზრს, რომელიც მოცემული მოვლენის არსებით მხარეს ასახავს, ხელში იჭერს და მოხმარებისათვის აწვდის შემდგომ ოპერაციებს, რომლებმაც დასრულებული ლოგიკური ბუნების მქონე ცნებები უნდა შეიმუშავონ. ასეთი აბსტრაქცია იმავე დროს განზოგადებაცაა, რადგან მისი პროექტი ყოველთვის ზოგადი მნიშვნელობის მატარებელია და მოცემული კლასის მოვლენათა ყველა ეგზემპლარს ერთნაირად ასახვს. მხოლოდ ამგვარი აბსტრაქციის გზითაა შესაძლებელი, მაგალითად, მოზარდი წერტილის, ხაზისა და სიბრტყის სპეციფიკურ თავისებურებებს მისწვდეს და ეს მოვლენები ერთმანეთისაგან არსებითად განასხვავოს. მანამ, სანამ მოსწავლეს ასეთი ლოგიკური აბსტრაქციის უნარი შეუმუშავდებოდეს, ეს სამი მოვლენა მისთვის მხოლოდ ფორმითა და სიდიდით განსხვავდება ერთმანეთისაგან, რადგან ყოველი ხილული – აღქმული და წარმოდგენილი – წერტილი, მძიმე ხაზი და სიბრტყე ორგანზომილებიანია და ამდენად სიბრტყის სხვადასხვა ფორმის, სიდიდის მონაკვეთებს წარმოადგენენ.

მხოლოდ მოზრდილობის ასაკიდან შეიძლება იმის გააზრება, რომ სიბრტყეს ორი განზომილება აქვს, ხაზს – ერთი, ხოლო წერტილი მოკლებულია ყოვლევარ სივრცით განზომილებას. ამიტომ ამ ორი უკანასკნელის, ხაზისა და წერტილის, გრძნობადი აღქმა შეუძლებელია. ანალოგიურ მოვლენათა გაგების შესაძლებლობათა მომწიფებას გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს მათემატიკის მეცნიერებათა საფუძვლების შესწავლის საქმეში. მეორე მხრივ, ამ მეცნიერებათა საფუძვლების შესწავლა განსაკუთრებით უწყობს ხელს აზროვნების ამ ფორმის განვითარებას.

ზემოაღნიშნული გარემოება სპეციფიკურ ამოცანას აყენებს V-VII კლასების მასწავლებელთა წინაშე. ამ კლასების მოსწავლეთა აზროვნება არსებითად ახლა იწყებს აღქმისა და წარმოდგენის გრძნობადი შინაარსების ტყვეობიდან განთავისუფლებას და აბსტრაქციის ლოგიკური ოპერაციების წარმოებას, რაც ჯერჯერობით ყოველთვის წარმატებით ვერ ხორციელდება. ამიტომ იგი ხშირად ისევ თვალსაჩინოებას უბრუნდება. ამის გამო შესასწავლი მოვლენის ნამდვილი აზრი მას შემეცნების გარეთ რჩება. ამას შედეგად მოსდევს V-VII კლასების მოსწავლეთა სასწავლო წარმატების ერთგვარი დაქვეითება, რასაც საგრძნობლად უწყობს ხელს ასაკის მეორე თავისებურება – დაღლილობისა და სიზარმაცისკენ მიდრეკილება. ამით აიხსენება ის გარემოება, რომ მომწიფებისწინარე ასაკში ინტელექტუალურ განვითარებას სასწავლო წარმატების ზრდის ნაცვლად მისი დაქვეითება მოსდევს შედეგად.

ამ სიძნელიდან მოსწავლეთა გამოყვანას მასწავლებელი მხოლოდ მაშინ შეძლებს, თუ იგი კვალდაკვალ მიჰყვება მათი აზროვნების მუშაობას და ყოველთვის იგრძნობს, სად და რა ხასიათის დახმარების გაწევა სჭირდება მათ. იგი ხშირად უნდა ამოწმებდეს, მოსწავლე მართლა აზროვნებს, თუ გაზეპირებული სიტყვებით ლაპარაკობს, განყენებულ და ზოგადი მნიშვნელობის 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 იპოვის.

მოზრდილობის ასაკში განვითარებას იწყებს დამოუკიდებელი, კრიტიკური აზროვნება. მოზრდილი ცდილობს იქონიოს საკუთარი აზრები და შეხედულებები, გამოთქვას საკუთარი მსჯელობები და მოძებნოს საკუთარი არგუმენტები იმ პირთა შეხედულებების, მსჯელობისა და არგუმენტების საწინააღმდეგოდ კი, რომლებიც აქამდე მისთვის უმაღლეს ავტორიტეტებს წარმოადგენენ. იგი კრიტიკულად ეკიდება უფროსების, მშობლებისა და მასწავლებლების მოსაზრებებს, წაკითხულ წიგნებში განვითარებულ შეხედულებებს და ხშირად ჰგონია, რომ მათში შეცდომები და უმართებულო აზრებია. როცა იგი ზოგჯერ შეცდომებს მართლაც პოულობს და ამას სხვებიც აღიარებენ, გნსაკუთრებულ 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 ასაკისათვის დამახასიათებელი, ჯიუტობისა და ნეგატივიზმის საფუძველში არსებული უფროსებისადმი ბავშვური მორჩილებისაგან განთავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისაკენ მიმართული ტენდენცია.

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, რომლებიც 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 მივუთითოდ სწორ გზაზე ისე, რომ მისი პიროვნება შეურაცხყოფილი არ დარჩეს. მეორე მხრივ, მას ზომიერების გრძნობაც უნდა განუვითაროდ, რომ კრიტიკულმა გამწყობილებამ მასში ჯანსაღი სახე არ დაკარგოს. ეს უკანასკნელი გარემოება უსათუოდ უნდა იქნეს მიღებული მხედველობაში იმის გამო,



რომ გარდამავალ ასაკში მოზარდის აზროვნება შინასამყაროსკენ ახდენს შემოზღუდვას და დაკვირვების, მსჯელობისა და შეფასების საგნად, საკუთართან ერთად, ირგვლივ მყოფი ადამიანების, მათ შორის მშობლებისა და მასწავლებლების სულიერ, ზნეობრივ თვისებებსაც აქცევს.

ამავე ასაკში იღვიძებს აზროვნების ახალი მიმართულება, რომელსაც გარკვეული აზრით მსოფლმხედველობრივი ან ფილოსოფიური მიმართულება შეიძლება ვუწოდოთ. ბავშვობის ასაკში, მოზარდი კმაყოფილდებოდა სინამვილის 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 ურთიერთკავშირებისა და სამყაროს მთლიანი სურათის შექმნის მოთხოვნილება. მოზარდი იწყებს თავისებურად ფიქრს ქვეყნიერების დასაბამსა და დასასრულზე, სამყაროს უსაზღვრობაზე, სიცოცხლის აზრზე, სიკვდილზე და საერთოდ ისეთ პრობლემებზე, რომელთაც ფილოსოფიურს უწოდებენ. მართალია, მისი ფიქრები და მიეზანი ამ მიმართულებით პირველ ხანებში სუბიექტური მისწრაფებებითა და გრძნობებითაა აღძრული, გამსჭვალული, რის გამოც ერთგვარ მისტიკურ ხასიათს ატარებს, მაგრამ მომდევნო წლებში, სწავლების ზეგავლენით თანდათანობით თავისუფლდება სუბიექტური მომენტებისაგან და მარქსისტული მსოფლმხედველობისათვის დამახასიათებელ ფორმას იღებს.

აზროვნების ამ თავისებურებების გამო იქ, სადაც სწავლა – აღზრდის საქმე სათანადო სიმაღლეზე არაა დაყენებული, მოზარდილი 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 გარდამავალი ასაკის მოსწავლეებს ამ საკითხშიც მეტი სიფრთხილით უნდა მოეკიდოს.

გარდამავალ ასაკში მოზარდის სულიერ ცხოვრებაში ხდება კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი გარდატეხა, რომელიც გადამწყვეტ ზეგავლენას ახდენს მისი პიროვნების შედგომ განვითარებაზე. ცხოვრების ამ პერიოდის

დასაწყისამდე ბავშვის მთელი ყურადღება გარესინამდვილის მოვლენებისკენაა მიმართული და ამიტომ პიროვნების შინაგანი – სულიერი მხარეები იშვიათად ხდება მისი განვითარების საგანი. მოზრდილობის ასაკში მდგომარეობა არსებითად იცვლება. ახლა ინდივიდი იმ ემოციური, ინტელექტუალური და ვოლიტური ცვლილებების საფუძველზე, რომლებიც სოციალური ცხოვრების ზეგავლენით მიმდინარეობს და დროში სქესობრივი მომწიფების პროცესს მოსდევს თან, ერთბაშად ახდენს შემოზრუნებას შინაგანი სამყაროსკენ და დაკვირვების, მსჯელობისა და შეფასების საგნად პიროვნების თავისებურებებს ხდის. პირველად იგი სხვა ადამიანების ფსიქიკურ ბუნებას უკავშირდება, აფასებს, მაგრამ შემდეგ ყურადღება თავისთავზე გადმოაქვს და საგანგებოდ სწავლობს რა საკუთარ ფსიქიკურ თვისებებს, საკუთარი პიროვნების ფსიქოლოგიური შემადგენლობის ღირებულებათა თვალსაზრისით გადასინჯვას იწყებს. მოზრდილობის ასაკის დასაწყისში ბავშვი დაკვირვებებსა და შეფასებებში სუბიექტური მომენტები ჭარბობს, მაგრამ ასაკობრივი პერიოდის ბოლოსათვის ისინი საკმაოდ ობიექტურ ხასიათს ღებულობენ. ჯერ დაკვირვების საგნად უფრო მარტივი და ზედაპირულად მოცემული მოვლენები იქცევა, 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 პერიოდის ამოცანად რჩება.

აზროვნების საკუთარი თავისკენ მიმართვადა თვითდაკვირვებისა და თვითთავისებურების აქტების წარმოება მოზარდის სოციალურ – ვოლიტური მომწიფების დასაწყისზე მიუთითებს და პირველს რიგში, მასში პიროვნული თვისებების განვითარების საქმეს ესმახურება. 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.

საკუთარი ფსიქიკური თვისებების გაცნობიერებისა და ობიექტური შეფასების საქმეში მოზარდს დიდ დახმარებას უწყევს უფროსების შენიშვნები, შეფასებები, რომლებიც მისი ქცევის ამა თუ იმ შინაგან მხარეს

ეხება. ასეთ დახმარებას განსაკუთრებით მოითხოვენ V-VII კლასების მოსწავლეები, რომელთაც თვითცნობიერებისა და თვითშეფასების მოთხოვნილება დიდი აქვთ, მაგრამ შესაძლებლობანი – ცოდნა, გამოცდილება და დაკვირვების უნარი – ჯერ კიდევ საკმაოდ არ აქვთ განვითარებული – არ ჰყოფნიან.

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

აზროვნების ეს უკანასკნელი მიმართულებაც გარდამავალ ასაკში იჩენს თავს და ვითარდება რა ესთეტიკურ გრძნობასა და გემოვნებასთან ერთად, საკმაოდ შესამჩნევ აღორძინებას აღწევს. მოზარდის მსჯელობა, რომელიც ხელოვნების ნაწარმოებებს ეხება, მეტ შემთხვევაში მაღალი ესთეტიკური ობიექტების ადეკვატურ შეფასებას ვერ ახდენს და სუბიექტური ხასიათის შეცდომებიდან არაა თავისუფალი. ხშირად იგი წინა პლანზე წამოსწევს ნაწარმოების ისეთ მხარეს, რომელიც მის ძირითად ესთეტიკურ ღირებულებას არ შეიცავს. მაგრამ ესთეტიკური აზროვნების განვითარების საქმე მაინც დაწყებულია და ახლა სათანადო გარემო და მასწავლებელია საჭირო იმისათვის, რომ იგი სწრაფი ნაბიჯებით წავიდეს წინ. ამ უკანასკნელისათვის, პირველ რიგში, აუცილებელია ესთეტიკური გემოვნების გამომუშავება, რადგან ესთეტიკური მსჯელობა ფაქტიურად მასზეა დაფუძნებული.

აღსანიშნავია ის გარემოებაც, რომ მოზარდი ამ პერიოდში პირველად გრძნობს ბუნებასთან ურთიერთობას და ეძლევა მის ამაღლებულ და გამაფაქიზებელ ზემოქმედებას. მას შეუძლია მთელი საათები დაჰყოს ბუნებაში განმარტოებით და მისი ლამაზი, დიადი, ამაღლებული პეიზაჟების ზეგავლენით აღძრულ კეთილშობილურ ტკბობას მიეცეს. ამიტომ მას განსაკუთრებით იტაცებს ბუნებაში ლაშქრობა, ექსკურსიები და ტურისტული მოგზაურობანი, ბუნებისა და ხელოვნების მშვენიერების განცდა ნანახისა და გაგონილის სხვებისათვის გაზიარებისა და სხვებთან

ერთად შეფასების წყურვილს იწვევს, რაც ესთეტიკურ მსჯელობათა წარმოებისათვის საჭირო იმპულსს იძლევა და მის განვითარებას უწყობს ხელს.

გარდამავალი ასაკის ძირითად თავისებურებას ის ვოლიტური პროცესები – ტენდენციები, ინტერესები, მოთხოვნილებები და მისწრაფებანი განსაზღვრავენ, რომლებიც მოზარდში მომწიფების დასაწყისთან დაკავშირებით იჩენს თავს. აზროვნების ის მიმართულებანიც, რომლებზედაც ზემოთ გვქონდა ლაპარაკი, ამ პერიოდში აღმოცენებული შემეცნების თავისებური ინტერესებით არის შეპირობებული. ის ძირითადი გარდატეხა, რომელიც ქცევის მიმართულებასა და ხასიათში ვლინდება, არსებითად დამოკიდებულია ამ ასაკის ვოლიტურ თავისებებზე. ეს უკანასკნელი ქმნის აღზრდის საქმეში იმ სიძნელეებსაც, რომელიც გარდამავალი ასაკისათვის სპეციფიკურ მოვლენად ითვლება.

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

პირველ რიგში, უნდა დავასახელოთ ბავშვობის დატოვებისა და მოწიფულობაში გადასვლის ფსიქოლოგიური ტენდენცია, რომელიც მრავალი, ერთიმეორესაგან მნიშვნელოვნად განსხვავებული სახით იჩენს თავს, მაგრამ ყველაზე მკვეთრად მაინც უფროსებისადმი ბავშვური მორჩილების წინააღმდეგ „აჯანყებისა“ და სრული დამოუკიდებლობის, თავისუფლების მოპოვებისაკენ მიმართული მისწრაფების სახით მჟღავნდება. ამ ტენდენციის მომზადებაში მონაწილეობას იღებს ყველ ის ბიოლოგიური, ფიზიკური და სულიერი ხასიათის ცვლილება, რომელთაც მომწიფებისწინარე ასაკში – წინაპუბერტეტში აქვს ადგილი. ამ ცვლილებებში მოზარდი, გრძნობს რა ფსიქოფიზიკური ძალების ერთბაშად მოზღვავენასა და სიმწიფის მოახლოებას. ფსიქოლოგიურად დიდი მანძილით უსწრებს 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 ფსიქო–ფიზიკური 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 წინაპუბერტეტულსაც ისევე უყურებენ და ექცევიან, როგორც მას ბავშვობის ასაკში უყურებდნენ და ექცეოდნენ. როცა უფროსების ასეთ საქციელს მოზრდილი წინააღმდეგობას უწევს უფროსები ზოგჯერ ადმინისტრაციული წესით, დიქტატორული ზემოქმედების გზით ცდილობენ აიძულონ იგი ისევ წინანდელ ბავშვურ მდგომარეობას დაუბრუნდეს. ასეთ ვითარებაში მოზარდი მართლა იწყებს აჯანყებას იმ უფროსების წინააღმდეგ, რომლებიც მას აქამდე ხელშეუხებელ ავტორიტეტებად მიაჩნდა. ამით უკვე ირღვევა ნორმალური დამოკიდებულება, რომელსაც მანამდე აღმზრდელსა და აღსაზრდელს შორის ქონდა 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 მხრით, მოზარდი თავის ძალებს მეტისმეტად გადაჭარბებით აფასებს და გაცილებით მეტ უფლებებს, თავისუფლებასა და დამოუკიდებლობას მოითხოვს, ვიდრე ეს მას ფაქტიურად შეიძლება მიეცეს, ხოლო მეორე მხრით, უფროსები მის ძალებს მეტისმეტად ამცირებენ და მოზარდს თავისუფლებას, დამოუკიდებლობას იმდენსაც კი არ აძლევენ, რაც მას მისი ფსიქო–ფიზიკური მდგომარეობის მიხედვით ეკუთვნის, ასეთ შემთხვევაში მოზარდი, გარდამავალი ასაკის პირველ ფაზაში მაინც, როცა აგზნებისა და გაღიზიანებადობის დონე მაღლა არის აწეული, მკვეთრად ცვლის განწყობილებას და უფროსებთან მიმართებაში განსაკუთრებით უხეში, ჯიუტი და ჟინიანი ხდება. არ შეიძლება სკოლამ და ოჯახმა მოზარდს, რომლის ასაკი 13–14 წლებთანაა ახლოს, იმდენი დამოუკიდებლობა და თავისუფლება მიაწოდონ, რამდენსაც იგი მოითხოვს, ასეთი რამ, უმეტეს შემთხვევაში, მისი აღზრდის საქმეს დაღუპვის პირამდე მიიყვანდა. ამიტომ უხეშობას, ჯიუტობასა 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 ტაქტიკაზე დაფუძნებული.

გარდამავალ ასაკში მოზარდი, ჯერ კიდევ არაა შინაგანად მომწიფებული იმისათვის, რომ ზრდადამთავრებულისთვის 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 ზრდადასრულებაში გადადგა ფეხი. ამასთან ერთად, ხშირად ტრაზახობს ისეთი თავგადასავლით, რომელსაც 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 აღმზრდელობისაგან მისი ძირითად ტენდენციების შესატყვის სულიერ საზრდოს ვერ ღებულობს და თავისი უხეირო, ასაკისათვის ნაადრევი და გაუმართლებელი მოქმედების გამო მხარდაჭერის ნაცვლად წყრომას იმსახურებს, ისეთ წრეს ეძებს, რომელიც მის მიდრეკილებებს თანაგრძნობით შეხვდება და მისი თავისუფალი გაშლის ფსიქოლოგიურ სიტუაციას შეუქმნის. ამიტომ იგი ყოველთვის იმ ადამიანებს როდი უკავშირდება, რომლებიც მას ნაკლოვან და სუსტ მხარეებზე მიუთითებენ და ცხოვრების სწორი გზისკენ მიმართავენ. იგი უფრო იმათკენ ილტვის და იხრება ვინც მას დამოუკიდებლობისა და თავისუფლების მოპოვებისათვის ბრძოლაში აქეზებს, საზოგადოებრივი ცხოვრებისა და აღზრდის თვალსაზრისით სულელურ მოქმედებას უწონებს და ისეთ ქცევაში თანაუგრძნობს, რომელშიც მას ზრდადამთავრებულის მდგომარეობაში ყოფნის ილუზიები უჩნდება და კმაყოფილებას განიცდის. ამიტომ გარდამავალი ასაკის მოზარდი ადვილად შეიძლება სწორ გზას ასცდეს, თუ მისი განვითარება პედაგოგიურად გამართლებული აღმზრდელობითი ზემოქმედებით არ მიმდინარეობს.

გარდამავალი ასაკის მოზარდი აღმზრდელის მიერ ნაჩვენებ გზას რომ უმტკივნეულოდ გაჰყვეს, ამისათვის აუცილებელია აღმზრდელმა ანგარიში

გაუწიოს მის ძირთად ტენდენციას, თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისაკენ მისწრაფების საფუძველში არსებულ ტენდენციას. მან სააღმზრდელო მუშაობა ამ ტენდენციაზე უნდა დააფუძვნოს, მოზარდს აგრძნობინოს რომ მას ისე აღარ უყურებს, როგორც ბავშვს, მის პიროვნებას ანგარიშს უწევს, მის შეურაცხყოფას, 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 ენით ცდილობს. აღზრდის საქმის მტკიცე და განუხრელი ხელმძღვანელობა სრულებით არ მოითხოვს აღმზრდელის მკაცრი დიქტატორის ფორმაში შესვლას, როგორც ეს ზოგიერთ მშობელსა და მასწავლებელს ჰგონია, პირიქით, ასეთ რამეს აღზრდის საქმისათვის, განსაკუთრებით გარდამავალ ასაკში დიდი ზიანის მოტანა შეუძლია. თბილ მეგობრულ ურთიერთობაში მოზარდს 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 ძლიერდება კიდევ აღზრდის თვალსაზრისით გადამწყვეტი მნიშვნელობის მქონე ერთი ტენდენცია, რომლის რეალიზაცია მოზარდის თავისუფლებისა და დამოუკიდებლობისკენ მისწრაფებასაც აძლევს საზრდოს და საზოგადოებრივად ღირებული პიროვნების ჩამოყალიბების საქმესაც ემახურება. 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 იღებს. მოზარდი, რომელიც ზნეობრივ იდეალებს ეტანება და ცდილობს მორალურ ნორმებს დაექვემდებაროს, თავის თავს ბავშვური მდგომარეობიდან უზომოდ ამაღლებულადაც განიცდის და უფროსებისგანაც სრულ დამოუკიდებლობასა და თავისუფლებასაც გრძნობს. ამიტომ მორალური

აღზრდის საქმე ბავშვობის დატოვებისა და ზრდადამთავრებულის მდგომარეობაში გადასვლის ბუნებრივ ტენდენციაზედაც შეიძლება დავაფუძნოთ, რამდენადაც ეს ტენდენცია მოზარდის მორალურ ნაბიჯებშიც პოულობს თავის რეალიზაციას. მოზარდი უაღრესად კმაყოფილი რჩება, როცა იგი შინაგანი იმპულსების შეკავებასა და საზოგადოებრივი თვალსაზრისით ღირებული საქმის გაკეთებას ახერხებს.

ზნეობრივი ნორმების პრაქტიკული შეთვისება მაღალი იდეალებისკენ მისწრაფება დიდ წინააღმდეგობას აწყდება მოზარდილის ფსიქო-ფიზიკური 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 აწიოს. მაგრამ შინაგანი იმპულსები მას სხვა მიმართულებით უბიძგებს და ხშირად იგი თავის თავში ძალას ვერ პოულობს იმისათვის, რომ მათ მიერ შექმნილი დაბრკოლება გადალახოს და დასახულ მიზანს მიაღწიოს. მოზარდილი, 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 გაუწიონ. გარდამავალი ასაკის პირველ ფაზაში – წინაპუბერტეტში მოზარდის იდეალებითვალსაჩინო ხასიათს ატარებენ და რომელიმე კონკრეტული ინდივიდის სახით არიან წარმოდგენილი. მოზარდს სურს გახდეს ისეთი, როგორიცაა რომელიმე მისი მეგობარი, ოჯახის წევრი, ნათესავი, მეზობელი, წაკითხული წიგნის გმირი ან კიდევ სხვა რომელიმე ცნობილი პიროვნება. ამ ასაკის მოზარდი ხშირად ერთდროულად სულ სხვადასხვა ბუნებისა და საქმიანობის რამდენიმე პიროვნებაში ხედავს თავის იდეალებს. ერთისა მას გამბედაობა და ვაჟკაცობა მოსწონს, მეორისა – სპორტული ნიჭი და წარმატება იტაცებს, ხოლო მესამეს პატივისცემა და შრომისმოყვარეობა იზიდავს. 11–12 წლის ვაჟების იდეალებს შორის კარგ ფეხბურთელობას განსაკუთრებით საპატიო ადგილი უკავია. ჩვენს შეკითხვაზე რა ურჩევნია გახდეს: სახელგანთქმული მასწავლებელი, ცნობილი მეცნიერი თუ ისეთი ფეხბურთელი, როგორიც მიხეილ მესხი და



სლავა მეტრეველია, 12–13 წლის ვაჟების მეტმა ნაწილმა სრულიად უყოყმანოდ მესხისა და მეტრეველის მდგომარეობა ირჩია.

გარდამავალი ასაკის მეორე ფაზაში, პუბერტეტში ცალკეულ პირობებში გამოსახული ასეთი იდეალების გვერდით თავს იჩენს კონკრეტული ინდივიდებიდან განცალკევებული, განყენებული 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 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 მატერილურ, 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 იშვიათი ხდება, სოციალური მომწიფება დაახლოებით ემთხვევა მოზარდის ბიოლოგიურ–სექსუალურ მომწიფებას, რომელიც სათანადო ფიზიკურ სრულყოფასაც გულისხმობს. ამით აიხსნება ის გარემოება რომ პრიმიტიული კულტურის ხალხებს, ბევრგან მოზარდი ფიზიკურ–სქესობრივ 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.

გარდამავალ ასაკში ხშირად მოზარდი მეტისმეტად იმპულსურ არსებად გვევლინება, მაგრამ ამის მიზეზი არის არა ნებისყოფის დაქვეითება, არამედ იმპულსების სწრაფი აღორძინება, რაც ასაკის თავისებურებებითაა

შეპირობებული. გარდამავალ ხანაში ნებისყოფის განვითარების საქმე საკმაოდ სწრაფი ნაბიჯებით მიდის წინ, მაგრამ შინაგანი იმპულსები (განსაკუთრებით ამ ასაკის პირველ ფაზაში), რომელნიც მაღალი მიზნების განხორციელების საქმეს ეღობებიან 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 ურთიერთშედარება მოწმობს. გარდამავალი ასაკის მანძილზე სულ უფრო მცირდება სუბიექტური-გრძნობისეული მოტივების ხვედრითი წონა და მის ნაცვლად იზრდება ისეთი მოტივები, რომლებიც საზოგადოებრივი ცხოვრების მოთხოვნათა ნიადაგზე აღმოცენდება და გარკვეულ ობიექტურ ღირებულებებს ასახავს.

გარდამავალი ასაკის ბოლოს მოზარდი აღარ არის ის, რაც ამ ასაკის დასაწყისში იყო. ამ ხნის მანძილზე იგი შესამჩნევად 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 ფაზისთვის იყო დამახასიათებელი, საგრძნობლად დაქვეითებულია. ჯიუტობა და ჭინიანობაც მნიშვნელოვნად შენელებულია და მოზარდი ისევ ცნობს და მიჰყვება ავტორიტეტს, რომელიც მისი მორალური და ინტელექტუალური უპირატესობის ნიადაგზე იქნა აღიარებული ამ ხნის მანძილზე. ნებისყოფაც ისე მომაგრებულია. რომ მოზარდი შედარებით ადვილად ახერხებს გაუმართლებელი იმპულსების შეკავებასა და თავისი თავის 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 ამ ასაკის დასაწყისში ახერხებდა. მას ადამიანური ურთიერთობანიც უფრო სწორად ესმის და საზოგადოებრივი ვალდებულებისა და

პასუხისმგებლობის შეგნებაც საკმაოდ წინ აქვს წამოწეული. ასაკის ბოლოსთვის თვითკრიტიკის უნარიც საკმაოდ განვითარებულია, რაც მოზარდს დიდ შესაძლებლობას აძლევს თვითაღზრდის საქმეს ჩაუდგეს სათავეში. მაგრამ, რატომ 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 ჰყოფნის და არც ნებისყოფა. მაგრამ თვითონ ახლაც ვერ ახერხებს ყოველთვის თავისი ძალების ადექვატურ შეფასებას და ხშირად ისეთი რამისკენ მიუწევს გული, რაც მის შესაძლებლობას მნიშვნელოვნად აღემატება. ამის გამო იგი ზოგჯერ უაღრესად სახიფათო მდგომარეობაში იგდებს თავს.

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

### **3. ჭაბუკობა.**

ჭაბუკობის ასაკი 15–16 წლიდან იწყება და დაახლოებით 20–21 წლამდე გრძელდება. ამ ასაკზე მოდის ქალებისათვის ორი, ხოლო ვაჟებისათვის ერთი 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 პირველმა ა. ბუზემანმა აღწერა და „ახალგაზრდობის კრიზისის“ სახელწოდებით აღნიშნა. იგი ხასიათდება ერთგვარი აწეული აღგზნებადობით, ემოციური დამაბულობითა და მოტორული მოუსვენრობით, რითაც მომწიფებისწინარე ასაკს – წინაპუბერტეტს გვაგონებს. მოზარდის ნებისმიერი ყურადღების კონცენტრაციის უნარი ქვეითდება, სასკოლო სწავლებასთან დაკავშირებული ინტერესების ხარჯზე იზრდება სკოლის გარეთ მიმდინარე მოვლენებისადმი მისწრაფებები და შესამჩნევი ხდება როგორც სპორტულ, ისე გონებრივ წარმატებათა შემცირება. მაგრამ ასეთი

მდგომარეობა დიდხანს არ გრძელდება, მალე დგება სიცოცხლის ხალისითა და მაღალი იდეალებით აღვსილი ჭაბუკობის დღეები, რაც მომავალს მიმზიდველ ფერებში სახავს და მოზარდში დიდი, ნათელი ცხოვრების მოლოდინს აღვიძებს.

ამ ასაკში ფიზიკური განვითარების მიმართულებითაც ხდება თავისებური ცვლილებები, სხეული თანაბარზომიერად, პროპორციულად ვითარდება, რის გამოც სხეულის აგებულება უფრო და უფრო ჰარმონიული ხდება. ქალიშვილები 16-17 წლებში, ხოლო ვაჟები 18-19 წლებში იღებენ თავიანთი სქესისათვის დამახასიათებელ ტიპიურ გამოსახულებას ქალებს უბრუნდებათ გარდამავალი პერიოდის პირველ ფაზაში დაკარგული მოძრაობის სინარჩუნე და გრაციოზულობა, ხოლო ვაჟების მოქმედებაში ტლანქი და უხეში მოძრაობები თანდათან ქრება. ორივე სქესის სახეც უფრო მოძრავი, ფაქიზი და გამომეტყველი ხდება. მაგრამ ფიზიკური განვითარება ამ ასაკში მთლიანად მაინც არ მთავრდება. სიმაღლეში ზრდა და ფიზიკური ძალღონის მატება ჭაბუკობის საზღვრებს იქითაც საკმაოდ დიდხანს გრძელდება.

ფსიქოლოგიური თვალსაზრისით ჭაბუკობა არის მსოფლმხედველობის ჩამოყალიბების, ხასიათის ძირითად თავისებურებათა ფორმირების, თვითცნობიერების საბოლოოდ განვითარებისა და ქცევის ძირითადი პრინციპების დადგენის პერიოდი. ჩვეულებრივ, ცხოვრების ამავე პერიოდში წარმოებს მთელი საცხოვრებო მიმართულების განსაზღვრა - პროფესიის შერჩევა და დაუფლება.

ადრინდელი ჭაბუკობა წარმოადგენს დიდი და დამაბული 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 გამოცდების წინა პერიოდებში და თვითონ გამოცდებისათვის განკუთვნილ დღეებში. ეს იმას ნიშნავს, რომ მოზარდი ახლა შეგნებულად ემზადება მომავალი ცხოვრებისათვის და თითქმის მთელ ენერგიას ამ სამზადისისათვის საჭირო აქტივობას ახმარს. იქ, სადაც აღზრდის საქმე თავიდანვე სწორი გზით მიდიოდა, მოზარდს ასეთი ცხოვრებისათვის 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 ჭაბუკობის ასაკში იწყებს პირველად ნამდვილ მეცნიერულ პრობლემურ აზროვნებას, რის გამოც ხდება სასწავლო საგნისადმი ინტერესის გადაზრდა მეცნიერებისადმი ინტერესში. ყოველდღიური სისტემატიური მეცადინეობა, განსაკუთრებით ისეთ საგნებში, როგორიც მათემატიკური და საბუნებისმეტყველო დისციპლინებია, საშუალო სკოლაში აზროვნების განვითარებისათვის საჭირო ყველა პირობას ქმნის. მისი შემწეობით არათვალსაჩინო—აბსტრაქტული აზროვნება ადრეული ჭაბუკობის ასაკში აღწევს ინდივიდის ბუნებრივი შესაძლებლობით განსაზღვრულ სიმაღლეს. ამავე პერიოდში სრულდება აგრეთვე ხატოვანი – სახეებში გაშლილი— აზროვნების განვითარების პროცესიც. 16–17 წლიდან განსაკუთრებით სწრაფი ტემპით განიცდის აღმავლობას დასკვნითი აზროვნების უნარი, რასაც გადამწყვეტი მნიშვნელობა აქვს ლოგიკური აზროვნების საბოლოოდ გამართვისა და იმ მოვლენების შემეცნებისათვის, რომლებიც უშუალო დაკვირვებისათვის ყოველთვის მიუწვდომელი რჩება.

ქალიშვილებისა და ჭაბუკების აზროვნება მოზრდილების აზროვნებისაგან განსხვავდება ორგანიზებულობით, თანმიმდევრობითა და საფუძვლიანობით. მათი აზროვნების ორგანიზებულობა, უპირველეს ყოვლისა, გამოიხატება უნარით, რომლითაც ისინი სასწავლო საგნის ცალკე დანაყოფებს ცოდნის ერთ მთლიან მწყობრ სისტემაში აერთიანებენ, უფრო ზოგადი და კერძო დანაყოფების ურთიერთ მიმართებას სწვდებიან და ფაქტებისა და ცნებების სწორ კლასიფიკაციას აწარმოებენ.

ადამიანი არც ერთ ასაკში არაა შინაგანად ისე ძლიერ მიმართული მომავლისაკენ, როგორც ჭაბუკობის პერიოდში. ბავშვი არსებითად აწმყოთი ცხოვრობს, ხოლო მოხუცი— წარსულით. მოზრდილისა და მომწიფებულის ფსიქიკა, მიუხედავად იმისა, რომ მსუბუქ ფანტაზიას თუ სერიოზულ ფიქრებს ხშირად გადაჰყავს ისინი მომავალში, სხვადასხვანაირად, მაგრამ ძირითადად მაინც, აწმყოთია დაკავებული. სულ სხვა მდგომარეობა აქვთ ჭაბუკებსა და ქალიშვილებს, რომლებიც უკვე ემზადებიან თავისუფლებისა

და დამოუკიდებლობის აქამდე ნანატრ „სამყაროში გადასაფრენად“. მათ წინ, ახლო მომავალში აქვთ ყველაფერი, რაც ცხოვრებას, თვითონ მათივე აზრით, აზრსა და ღირებულებას აძლევს. იქ ეგულებათ მათ პატიოსანი და თავდადებული შემოქმედებითი შრომის საფუძველზე საყოველთაოდ აღიარებული დიდება და საზოგადოებრივი ცხოვრების გზაზე მოპოვებული თვალსაჩინო წარმატებები, გულწრფელი სიყვარულის უზადო ნაყოფი და მაღალი ოჯახური სიტკბო, ბედნიერება.

დამოუკიდებელი ცხოვრების გზაზე გასვლის დიდი წყურვილი და ცხოველმყოფელი ფანტაზია ასეთ წარმოსახვას ჭაბუკი ქალიშვილებისა და ვაჟებისყოველდღიურიცხოვრების ჩვეულებრივ მოვლენად ხდის. მოსწავლეებისათვის, რომლებიც ადრეული ჭაბუკობის ასაკში შედიან, დამახასიათებელი ხდება მაღალი შემართება დარომანტიკული განწყობილება. მაღალი შემართება გამოიხატება მისწრაფებაში – დაისახოს დიდი მიზნები და სურვილში – მთლიანად მიეცეს ამ მიზნების განხორციელების საქმეს. მაგრამ ეს ჯერ კიდევ არ ნიშნავს ასეთი მიზნების მართლა დასახვას და მათი განხორციელების ამოცანებისადმი საკუთარი ძალების რეალურ დაქვემდებარებას. ჯერჯერობით ეს თითქმის მხოლოდ ცხოველი სურვილია, რომელიც მოზარდის რომანტიკულ განწყობილებას ედება საფუძველად. აქ რომანტიკულ განწყობილებად გულისხმობენ მზადყოფნას გრძნობით შეფერადებული ოცნებისათვის, როცა მთელი ძალები მიმართული იქნება რომელიმე სასახელო საქმის შესრულებისაკენ. ასეთი რომანტიკა ახალგაზრდას აყენებს ფხიზელ მდგომარეობაში, ანიჭებს ცხოვრების ხალისს და უზრდის მოთხოვნებს საკუთარი თავის მიმართ. მაგრამ მასში არსებობს ცხოვრებისაგან მოწყვეტილი ოცნებებისადმი შეჩვევის საფრთხე, რაც თავიდან უნდა იქნეს აცილებული, რომ ახალგაზრდაში პრაქტიკული მოქმედების უნარი არ დაქვეითდეს.

ჭაბუკობის საწყის ეტაპზე იმდენად განვითარებულიაშენ–ის უმაღლეს დონეზე შეცნობის უნარი, რომ მოზარდი ახლა ადვილად ახერხებს სხვის სულში ჩახედვას, სხვების გაცნობის გაგებას, რაც საფუძველად ედება ფაქიზ სოციალურ დამოკიდებულებათა განვითარებას: ჭაბუკები და ქალიშვილები ადამიანებს, რომლებიც რაიმე გარემოების გამო მძიმე სულიერ ტკივილებს განიცდიან, ღრმა თანაგრძნობით ეკიდებიან და

თავიანთი შესაძლებლობის მიხედვით უანგარო დახმარებას უწევენ. ამავე ნიადაგზე უფრო მაღალ საფუძველზე ადის მეგობრობა, ვითარდება ალტრუისტული ტენდეციები და იზრდება კონკრეტულ სოციალურ უსამართლობათა წინააღმდეგ ბრძოლისაკენ მისწრაფება.

ნებისყოფის განვითარებისა და საზოგადოებრივ კულტურასთან შეზრდის თვალსაზრისით განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს იმას, რომ ჭაბუკები თვითონვე ცდილობენ გარესინამდვილის მოვლენათა მომენტური ზემოქმედების ტყვეობიდან განთავისუფლდნენ და თავიანთი ქცევის მიზნები ისეთ მოვლენებს დაუკავშირონ, რომელნიც ობიექტურ ღირებულებას ატარებენ და საზოგადოებრივ კულტურას ერთვებიან.

ჭაბუკებსა და ქალიშვილებს 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 მნიშვნელობის უნარი, რომელსაც მათი ყველა ფსიქო—ფიზიკური შესაძლებლობა უნდა მოხმარდეს. პროფესიის შესახებ ხშირად მოზრდილებიც ფიქრობენ, მაგრამ მათი არჩევანი ამ მიმართულებით ზერელეა და იმ მოტივებს არ ითვალისწინებს, რომელთა საფუძველზედაც შემდეგ მართლა მოუხდებათ პროფესიის შერჩევა. ამიტომ ისინი სრულიად უბრალო შემთხვევის გამო უარს ამბობენ პროფესიაზე, რომელიც აქამდე მოსწონდათ და ირჩევენ სხვა, მნიშვნელოვნად განსხვავებულ სპეციალობას, რომელიც თავის მხრივ, მალე სხვა პროფესიით შეიძლება შეიცვალოს.

ჭაბუკობის ასაკში პროფესიის შერჩევა უახლოეს ამოცანათა რიგში დგება: დამამთავრებელი კლასის მოსწავლეებს თვითონ ცხოვრება აიძულებს სერიოზულად მოეკიდნონ ამ საქმეს. თუ მოზრდილი პროფესიის შერჩევის დროს უფრო ხშირად თვითონ პროფესიის ამა თუ იმ გარეგანი თავისებურებითაა გატაცებული და საკუთარ შესაძლებლობას ანგარიშს არ უწევს, ჭაბუკი, უმეტეს შემთხვევაში, საკუთარი შესაძლებლობისა და პროფესიის საზოგადოებრივი ღირებულების გათვალისწინებით ირჩევს სპეციალობას. ამ მხრივ მასზე დიდ ზეგავლენას ახდენს იმ პირთა რჩევა—დარიგება, ვინც მას მაღალ ავტორიტეტად მიაჩნია. იქ, სადაც სკოლა

მოსწავლეს საკუთარ შესაძლებლობათა შემეცნების საქმეში სათანადო დახმარებას უწევს, მოსწავლე ადვილად ირჩევს პროფესიას, რომელშიც მას მეტი წარმატებით შეუძლია იმუშაოს. მაგრამ, პროფესიის შერჩევის საქმეში ჭაბუკთა შესაძლებლობანი მეტისმეტად არ უნდა გადავავასოთ. ხშირად ისეთი შემთხვევებიც გვხვდება, როცა დამამთავრებელი კლასის მოსწავლე ამ საკითხს თავის წინაშე სერიოზულად არ აყენებს და საფუძვლიანი აწონ-დაწონვის საქმედ არ ხდის. ზოგი ისე აირჩევს ამა თუ იმ პროფესიას, რომ მასთან მიმართებაში საკუთარ შესაძლებლობებს საერთოდ არ ითვალისწინებს; პროფესია მოსწონს, მაგრამ იმაზე, რომ თუ რის გაკეთება შეუძლია მას ამ მიმართულებით, არ ფიქრობს. ისეთი მოსწავლეებიც გვხვდებიან, რომლებიც საშუალო სკოლას ისე ამთავრებენ, რომ არა აქვთ გადაწყვეტილი ცხოვრების რომელ გზას დაადგნენ, და ელოდებიან შემთხვევას, რომელიც მათ ერთ რომელიმე გარკვეულ მიმართულებით უბიძგებს. აღნიშნულ გარემოებათა გამო ჭაბუკებსა და ქალიშვილებს დიდი დახმარება სჭირდებათ, რათა გადაწყვიტონ საკითხი, თუ საით უნდა გააგრძელონ თავიანთი ცხოვრების გზა. პირველ რიგში სკოლამ უნდა იზრუნოს იმისთვის, რომ მოსწავლე გარკვეული პროფესიული ორიენტაციით გასცილდეს მის საზღვრებს. ესაა წმინდა მოვალეობა სკოლისა, რომელიც მოზარდს ათი წლის მანძილზე ამზადებს ცხოვრებისათვის. ეს დრო სრულიად საკმარისია იმისათვის, რომ ნათელი გახდეს სკოლისთვისაც და მოსწავლისთვისაც, საზოგადოებრივი ცხოვრების რომელ დარგში ჩართოს მოსწავლემ თავისი ძალები, რომ როგორც ქვეყანას, ისე თავის თავს მეტი წარმატება და კმაყოფილება მოუტანოს.

### **მოზარდის ინდივიდუალური თავისებურებანი აღზრდისა და განვითარების პროცესში**

მოსწავლის ინდივიდუალური თავისებურებანი, რომლებიც აადვილებენ ან აზრკოლებენ მისი სასურველი მიმართულებით აღზრდისა და განვითარების საქმეს, შეიძლება დავყოთ ორ ჯგუფად. ერთ ჯგუფს თანამობილი მონაცემები აპირობებენ, ხოლო მეორე ჯგუფს ცხოვრების გზაზე შეძენილი თვისებები ქმნიან.



აღზრდისა და განვითარების ურთიერთობის საკითხის გარკვევისათვის განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს მოზარდის იმ ინდივიდუალურ თავისებურებებს, რომლებიც თანშობილ მონაცემებზეა დაფუძნებული. მათგან შეიძლება გამოვყოთ სამი ჯგუფის მოვლენები, რომლებიც დიდ როლს ასრულებენ აღზრდისა და განვითარების პროცესში. ესენია: ნიჭიერება, აქტივობის ბუნებრივი დონე და აგზნებისა და შეკავების თანშობილი მიდრეკილებანი.

1. ნიჭი არის ბუნებრივ მონაცემთა ერთიანობა, რომელიც ამა თუ იმ მოქმედების ათვისებასა და შესრულებაში იჩენს თავს. რაც უფრო ადვილად, სწრაფად, სრულყოფილად ითვისებს და ახორციელებს ინდივიდი მოცემულ მოქმედებას, მით უფრო დიდი ნიჭი მოეპოვება მას ამ მოქმედების მიმართულებით. ნიჭი მოცემულია ჩანასახის ფორმაში შესაძლებლობის სახით. რეალურ ძალად იგი იქცევა შესატყვისი ცოდნა-ჩვევის მიღების პროცესში, ამ ცოდნა-ჩვევის მიღებისათვის საჭირო აქტივობის მეშვეობით. მარტო ნიჭი ვერაფერს ვერ გააკეთებს, თუ იგი სათანადო წვრთნისა და ვარჯიშის გზით არ განვითარდა. მათემატიკის გენიალური ნიჭიც რომ ჰქონდეს კაცს, სერიოზული მათემატიკური ამოცანის წინაშე აბსოლუტურად უძლური აღმოჩნდება, თუ წინასწარ სათანადო ცოდნა-ჩვევას არაა დაფუძნებული. დიდნიჭს და საქმის რეალურ შესაძლებლობად ხდის დიდი ცოდნა, წვრთნა და ვარჯიში. ამ უკანასკნელთა გარეშე იგი უნაყოფო თესლს ემსგავსება.

ნიჭი შედგება უნარებისაგან. უნარები გარკვეული მოქმედების ნიჭად შესატყვის აქტივობაში ორგანიზდება და ვითარდება. შემეცნების ნიჭი, რომელიც სწავლაში გადამწყვეტ როლს ასრულებს, გაგების, დაკვირვების, ანალიზის, სინთეზის, განყენებისა და განზოგადების უნართა ერთიანობას წარმოადგენს. ადამიანის ინტელექტუალურ შესაძლებლობათა განვითარება, პირველ რიგში, ამ უნართა განვითარებას გულისხმობს.

„რა არის ნიჭი, თუ კაცი ხელს არ შეუწყობს და შრომას მოერიდება? მართალია, მარტო შრომით, თუ სულ უნიჭოა ადამიანი, ბევრს ვერაფერს გაარიგებს, მაგრამ პატარა ნიჭის პატრონს კი შეუძლია სწავლით გაადიდოს ეს უნიჭი და ანაყოფიეროს“.

„ნიჭს ზრდა, წვრთნა, გახსნა და გაშლა უნდა“.

განასხვავებენ ზოგად და სპეციალურ ნიჭს. ზოგად ნიჭში გულისხმობენ გონიერებას, რაც ზემოთ დასახელებულ ინტელექტუალურ შესაძლებლობებთან ერთად დამახსოვრებისა და წარმოდგენის უნარებსაც მოიცავს. ნიჭიერების ამ სახეს ზოგადს იმიტომ უწოდებენ, რომ იგი ადამიანის ყველა მოქმედებაში მონაწილეობს. მის გარეშე სპეციალური ნიჭი, რა დიდი მონაცემებიც უნდა ჰქონდეთ მათ, რამე თვალსაჩინო ღირებულებას ვერ შექმნის.

სპეციალური ნიჭი ეწოდება უნართა ისეთ ერთობლიობას, რომელიც მხოლოდ ერთი გარკვეული მიმართულებით აქტივობას ედება საფუძვლად და მის წარმატებით გახორციელებას უზრუნველყოფს. ასეთია, მაგალითად, ხატვის, მუსიკის, პოეტური შემოქმედების და სასცენო გარდასახვის ნიჭი. მათი მოქმედების არეები ვიწროდ არის შემოსაზღვრული, მაგრამ ისინი ზოგიერთ სხვა სახის აქტივობაზე მაინც ახდენენ გავლენას. მაგალითად, მუსიკალური სმენა, რაც მუსიკალური ნიჭის ძირითად უნარს წარმოადგენს, უცხო ენაზე ზეპირი მეტყველების სრულყოფილად დაუფლების საქმესაც უწყობს ხელს. იგი სწრაფად სწვდება ამ ენის სპეციფიკურ აქცენტუაციასა და ტონალობას და მოსწავლეს სწორი გამოთქმის დაუფლების შესაძლებლობას აძლევს.

ნიჭთა შორის ყველაზე მთავარია ინტელექტი, რადგან მისი მონაწილეობის გარეშე შეუძლებელია რაიმე სერიოზული საქმის გაკეთება. ამ ნიჭის მიხედვით ადამიანები თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან. განსხვავება ძირითადად თავს იჩენს ნიჭიერების ხარისხში, რაც შეიძლება გაიზომოს სპეციალურად შედგენილი ამოცანების საშუალებით. ადამიანი, რომელსაც ინტელექტი შესამჩნევად აკლია, არაა ნორმალური, მაშინ, როცა სპეციალური ნიჭის უქონლობას პიროვნება ნორმის საზღვრებიდან არ გაჰყავს. ინტელექტუალური ნიჭის ხარისხის მიხედვით ადამიანთა მთელი მასა იყოფა სამ ჯგუფად. ძირითადი ჯგუფი, რომელშიც ადამიანთა უდიდესი ნაწილია მოქცეული, თავსდება ნორმის შიგნით. ადამიანთა უმნიშვნელო ნაწილი ექცევა ნორმის ქვევით, ხოლო მხოლოდ ერთეულებს აქვთ ბედნიერება ნორმის ზევით იყვნენ. ნორმის ზევით, ტალანტობისა და გენიოსობის სახით, ნიჭიერების ორი უმაღლესი საფეხურია, ხოლო ნორმის ქვევით, სამი დაბალი საფეხური გამოიყოფა. ს.

ის ადამიანებიც, რომლებიც თავისი ნიჭის მიხედვით ნორმის შიგნით თავსდებიან, თვალსაჩინოდ განსხვავდებიან ერთმანეთისაგან.

ჩვეულებრივ, სკოლებში სწავლობენ ინტელექტუალურ შესაძლებლობათა მიხედვით ნორმალური ბავშვები, რომელთა შორის ძალიან იშვიათად, მაგრამ მაინც, შეიძლება ტალანტი და გენიოსიც იყოს, მაგრამ ისინი საშუალო სკოლის საზღვრებში ძნელი შესამჩნევნი არიან, რადგან სკოლაში მაღალ აკადემიურ წარმატებას საშუალო ნიჭის მოსწავლეს მიაღწევს, თუ იგი თავიდანვე დიდ სიბეჯითეს გამოიჩენს.

„ახალგაზრდა ნორჩ-გრძნობას ეჭირვება ვარჯიშობა მისთანა საგნებზე, რომელიც მის ახლოს, მის გარშემო არის, რომელსაც კარგად იცნობს და რომელზედაც თვითონაც შეუძლია სჯა“/ი.გოგებაშვილი/

ინტელექტუალურმა აღზრდამ მოსაწავლეთა ბუნებრივი ინტელექტუალური მონაცემების მაქსიმალური განვითარება უნდა უზრუნველყოს. მასწავლებელმა რომ ინტელექტუალური განვითარების საქმეს წარმატებით უხელმძღვანელოს, აუცილებელია მან მოსწავლეთა ინდივიდუალური ინტელექტუალური შესაძლებლობანი გამოარკვიოს და ყოველ მათგანს დავალების შესრულება მათთვის დამახასიათებელი ნიჭისა და უნარის მაქსიმალურ დონეზე მოსთხოვოს. ერთი მოსწავლის ცოდნა შეიძლება „დამაკმაყოფილებელზე“ შეფასდეს და ეს იყოს ამ მოსწავლის დიდი წარმატების მაჩვენებელი, მაშინ როცა მეორე მოსწავლემ შეიძლება მაღალი შეფასება მიიღოს, მაგრამ მისი პასუხი მაინც არ იყოს ისეთი, როგორიც მის ნიჭსა და უნარს შეეფერება. ამიტომ ამ უკანასკნელს კიდევ უფრო მეტი უნდა მოეთხოვოს, რომ იგი თავის შესაძლებლობის შესატყვისად განვითარდეს.

საკმაოდ ხშირია შემთხვევა, როცა მოზარდს ერთი რომელიმე საქმიანობისათვის საჭიროშესაძლებლობანი აქვს უფრო ჭარბად მოცემული და მისი ნიჭიერების საერთო პროფილს იგი განსაზღვრავს, მაგრამ ამის შესახებ თვითონ არაფერი არ იცის. ასეთი შესაძლებლობანი უნდა გამოირკვეს აღზრდის პროცესში, რათა მოზარდის პროფესიული განვითარება იმ მიმართულებით წარიმართოს, რომლისკენაც იგი ბუნებრივადაა მიწოდებული.

## 2. აქტივობის ბუნებრივი დონე ეწოდება ფუნქციონირების

ტენდენციის სიდიდეს, რომელიც ყოველდღიურ მოქმედებაში პოულობს თავის რეალიზაციას. აქტივობა ადამიანის ბუნებრივი თვისებაა, რის გამოც მას არ შეუძლია ხანგრძლივად იყოს უმოძრაოდ, მოსვენებულ მდგომარეობაში, ფიზიკური და სულიერი მოქმედების გარეშე, აქტივობაზე მას ისეთივე გადაუდებელი მოთხოვნილება აქვს, როგორც-კვებაზე, მაგრამ ყველა ადამიანს, ისე როგორც საკვები არ ჰყოფნის ერთნაირი მოცულობისა, ერთნაირი რაოდენობის აქტივობაც არ აკმაყოფილებს. ერთი და იმავე ასაკის ერთნაირად ჯანმრთელი ადამიანები რომ შევადაროთ ამ მხრივ ერთმანეთს, მათ შორის თვალსაჩინო განსხვავებას ვნახავთ: ერთი ადამიანი დღე-ღამის განმავლობაში სულ რამდენიმე საათის აქტივობით კმაყოფილდება და დანარჩენ დროს მსუბუქ გართობასა და მოსვენებულ მდგომარეობაში ყოფნას არჩევს, მაშინ როცა მეორეს, ძილის საათების გარდა, უნდა მუდამ ენერგიულ აქტივობაში იყოს და რამე აკეთოს; უმოქმედოდ ყოფნა მისთვის ერთგვარ სასჯელს წარმოადგენს. პირველი შეიძლება მეორეზე ფიზიკურად უფრო ძლიერი და ღონიერი იყოს, რაც იმას ნიშნავს, რომ აქტივობის ბუნებრივი დონე ძალღონის სიდიდეზე არსებითად არაა დამოკიდებული.

აქტივობის დაბალი დონე, პირველ რიგში, სიზარმაცის სახით იჩენს თავს და პიროვნების ცხოვრების მთელ მიმდინარეობას თავისებურ დაღს ასვამს. დაკვირვება გვიჩვენებს, რომ ყველა პიროვნებას მოქმედების ყველა სფეროში აქტივობის ერთნაირი დონე არ აქვს. უმეტეს შემთხვევაში, ვხვდებით ისეთ ადამიანებს, რომელთაც პრაქტიკული მოქმედების სფეროში აქტივობის დონე დიდი აქვთ, მაგრამ წმინდა ინტელექტუალური ანუ თეორიული აქტივობის ტენდენცია სუსტი აქვთ, დიდხანს არ ჰყოფნიან და ამიტომ ხანგრძლივი გონებრივი მუშაობა უძნელდებათ. ასეთი პირები პრაქტიკული მოქმედების სფეროში ენერგიულები არიან. მაგრამ ინტელექტუალურმუშაობაში, კერძოდ, სწავლის საქმეში, სიზარმაცეს იჩენენ. შედარებით უფრო ნაკლებად, მაგრამ მაინც ისეთ პირებსაც ვხვდებით, რომელთაც ინტელექტუალური აქტივობის დონე მაღალი აქვთ და ამიტომ გონებრივი მუშაობას თავის თავზე ძალდაუტანებლად გაცილებით უფრო დიდხანს და დიდი ხალისით აწარმოებენ, ვიდრე პრაქტიკულ საქმიანობას. მაღალ ინტელექტუალურ შესაძლებლობას

ყოველთვის ახლავს თან ინტელექტუალური აქტივობის მაღალი ბუნებრივი დონე, რის გამოც სწავლაში ზარმაცებს ნიჭით საკმაოდ დაჯილდოებულ მოსწავლეთა შორისაც ხვდებით.

ინტელექტუალური აქტივობის მაღალ დონეს დიდი მნიშვნელობა აქვს სწავლისა და გონებრივ შესაძლებლობათა განვითარების საქმისათვის. ამიტომ იქ, სადაც იგი არაა მაღალი ბუნებრივად, ხელოვნურად უნდა იქნეს აწეული გარეგანი სტიმულების ზემოქმედების გზით. ასეთი სტიმულები, პირველ რიგში, შეიძლება იყოს მოვლენები, რომლებიც მოზარდში თეორიულ ინტერესს აღვივებენ, მოვალეობის შეგნებას ავითარებენ და ცოდნის ობიექტური ღირებულებისადმი პიტივისცემას ნერგავენ.

3. ყველა მოზარდი აღმზრდელობით ზემოქმედებას, რასაც გარკვეული მიმართულებით განვითარება უნდა მოჰყვეს შედეგად, ერთნაირად არ ღებულობს. ზოგი საკმაოდ ადვილად მიჰყვება აღმზრდელის მიერ მითითებულ გზას და თავის თავზე დიდი ძალდატანების გარეშე ახერხებს ზურგი შეაქციოს ისეთ მოვლენებს, რომლებიც მას ამ გზიდან გადასვლისაკენ უბიძგებს. ზოგს კი ისეთი მოვლენები უბიძგებს თავისკენ, რომლებთანაც ურთიერთობა მასში აღზრდის მიზნების საწინააღმდეგო თვისებებს ავითარებს. საკმარისია ერთმა, მაგალითად, თამბაქო ან მაგარი სასმელი რამდენიმეჯერმე გასინჯოს ან კიდე რამდენიმეჯერმე მიიღოს მონაწილეობა მღელვარებით სავსე, აზარტული ხასიათის მოქმედებაში და იგი ისე ღრმად ჩაჯდეს მის ბუნებაში, რომ შემდეგ მას ვეღარ მოსცილდეს, თუ საქმეში სხვები დროზე არ ჩაერივნენ. მეორის ბუნება ასეთ რამეს ძნელად ითვისებს ან კიდევ საერთოდ არ ღებულობს მაშინაც კი, როცა იგი შემთხვევათა გამო სოციალურად არაჯანსაღ ჯგუფში ხვდება და ამ უკანასკნელის ზეგავლენით მათ შეჩვევას საგანგებოდ ცდილობს. მოზარდის ამგვარი ინდივიდუალური თვისებები არსებითადაა დამოკიდებული ნერვული სისტემის იმ ტიპოლოგიურ თვისებებზე, რომლებიც პირველად ფიზიოლოგმა ი. პავლოვმა დაადგინა.

ი. პავლოვმა ძირითადი ნერვული პროცესების– აღზნებისა და შეკავების ძალის, წონასწორობისა და ძვრადობის მიხედვით დაადგინა ნერვული სისტემის ოთხი ძირითადი ტიპი, რომლებიც, მისივე აზრით, პიროვნების ტემპერამენტულ თვისებებზე ედება საფუძვლად და ადამიანებს

თვალსაჩინოდ განახვავებს ერთმანეთისგან. ესენია: 1. ძლიერი, გაწონასწორებული, ძვრადი, სწრაფად მოძრავი ტიპი (სანგვინიკური ტემპერამენტი); 2. ძლიერი, გაწონასწორებული, ნაკლებად მოძრავი, მშვიდი და მძიმე ტიპი (ფლეგმატიკური ტემპერამენტი); 3. ძლიერი აგზნების, გაუწონასწორებელი, თავშეუკავებელი ტიპი (ქოლერიკული ტემპერამენტი) და 4. სუსტი აგზნებისა და სუსტი შეკავების, ინერტული ტიპი (მელანქოლიკური ტიპი). ი. პავლოვის მოძღვრების მიხედვით ნერვული სისტემის ეს ტიპები თანშობილია და ცხოვრების პირობების ზეგავლენით უმნიშვნელოდ იცვლება.

სასწავლო-სააღმზრდელო მუშაობა, რომელიც მოზარდის პიროვნების გარკვეული მიმართულებით განვითარებას ისახავს მიზნად, მოზარდის ნერვული სისტემის ამ ძირითად ინდივიდუალურ თავისებურებებს უნდა დაეფუძნოს, რომ იგი ნაყოფიერად წარიმართოს. სხვადასხვა ტიპის ნერვული სისტემის, სხვადასხვა ტემპერამენტის მოზარდები ცალკეულ შემთხვევაში სულ სხვანაირ პედაგოგიურ მიდგომას მოითხოვენ იმისათვის, რომ ერთნაირი წარმატებით აღიზარდონ. სააღმზრდელო ღონისძიება, რომელიც ფლეგმატიკთან დადებით შედეგს იძლევა, ქოლერიკის მიმართ შეიძლება ზოგჯერ საზიანო აღმოჩნდეს.

თუ ყველაფერს, რაც ზემოთ ითქვა, გავითვალისწინებთ, ცხადი გახდება, რომ მოზარდისაგან სრულყოფილი ადამიანის განვითარების პროცესის მართვა არსებითად ეკისრება აღზრდას, რომელიც მიზანს წარმატებით მხოლოდ მაშინ მიაღწევს, როცა იგი თავის მოქმედებაში აღზრდის საზოგადოებრივ ამოცანებთან ერთად, მოზარდის ასაკობრივ და ინდივიდუალურ თავისებურებებსაც საფუძვლიანად გაითვალისწინებს.

კითხვები გამეორებისათვის

1. რა ფაქტორები მოქმედებენ პიროვნების ფორმირებაზე?
2. რომელ ჯგუფებად შეიძლება დაიყოს დღემდე არსებული თეორიები პიროვნების ფორმირების ფაქტორების შესახებ?

3. რა როლი ენიჭება აღზრდას პიროვნების ფორმირების პროცესში ემპირისტული თეორიის მიხედვით?
4. როგორ მოიაზრება აღზრდის, გარემოსა და მემკვიდრეობის ფაქტორების ზემოქმედება პიროვნების ფორმირებაზე ფრანგი მატერიალისტების მოძღვრების მიხედვით?
5. რომელია აღზრდის როლის უარმყოფელი თეორიები?
6. რა როლი ენიჭება აღზრდას პლატონის აზრით?
7. რა როლი ენიჭება აღზრდას არისტოტელეს აზრით?
8. რა როლი ენიჭება აღზრდას ჯონ ლოკის თვალსაზრისით?
9. რას უწოდებს ჯონ ლოკი ტაბულა რაზა-ს?
10. რა როლი ენიჭება აღზრდას კომენსკის აზრით?
11. რა როლი ენიჭება აღზრდას პიროვნების ფორმირების პროცესში ბიოლოგიური ნატივისტური თეორიის მიხედვით?
12. რა როლი ენიჭება აღზრდას პიროვნების ფორმირების პროცესში პედაგოგიკის კლასიკოსების აზრით?
13. როგორია ასაკობრივი პერიოდიზაციის მოკლე ისტორიული მიმოხილვა?
14. რა ფაქტორების საფუძველზე ხდება ასაკობრივი პერიოდიზაცია პედაგოგიკაში?
15. რომელია მოზარდობის პერიოდის შიდა ასაკობრივი ფაზები?
16. რომელ პერიოდს უწოდებენ “ბედნიერი ბავშვობის” ასაკს და რა თავისებურებებით ხასიათდება იგი?
17. როგორ აისახება ფიზიოლოგიური ცვლილებები მოზრდილის ემოციურ განწყობაზე?
18. როგორი ფიზიკური ცვლილებები მიმდინარეობს მოზრდილობის პერიოდში?

19. აზროვნების როგორი ფორმების ჩამოყალიბება მიმდინარეობს გარდამავალ ასაკში?
20. რა თავისებურებებით ხასიათდება ჭაბუკობის ასაკი?
21. რა ფაქტორები განსაზღვრავს ადამიანის ინდივიდუალურ თავისებურებებს?
22. რა არის ინტელექტი?
23. რა არის “აქტივობის ბუნებრივი დონე”?
24. რა არის ტემპერამენტი?